

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN – RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIELI PAULA FOLHARIM THEISEN

**PRÁTICAS LEITORAS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI:
MULTILETRAMENTOS, LITERATURA E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM
CONEXÃO**

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2023

MARIELI PAULA FOLHARIM THEISEN

**PRÁTICAS LEITORAS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI:
MULTILETRAMENTOS, LITERATURA E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM
CONEXÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Paula Teixeira Porto.

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2023

T351p Theisen, Marieli Paula Folharim

Práticas leitoras para a escola do século XXI : multiletramentos, literatura e tecnologias digitais em conexão / Marieli Paula Folharim Theisen. – 2023.

158 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2023.

Orientadora: Dra. Ana Paula Teixeira Porto.

1. Educação literária. 2. Multiletramentos. 3. Literatura sul-rio-grandense. 4. Tecnologias digitais. 5. Ensino Médio. I. Porto, Ana Paula Teixeira. II. Título.

CDU 37

MARIELI PAULA FOLHARIM THEISEN

**PRÁTICAS LEITORAS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI:
MULTILETRAMENTOS, LITERATURA E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM
CONEXÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, câmpus de Frederico Westphalen.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto (Orientadora)

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Profa. Dra. Terezinha Fernandes Martins de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Profa. Dra. Luciane Figueiredo Pokulat

Instituto Federal Farroupilha - IFFAR

Profa. Dra. Luana Teixeira Porto

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2023

AGRADECIMENTOS

No percurso da formação acadêmica, grandes são os desafios com os quais nos deparamos: o desafio de pensar fora da caixa, o de provocar a si mesmo, o de sair da rotina, o de passar horas escrevendo durante a madrugada. Cada um desses desafios (e tantos outros) tornam este momento tão especial e chega, finalmente, a sensação de dever cumprido. Ao contemplar toda a minha trajetória, muito antes do Mestrado em Educação, vislumbro uma sede de conhecimento que, agora, é saciada, dando espaço a novas intenções e a novos interesses.

Nessa ocasião, lembro, é claro, de todas as pessoas que me fizeram chegar até aqui e concluir essa etapa, tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito profissional. Não é possível expressar minha gratidão apenas com palavras, mas, por meio delas, consigo lembrar de cada momento de auxílio, de orientação, de incentivo e de felicidade, que ajudaram a constituir quem sou hoje.

Agradeço, primeiramente, a mim mesma, a pessoa mais importante desse processo. Sou grata pela vontade de desafiar-me, pela perseverança, pela persistência, pela dedicação e pelo envolvimento que tive durante os dois anos de Mestrado, já que, sem tudo isso, não seria possível fechar esse ciclo.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e a seguir meu próprio caminho, estando presentes do início ao fim desse processo. Mostraram-me que, a partir do estudo, é possível mudar as perspectivas do futuro. São e sempre serão meu bem maior.

À minha orientadora professora doutora Ana Paula, que, desde a graduação em Letras, incentivou-me a seguir minha jornada acadêmica. Inspira-me tanto pessoal como profissionalmente, sendo uma pessoa maravilhosa, humana e sensível. Obrigada pelas horas dedicadas, pelas orientações à noite, pelas leituras e pelos estímulos.

À minha melhor amiga Larine, minha parceira desde sempre, que me acompanhou durante toda essa etapa e ouviu meus desabafos. Sua inteligência me inspira! Tenho orgulho em tê-la como melhor amiga. Obrigada por tanto.

Aos colegas que tive durante o percurso acadêmico, tanto no curso de Letras quanto no Mestrado em Educação. Agradeço, de modo especial, minha colega Adriane, minha companheira desde a graduação, que, durante o Mestrado, auxiliou-me de diversas formas, seja com conselhos, seja com leituras, seja apenas ouvindo. Além disso, agradeço minha colega Grazilaine, que se tornou uma grande amiga no percurso do Mestrado. Tornaram-se muito mais do que meras colegas, mas sim amigas que levo para a vida.

À equipe da E.M.E.I.E.F. Juscelino Kubitschek de Oliveira, escola na qual leciono, pelas horas amigas e por intensificar meu desejo de estudar. Agradeço, ainda, aos meus alunos, pelos estímulos a prosseguir.

Por fim, sou grata à CAPES, que possibilitou que esse sonho se tornasse realidade a partir da bolsa de estudos.

A todos, meu sincero agradecimento.

RESUMO

Esta pesquisa estabelece uma relação entre multiletramentos, leitura literária e tecnologias digitais em propostas de mediação de leitura para o Ensino Médio, a fim de apresentar sugestões de práticas que considerem a leitura no contexto da cibercultura e dos letramentos múltiplos. Assim, são contempladas duas proposições de mediação de leitura literária cujo objeto é a literatura sul-rio-grandense a partir de duas temáticas relevantes: a figura feminina na cultura gaúcha e as diferentes visões da morte em contextos distintos. Essas propostas preconizam a valorização da literatura regional, bem como a necessidade de considerar os conceitos multiletramentos e escola conectada no trabalho com a Literatura. Para tanto, é realizada uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico cujo referencial teórico é amparado em autores como Grupo Nova Londres (2021) e Rojo (2017) para tratar dos multiletramentos; Zilberman (2012) e Cosson (2009) para versar sobre educação literária; Santaella (2004) e Prensky (2001) para discorrer sobre as mudanças no processo de ensino-aprendizagem promovidas pelas tecnologias digitais. Ainda, ressalta-se a referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta habilidades e competências que devem ser desenvolvidas em cada etapa de ensino e evidencia a importância de um trabalho que relacione as tecnologias digitais e os multiletramentos. A partir das reflexões realizadas, é possível afirmar que a literatura traz, em sua essência, a capacidade de desenvolver nos sujeitos a empatia, a alteridade e o senso crítico/reflexivo, os quais são essenciais para a formação de cidadãos menos individualistas e mais humanizados. Além disso, o estudo aponta que unir tais questões ao uso das tecnologias digitais é, sem dúvidas, um processo necessário para a construção de leitores em meio à era digital, de modo a trabalhar com a literatura de caráter regional sem desconsiderar os novos contextos que irrompem e as habilidades imprescindíveis para o letramento digital dos discentes. Ainda, vê-se, por meio do trabalho, que os letramentos literário e digital podem ser correlacionados de forma dialógica, desenvolvendo habilidades e competências indicadas pela BNCC.

Palavras-chave: Práticas mediadoras de leitura literária. Multiletramentos. Educação literária. Tecnologias digitais. Literatura sul-rio-grandense.

ABSTRACT

This research sets up a relation among multiliteracies, literary reading, and digital technologies in reading mediation proposals for High School in order to present suggestions of practices that consider reading in the context of cyberculture and multiliteracies. Thus, we comprise two reading mediation proposals in which the object is the Literature from Rio Grande do Sul taking into account two relevant themes: the female figure in Southern Brazilian culture, and different views on death in distinct contexts. These proposals forebode regional literature, as well as the need of considering concepts of multiliteracies and connected school in relation to Literature teaching. To do so, we accomplish a qualitative bibliographical research based on a theoretical framework composed by New London Group (2021) and Rojo (2017), about multiliteracies; Zilberman (2012) and Cosson (2009) to talk about literary education; Santaella (2004) and Prensky (2001) to treat about the changes in teaching-learning process promoted by digital technologies. Nevertheless, we highlight the reference to the *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, which presents skills and competences that must be developed in each stage of teaching and emphasize the importance of a work that relates to digital technologies and multiliteracies. From this reflections, it is possible to state that Literature brings, in its essence, the capacity to develop sympathy, sense of otherness, and critical thinking in the subjects, these elements all essential to educate citizens less individualist and more humanized. In addition, this study points out that put these issues together in relation to digital technologies usage is, doubtlessly, a necessary process to form readers in the context of the digital era, in a way that considers the work with regional literature without disconsider the new context that comes up and the fundamental skills regarding digital literacy for the students. Moreover, we see, through this work, that itinerary and digital literacy can be correlated in a dialogical way, which develops the skills and competences indicated by *BNCC*.

Keywords: Literary reading mediation practices. Multiliteracies. Literary Education. Digital Technologies. Literature from Rio Grande do Sul.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Compreensão de leitura	34
Figura 1 - O que forma a escola conectada?.....	53
Figura 2 - Fases do Programa de Inovação Escola Conectada	57
Quadro 2 - Critérios de seleção e exclusão de trabalhos	118

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	21
2.1 Quanto à natureza	21
2.2 Quanto à finalidade	21
2.3 Quanto aos objetivos	22
2.4 Quanto aos procedimentos	22
2.4.1 Pesquisa bibliográfica	22
2.4.2 Fonte de dados	24
2.4.3 Principais referências	24
3. LITERATURA, MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM LINK POSSÍVEL	26
3.1. Leitura no Ensino Médio: educação literária e multiletramentos	26
3.1.1 A leitura em questão: objetivos e competências na formação leitora	26
3.1.2 Educação literária no Ensino Médio	36
3.1.3 Multiletramentos na formação leitora	45
3.2 Escola conectada e perspectivas de exploração de TDICs na sala de aula	51
3.2.1 Escola conectada: o que é, seus desafios e possibilidades	51
3.2.2 TDIC's na sala de aula	61
3.3 Práticas leitoras: literatura, internet e tecnologias digitais	72
3.3.1 A literatura de escritores gaúchos na sala de aula: práticas de leitura e tecnologias digitais	72
3.3.1.1 A mulher na cultura gaúcha: olhares e rupturas	77
3.3.1.1.1 Da temática	77
3.3.1.1.2 Do público-alvo	77
3.3.1.1.3 Dos pressupostos	78
3.3.1.1.3.1 Docentes	78
3.3.1.1.3.2 Discentes	78
3.3.1.1.4 Do objetivo geral	79
3.3.1.1.5 Dos objetivos específicos	79
3.3.1.1.6 Das habilidades e competências da BNCC	79
3.3.1.1.7 Da duração	80
3.3.1.1.8 Dos recursos	80

3.3.1.1.9 Dos objetos	81
3.3.1.1.10 Dos momentos	82
3.3.1.1.10.1 Primeiro momento – Prática situada (<i>1h05min</i>)	82
3.3.1.1.10.2 Segundo momento - Instrução explícita (<i>4h20min</i>)	83
3.3.1.1.10.3 Terceiro momento – Enquadramento crítico (<i>2h05min</i>)	85
3.3.1.1.10.4 Quarto momento – Prática transformada (<i>2h</i>)	87
3.3.1.1.11 Da avaliação (<i>30min</i>)	88
3.3.1.1.12 Das referências	89
3.3.1.2 As diferentes visões da morte: algumas reflexões	89
3.3.1.2.1 Da temática	89
3.3.1.2.2 Do público-alvo	90
3.3.1.2.3 Dos pressupostos	90
3.3.1.2.3.1 Docentes	90
3.3.1.2.3.2 Discentes	91
3.3.1.2.4 Do objetivo geral	91
3.3.1.2.5 Dos objetivos específicos	91
3.3.1.2.6 Das habilidades e competências da BNCC	91
3.3.1.2.7 Da duração	92
3.3.1.2.8 Dos recursos	93
3.3.1.2.9 Dos objetos	93
3.3.1.2.10 Dos momentos	94
3.3.1.2.10.1 Primeiro momento – Prática situada (<i>1h</i>)	94
3.3.1.2.10.2 Segundo momento – Instrução explícita (<i>3h50min</i>)	96
3.3.1.2.10.3 Terceiro momento – Enquadramento crítico (<i>2h35min</i>)	100
3.3.1.2.10.4 Quarto momento – Prática transformada (<i>1h50min</i>)	101
3.3.1.2.11 Da avaliação (<i>30min</i>)	102
3.3.1.2.12 Das referências	103
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	110
ANEXO A – PESQUISA DO ESTADO DO CONHECIMENTO	118
ANEXO B – PRÁTICAS MEDIADORAS DE LEITURA ILUSTRADAS	122

1. INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais digital, no qual as relações, as formas de ver o mundo, o mercado de trabalho e até a leitura se modificam, é salutar pensar em novas práticas que considerem tal contexto, principalmente no âmbito escolar, o qual, apesar das mudanças, ainda se apresenta, em diversas perspectivas, ligado a velhas condutas. Torna-se necessário, nesse sentido, dar um novo significado às ações pedagógicas, de forma a abarcar as transformações que ocorrem na contemporaneidade, em especial o surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) e sua utilização atrelada à educação, preconizando um uso crítico, consciente e produtivo dessas ferramentas.

Sob esse viés, também devem ser considerados os novos letramentos, os multiletramentos, ressaltados por Rojo (2012) e caracterizados pela autora como um conceito que envolve duas multiplicidades: cultural e semiótica, sendo que a primeira se refere à diversidade cultural dos textos e a segunda diz respeito às diferentes linguagens que formam esses textos. Seja qual for a multiplicidade que dá sentido ao termo “multiletramentos”, entende-se que deve estar presente nas práticas de leitura realizadas na escola, já que abrange fatores relacionados às novas tecnologias digitais. Nesse sentido, ainda para Rojo (2012), tornam-se imprescindíveis práticas de produção e de análise dessas ferramentas, sendo evidente a necessidade de avaliar os textos recebidos, bem como atuar como sujeito dessas criações.

O termo multiletramentos foi cunhado pelo Grupo Nova Londres, um grupo formado por diversos pesquisadores que publicaram o texto pioneiro de toda a discussão acerca dos novos letramentos: *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*¹, em 1996. Esse texto é resultado de muitas reflexões sobre a pedagogia do letramento frente à globalização e às mídias digitais, reflexões estas realizadas durante uma semana em Nova Londres (por isso o nome do grupo), em 1994. Dentre os membros do grupo, encontram-se estudiosos do Reino Unido, da Austrália e dos Estados Unidos, o que pode contribuir para uma visão mais global sobre a temática.

O Grupo Nova Londres aponta que a palavra multiletramentos foi escolhida para abranger a “multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística.” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 106), ou seja, duas multiplicidades que aumentaram ainda mais com as novas conexões, o fenômeno da globalização e as mídias. A proposta do grupo é uma mudança social, em âmbito internacional,

¹ Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais.

que se efetive na vida profissional, pública e privada de cada indivíduo (GRUPO NOVA LONDRES, 2021). Ainda, salientam que o papel da escola nessa nova pedagogia é o de transformar as subjetividades dos alunos em recursos para aprendizagem, entendendo que é na pluralidade que se abre o acesso a oportunidades.

É de se pressupor que os multiletramentos propostos pelo Grupo Nova Londres (2021) e preconizados por Rojo (2012) estão atrelados às novas mídias digitais que surgem e, de modo especial, às TDIC's. Observando-se essa premissa, compreende-se, a partir do que aponta Lemke (2010, p. 461), que os letramentos surgem à medida em que as tecnologias mudam e, consequentemente, também modificam as práticas pedagógicas:

Na medida em que a educação é iniciação em comunidades e especialmente em práticas de letramento genéricas e especializadas, novas tecnologias da informação, novas práticas de comunicação e novas redes sociais possibilitam novos paradigmas para a educação e a aprendizagem, e colocam em debate os pressupostos sobre os quais os paradigmas mais antigos se apoiam.

Nessa ótica, pensar em novas práticas é fundamental para abranger os conhecimentos necessários para a nova escola do século XXI: uma escola multifacetada, na qual são considerados os diversos letramentos, incluindo o digital. É também nessa perspectiva que se demandam novas práticas para o ensino literário, permeado por reflexões sobre o modo de leitura dos nativos digitais e como isso influencia nas atividades leitoras na escola.

A respeito dessa questão, vê-se que os diferentes modos de leitura são pouco ou nada ponderados durante as práticas de leitura literária na escola, já que estas são, comumente, voltadas para um ensino tradicional e, por vezes, ultrapassado quando se pensa em leitura na era digital. Nesse sentido, devem ser considerados os tipos de leitor preconizados por Santaella (2004), autora que retrata modos distintos de leitura atentando também para os diferentes espaços nos quais ela se realiza, demonstrando uma relação intrínseca entre objeto e momento/meio, já que o “surgimento” de cada leitor é resultado de um contexto histórico e social, embora os leitores não sejam excludentes, mas complementares e recíprocos.

O primeiro leitor elencado por Santaella (2004) é o leitor meditativo, aquele que surge durante o Renascimento e lê livros impressos e imagens estáticas, preferindo a leitura silenciosa e solitária. Já o segundo é o leitor movente, fruto da Revolução Industrial e do surgimento das grandes cidades, partindo do estado fixo (leitor meditativo) para um estado em movimento. É aquele que lê fragmentos e, pela necessidade do esquecimento e pela quantidade de informações, tem memória curta, retendo apenas o que lhe convém no momento. O terceiro leitor apontado por Santaella (2004) é o leitor imersivo, aquele que nasce com o virtual e com

a era digital. Leitor das telas, o leitor imersivo atua como sujeito do processo, interagindo com os objetos e traçando uma rota de leitura que atenda aos seus anseios e interesses atuais.

Antes de partir para o quarto leitor, o qual foi constatado mais recentemente por Santaella (2014), é relevante observar o quanto esses leitores são ligados ao seus contextos histórico-sociais. Santaella (2004) contextualiza cada leitor partindo do momento no qual ele surge, tratando de características próprias a esse momento e ao estilo de vida da época, ressaltando a importância das transformações sociais e culturais para a vida dos seres humanos, o que também se relaciona com as invenções e tecnologias que estão sempre evoluindo, acompanhando as novas demandas. Com essa reflexão, entende-se que, assim como os leitores surgem de acordo com novas situações e instrumentos, as práticas pedagógicas também podem ser modificadas, reinventadas e criadas tendo em vista os novos contextos que irrompem.

Por fim, no que tange ao último leitor proposto por Santaella (2014), o leitor ubíquo é aquele que, como o nome indica, está presente nas esferas física e virtual, transitando por diferentes linguagens e mídias, recebendo e produzindo informações. Como a autora aborda, é um leitor que possui as características do leitor imersivo e, ainda, “acrescenta a contingência de poder acessar informações e trocar mensagens com seus pares ou ímpares de qualquer lugar em que estiver.” (SANTAELLA, 2014, p. 215), sendo um sujeito ativo não só no processo de leitura, mas também de escrita na rede.

Sob a perspectiva dos multiletramentos e dos novos leitores, considerando a formação do leitor e o apagamento de práticas de leitura literária no Ensino Médio, a presente pesquisa busca desenvolver os estudos na área de formação de leitores de Literatura ao indicar práticas que considerem os modos de ler na cibercultura. A pesquisa está amparada nas concepções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que apresenta, quanto à prática de leitura literária na escola, as seguintes ponderações: “Espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética.” (BRASIL, 2018, p. 513). Nesse viés, reflete sobre uma leitura crítica e apurada das obras literárias e abrange, ainda, seus contextos de produção e circulação.

Para que tal aspiração se efetive, escolhe-se como plano de fundo das práticas leitoras a Literatura Sul-rio-grandense por se tratar de um objeto que pode trazer à tona aspectos importantes da literatura regional. Dessa forma, essa produção precisa ser mais trabalhada no âmbito educacional como forma de valorização dos autores regionais, que nem sempre recebem

o olhar que merecem, como mostram livros didáticos de Literatura e Língua Portuguesa que pouco exploram textos de autores do Rio Grande do Sul².

De forma a delimitar ainda mais o objeto, serão utilizados, principalmente, textos mais recentes, contemplando autores clássicos e autores menos conhecidos, já que estes podem apresentar novas perspectivas a respeito da Literatura Sul-rio-grandense e aqueles podem, como ressalta Bloom (2001, p. 25), fazer o leitor “procurar algo que lhe diga respeito e que possa servir de base à avaliação, à reflexão”. Nesse sentido, são considerados os autores mais clássicos não só porque eles perduraram no tempo, mas porque ainda vale a pena refletir sobre eles, em um processo que busca o “sofrido prazer” (BLOOM, 2001, p. 25) e toma a leitura como uma forma de transcender. Do mesmo modo, são ponderados os autores menos conhecidos (geralmente mais contemporâneos) por serem aqueles que podem, para além do cânone, demonstrar outros vieses literários, outros estilos e outras facetas, trabalhando aspectos outros que não os amplamente difundidos.

Compreende-se que existem muitas lacunas em práticas mediadoras de leitura que potencializam os textos da Literatura Sul-rio-grandense como objetos de formação de leitores e, à vista disso, considera-se indispensável dar um maior espaço a esses textos, já que eles se fazem pouco presentes nessas práticas. Além disso, quando essas obras aparecem em práticas mediadoras de leitura, ficam circunscritas a atividades realizadas no Rio Grande do Sul, ao passo que deveriam ser objetos de leitura em todo o Brasil, dado o caráter histórico, documental e regionalista desses textos.

Ainda, salienta-se a possibilidade de, por meio desses textos, explorar a perspectiva local, que aparece na parte diversificada da BNCC. O documento, ao seguir os princípios da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2017), aponta que o currículo deve ser diversificado, atendendo às exigências da escola e dos alunos: “Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado” (BRASIL, 2018, p. 11). É possível depreender que a Literatura de caráter regionalista, como a Literatura Sul-rio-grandense, apresenta-se como uma forma de valorizar a cultura local e conhecê-la em suas várias facetas, além de articular os conteúdos curriculares à realidade do público.

² Comumente, os livros didáticos, quando abordam a Literatura Sul-Rio-Grandense, trazem apenas autores clássicos, como Mário Quintana e Érico Veríssimo. Exemplos disso são o volume 3 do livro *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vianna e Codenhoto (2016) e *Português: trilhas e tramas*, de Sette et al (2016).

A partir desses apontamentos gerais e levando em consideração tais questões, esta pesquisa tem como tema “práticas leitoras para o Ensino Médio com foco nos multiletramentos, na educação literária e nas tecnologias digitais”, o qual abarca elementos pertinentes às práticas de leitura literária na contemporaneidade, relacionando multiletramentos, tecnologias digitais e Literatura. Sob essa ótica, o estudo é embasado no problema de pesquisa a seguir: no contexto da cibercultura e da educação literária no Ensino Médio, como correlacionar multiletramentos, leitura literária e tecnologias digitais em práticas leitoras?

Visando a um entendimento mais aprofundado da pesquisa, também se salientam outras questões que nortearão o estudo, sendo elas:

- Como abordar os multiletramentos em práticas leitoras no Ensino Médio?
- Qual a relação entre leitura literária e tecnologias digitais? De que forma isso pode ser tratado em uma prática leitora?
- De que modo pode ser construída uma prática de leitura literária sob um viés dos multiletramentos e das TDIC's?

Tais questionamentos se baseiam em reflexões que relacionam multiletramentos, tecnologias digitais e leitura literária na escola, focando sempre nas práticas leitoras que resultam dessas relações, uma vez que elas serão o produto final da pesquisa, já que, a partir do aparato teórico deste estudo, pretende-se produzir um material com práticas de leitura literária voltado para o Ensino Médio, tendo como plano de fundo a Literatura Sul-rio-grandense. Compreende-se que é por meio dessas relações que é possível criar práticas que possibilitem leituras críticas, éticas, criativas e que levem em conta os processos culturais, tornando-se essencial levar essas atividades para a sala de aula.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa é relacionar multiletramentos, leitura literária e tecnologias digitais em práticas leitoras no Ensino Médio a fim de desenvolver práticas que considerem a leitura no contexto da cibercultura e dos letramentos múltiplos. Já os objetivos específicos que norteiam a elaboração dessa discussão são:

- Discutir a educação literária no contexto educacional do ensino médio, considerando perspectivas de associação entre leitura e multiletramentos e de “escola conectada”;
- Compreender a leitura sob a perspectiva dos multiletramentos a fim de observar de que forma eles contribuem para uma formação mais crítica, cidadã e cultural dos alunos;
- Analisar a conexão possível entre literatura, internet e tecnologias digitais a partir das práticas leitoras, com o objetivo de abarcar os multiletramentos e, conseqüentemente, o contexto digital da escola do século XXI;

- Apresentar sugestões de práticas de leitura com ênfase nos multiletramentos e na inserção de TDICs no processo de educação literária, tendo como plano de fundo a Literatura Sul-rio-grandense e escritores gaúchos contemporâneos.

No que diz respeito à adequação da dissertação no âmbito científico, destaca-se que ela se associa à terceira linha de pesquisa do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus de Frederico Westphalen/RS, intitulada “Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias”, já que aponta caminhos para uma correlação entre multiletramentos, tecnologias digitais e práticas leitoras, interligando linguagens, tecnologias e práticas educativas. Do mesmo modo, ao associar-se a essa linha de pesquisa, também se liga ao projeto de pesquisa “Leitura, Literatura e Ensino: uso de tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino.”, uma vez que aproxima Literatura e TDIC’s com um viés educacional, ressaltando a relevância de práticas que considerem a Literatura um meio de humanização, criticidade e criatividade.

Quanto à pertinência da pesquisa à vista do material científico já publicado, tornou-se evidente que são escassas as publicações com proposições similares à apresentada neste trabalho. No âmbito de estudos acerca da Literatura e das tecnologias digitais, quando são buscadas referências sobre a temática em questão, nenhuma faz uma reflexão igual à proposta por este trabalho, que, além de aliar as duas áreas, contribui com práticas efetivas para a sala de aula. Compreende-se, a partir disso, que a presente pesquisa é de grande relevância acadêmica, já que, além de apresentar questões teóricas que relacionam os multiletramentos, as TDIC’s e a Literatura, produz um material que pode ser, de fato, aplicado no contexto escolar, aliando teoria e prática. Ainda, é mister destacar que o objeto deste material, a Literatura Sul-rio-grandense, faz-se pouco presente em práticas pedagógicas, o que também influenciou na escolha do plano de fundo das atividades, pensando em uma valorização da literatura local.

Considera-se, a partir da pesquisa de trabalhos científicos anteriores exposta nos anexos, que ainda são necessários estudos a respeito da temática, tendo em vista o problema histórico relacionado à leitura literária no Brasil, o qual, conforme o que expressa Zilberman (2012), foi reconhecido ainda nos anos 70. Para a autora, torna-se necessário refletir sobre o caráter social da leitura: “Ele [o ato de ler] congrega planos diversos – o sociológico, o hermenêutico, o ideológico – que não podem ser separados sob pena de o fenômeno sofrer profunda deformação” (ZILBERMAN, 2012, p. 20-21), sendo indispensável não o restringir a objetivos puramente pedagógicos. Nesse panorama, pensa-se no ato de ler atrelado a fatores sociológicos sob uma perspectiva de mudança.

Dado o exposto, vê-se que são poucos os trabalhos que se aproximam da temática abordada, o que reafirma a motivação para a pesquisa. Observou-se que alguns trabalhos com temáticas afins do estudo possuíam um foco para práticas no Ensino Fundamental Séries Finais, diferentemente do foco da pesquisa, que é apresentar práticas para o Ensino Médio. A escassez de estudos que versem especificamente sobre o tema se justifica justamente por sua atualidade, já que trata de questões essenciais para a era digital, para a pedagogia dos multiletramentos e para a escola conectada do século XXI.

Nesse sentido, a escolha do tema também se deve a sua atualidade e à importância de estudos que versem sobre novas práticas pedagógicas sob o viés dos multiletramentos e das TDIC's, considerando seu uso cada vez mais frequente hodiernamente, presente na vida de todos, principalmente do público jovem. Além de ser um diferencial para o segmento de estudos sobre a temática, a pesquisa contribui para uma maior discussão sobre a educação literária na contemporaneidade, envolvendo questões sobre a escola conectada do século XXI e as tecnologias digitais, explorando ferramentas para o ensino.

Ainda, para além de sua atualidade e relevância acadêmica, a pesquisa é original no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, campus de Frederico Westphalen, já que trata do primeiro estudo que salienta a Literatura Sul-Rio-Grandense como elemento para proposições de práticas de leitura.

Além disso, a investigação está alinhada à linha de pesquisa 3: “Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias”, a qual contempla estudos que abordam a tecnologia como ferramenta educativa e a docência na cultura digital, ambos focos do presente trabalho, além de fomentar práticas educativas que trabalhem com as linguagens de modo ressignificado. Sob esse viés, a pesquisa segue a linha 3 à medida em que trata da leitura na era digital, das tecnologias digitais aliadas à educação e de práticas que possibilitem a promoção da Literatura na escola, em especial a Literatura Sul-rio-grandense.

Ademais, compreende-se que, ao apresentar um produto educacional como resultado do trabalho, contribuirá para a comunidade escolar como um todo, bem como para a comunidade científica ao relacionar tecnologias, linguagens e educação sob um panorama sociocultural e de formação do sujeito leitor, sendo estes enfoques da linha supracitada. Igualmente, contribuirá não só para a formação da autora, como retoma seus estudos durante a graduação em Letras – Língua Portuguesa, cujo trabalho final também esteve ligado à Literatura, sendo esta uma de suas paixões, evidenciando ainda mais a relação da autora com a área.

Além da justificativa acadêmica e das contribuições científicas do trabalho, destaca-se a justificativa educacional da proposta, tendo em vista a proposição didática e a inovação

educacional da dissertação. Nesse sentido, considera-se oportuno evocar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, enquanto norteadora da educação brasileira, é um documento essencial para as discussões sobre ensino, letramento e tecnologias digitais. Embora a BNCC seja alvo de críticas de alguns autores (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020; KUENZER, 2017; MOLL, 2017), levando em conta sua associação à Lei 13.415/2017, a qual trata do novo Ensino Médio e da implementação de itinerários formativos, é fato que ela já foi lançada e precisa ser compreendida e refletida no contexto escolar, que não pode ficar aquém de sua efetivação e implantação.

Da mesma forma, é fátual que a BNCC leva em consideração o mundo contemporâneo e sua relação com as tecnologias, estando isso presente em todo o texto e em muitas habilidades e competências propostas pelo documento. Um exemplo latente dessa presença na área das Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio é a competência 7, que envolve as diversas práticas de linguagem no contexto digital:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 489).

À essa competência também estão atreladas habilidades que exploram o uso das tecnologias digitais em sala de aula, pensando, de modo geral, no seu uso crítico e colaborativo. Ainda, a BNCC sugere o trabalho com gêneros textuais digitais distintos, como *e-zine*, *gameplay*, meme e GIF (BRASIL, 2018), que, ainda que não sejam textos literários, podem se aliar a práticas de leitura literária.

Além da relação com a atualidade, a BNCC traz práticas sob a perspectiva dos multiletramentos, pressupondo o desenvolvimento de habilidades diferentes das requeridas apenas para o meio impresso e dando destaque à cultura digital, às interações nesse contexto e às informações nele contidas, entendendo, também, a importância de trabalhar com os riscos e os benefícios da rede em sala de aula. Vê-se, a partir disso, que a temática da pesquisa se alia à BNCC à medida em que relaciona os multiletramentos e as TDIC's às práticas literárias, levando em conta a necessidade de um novo olhar para a leitura literária no âmbito educacional.

Nessa concepção, a leitura também adquire um outro caráter e um viés mais crítico, voltado para outras linguagens e outros suportes, bem como afirma Rösing (2015, p. 11):

Não se pode admitir, na segunda década do século XXI, a oferta de atividades de leitura tradicionais, sem apelo para o envolvimento com a leitura de outras linguagens, em outros suportes, qualificando o processo de formação de leitores para um nível de exercício da criticidade.

Práticas que levem em conta esse processo de formação de leitores contemporâneos são imprescindíveis para os desafios exigidos por essa formação, com leituras mais críticas, cidadãs e culturais. Nesse sentido, as práticas mediadoras de leitura do texto literário atuam como uma forma de aproximar texto de sujeito leitor, o qual desenvolve sua alteridade sem esquecer de sua subjetividade, dialoga e discute com outros leitores em um processo que não ocorre com métodos tradicionais, mas sim com processos emancipatórios, baseados na experiência dos indivíduos (ZILBERMAN, 2008).

Como abordado anteriormente, com os novos contextos surgem outros tipos de leitores (SANTAELLA, 2004) e, se o modo de ler é diferente, o de formar leitores também deve se modificar. A respeito disso, Rösing (2015, p. 17) aponta que “o grande desafio da escola e da universidade é formar leitores que consigam ler materiais na perspectiva ora de leitor meditativo, ora de leitor movente, ora de leitor imersivo, ora de leitor ubíquo”, entendendo que o papel do professor é trabalhar com o texto sob diferentes vieses, adequando-se, também, aos novos formatos e suportes.

À vista disso, compreende-se que práticas mediadoras de leitura distintas devem ser levadas para o âmbito escolar, observando-se os modos de leitura hodiernamente, os diferentes suportes e o que preconiza a BNCC. Sob esse viés, a presente proposta de pesquisa contribui para as perspectivas educacionais quanto à leitura literária na escola e à presença de ferramentas digitais nesse contexto ao apresentar proposições didáticas voltadas para o Ensino Médio, percebendo a importância de práticas leitoras multiletradas e reforçando a pertinência do estudo.

Este trabalho está organizado em capítulos: o primeiro está centrado na apresentação metodológica em que são explicitados quatro pontos metodológicos relevantes para a pesquisa: natureza, finalidade, objetivos e procedimentos, os quais trazem o teor do trabalho e permitem um entendimento de como o problema de pesquisa supracitado será sanado durante o desenvolvimento.

O seguinte contempla os pressupostos teóricos do estudo, que vão, em suma, versar sobre leitura e seus objetivos, educação literária na etapa do Ensino Médio, multiletramentos e suas implicações na formação leitora, conceito de escola conectada e, ainda, possibilidades e desafios para o uso de TDIC's na sala de aula. O terceiro tópico do capítulo compreende as

duas sugestões de práticas mediadoras de leitura literária, as quais foram desenvolvidas com base nos seguintes temas: “A representação da figura feminina e a cultura gaúcha: diferentes visões” e “As diferentes visões da morte: algumas reflexões”. É pertinente ressaltar que tais práticas são apenas sugestões, uma vez que não serão aplicadas e seus resultados não serão analisados. Além disso, expõe, no início do tópico, uma explicação detalhada do roteiro dessas propostas, explicando cada um de seus elementos.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, que trarão, além de uma síntese do que foi exposto no trabalho, as suas principais contribuições, tanto para a comunidade acadêmica quanto para uma inovação no campo educativo e, após, virão as referências. Já nos anexos, encontra-se, inicialmente, a pesquisa do estado do conhecimento realizada, que vai justificar a relevância do trabalho para a comunidade acadêmica. Além disso, para fins de publicidade, de forma menos acadêmica, mais interativa e acessível para professores das redes básicas de ensino, é apresentada uma versão resumida das práticas mediadoras de leitura expostas no último capítulo com um layout que se aproxima a uma perspectiva inicial de cartilha, de orientação e de sugestão.

2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Com base no problema de pesquisa apresentado, o qual indaga de que forma podem ser realizadas práticas leitoras a partir dos multiletramentos, da leitura literária e das tecnologias digitais, é oportuno expor como a presente pesquisa pretende suprir essa questão durante seu desenvolvimento. Para isso, elencam-se quatro pontos metodológicos importantes: a natureza, a finalidade, os objetivos e os procedimentos.

2.1 Quanto à natureza

O estudo é de natureza qualitativa, ou seja, não se desenvolve a partir de uma quantificação de dados e sim trabalha com conceitos. Para Minayo (1994, p. 21-22), a pesquisa de natureza qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, o que indica seu caráter subjetivo em relação à natureza quantitativa, que mede, objetivamente, os dados encontrados.

Sendo assim, a pesquisa analisa os dados obtidos por meio de reflexões e critérios subjetivos relacionados às intenções do trabalho, as quais abordam fenômenos abstratos, tais como possíveis conexões entre literatura, internet e tecnologias digitais, educação literária no ensino médio, leitura associada aos multiletramentos e práticas leitoras. Compreende-se que, a partir dessa análise, é possível desenvolver um trabalho que abarque esses conceitos correlacionando-os à realidade social, permeada por diferentes sujeitos e processos.

2.2 Quanto à finalidade

Para Gil (2002), é inadequado classificar a finalidade de uma pesquisa de forma exclusiva, rotulando-a como “pura” ou “aplicada”, uma vez que ambas podem estar presentes em um mesmo trabalho. Conforme Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa pura é aquela que não prevê uma aplicação e gera novos conhecimentos para a comunidade científica, já a pesquisa aplicada é aquela que busca conhecimentos prevendo uma aplicação prática, mas sem gerar novos conhecimentos para o avanço da Ciência.

Esse rótulo quanto à finalidade das pesquisas pode ser observado a partir do presente trabalho, que busca não só correlacionar conceitos, como o são os multiletramentos, as tecnologias digitais e as práticas de leitura literária, e produzir novos conhecimentos

relacionados ao meio científico, mas também desenvolver práticas que levem em conta essas definições, buscando uma real aplicação. Assim, a pesquisa busca desenvolver uma reflexão sobre como a literatura ainda precisa de um olhar cauteloso no que diz respeito à formação de leitores durante o Ensino Médio, principalmente a partir do advento dos multiletramentos e das tecnologias digitais. Ainda, propõe práticas leitoras que podem ser utilizadas em situações concretas em sala de aula a fim de contribuir para a educação literária no Ensino Médio.

Nesse sentido, convém explicitar que o estudo se designa como uma pesquisa pura e aplicada ao mesmo tempo, já que apresenta as duas finalidades: gerar novos conhecimentos para o meio científico e acadêmico e produzir conhecimentos que preveem uma aplicação prática, indo além da dicotomia que, como expressa Gil (2002), divide teoria e prática.

2.3 Quanto aos objetivos

A pesquisa, no que tange aos objetivos, é classificada como analítica, que, conforme Collis e Hussey (2014), p. 5), é “a continuation of descriptive research. The researcher goes beyond merely describing the characteristics, to analysing and explaining why or how the phenomenon by discovering and measuring causal relations among them.”³, ou seja, é uma pesquisa que envolve a análise e a compreensão de fenômenos para, a partir disso, gerar resultados. Nesse viés, a presente pesquisa tem o objetivo de, além de descrever as características dos conceitos de multiletramentos, leitura literária e tecnologias digitais, explicar como ocorrem esses fenômenos no âmbito escolar e como eles podem ser relacionados, a fim de desenvolver práticas leitoras para o Ensino Médio. Ainda, tenciona-se, por meio das análises e reflexões, mostrar outras possibilidades de práticas de leitura literária, diferentes dos processos tradicionais que não compreendem os novos letramentos e as TIDC’s.

2.4 Quanto aos procedimentos

2.4.1 Pesquisa bibliográfica

Esta pesquisa, no que diz respeito aos procedimentos técnicos de coleta e análise de dados utilizados, caracteriza-se como bibliográfica, uma vez que se ampara em obras já elaboradas (GIL, 2002), constituídas, principalmente, por livros e artigos científicos. Em

³ “Uma continuação da pesquisa descritiva. O pesquisador vai além de apenas descrever as características, para analisar e explicar o porquê ou como se dá o fenômeno descobrindo e medindo relações causais entre eles.” (tradução da autora).

consonância com Lakatos e Marconi (2003), uma pesquisa bibliográfica possui oito etapas: escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação e redação. Pensando em todos esses elementos e de que forma eles auxiliam na construção de uma pesquisa sólida no que tange à análise dos fenômenos estudados, é mister conhecê-los de maneira mais aprofundada.

A escolha do tema, fator inicial de uma pesquisa, é o que norteará todo o estudo do início ao fim. No caso deste trabalho, o tema escolhido vai ao encontro das aspirações da pós-graduanda enquanto estudante do curso de Mestrado em Educação, além de ser um assunto relevante hodiernamente. Já a elaboração do plano de trabalho está pautada na seguinte sequência: introdução, desenvolvimento – o qual contará com três capítulos de referencial teórico, sendo um deles subdividido em um produto final – e considerações finais acerca do estudo como um todo.

Durante a identificação, considerada a etapa na qual se observam assuntos adequados à temática em estudo (LAKATOS; MARCONI, 2003), é realizado um levantamento de quais tópicos deveriam ser mais aprofundados e transformados em subtópicos. Já na localização, é pertinente trazer à tona o estado da arte e localizar os trabalhos relevantes para o tema – etapa que foi realizada a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – a fim de identificar obras interessantes à pesquisa.⁴

A compilação e o fichamento são etapas nas quais todo o material encontrado é compilado e fichado para organizar as ideias principais dos textos e, após, analisá-los e interpretá-los, observando em que medida eles são relevantes de acordo com os tópicos estudados. Por fim, a redação do trabalho ocorre quando todas as ideias e análises são, efetivamente, escritas e correlacionadas, a fim de responder ao problema de pesquisa proposto.

É por meio de todas essas etapas que é possível observar diferentes conceitos de forma indireta, como explica Gil (2002, p. 45): “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.”. No entanto, por mais que a pesquisa bibliográfica apresente essa vantagem, é importante explicitar que as fontes de dados utilizadas, as quais serão abordadas no próximo tópico, devem ser confiáveis e diversas para não apresentarem incoerências.

⁴ Foi realizada pesquisa do estado do conhecimento durante o período de 20 de setembro de 2021 a 10 de outubro de 2021 no Catálogo de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES, a qual abrangeu os seguintes temas: educação literária, multiletramentos, práticas leitoras, tecnologias digitais e educação, leitura literária, multiletramentos e leitura e práticas mediadoras de leitura. A partir da pesquisa, foram encontrados nove trabalhos relevantes, sendo oito deles encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações e um no Portal de Periódicos.

2.4.2 Fonte de dados

Como constatado no último tópico, a fonte de dados deve ser consistente e apresentar autores significativos para os tópicos estudados. Levando isso em conta, a pesquisa é amparada em livros, artigos científicos, documentos normativos, teses e dissertações que sejam relevantes para o tema, sejam essas obras físicas, sejam eletrônicas. Os referenciais são, ainda, muito diversificados, com autores clássicos e relevantes que possuem trabalhos renomados sobre os conceitos, mas também estudos mais recentes, que buscam explorar definições já existentes.

2.4.3 Principais referências

Conforme o quadro abaixo, as referências principais para o primeiro capítulo teórico-crítico desta dissertação são:

ASSUNTO	AUTOR E/OU DOCUMENTO
Concepções para o contexto escolar, habilidades, competências e componentes curriculares.	Base Nacional Comum Curricular (2018); Lei de Diretrizes e Bases (2017); Parâmetros Curriculares Nacionais (2000).
Objetivos de leitura e competências leitoras.	Lajolo (2005); Martins (1997); Silva (1999).
Educação literária.	Bloom (2001); Cosson (2009); Zilberman (2012).
Multiletramentos na formação leitora.	Grupo Nova Londres (2021); Rojo (2017).

Elaborado pela autora (2023)

Já os teóricos utilizados para o segundo capítulo teórico-crítico da dissertação são:

ASSUNTO	AUTOR E/OU DOCUMENTO
Processos de leitura na contemporaneidade.	Rösing (2002); Santaella (2004; 2014); Zilberman (2008).

Pressupostos da escola conectada.	Lévy (1999); Giraffa (2012); Rojo (2012).
Leitura literária no contexto digital.	Santaella (2013).
TDIC's na escola.	Kenski (2012); Moran (2004).

Elaborado pela autora (2023).

O terceiro capítulo, como se centra na apresentação de sugestões de práticas mediadoras de leitura, está ancorado nas proposições a partir de um roteiro prévio que se expõe no início do capítulo.

3. LITERATURA, MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM LINK POSSÍVEL

3.1. Leitura no Ensino Médio: educação literária e multiletramentos

Neste capítulo, tratar-se-á do ato de ler, dos objetivos e competências da leitura, da educação literária no Ensino Médio e dos multiletramentos na formação leitora, de forma a refletir sobre a leitura no Ensino Médio.

3.1.1 A leitura em questão: objetivos e competências na formação leitora

A leitura faz-se presente em praticamente todos os momentos do cotidiano dos sujeitos na contemporaneidade. Há leitura das telas de celulares, computadores e tablets; há leitura das placas; há leitura dos livros, jornais e revistas – embora estas sejam um pouco mais escassas –, há leitura das artes; há leitura de filmes e séries; há leitura das imagens e até mesmo de olhares; enfim, há leitura em toda parte, de diferentes formas e com diferentes linguagens. Levando isso em conta, é possível dizer que, hodiernamente, os indivíduos leem pouco? Se não, o que eles leem?

Embora seja uma premissa que, aparentemente, é totalmente verdadeira, é fato que as pessoas não leem pouco, pelo contrário, o movimento das redes fez com que a leitura estivesse ainda mais evidente no cotidiano, tornando-se uma tarefa praticamente indispensável. No entanto, tratam-se de leituras práticas ou necessárias ao convívio nas redes sociais, não sendo ligadas à leitura literária e por fruição, a qual adquire um espaço ainda menor do que já detinha na vida dos indivíduos.

Nesse sentido, observa-se a necessidade de uma sólida formação de leitores das escolas desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, a fim de garantir a promoção da leitura literária e de sua prática para a fruição, sendo esta um misto de prazer e necessidade (YUNES, 1995) que faz o leitor adentrar no imaginário que mistura, ao mesmo tempo, ficção e realidade. Contudo, para que esse desenvolvimento ocorra, é pertinente compreender o processo da leitura como um todo, o qual, para Martins (1997, p. 31), possui duas acepções:

- 1) como uma decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
- 2) como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

Como a própria autora destaca, à primeira vista a segunda definição parece ser mais acertada. Porém, ela não pode se dar sem antes ocorrer o processo de decodificação e, assim, as duas definições são necessárias e ambas se realizam durante a leitura. O embate entre decodificação *versus* compreensão já não é mais o cerne das discussões sobre a leitura na escola pois, como evoca Zilberman (2012), há uma crise de leitura no âmbito escolar, a qual precisa de mudanças significativas no que diz respeito ao tratamento do ato de ler nesse contexto.

Da mesma forma, Martins (1997, p. 35) traz à tona tal problema e toma-o como um motivo para ampliar a noção de leitura, observando que a função do professor não é ensinar a ler e sim “[...] criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.”. Nessa ótica, o professor vai além do processo de alfabetização e possibilita que o aluno dê um sentido ao texto de acordo com sua ideologia e a sua realidade.

Além de Martins (1997), Silva (1999) também elenca diversas concepções de leitura, mas, antes, apresenta algumas noções inadequadas do termo, as quais chama de “concepções redutoras de leitura”, tais como: ler é traduzir a escrita em fala, ler é decodificar mensagens, ler é dar respostas a sinais gráficos, ler é extrair a ideia central, ler é seguir os passos da lição do livro didático, ler é apreciar os clássicos.

Tem-se em mente que é oportuno compreender o porquê de essas concepções serem inadequadas para definir o processo de leitura e, dessa forma, elas serão mais aprofundadas. Para Silva (1999), quando se interpreta que ler é traduzir a escrita em fala, entende-se que a leitura nada mais é do que uma transformação de símbolos escritos em símbolos orais, o que acaba deixando de lado a compreensão, de fato, do que se está lendo. Para o mesmo autor, a definição de que ler é decodificar mensagens pode evocar um entendimento de que não é necessário um esforço ou um posicionamento do receptor da mensagem mediante o texto lido, atuando como um agente totalmente passivo na relação autor/texto/leitor.

No que diz respeito à compreensão de que ler é dar respostas a sinais gráficos, Silva (1999) compara tal processo à teoria behaviorista que apresenta um estímulo-resposta, na qual o texto seria o estímulo e a leitura a resposta, gerando apenas uma interpretação. Já o pensamento de que ler é extrair a ideia central traz uma percepção de que há uma parte do texto muito mais relevante do que as outras: “a idéia de "extrair" faz parecer que existe um trecho que deve ser mais importante do que os outros e que, por isso mesmo, o estudante deve retirá-lo - se possível *ipsis litteris* - para atender ao propósito ditado pelo professor.” (SILVA, 1999, p. 14, grifos do autor), o que nem sempre ocorre com todos os textos.

Ainda, para o conceito de que ler é seguir os passos da lição do livro didático, o processo de leitura é formado por etapas invariáveis, como elenca Silva (1999, p. 14): “(1) leitura do texto (silenciosamente e/ou em voz alta), (2) sublinhamento de palavras desconhecidas, (3) verificação do vocabulário, (4) questionário de compreensão/interpretação, (5) gramática e (6) redação.”. Por fim, a premissa de que ler é apreciar os clássicos é totalmente inadequada, levando em conta de que a leitura não, necessariamente, envolve a leitura de clássicos, mas sim de uma gama de textos, sejam eles literários, sejam eles não literários, sejam eles clássicos, sejam eles contemporâneos.

Se para Silva (1999) todas essas definições são inapropriadas para indicar o que é a leitura, qual é a melhor concepção? O autor indica que, para abranger toda a complexidade desse processo, é necessária uma concepção interacionista da leitura, a qual se divide em várias definições: ler é interagir, ler é produzir sentido(s), ler é compreender e interpretar, sendo que essas acepções se diferenciam muito das chamadas “concepções redutoras de leitura”.

A primeira, ler é interagir, apresenta uma interação do leitor sobre o texto, na qual ele é um sujeito ativo. A segunda, ler é produzir sentido(s), indica que são vários os entendimentos provocados por um mesmo texto, o que se dará de acordo com o contexto do leitor e suas experiências. Finalizando, a terceira, ler é compreender e interpretar, é considerada por Silva (1999, p. 17) como um projeto de compreensão e um processo de interpretação, nos quais: “o projeto coloca no horizonte um propósito para o adentramento na leitura, mantendo a dinâmica em termos de espaço e tempo [...] o processo de interpretação demarca a abordagem do texto pelo leitor de modo que a compreensão vá se constituindo ao longo da leitura em si”. Dessa maneira, há um propósito de leitura (projeto) e uma interpretação pautada nos interesses e no repertório do leitor.

Ainda, para além das compreensões de Martins (1997) e Silva (1999), Leffa (1999) apresenta uma visão da leitura sob três diferentes linhas teóricas: texto como centro, leitor como centro e interação leitor/texto. De forma muito parecida com uma das concepções redutoras de leitura da qual fala Silva (1999), Leffa (1999) demonstra como primeira linha teórica – a qual nomeia de perspectiva ascendente – o entendimento de que a leitura é um processo de extração e, portanto, o conteúdo todo está dentro do texto e o leitor precisa apenas decodificá-lo. Essa é uma definição que aponta uma passividade do leitor, o qual tem como única função compreender o que se apresenta e, assim, o mesmo texto sempre terá o mesmo significado (LEFFA, 1999).

A segunda teoria, a qual toma o leitor como o centro do processo de leitura e é denominada como descendente, está ligada à percepção de que o leitor dá sentido ao texto a

partir de suas experiências e de seus conhecimentos. Nessa compreensão de leitura, o leitor evoca suas memórias ao ler um texto e, dessa forma, vai construindo um significado por meio de conhecimentos que já possui. Sob essa ótica, ler é uma atribuição de sentidos ao texto e, para Leffa (1999), essa construção envolve alguns pressupostos: ler é usar estratégias (ter a noção de que existem diferentes tipos de leitura, por exemplo), ler demanda mais informações não-visuais do que visuais, ler implica um conhecimento prévio em forma de esquemas mentais, ler é prever o que o texto apresentará, ler é conhecer as convenções de escrita.

Além desses dois extremos, tem-se a leitura sob a perspectiva interacional, que liga as duas primeiras concepções e considera as interações do leitor com o texto e do texto com o leitor sob as óticas psicolinguística e social. Sob o viés psicolinguístico, a teoria da compensação indica que, se o leitor tiver um déficit em uma área (como, por exemplo, no vocabulário), pode utilizar-se de outra (como o domínio do assunto tratado). Já sob a ótica social, a leitura torna-se um ato social, o qual pode, segundo Leffa (1999), moldar o pensamento do indivíduo de acordo com os interesses dominantes.

As teorias exemplificadas por Leffa (1999) apresentam algumas especificidades: a primeira apresenta uma noção totalmente desvinculada das vivências, da realidade, dos interesses e dos conhecimentos do leitor e, portanto, peca em manifestar a leitura como uma tarefa que já vem pronta e tem sentidos objetivos, sem a possibilidade de mudanças; a segunda, enquanto teoria que centraliza as ações no leitor, desconsidera totalmente a interação do autor do texto e os significados que ele julgou coerentes em seu próprio texto; a terceira, vista por Leffa (1999) como uma teoria que pode conciliar as duas primeiras e gerar uma definição que não centralize o processo em apenas um eixo, mas em dois, reflete tanto as questões do código escrito quanto o conhecimento prévio e de mundo carregados pelo leitor.

Para Cosson (2009), essas formas de representar a leitura devem ser vistas de modo linear, ou seja, são três etapas diferentes do processo. A primeira, a qual ele chama de antecipação e, como o próprio nome diz, é uma previsão do que o leitor irá encontrar, é a etapa na qual se observa o tipo de texto, o gênero, a quantidade de páginas, o título, dentre outros elementos relevantes para compreender de que texto se trata. Já a segunda, que Cosson denomina de decifração, é a etapa na qual o leitor decodifica o texto por meio dos sinais gráficos. Por fim, há a interpretação, que ocorre quando o leitor processa o texto: “O centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo.” (COSSON, 2009, p. 40). Diante disso, observa-se que a leitura não é tomada apenas como um processo de interpretação, mas sim algo que envolve várias etapas.

Após todas essas compreensões do processo de leitura sob a ótica de diferentes autores, é possível ter uma melhor percepção de como ele se realiza e quais são suas etapas, entendendo que não existe uma fórmula “mágica” que faz com que o leitor compreenda o texto, mas sim vários fatores internos e externos para que haja uma interação autor/texto/leitor. Além do entendimento desse processo, é pertinente trazer à tona quais são as motivações para que ele se realize. De acordo com a primeira etapa elencada por Cosson (2009), há uma antecipação do texto: observa-se rapidamente o conteúdo, a quantidade de páginas, o formato do texto, enfim, uma série de fatores pré-leitura que são realizados antes da tentativa de decodificar o texto. Tal antecipação pode ser comparada com os objetivos da leitura: por que se lê? Quais são as finalidades da leitura? Como as motivações para a leitura são tratadas na escola?

O objetivo da leitura nada mais é do que o propósito de leitura e pode se dar por diversos fatores presentes no universo do leitor. Um desses fatores é o gênero e o tipo do texto, que podem influenciar no objetivo da leitura (KLEIMAN, 2004), já que ficam claras as diferentes intenções que levam o leitor a escolher um texto e não outro. Exemplo nítido dessa questão é a leitura de um artigo científico comparada à leitura de um romance: na primeira, há uma necessidade e uma preocupação de compreender todos os aspectos do artigo enquanto um texto acadêmico, o qual poderá possibilitar ao leitor orientações, informações, resultados, pesquisas, teorias sobre um determinado assunto; na segunda, há um envolvimento com a história e a leitura é mais fluida, focando-se no enredo, nos personagens e no contexto da trama.

Goodman (1991) lista cinco objetivos de leitura: leitura do ambiente, leitura profissional, leitura para informação, leitura para lazer e leitura ritualística. A leitura do ambiente trata da leitura das placas, dos sinais de trânsito e dos avisos e é uma leitura mais realizada por necessidade do que por escolha. Já a leitura profissional, como o próprio nome diz, é a leitura realizada durante o exercício de uma profissão e, muitas vezes, não é considerada leitura por ser uma prática tão comum no cotidiano que se torna imperceptível.

A leitura para informação, por sua vez, pode ocorrer por objetivos distintos: para se inteirar de um assunto, para satisfazer a curiosidade, para o uso imediato – nesse caso, o autor toma como exemplo a consulta a números telefônicos. A leitura para lazer, um ponto-chave desse trabalho, também chamada de leitura de fruição, é aquela que se faz pelo prazer em ler, geralmente associada a textos literários, mas não só a esses, podendo ser de ficção ou não ficção. Por último, a leitura ritualística ocorre quando um mesmo texto é lido e relido para satisfazer rituais, comumente religiosos.

Esses cinco objetivos de leitura conseguem explicitar, para além do que é o processo da leitura, por que se lê. Ainda, conseguem demonstrar como a leitura é realizada: enquanto leitura

do ambiente e leitura para informação, usualmente será uma leitura mais rápida com teor imediatista; como leitura para lazer, entende-se que será mais pausada e mais fluida; na condição de leitura ritualística e leitura profissional, compreende-se que será uma leitura mais formal e cotidiana, fazendo parte de uma rotina.

Com base nesses cinco objetivos de leitura, questiona-se: qual é o objetivo da leitura escolar? Goodman (1991) aponta que o objetivo de leitura que mais se aproxima ao escolar é a leitura profissional, já que se torna uma atividade exercida pelos alunos. Porém, é uma leitura menos prática e geralmente seguida por exercícios de fixação, o que faz com que seja pouco natural. O autor ainda critica o excesso de visão da leitura como uma fonte de prazer:

Os professores precisam estar atentos para não se excederem no zelo da promoção da leitura como ato de lazer. As escolas, por sua justificada preocupação com a promoção do hábito da leitura, podem cometer o erro de compará-la a atividades menos favorecidas, como assistir à televisão. Um objetivo mais importante e mais facilmente atingível é tornar os alunos conscientes do prazer que a leitura pode dar, ajudá-los a desenvolver gostos e preferências pessoais e assegurar que os alunos cresçam capazes do exercício de opções inteligentes. (GOODMAN, 1991, p 31).

Considera-se válida a afirmativa de que a leitura não pode ser apenas um mero entretenimento destituído de reflexão e criticidade. No entanto, reafirma-se a necessidade da leitura como um hábito constante e que parta da iniciativa do aluno, diferentemente de uma leitura por obrigação, realizada única e exclusivamente para atender às demandas escolares. Ainda, reitera-se a importância de proporcionar aos estudantes o conhecimento de como a leitura pode ser uma atividade prazerosa sem ser um ato banal.

Partindo desse pressuposto, compreendida a necessidade de ações que propiciem uma visão da leitura como uma atividade prazerosa, evocam-se, ainda, as habilidades e competências leitoras que devem estar imbricadas no processo de leitura escolar. Para observar de que forma elas aparecem nesse contexto, é pertinente trazer à tona o conceito de competência para o documento norteador Base Nacional Comum Curricular (2018), o qual a define como uma “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 08). Nesse sentido, observa-se que a competência é algo que pode ser desenvolvido por meio de estratégias, aprendizagens e práticas.

No caso da competência leitora, essa mobilização se refere a conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem uma leitura mais fluente, crítica e reflexiva dos textos, o que pode ser desenvolvido por meio de algumas estratégias de leitura. Ao compreender a

definição de estratégia de leitura, pode-se depreender que seja uma espécie de sinônimo de competência leitora, já que também se trata de conhecimentos, habilidades e atitudes que podem auxiliar o leitor no processo de leitura. No entanto, como afirma Solé (2014, p. 95), as estratégias de leitura não devem ser vistas como procedimentos meramente técnicos ou como receitas prontas, mas sim consideradas “procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo”, e, portanto, devem ser desenvolvidas como tal.

A autora aponta estratégias que podem ser desenvolvidas em três momentos: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura, embora algumas estratégias possam ser realizadas em momentos diferentes e/ou mais momentos. No primeiro, antes da leitura, há uma motivação para o ato de ler, que pode ser feita a partir de desafios, da ativação do conhecimento prévio e, é claro, dos objetivos da leitura, os quais já foram explicitados sob a perspectiva de Goodman (1991). Acerca desses objetivos, é importante considerar que são essenciais para o envolvimento do leitor com o texto e, quando a leitura é vista como obrigação, acaba se tornando maçante e sem sentido. Nesse viés, a ativação do conhecimento prévio auxiliará o estudante a ter um interesse em iniciar a leitura, o que pode modificar também seus objetivos.

Solé (2014) indica que, além da ativação do conhecimento prévio, na etapa antes da leitura podem ser realizadas outras estratégias, como o estabelecimento de previsões sobre o texto – verificando se há ou não quebra de expectativas – e promoção de perguntas dos alunos sobre o texto – note-se que são as perguntas formuladas pelos alunos e não pelo professor, o que pode fazer com que este identifique o que os alunos sabem ou não sobre o texto lido e, assim, intervir na situação.

No momento durante a leitura, são propostas duas tarefas de leitura: a leitura compartilhada e a leitura independente. Na primeira, a leitura é realizada, concomitantemente, por professor e alunos, podendo ser em voz alta ou em silêncio. Essa costuma ser a tarefa de leitura mais comum nas escolas e, conforme Solé (2014), geralmente é sucedida por quatro etapas: resumo do texto, esclarecimento de dúvidas, formulação de perguntas e previsões sobre o que ainda não foi lido (nesse caso, quando a leitura do texto ainda não está completa), lembrando de que esse roteiro pode sofrer mudanças.

Na segunda tarefa elencada por Solé (2014), o aluno lê sozinho, seja na escola, seja em casa, no seu próprio ritmo de leitura. No entanto, isso não significa que o professor não possa auxiliar na compreensão do texto, pois o estudante pode ter um material de apoio que conterà diferentes estratégias para alcançar os objetivos propostos. Em consonância com Solé (2014), deve-se ter o cuidado de não exagerar com essa leitura guiada utilizando-se de muitas perguntas ao longo do texto, tornando a leitura pouco fluente e maçante.

Por fim, na etapa depois da leitura, Solé (2014) considera três estratégias: a ideia principal, o resumo e a formulação de perguntas. No que tange à primeira, quantas vezes, em livros didáticos ou perguntas formuladas pelos docentes, vê-se a famosa questão “Qual a ideia principal do texto?”. Geralmente, associa-se essa ideia a uma parte específica do texto, como se apenas um fragmento tivesse importância, em detrimento de todo o resto (SILVA, 1999). Convergente com a concepção de Silva (1999) a respeito da ideia principal, Solé (2014) aponta que um leitor pode considerar a existência de várias ideias principais e/ou vários leitores podem apontar diferentes ideias principais.

Se a definição de uma “ideia principal” é equivocada, como ela deve ser trabalhada após a leitura? Para a autora, é possível explicar a ideia principal em contraste com o tema, demonstrando a diferença entre ambos, e, caso o texto possua uma ideia principal explícita, deve-se explicar aos alunos o porquê dessa definição, bem como possibilitar uma discussão sobre ela.

Além da ideia principal, Solé (2014) indica que o resumo pode ser visto como uma estratégia pós-leitura, já que o leitor revê as informações, conceitos e interpretações geradas pelo texto, observando-os em conjunto. Assim, sugere o trabalho com o resumo de forma a contrastar o conhecimento prévio com o conhecimento adquirido ao ler o texto, o objetivo de leitura, o tema e as ideias principais, tornando o aluno capaz de aprender com o resumo realizado e compreender o texto como um todo.

Ainda, no que concerne à formulação de perguntas, a teórica afirma que nem sempre seu objetivo é avaliar, entendendo que é preciso ter cuidado ao elaborar essas questões. Salienta, assim, a importância da pergunta pertinente que, além de fazer com que o leitor procure informações no texto, faz com que compreenda o que está nas entrelinhas, formulando ideias próprias e ativando seus conhecimentos prévios.

Considerando todas essas exposições acerca do processo de leitura, seus objetivos, competências e estratégias, consegue-se vislumbrar como ele se dá no dia a dia da sala de aula e quais pontos podem ser melhorados para a promoção de práticas leitoras nesse âmbito. Como o cerne desta pesquisa é o trabalho com textos literários, especificamente, versar-se-á, no próximo tópico, sobre a educação literária na etapa do Ensino Médio, contribuindo para mais reflexões sobre o ato de ler na escola e como a Literatura pode ser instigada em uma etapa na qual a formação do leitor ainda precisa ser observada.

Considerando essas perspectivas, pode-se, de forma resumida, considerar que o processo de leitura está alicerçado em algumas perspectivas, como as delineadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Compreensão de leitura

Conceito de leitura	Ler é produzir sentidos a partir do acionamento de conhecimentos basilares de decodificação e ativação do conhecimento prévio (experiências, conhecimento de mundo e vivências) do leitor.
Objetivos de leitura	<p>-Fruição/lazer: lê-se com o objetivo de obter prazer, sem algum intuito por trás, como necessidade profissional e/ou escolar;</p> <p>-Informação: leitura cuja finalidade é a obtenção de informações sobre determinado tema ou temas diversos.</p> <p>-Obrigação: realiza-se uma leitura apenas por necessidade, sem prazer ou interesse no ato de ler. Geralmente esse objetivo de leitura está associado a atividades escolares/acadêmicas, bem como profissionais, as quais exigem que o leitor pratique a atividade, embora não seja de seu interesse.</p>
Competências de leitura	<p>-Decodificação: decodificar o que está sendo lido a partir de conhecimentos básicos a respeito da sintaxe, do léxico e da semântica, bem como a interpretação dos sinais gráficos.</p> <p>-Compreensão do que está explícito e implícito: entender o que está claro e, ainda, o que está nas entrelinhas, fazendo-se uma leitura menos superficial do texto.</p> <p>-Ativação dos conhecimentos de mundo: a partir da decodificação e da efetiva compreensão, ativar os conhecimentos já existentes sobre a temática e/ou relacionar o conteúdo lido com conhecimentos prévios (constituídos por meio de outras leituras, experiências e vivências).</p>

Estratégias de leitura	Tratam-se das habilidades que os leitores possuem para a leitura proficiente de um texto, que podem auxiliá-lo nessa intenção. Algumas estratégias de leitura podem ser o entendimento de conceitos-chave do texto, verificação do que já se conhece sobre ele, elaboração de perguntas a fim de responder o que ainda não se sabe, compreensão inicial de conceitos mais gerais para partir para conceitos mais específicos.
Conhecimentos intrínsecos ao ato de ler	<ul style="list-style-type: none"> -Gráficos: entendimento dos sinais gráficos que compõem a língua; -Léxicos: conhecimentos relacionados ao vocabulário; -Semânticos: compreender os significados das palavras (conhecimento este que vai do nível básico ao nível avançado); -Sintáticos: entender a estrutura da língua e a formação de enunciados coesos e coerentes; -Sociais e culturais: repertório suficiente para o entendimento de questões sociais e culturais com base em conhecimentos prévios de mundo.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Dessa forma, a leitura é um processo que abrange diversos conhecimentos e etapas para a compreensão total do texto lido, os quais implicam o domínio da língua - aspectos gráficos, léxicos, semânticos e sintáticos - e, não só isso, o conhecimento de mundo, com o qual é possível apreender o que está dito e o que está nas entrelinhas, como conhecimentos históricos, sociais, culturais, locais, que abrange as perspectivas de mundo do leitor e suas vivências. É justamente por esse conjunto de fatores que os textos não são lidos da mesma forma por todos, uma vez que cada sujeito possui seu repertório linguístico, cultural e social, bem como suas experiências prévias, e, na hora da leitura, vai acionar os conhecimentos que possui, tornando-a, portanto, um processo único para cada indivíduo.

3.1.2 Educação literária no Ensino Médio

Já mencionada neste trabalho, a crise de leitura na escola ainda é um problema que precisa de soluções concretas, embora dificilmente imediatas, principalmente porque não é um impasse novo. Paradoxal, a crise de leitura ocorre, em grande parte, pelo pouco interesse dos leitores, conforme aponta Zilberman (2012, p. 15): “[...] se a crise efetivamente existe, ela ocorre sob o signo da contradição entre o crescimento numérico dos consumidores potenciais e da oferta de obras, de um lado, e da recusa do leitor em tomar parte espontaneamente nesse acontecimento cultural e mercadológico.”. Para a autora, tal problema é assumido e delegado à escola, que acaba exercendo uma função política e cultural e, ao mesmo tempo, servindo a um apelo consumista.

Ao problematizar a questão, pode-se pontuar que a escola é, muitas vezes, vista como um meio mercadológico, a começar pelos próprios livros didáticos que custam milhões à esfera federal. Além disso, as escolas também fazem parte do alvo de editoras que as veem como uma forma de vender seus produtos e, assim, a qualidade da leitura é uma das últimas coisas a serem observadas. Ainda, com toda a atenção voltada para os livros físicos, ignora-se a infinidade de textos fora desse padrão, os quais também possibilitam a promoção da leitura.

No entanto, qual a solução para esse impasse? Se por um lado a escola se torna aliada do mercado, por outro busca a permanência da leitura em seu âmbito. Zilberman (2012) critica a visão de que estratégias, textos e tecnologia possam ser capazes de resolver todos os problemas envolvidos no processo de leitura na escola ao afirmar que é preciso rever o caráter social da leitura, considerando a cultura e a experiência dos alunos, bem como as diversas expressões.

Embora praticamente todas as atenções sejam voltadas, principalmente, ao público infantil – sendo este um alvo não só da família e da escola, como também do mercado –, o público jovem também merece destaque no que diz respeito à educação literária no ensino médio (ZILBERMAN, 2012). Antes de abordar essa questão nessa etapa de ensino, é conveniente explicitar qual o conceito de educação literária para pensar em como ela se concretiza no cotidiano escolar.

Parte-se da ideia de que a educação literária, como mecanismo atrelado à leitura, é uma educação que prepara o sujeito para uma leitura que suscite muito mais do que o que está explícito, mas também que o leve a ver as entrelinhas. É uma educação que busca o entendimento do texto literário como uma obra de arte e, como tal, deve ser lido de forma prazerosa, analítica, crítica, de modo a possibilitar novas formas de ler o que está posto e

associar o texto aos conhecimentos já adquiridos. Sendo assim, educação literária é um processo que implica pensar dentro e fora do texto literário, bem como despertar sentimentos e suscitar reflexões.

Para compreender esse conceito relativamente recente, recorre-se à definição proposta por Fillola (2008, s/d.), o qual indica que:

La educación literaria (educación en y para la lectura literaria) es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario, teniendo en cuenta que: a) la literatura es un conjunto de producciones artísticas que se definen por convencionalismos estético-culturales y que, en ocasiones es un reflejo del devenir del grupo cultural; b) las producciones literarias también se definen por la presencia acumulada de determinados (aunque no siempre exclusivos ni específicos) usos y recursos de expresión propios del sistema lingüístico y por su organización según estructuras de géneros; y c) el proceso de percepción del significado de un texto literario no es una actividad espontánea, ni el significado es el resultado automático de una lectura de cariz denotativo.⁵

Nesse entendimento, a educação literária é um processo que implica muito mais que conhecer movimentos literários em sequência, decorar datas de obras e seus contextos histórico-sociais: é, a partir de um conhecimento prévio e de um repertório cultural, compreender o discurso literário enquanto obra de arte, entendendo também suas particularidades como tal. Como aborda Fillola (2008) ao lembrar de que a leitura nem sempre é um “resultado automático”, é preciso saber ler as entrelinhas, exigência que diferirá uma leitura acurada de uma leitura trivial.

Para Jordão (2001, p. 05), a educação literária diz respeito a “processos de formação de identidades pessoais e culturais, conceitos de mundo, sociedade, educação, literatura, cultura, ideologia, conhecimento e poder” e está muito ligada à construção do processo identitário do leitor, uma vez que o significado atribuído ao texto provém dos seus conhecimentos linguísticos, culturais, políticos e sociais.

Assumido o caráter social da literatura, ressaltado por Zilberman (2012), a preocupação maior concentra-se em saber se é possível ensinar literatura⁶ por meio de um ensino-

⁵ “A educação literária (educação na e para a leitura literária) é a preparação para saber participar com efetividade no processo de recepção e de atualização interpretativa do discurso literário, levando em conta que: a) a literatura é um conjunto de produções artísticas que se definem por convencionalismos estético-culturais e que, em ocasiões é um reflexo da evolução do grupo cultural; b) as produções literárias também se definem pela presença acumulada de determinados (embora nem sempre exclusivos nem específicos) usos e recursos de expressão próprios do sistema linguístico e por sua organização segundo estruturas de gêneros; e c) o processo de percepção do significado de um texto literário não é uma atividade espontânea, nem o significado é o resultado automático de uma leitura de caráter denotativo.”. (tradução da autora).

⁶ Ensino de literatura e educação literária são nomenclaturas que condizem ao processo de leitura do texto literário na escola, mas a primeira é menos abrangente que a segunda, uma vez que o ensino de literatura parte da premissa

aprendizagem categorizado (RUIZ; COSTA, 2013), tendo em vista seu caráter artístico e suas ligações com o meio externo. Nesse sentido, põe-se em xeque, novamente, o ensino tradicional de literatura, o qual, por vezes, deixa o texto literário de lado e foca apenas em características gerais dos movimentos literários, entendendo que essas noções gerais são mais importantes do que a experiência estética possibilitada pela leitura de um texto.

Trata-se de, acima de tudo, priorizar a leitura efetiva do texto literário e, a partir dessa experiência, proporcionar práticas de leitura literária que tornem essa prática uma forma de desenvolver competências leitoras, conforme Ruiz e Costa (2013, p. 205): “[...] lo más importante será possibilitar al lector el enfrentamiento directo y radicalmente personal con el texto literario, con u valor intrínseco, desarrollando de forma sistemática y progresiva la capacidad para participar de forma activa y enriquecedora de esa experiencia”⁷. Assim, a educação literária não tratará apenas de questões externas ao texto, bem como classificações da literatura a partir de características previamente definidas, mas sim do próprio texto literário enquanto experiência estético-cultural.

No entanto, questiona-se: será que é realmente assim que a educação literária aparece no Ensino Médio? Cosson (2009) aborda muito bem esse ponto ao contrapor a educação literária no Ensino Fundamental à educação literária no Ensino Médio, elencando uma divisão entre ambas à medida em que uma é categorizada como “literatura infanto-juvenil” e a outra é uma literatura sem nome, sem categorias: vai-se da literatura para crianças e jovens à literatura adulta em um passe de mágica. Só isso já bastaria para demonstrar o quanto a literatura na etapa do Ensino Médio é pouco refletida, como se a formação do leitor terminasse no Ensino Fundamental: “[...] como se, uma vez ‘formado’ o leitor, a literatura já não tivesse razão para fazer parte da sua vida” (COSSON, 2009, p. 21). Infelizmente, a educação literária não parece ser mais uma prioridade para essa etapa de ensino, na qual entende-se que o leitor já está totalmente “formado” e que a leitura não faz parte de um processo constante de formação. Mais grave ainda é constatar que, sem o entendimento de que a literatura é essencial para a sensibilização do estudante por parte dos professores, a literatura corre sérios riscos de desaparecer do Ensino Médio aos poucos (POKULAT, 2014).

de ensinar a ler textos literários sem considerar questões fora do texto, nem o que ele pode suscitar. A educação literária abrange não só a leitura proficiente do texto, mas considera, ainda, a criticidade, o senso humanizador, os sentimentos e as reflexões proporcionados pela leitura atenta da literatura a partir de um sujeito com vivências, experiências e conhecimentos próprios.

⁷ “[...] o mais importante será possibilitar ao leitor o enfrentamento direto e radicalmente pessoal com o texto literário, com um valor intrínseco, desenvolvendo de forma sistemática e progressiva a capacidade para participar de forma ativa e enriquecedora dessa experiência.” (tradução da autora).

Cosson (2009) vai além e demonstra a visão de literatura que se tem em cada uma dessas etapas: no ensino fundamental, observa que os textos literários aparecem como textos curtos, divertidos, que nada têm a ver com a norma culta padrão; já no ensino médio, a literatura priorizada é a brasileira e faz-se uma cronologia dos períodos literários, sendo que o texto literário, nesse contexto, serve apenas como um elemento para elucidar as características de cada período, assumindo um papel totalmente secundário. Compreende-se, a partir das reflexões de Cosson (2009), que o texto literário, nas duas etapas de ensino elencadas, apresenta uma dicotomia: por um lado, é uma atividade prazerosa, fácil, fluente; por outro lado, é maçante, difícil, quase inteligível, descontextualizada. Esses dois lados demonstram as abordagens em cada ciclo, sendo que nenhum deles evidencia o papel integral da literatura.

Além de tais proposições manifestarem o quanto a educação literária é um ponto secundário no Ensino Médio, também revelam que em nenhum momento a literatura assume sua função integral: primeiro porque é tratada apenas como um entretenimento, sem fins formativos; segundo pois é abordada de forma puramente histórica, sem sequer ser lida ou, quando muito, recortada em fragmentos. A fim de mudar a forma que a literatura é trabalhada nas escolas, torna-se necessário um entendimento de sua perspectiva íntegra e de um trabalho que a trate não só como um entretenimento, mas também veja seu caráter crítico e reflexivo.

Para a BNCC (BRASIL, 2018), a leitura do texto literário deve continuar sendo o foco do trabalho no Ensino Médio, porém, o mesmo documento demonstra o quanto a literatura tem sido reduzida nesse âmbito: “Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino.” (BRASIL, 2018, p. 491).

Na verdade, o documento retira o enfoque na leitura do texto literário de cena ainda na etapa do Ensino Fundamental, como enfatizam as autoras Porto e Porto (2018, p. 19): “Se, por um lado, é louvável que o documento sinalize a necessidade de a escola abordar textos digitais em um contexto em que a cultura digital se impõe, por outro, é lamentável reconhecer a indiferença quanto à literatura como objeto essencial à formação do adolescente [...]”. Dessa forma, o documento ignora a relevância da literatura para a formação total do estudante durante a etapa do Ensino Fundamental e, em suma, apresenta algumas proposições acertadas, mas peca em outras. Ainda, além do trabalho permeado por textos fragmentados e com fins secundários, tem-se o uso de gêneros que “substituem” o texto literário, tornando-o ainda mais hostilizado.

Sabe-se que é comum o uso das HQs (Histórias em Quadrinhos) como uma forma de substituir o texto literário em sua forma integral, já que é considerado mais difícil e maçante.

Embora esse gênero seja fundamental tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, ele deve ser trabalhado sob uma perspectiva que se atenha à forma, ao conteúdo, ao estilo proposto e não como uma forma de substituir textos literários originais. Além do uso de gêneros artísticos, há também a condensação de livros, comumente clássicos, de forma a reduzir seus detalhes. Um exemplo disso é a edição de *Os maias*, de Eça de Queirós, da Editora Rideel, a qual tem 112 páginas, enquanto uma edição normal da mesma obra não costuma ter menos que 500 páginas. Tudo isso demonstra o quanto a literatura em sua forma original tem perdido o espaço na escola e sendo substituída por outras formas de leitura, principalmente no Ensino Médio.

Também para a BNCC, ainda que o trabalho com a literatura não deva ter um enfoque histórico, é importante que haja uma contextualização do texto literário. Isso não significa dizer que o texto deve ser posto em “caixinhas” históricas e categorizado em escolas literárias, mas inserido em um contexto histórico e social, observando-se as questões de produção e difusão de uma obra, bem como de recepção do público. Dessa forma, torna-se possível um entendimento das ideologias presentes em determinado contexto e como elas se assemelham ao conteúdo da obra literária, compreendendo que todo texto possui um contexto.

Ainda sobre esse ponto, destaca-se a competência específica 2 para a área de Linguagens e suas Tecnologias, que trata da “compreensão e análise das situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 484), ou seja, trabalha com a ideia de texto e contexto aplicada a diversas leituras, sejam literárias, sejam não literárias. Assim, os alunos analisam não só o texto em si mesmo, mas uma combinação de fatores aliados a ele, compreendendo o discurso como um todo. Neste trabalho, é possível, para além do texto literário, trabalhar com diferentes gêneros, como, por exemplo, a canção, de forma conjunta, analisando aspectos temáticos, ideológicos, políticos, históricos e visões de mundo presentes nessas representações.

No entanto, é preciso questionar em que medida o documento BNCC pode ser, de fato, um parâmetro a ser seguido quando o assunto é literatura, uma vez que, ao que tudo indica, afasta o texto literário da etapa do Ensino Médio. Como falar em desenvolvimento humano, perspectiva crítica e fruição literária quando se tem uma proposta altamente ligada ao mercado de trabalho, focado em resultados, objetividade e formação de mão-de-obra? Muitas vezes, o documento torna-se contraditório ao conceber uma visão de educação que prioriza conhecimentos outros que não os relacionados ao desenvolvimento de um pensamento questionador e ao entendimento de outros mundos, outras realidades, que só a literatura pode proporcionar.

Essas ponderações sobre o trabalho com a literatura no Ensino Médio manifestam que esse é um processo contínuo de desenvolvimento de habilidades e competências, uma formação mais longa do que o Ensino Fundamental pode oferecer. Como visto no tópico anterior, há uma tríade autor/texto/leitor que não pode ser dissociada quando o assunto é educação literária, tendo em vista que o leitor precisa de certas competências para atribuir o sentido ao texto literário e não apenas decodificá-lo: “[...] a relação da leitura com um texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas, e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido.” (CHARTIER, 1998, p. 152). Nesse processo de desenvolvimento de habilidades e competências leitoras, torna-se fundamental o papel do professor, que proporá atividades que tenham essa finalidade.

Todavia, é primordial ter em mente que o texto literário, principalmente em um trabalho voltado para a fruição, não pode ser “mensurado” por meio de habilidades e competências, tendo em vista que tais questões são limitadoras e não trazem a real intenção da literatura, que é uma forma de transformação. A BNCC é trazida aqui para elucidar como esse documento vê a literatura no Ensino Médio, mas não é considerada um parâmetro ou modelo a ser seguido fidedignamente, pois, muitas vezes, apaga o texto literário desse contexto e/ou torna-o um instrumento para desenvolvimento de competências e habilidades. Além disso, essa proposta vai de encontro à pedagogia dos multiletramentos à medida em que traz uma concepção engessada do trabalho com a literatura na escola e ignora a literatura como uma forma de arte.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), a segunda versão da LDB (nº 5.692/71) fez com que houvesse uma divisão entre Língua e Literatura, focando o ensino de Língua Portuguesa em conteúdos essencialmente gramaticais. Essa dicotomia não possibilitou o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras, nem de conhecimentos gramaticais, já que tornou o texto disperso: um emaranhado de frases sem contexto, sem continuidade, sem nexos.

Para promover uma (re)conexão entre esses elementos, os PCN’s (BRASIL, 2000) sugerem um trabalho integrado com a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio a partir de algumas competências e habilidades, que, além de ressaltarem a Língua Portuguesa como língua materna e produto da linguagem, preconizam o contexto de cada discurso e a criação de um ponto de vista próprio. As habilidades e competências propostas pelos PCN’s se subdividem em alguns eixos: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural, sendo que o segundo aborda, dentre outras coisas, o imaginário coletivo a partir dos textos literários.

De forma parecida com os PCN's, a BNCC (BRASIL, 2018) trabalha com a importância da análise contextualizada dos textos literários e, ainda, ressalta a necessidade dos clássicos:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (BRASIL, 2018, p. 503).

Vê-se a relevância da continuidade da formação do leitor a partir de alguns pontos: leitura como fruição estética, análise de textos a partir de situações sociocomunicativas, tradição literária, gêneros distintos com vistas à posição crítica em relação aos conteúdos e produções artísticas. Essas questões auxiliam no entendimento de o porquê a educação literária estar presente no Ensino Médio, bem como de o que deve ser aprofundado nessa etapa de ensino.

A respeito desses pontos, ressalta-se a ênfase dada aos clássicos e, naturalmente, às questões de cânone literário. Ainda que o cânone literário na escola seja alvo de críticas e debates, é inegável o seu espaço em sala de aula, demonstrando a valorização da tradição literária nesse âmbito. Mas por que os estudantes devem ler os clássicos? De que forma eles auxiliarão no processo de desenvolvimento de habilidades e competências no Ensino Médio? Para responder a essas perguntas, recorre-se aos escritos de Bloom (2001), que elenca alguns princípios da leitura, sendo que alguns deles são nomeados a partir de frases de Emerson e Johnson, autores que ele considera basilares, partes de seu próprio cânone.

O primeiro dos princípios propostos por Bloom (2001) é “livrar a mente da presunção”, que nada mais é do que não se ater às presunções, aos julgamentos pré-definidos em relação às obras literárias e, nesse caso, Bloom (2001) atenta principalmente para a presunção acadêmica, fruto de preconceitos suscitados pela academia. O segundo princípio já é autoexplicativo: “*Não tentar melhorar o caráter do vizinho, nem da vizinhança, através do que lemos ou de como o fazemos.*” (BLOOM, 2001, p. 20, grifos do autor) e traz a ideia de que a leitura deve ser feita com vistas à melhoria do caráter de si mesmo e não de outrem, já que esse motivo já basta.

Já o terceiro ponto é “*O estudioso é uma vela acesa pelo afeto e pelo gosto de toda a humanidade.*” (BLOOM, 2001, p. 20, grifos do autor), que afirma que o ponto de partida do leitor nem sempre é o que a universidade escolhe e acredita ser o melhor. Ainda, o quarto princípio é “*Para ler bem é preciso ser inventor*” (BLOOM, 2001, p. 21, grifos do autor) e, embora pareça se tratar de escrita criativa ou de leitura criativa, o objetivo de Bloom (2001) ao

elaborar esse princípio é outro: afirmar que a estética não possui regras fixas e que cada sujeito lê o texto literário a partir de sua própria visão formal e estilística. Para exemplificar o quarto princípio, Bloom (2001) utiliza Shakespeare à medida em que, para algumas pessoas, não é considerado um bom escritor e é só fruto da cultura ocidental hegemônica, opinião que contrasta com as demais.

Por fim, o quinto princípio é o resgate à ironia, que, segundo o autor, não pode ser ensinada. Para apreender a ironia presente em um texto, é necessário ter um conhecimento do conceito de ironia e saber observar ideias em conflito, o que nem sempre é assimilado pelo leitor. Nesse caso, convém lembrar de Machado de Assis e a fina ironia presente em suas obras: nem todos os leitores conseguem perceber esses jogos de palavras e esse dito nas entrelinhas, o que pode, como aponta Bloom (2001), prejudicar o entendimento do leitor que não capta essa figura de linguagem.

Embora, ao que tudo indica, o crítico não seja adepto às convenções da academia quanto aos clássicos, ele apresenta motivos para lê-los, pois, para ele, a leitura é realizada em busca de uma transformação que atende a interesses pessoais, independentemente do modo da leitura: se é proficiente ou não, se é literária ou não. Com base em seus princípios de leitura, pode-se depreender que ele acredita que a leitura literária deve estar permeada por premissas que direcionam o leitor e dão sentido à leitura na busca por uma transformação do sujeito.

À luz de suas ponderações, pode-se afirmar que um clássico é aquele livro atemporal, que perpassa gerações e continua sendo lido, relido, replicado, criticado, debatido, enfim, continua vivo para os sujeitos leitores. No entanto, esses livros, no âmbito escolar, não estão dentre os mais populares, pois, na maioria das vezes, os alunos não possuem uma maturidade literária para compreenderem as reflexões, as ideologias, os pensamentos e as visões presentes nessas obras. Além disso, a escola pouco trabalha com os clássicos, preferindo uma perspectiva literária mais histórica, com uso de fragmentos para comprovar o estilo de determinada época.

A necessidade de ler clássicos ainda é latente, seja no meio escolar, seja fora dele, e, como afirma Candido (2011), é um direito. Todavia, é pertinente questionar: por que apenas os clássicos? Os clássicos, como afirmado anteriormente, são essenciais, mas não são os únicos textos literários que merecem ser lidos. Na contemporaneidade, existe uma infinidade de obras recém lançadas, cada uma com certas particularidades, para gostos e interesses distintos. Infelizmente, o trabalho com essas obras na escola é quase inexistente, salvo algumas exceções, uma vez que a prioridade recai sobre os clássicos, o que demonstra uma educação literária fragilizada e sem as intencionalidades que deveria apresentar.

Trata-se, assim, de ressaltar as variadas perspectivas que a educação literária deve contemplar: cultural, humana, literatura como fruição, observação de novas realidades e contextos diferentes. A respeito dessas questões, destaca-se que os vieses cultural e do conhecimento de outros contextos e realidades são pontos fundamentais para a educação literária, a qual consegue demonstrar novas formas de ver o mundo e de compreendê-lo, favorecendo, ainda, o desenvolvimento da alteridade, que é o exercício de se colocar no lugar do outro.

Além disso, a literatura como fruição também deve ser evidenciada no âmbito educacional, como já mencionado a partir de Yunes (1995) e dos PCN's, pois é um ponto-chave para a formação do leitor na escola à medida que “uma intimidade cada vez maior, uma inter-relação cada vez mais ágil se faz entre as leituras e os recortes de leitura produzidos por quem se coloca em interação com a obra” (YUNES, 1995, p. 194), favorecendo o interesse pela leitura e tornando-a mais fluida, mais espontânea.

Por fim, quanto à perspectiva humana da literatura, manifesta-se seu caráter humanizador, que, para Candido (2011), é o que desenvolve a compreensão da natureza e dos semelhantes a partir da reflexão, da empatia, do senso estético, da resolução de problemas cotidianos e da percepção dos sentimentos. Por meio de todas essas reflexões sobre educação literária na escola, foi possível verificar o quanto ainda são necessárias mudanças a fim de que ela se torne mais integral e apresente todos os aspectos que fazem da literatura uma área tão distinta.

Nesse sentido, também se evidencia a necessidade de não considerar apenas as proposições da BNCC. Embora ela seja um documento norteador importante para a educação brasileira, sua proposta vai de encontro à concepção de uma formação literária que considere a literatura uma arte, uma forma de observar outros contextos, de obter outros conhecimentos, de pura e simplesmente experimentar o prazer de ler um texto literário. Assim, é feito um contraponto entre o que se espera de uma educação literária, principalmente no âmbito do Ensino Médio, e o que se é apresentado para essa etapa.

Ao pontuar essas questões, defende-se que a educação literária nas escolas deve, em suma, salientar não só a leitura de clássicos, mas também da literatura contemporânea em suas diversas faces - crônicas, contos, poemas, canções -, bem como ressaltar a literatura como uma atividade prazerosa, de fruição, que suscite o desejo de continuar, que desperte emoções, sobressaltos, interesses. Ainda, a educação literária deve se ater a questões importantes, como a reflexão sobre o que se lê, senso de alteridade, criticidade e problemas cotidianos, assumindo a necessidade de uma leitura proficiente que vá além do ato de “ler por ler”.

3.1.3 Multiletramentos na formação leitora

Conforme abordado anteriormente, os multiletramentos são os novos letramentos, aqueles que vieram para dar conta da multiplicidade de linguagens presentes nos textos atuais - principalmente nos textos que surgiram com o mundo digital - e que são necessários para a compreensão adequada dos mais variados gêneros textuais. Para entender a origem desse termo aparentemente novo, convém lembrar de seus precursores: o Grupo Nova Londres. O GNL (Grupo Nova Londres) é um grupo constituído por dez pesquisadores de três países diferentes: Estados Unidos, Reino Unido e Austrália. Embora os três países tenham como língua oficial a Língua Inglesa, são muito diferentes em termos culturais e possuem realidades distintas, o que fez com que o grupo pensasse, inicialmente, que as discussões não seriam produtivas. No entanto, essa disparidade foi o que possibilitou ao grupo pensar em um ponto-chave: a desigualdade presente nos resultados educacionais, que acabou se tornando o cerne do trabalho.

Para chegar às soluções ou, pelo menos, realizar algumas reflexões sobre essa questão, o GNL se reuniu em Nova Londres (New Hampshire, EUA) no ano de 1994 e, após discussões, o grupo escolheu o termo “multiletramentos” para descrever “dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística.” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 106). A justificativa para a escolha dessa expressão é de que o letramento, que é pautado na língua enquanto um objeto estável, não consegue abranger as multiplicidades advindas com o fenômeno midiático e as diversidades culturais e linguísticas que estão cada vez maiores.

O primeiro aspecto considerado pelo GNL é a multiplicidade presente nos textos multimidiáticos, nos quais, além da semiose verbal, encontram-se as semioses visual, sonora, comportamental, gestual, espacial, enfim, as diversas linguagens que podem aparecer nos textos - e, às vezes, em um único texto, como é o caso de alguns vídeos. Como esse ponto está ligado às mídias e, conseqüentemente, às questões tecnológicas, os multiletramentos não são estáveis: o que, anteriormente, necessitava de uma habilidade pode, agora, necessitar de outra. Essa característica, fruto das tecnologias e de sua rápida mudança, faz com que o modo de ensinar também precise se modificar à medida em que se transformam.

Já o segundo ponto trata da diversidade, seja cultural, seja linguística, que se faz cada vez maior na sociedade atual, muito impulsionada também pelas mídias. Para o GNL (2021), é preciso saber interagir levando em conta as variações linguísticas - entendendo que a língua

está em constante movimento e que existem diversas variações de acordo com os contextos sociocomunicativos - e as multiculturas, compreendendo que é fundamental ter em mente esses aspectos ao se expressar.

No que tange à influência das mídias nesse assunto, observa-se que, uma vez que as pessoas estão interconectadas e podem, a qualquer momento, comunicarem-se com pessoas de outros locais do globo, a perspectiva cultural torna-se muito relevante e são apresentados diferentes modos de pensar e de ver o mundo. Desse modo, os multiletramentos estão muito atrelados ao contexto social, como apontam as autoras Fernandes, Cruz e Santos (2020, p. 11): “são entendidos como práticas sociais, nas quais os sujeitos que as praticam podem atuar como protagonistas críticos diante dos discursos e das narrativas produzidos socialmente.” e, assim, ressaltam-se as diferentes perspectivas de mundo que cada sujeito apresenta.

Por exemplo, no Brasil, país dotado de muitas culturas e muitas etnias, sujeitos do sul do país podem conversar com sujeitos do norte e depararem-se com diferenças linguísticas e culturais, como o uso da palavra *aipim* (mais usada no sul do país) e *mandioca* (mais usada na região norte). Embora, em um primeiro momento, a diferença pareça errada (relembre-se do embate biscoito *versus* bolacha que divide a internet), ela é apenas uma variação, algo diferente e isso deve ser evidenciado para que os estudantes não pensem que há apenas um modo de descrever o mundo que os cerca.

Além dessas duas questões, o GNL apresenta na pedagogia dos multiletramentos o conceito de *design*, que “designa o fato de que somos herdeiros de padrões e convenções de significados, ao mesmo tempo em que somos *designers* ativos de significado.” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 108), ou seja, é o ato de produzir significados com base em significados já postos e internalizados. Para tratar desse conceito, os pesquisadores abordam seis elementos de *design* na produção de significados: linguístico, visual, de áudio, gestual, espacial e padrões multimodais de significado (que englobam todos os outros). Esses elementos são alguns pontos para os quais os docentes devem atentar ao trabalharem sob o viés da pedagogia dos multiletramentos, já que apresentam aspectos novos em torno do letramento.

Mas, afinal, o que difere o letramento dos multiletramentos? Qual o problema com o método de letramento, no singular, que trabalha, majoritariamente, com a leitura e a escrita? Para responder a essas perguntas, é necessário retomar o conceito de letramento. De acordo com Soares (2002, p. 145, grifos da autora), o letramento é “o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação”, ou

seja, é uma espécie de habilidade detida por pessoas que se utilizam da leitura e da escrita para a interação social.

Já para Lemke (2010), o letramento pode ser definido de forma mais ampla e é considerado por ele um “conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares” (LEMKE, 2010, p. 456), indo além dos processos de leitura e escrita. A partir disso, pode-se perceber que tanto Soares (2002) quanto Lemke (2010) ressaltam como um ponto importante do letramento o viés social, sendo que a primeira aborda isso como “eventos de letramento”, os quais são momentos em que os sujeitos letrados interpretam processos de leitura e escrita para a interação com seus pares.

No entanto, Lemke (2010) traz algo novo para a definição de letramento: o uso de tecnologias materiais particulares, que indicam os elementos necessários para a construção de cada significado social em diversas categorias, diferentes dependendo do contexto no qual são produzidos. Essas tecnologias podem ser de várias ordens e vão desde o código escrito de uma língua ao *software* utilizado em um determinado *website*, gerando um conjunto de especificidades que dão origem aos letramentos, os quais, na concepção de Lemke (2010), são o resultado da multiplicação entre os materiais tecnológicos e os recursos semióticos usados. Toda essa multiplicação de fatores faz com que o letramento seja um conceito muito mais amplo do que a competência de ler e escrever tradicionalmente à medida em que envolve elementos que estão em constante transformação e, assim, originam novos letramentos.

É a partir dessa denominação de letramento que se chega aos gêneros textuais, definidos por meio de um conjunto de características mais ou menos estáveis que dão origem aos textos. Esses gêneros são, para Lemke (2010), multidimiáticos, ou seja, textos que apresentam várias mídias, várias semioses, misturando elementos que são usuais nos textos veiculados nas mídias. Além disso, de acordo com o autor, o próprio letramento é sempre multimidiático, pois sempre trabalhará com gêneros textuais específicos, com habilidades e com contextos sociocomunicativos:

Aquilo que parece ser o mesmo texto ou gênero multimidiático não é funcionalmente o mesmo quando no papel ou na tela, segue diferentes convenções de significado e requer diferentes habilidades para que seu uso seja bem sucedido, quando funciona em diferentes redes sociais para diferentes objetivos, como parte de diferentes atividades humanas. Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sígnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. Podemos ser letrados em um gênero de relato de pesquisa científica ou em um gênero de apresentação de negócios. Em cada caso as habilidades de letramento específicas

e as comunidades de comunicação relevantes são muito diferentes. (LEMKE, 2010, p. 457).

Vê-se, por meio da explanação de Lemke (2010) acerca dos letramentos e sua inerência multimidiática, que ser letrado em uma área requer habilidades específicas. Por exemplo, ser letrado para ler e escrever textos acadêmicos não é o mesmo que ser letrado para ler e escrever textos publicitários: o primeiro requer o conhecimento da linguagem acadêmica, a qual engloba coesão, coerência, clareza, objetividade e uso da modalidade culta da língua; já o segundo exige criatividade, uso de elementos persuasivos e conhecimento das características do gênero. Da mesma forma, cada letramento necessita de um desenvolvimento distinto de habilidades e, quando se foca em apenas um letramento - como costuma ocorrer nos métodos escolares mais tradicionais -, peca-se em todos os outros.

Se os letramentos são múltiplos, por que a escola foca em apenas um? Para compreender esse questionamento e tentar respondê-lo, é necessário observar que o termo multiletramentos foi criado pelo grupo GNL, mas vários outros autores também defenderam essa ideia ainda na década de 90. Um deles é Street (2003), o qual versa sobre os *New Literacy Studies* (Novos Estudos de Letramento), também chamados de NLS, que abrangem os estudos sobre letramento como uma prática social e como uma forma de estabelecer relações de poder. Isso também significa dizer que esses estudos pesquisam em que medida alguns letramentos são marginalizados e outros são enaltecidos, principalmente na comunidade escolar, atribuindo isso às relações de dominância perpetuadas nesse meio.

Para Street (2003), existem diferentes concepções de letramento: o modelo autônomo (*autonomous model*) e o modelo ideológico (*ideological model*). O primeiro é um letramento que não considera o contexto no qual os sujeitos estão inseridos e, de certa forma, impõe uma visão de que a leitura e a escrita são cruciais para efeitos sociais e cognitivos nos indivíduos letrados, dividindo os sujeitos letrados - com melhores condições econômicas, maiores perspectivas futuras e intelectualmente superiores - dos sujeitos não letrados - mais pobres, com menos perspectivas e com capacidades cognitivas menos desenvolvidas.

Já o segundo modelo, proposto por Street (2003), indica que o letramento é uma prática social e não é neutra: pelo contrário, seus efeitos não são vistos apenas depois, mas durante seu processo. Esse modelo questiona, ainda, as práticas de letramento à medida em que desconsideram os aspectos culturais e de poder presentes nas sociedades. Acerca disso, Kleiman (1995, p. 39) atesta que “Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita

na escola representa.” e, portanto, todo letramento está relacionado a esses contextos, sendo essa uma das bases para os NLS.

Chega-se, assim, ao entendimento de que o letramento priorizado na escola não dá conta de certas questões e é a partir disso que os novos estudos de letramento começam a vigorar no âmbito acadêmico, salientando a necessidade dos multiletramentos. À vista disso, por que trabalhar multiletramentos na escola? Cope e Kalantzis (2009), após uma análise da sociedade como um todo frente às mudanças no estilo de vida das pessoas, elencam três pontos para o “porquê” da pedagogia dos multiletramentos, os quais os autores dividem em trabalhadores (*workers*), cidadãos (*citizen*) e pessoas (*persons*) a fim de observar certas transformações.

O primeiro aspecto trata do mundo do trabalho sob a nova ordem do capitalismo que, segundo os autores, requer uma série de habilidades que vão muito além da leitura e da escrita, tais como propriedade intelectual, relacionamento interpessoal voltado para clientes e flexibilidade organizacional. Já o segundo desenvolve a ideia de um novo tipo de cidadania: se antes o Estado introjetava noções de cidadania nas escolas, com o neoliberalismo e o surgimento do Estado mínimo essas noções serão formadas a partir de pequenas comunidades - locais, globais, físicas, virtuais - que se manifestarão por meio da necessidade do convívio e do respeito às diferenças. Por fim, o último aspecto observado por Cope e Kalantzis (2009) é a vida pessoal nessa nova era e a diversidade com a qual as pessoas convivem, abordando a importância do entendimento de suas próprias identidades e do diálogo com linguagens novas e desconhecidas.

À primeira vista, o estudo de Cope e Kalantzis (2009) demonstra a necessidade da pedagogia dos multiletramentos a partir de uma análise da nova economia global e das relações interpessoais nela presentes a fim de prever uma adequação a esse contexto. No entanto, os autores deixam claro que a pedagogia dos multiletramentos não tem o objetivo de tornar o aluno apto para as regras do mercado de trabalho vigente, mas sim de proporcionar uma escolha e uma leitura do mundo, qualquer que ela seja: condizente com o sistema ou crítica a ele. Quaisquer que sejam as escolhas, as mudanças que já ocorreram não devem ser ignoradas e a pedagogia dos multiletramentos deve respaldar as decisões do caminho da educação.

Para efetivar essa pedagogia, o Grupo Nova Londres (2021) sugere o conceito de *design*, que foi escolhido pelos autores pois está ligado à criatividade no trabalho e porque os professores não veem esse termo sob uma ótica negativa, como o termo “gramática”, por exemplo. Ainda, o *design* pode indicar processos em construção ou já estruturados: “ele pode identificar tanto a estrutura organizacional (ou a morfologia) de produtos quanto o processo de *designing*. Expressões como “o *design* do carro” ou “o *design* do texto” podem ter os dois

sentidos: a maneira como está - foi projetado, ou o processo de projetá-lo.” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 120, grifos dos autores).

Para demonstrar de que modo esse conceito se alia à construção de significados, os autores usam outras três expressões: *designs* disponíveis, *designing* e *redesigned*. A primeira envolve os recursos para o *design*, que abrangem as gramáticas, os discursos construídos e difundidos socialmente, interdiscursividade, intertextualidade, experiências linguísticas e discursivas. Já a segunda, *designing*, é o processo de transformar os *designs* disponíveis, como um texto, por exemplo. Por fim, o *redesigned* é o resultado dessa transformação: “Os processos de *designing* resultarão em novos significados, nos quais os construtores de significados (meaning-makers) transformam a si mesmos.” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 123), que pode ser reprodutiva ou criativa quanto ao uso dos recursos disponíveis e torna-se, assim, um novo *design* disponível.

Percebem-se, a partir desses conceitos de *design*, algumas competências para a educação: a partir de recursos disponíveis, os estudantes devem ter a capacidade de transformação, seja crítica, seja reprodutiva, para transformá-los em novos recursos. Para o GNL (2021) não só os recursos são transformados, mas também aquele que os transforma (*designer*). Essa rede de conceitos é, também, uma espécie de ciclo: por meio de um *design* já criado, inicia-se um processo de *designing* para sua transformação e, conseqüentemente, a construção de um novo *design*, que servirá para novas produções.

Mas o que tudo isso tem a ver com a pedagogia dos multiletramentos? De acordo com o GNL (2021), há uma grande “inter-relação de diferentes modos de significado” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 126) que explica o porquê dos multiletramentos. Toda a cadeia de significados pela junção de um ou mais significados diferentes gera o conceito de multiletramentos e é a partir dos padrões desses significados que o GNL atua, priorizando seis *designs*: linguístico, visual, sonoro, gestual, espacial e multimodal - sendo que este último abrange todos os outros.

Além do trabalho com *designs*, o grupo sugere quatro componentes da pedagogia dos multiletramentos. O primeiro, prática situada, nada mais é do que uma espécie de comunidade de aprendizagem que conta com especialistas de diversas áreas a fim de construir o conhecimento por meio de experiências e relatos, funcionando como uma motivação para os alunos em áreas de seus interesses. Já a instrução explícita é constituída por tarefas realizadas pelos alunos e instruídas pelo professor, mas não são atividades mecânicas: pelo contrário, esses processos são desenvolvidos para que os alunos exerçam tarefas mais complexas do que fariam se estivessem sozinhos ou sem orientação.

Ainda, o enquadramento crítico é a crítica ao que já foi construído por meio da prática situada e da instrução explícita. Trata-se de inserir esses novos conhecimentos em outros contextos para criticá-los e, assim, construir um conhecimento mais contextualizado a partir de argumentos sólidos. Por fim, prática transformada é um processo de avaliação do que foi aprendido e uma reformulação constante desses conceitos a partir de valores e objetivos individuais: “os professores precisam desenvolver maneiras pelas quais os alunos possam demonstrar como podem projetar e realizar, de forma reflexiva, novas práticas embutidas em seus próprios objetivos e valores.” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 139).

Os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos supracitados indicam um caminho para a sua efetivação em sala de aula e elencam motivos para tal. Contudo, há muito a ser feito para que essas práticas sejam reais no contexto educacional. Sustenta-se, principalmente, a necessidade de práticas de leitura e escrita que levem em consideração os multiletramentos, tendo em vista as mudanças que eles trazem para a construção de significados e como interpretá-los a partir de uma gama de padrões - na maioria das vezes juntos! - em textos cotidianos, o que pode contribuir para a formação de leitores e escritores.

3.2 Escola conectada e perspectivas de exploração de TDICs na sala de aula

3.2.1 Escola conectada: o que é, seus desafios e possibilidades

Com o surgimento da internet e das tecnologias digitais o mundo não é mais o mesmo: compras *online*, *meetings*, *home office*, visita a museus sem sair de casa, *deliveries*, assistentes virtuais, interação com outros sujeitos do outro lado do globo, enfim, uma gama de situações que tornam a vida, por vezes, mais cômoda e interconectada. Ao vislumbrar tal contexto, imagina-se um globo totalmente conectado, com pontos de luz em cada continente - inclusive na Antártica! -, no entanto, por mais que isso seja possível, nem todos os locais são, de fato, conectados, sendo um deles a escola, que comumente está muito aquém do mundo das tecnologias.

Contudo, com o avanço das tecnologias e a necessidade cada vez mais latente de sua inserção também no âmbito da escola, convém pensar em formas para mudar essa realidade. Mas, afinal, o que é a escola conectada? A escola conectada faz parte - ou pelo menos deve fazer - do contexto do ciberespaço - meio de comunicação proporcionado através da conexão mundial de computadores, segundo Lévy (1999) - e da cibercultura - termo também cunhado

por Lévy (1999), que trata das culturas desenvolvidas por meio do ciberespaço -, o que, por si só, já indica a conexão com a internet e artefatos digitais.

Para Rojo (2013), a escola deve ser um espaço que desenvolva o estudante para esse contexto das tecnologias digitais: “É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas.” (ROJO, 2013, p. 7). Desse modo, a instituição não deve ficar envolta em si mesma, com muros pelos quais a tecnologia não entra, mas sim atenta às mudanças e aos desafios causados pelo ciberespaço, buscando adequar-se à nova realidade.

O conceito de escola conectada ainda é uma definição relativamente nova, mas que já foi pensada e discutida. Um documento que versa sobre isso é “Escolas conectadas: equidade e qualidade na educação brasileira”, realizado por 30 especialistas articulados pela Fundação Lemann, pelo Instituto Inspirare e pelo Instituto de Tecnologia & Sociedade do Rio e Nossas Cidades, o qual apresenta propostas para a conectividade das escolas públicas brasileiras. Para tal, o documento versa, primeiramente, sobre o cenário da época no que tange à conexão nas escolas e, após, indica a efetivação de um Pacto Nacional pela Conectividade nas Escolas, que estabelece metas, responsabilidades dos municípios, estados e Governo Federal e custos.

Uma das metas do Pacto é, até 2025, “Conectividade em todos os ambientes das escolas urbanas, com prazo maior para as escolas rurais em função da baixa capacidade atual de atendimento por satélite.” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015, p. 4). Compreende-se o quanto essa efetivação é necessária, mas é notório que muito precisa ser feito para que, em 2025, as escolas públicas urbanas tenham total conectividade, uma vez que nem todas as escolas têm infraestrutura adequada para isso. Além das metas, o documento aponta os custos: englobando todas as regiões do Brasil, são necessários quinze bilhões de reais para garantir a infraestrutura para a conexão de todas as escolas brasileiras à internet rápida.

Os idealizadores do projeto indicam seis tipos de custos envolvidos na implementação da conectividade nas escolas, os quais são: infraestrutura de telecomunicações; serviço de conexão para as escolas; infraestrutura interna nas escolas; recursos educacionais digitais; formação de professores; execução das ações apontadas pelo Pacto. Vê-se que são muitas as etapas para a total efetivação do projeto, mas, com o fomento de políticas públicas voltadas para a temática, a teoria será a nova prática.

A partir da leitura integral do documento, é possível vislumbrar o conceito de escola conectada: uma instituição que tenha internet rápida e de boa qualidade, com infraestrutura adequada, tecnologias digitais a seu dispor e professores formados para utilizar essas

tecnologias como uma forma de proporcionar práticas multiletradas e voltadas para o contexto da era digital. Embora, à primeira vista, seja muito difícil conceber uma escola com tantas adequações e qualidades, parecendo destoar da realidade, é só por meio de uma escola como essa que as práticas multiletradas poderão ser atendidas plenamente e relacionadas à vida em sociedade com a cibercultura e no ciberespaço.

Nesse sentido, propõe-se uma relação dos elementos que compõem a escola conectada, a fim de elucidar melhor esse conceito:

Figura 1 - O que forma a escola conectada?



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No que tange à infraestrutura, sabe-se que nem todas as escolas possuem acesso à internet veloz e de qualidade. A primeira etapa para a criação de uma escola conectada é a internet, pois ela é primordial para as demais atividades relacionadas ao uso pedagógico da tecnologia. No que diz respeito ao uso de TDIC's, só será possível quando estas farão parte do equipamento da escola. De nada adianta uma internet veloz sem os equipamentos necessários para usá-la, como tablets, *notebooks*, *netbooks*, computadores, retroprojetores, lousas digitais.

Quanto aos multiletramentos, é preciso um olhar atento para a temática, uma vez que eles são fundamentais na nova era digital, principalmente com o surgimento dos gêneros textuais digitais. Ainda, tratando-se da formação de professores, é parte fundamental do processo, pois os aparatos tecnológicos, por si só, não mudam a escola, nem o trabalho cotidiano. É a partir do corpo docente que o processo acontecerá. Para isso, é essencial que os professores sejam habilitados já durante a formação inicial e que aprofundem seus conhecimentos durante a formação continuada.

Mas, afinal, por que escola conectada? É mesmo necessário tudo isso para a educação? Por que a educação não continua trilhando os mesmos caminhos tradicionais de ensino? Se a escola continuar nos mesmos moldes do ensino tradicional, tornar-se-á algo obsoleto e inerte frente às mudanças. As tecnologias digitais, quando chegam à escola, já não são mais tão inovadoras assim e, sem elas, o ensino torna-se ainda mais arcaico e desligado da nova realidade proporcionada pela era digital.

Em meio a tantas mudanças no modo de pensar, relacionar-se e até mesmo aprender, uma mudança que merece destaque para o mundo da educação são as novas formas de ler o mundo e os processamentos de leitura que, com as atividades em meio digital, tornam necessárias habilidades diferentes das requeridas pela leitura em meio impresso. Essa multiplicidade de leituras é observada por Santaella (2004), que elenca quatro tipos de leitor: contemplativo, movente, imersivo e ubíquo, sobre os quais convém discorrer, uma vez que sintetizam as diversas formas de ler de acordo com os objetivos de leitura e instrumentos.

O primeiro deles, o leitor contemplativo, é aquele leitor “rato de biblioteca”: imerso em um mundo silencioso, sem distrações externas; lê diversos livros em uma leitura calma; é também o leitor do livro físico e sente a necessidade do manuseio, do cheiro de cada exemplar, em um espaço adequado para o ato de ler. Nessa leitura concentrada, o leitor contemplativo, de fato, contempla: não se preocupa com o tempo, relê as páginas, medita sobre o que leu e dedica-se na atividade.

Para Santaella (2004), o leitor contemplativo surge juntamente com a leitura silenciosa, aquela leitura mais solitária, que se manifesta com o advento do livro impresso. Ainda para a

autora, isso não significa que a leitura em voz alta tenha deixado de existir, mas esse tipo de leitura é, agora, utilizado para fins mais específicos, enquanto a leitura solitária tornou-se dominante a partir do século XVI. Essa leitura não se presencia apenas com o livro impresso, mas com uma infinidade de textos físicos: “esse primeiro tipo de leitor é aquele que tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras.” (SANTAELLA, 2004, p. 24). Enfim, é uma leitura mais imóvel, regrada e indiferente às dispersões.

Já o segundo leitor, o leitor movente, é aquele leitor, nas palavras de Santaella (2004), fragmentado, surgido com a Revolução Industrial e a ascensão do capitalismo. Com o fim do sistema feudal, os grandes centros urbanos começaram a tomar corpo; é também nesse momento que surgem algumas das principais invenções do ser humano: a máquina a vapor, os telefones, os trens, os jornais. Junto a tudo isso, emerge o sonho de adquirir capital para usufruir das novas invenções. É em meio a esse cenário de novas invenções, de mudanças a todo momento e de evolução no modo de se comunicar, que surge o leitor movente, o leitor do espaço urbano.

Nessa nova onda, o consumismo está na moda e, junto com ele, chega a publicidade, que, como indica Santaella (2004), associa a imagem à mercadoria. Assim, o novo leitor que irrompe é aquele leitor que passa pelos diferentes espaços da cidade e contempla diversos textos, perpassando por uma infinidade de signos que ele rapidamente vislumbra, sem se ater aos detalhes. Como apresenta Santaella (2004, p. 29), o leitor movente é um leitor fragmentado: “Aparece assim, com o jornal, o leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil. Um leitor que precisa esquecer, pelo excesso de estímulos, e na falta do tempo para retê-los. Um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias de realidade.”. Diferentemente do leitor contemplativo, o leitor movente lê diferentes gêneros textuais, lê excertos, lê imagens, em um ritmo acelerado, condizente com o espaço em que vive.

O terceiro leitor proposto por Santaella (2004) é o leitor imersivo. Se os dois primeiros leitores surgem em meio a mudanças significativas para seu tempo, o leitor imersivo também irrompe em um importante momento para a sociedade: a era digital. Com o ciberespaço e as telas, a leitura requer muito mais do leitor um papel ativo, uma vez que é ele quem constrói seu repertório de leituras, de acordo com objetivos e interesses próprios. Além disso, a hipermídia está permeada por diversas linguagens, na maioria das vezes em um mesmo texto. Isso também requer uma atenção especial, uma vez que é preciso compreender o todo e cada parte desse todo tem uma forma diferente de ser lida.

Como aponta Santaella (2004, p. 33), o leitor imersivo imerge no mundo digital e, de modo interligado, lê roteiros que ele mesmo construiu, em uma cadeia de *hiperlinks*: “um leitor

em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multisseqüencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc.”. Dado o espaço de leitura e sua mobilidade, é um leitor que navega pelas telas, sem se ater muito em apenas uma informação, diferentemente do leitor contemplativo. Parece-se mais com o leitor movente pela leitura de diferentes signos, mas este, por sua vez, tem uma leitura do meio impresso, ao passo que o leitor imersivo tem uma leitura condicionada às telas.

Ainda sobre as características desse leitor, Santaella (2014) indica quatro estratégias de navegação usadas por ele: escanear a tela, navegar, buscar (no sentido de pesquisar algo que se almeja conhecer), explorar as fontes. Com a presença dessas estratégias e das características supracitadas, surge outro leitor, um leitor que incorpora, ao mesmo tempo, os leitores imersivo e movente, batizado por Santaella (2013) como leitor ubíquo, aquele que está presente em qualquer lugar e em qualquer tempo.

Esse leitor mistura a habilidade de transitar por diferentes gêneros textuais e linguagens com a habilidade de interagir no ciberespaço, o que faz com que os limites entre físico e virtual sejam dissipados (SANTAELLA, 2013). Além disso, o leitor ubíquo não é apenas um leitor: é também um escritor, à medida em que está em constante interação com seus pares:

Para esse tipo de leitor, a linguagem continua sendo a hipermídia, que é a linguagem por excelência das redes e que está longe de se limitar a programas e produtos. Ela é, na realidade, uma nova configuração das linguagens humanas, assim como o livro, o jornal, o cinema e o vídeo foram e continuam sendo configurações de linguagens com características próprias. Trata-se de uma dinâmica de linguagem que modifica substancialmente a condição do receptor. (SANTAELLA, 2014, p. 215).

À vista disso, entende-se que o leitor ubíquo está associado ao ciberespaço e suas linguagens de comunicação, uma vez que ele lê e produz conteúdo para a rede, agregando ainda mais informações ao dilúvio (LÉVY, 1999). Assim, pondera-se que cada leitor está ligado ao seu contexto histórico-social (Idade Média, Revolução Industrial, era digital e fusão do ciberespaço com a realidade física, respectivamente) e essa ligação é muito relevante para compreender as características de cada leitor, uma vez que demonstra o quanto o ser humano se adapta às mudanças - nesse caso, que ele mesmo causou - e quais são suas habilidades para tal.

À primeira vista, os tipos de leitores podem ser vistos como uma espécie de evolução, do mais antigo para o mais recente. Contudo, um leitor não exclui o outro, são apenas modos diferentes de ler o mundo que os cerca e um leitor não é, necessariamente, melhor do que outro.

Isso significa dizer que os leitores não estão classificados em caixinhas: os sujeitos podem transitar pelas diferentes formas de ler, condicionadas, principalmente, ao texto que se lê e onde se lê. Desse modo, transformar-se ora em movente, ora em imersivo, ora em meditativo, ora em ubíquo também requer habilidades para compreender as necessidades de cada situação e adaptar-se às mudanças. É justamente por isso que, da mesma forma que os leitores se adaptam às novas situações, as práticas pedagógicas também devem ser reinventadas à medida em que novos contextos irrompem, como é o caso da necessidade de uma escola conectada, foco deste capítulo.

Nesse sentido, a escola conectada assume um papel importante, que é o de trazer o cotidiano dos alunos para a escola, a fim de que esta não se torne obsoleta, embora sua obsolescência já tenha sido questionada. Sibilia (2012) discorre sobre o fato de a escola estar em crise e encaminhando-se para o fim à medida em que não acompanha as mudanças ocorridas na sociedade desde sua criação. Além disso, a autora vê a escola como uma tecnologia: “instituição escolar como uma tecnologia – quer dizer, como um dispositivo, como uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo. E, portanto, é uma tecnologia de época: um aparelho historicamente configurado.” (SIBILIA, 2012, p. 197) e, sendo tecnologia, nem sempre estará em consonância com novos contextos histórico-sociais.

O possível apagamento da escola e sua expressiva incompatibilidade com o perfil do novo estudante são preocupantes e tornam latente uma reinvenção da escola: a escola idealizada pelo século XIX deixada para trás, dando vida a uma escola interessante, fonte de saber contextualizado, conectada com o mundo e com o novo. Contudo, como fazer esse trabalho? Como inovar essa instituição que, há séculos, é permeada pelo mesmo método? A escola conectada não é um caminho fácil e precisa de mudanças muito mais do que ideológicas para se concretizar.

Uma mudança crucial quando se fala em escola conectada é a infraestrutura, visto que a maioria das escolas não têm recursos suficientes para que sejam, de fato, conectadas. Tais recursos são de diferentes ordens, mas, principalmente, ligados à questão da internet de boa qualidade. Um exemplo disso é o Programa Educação Conectada (BRASIL, 2020), o qual busca universalizar o acesso à internet de alta velocidade e incentivar o uso das tecnologias digitais no âmbito da educação básica. Para tal, o programa perpassará por três etapas, conforme indica a figura abaixo:

Figura 2 - Fases do Programa de Inovação Escola Conectada



Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base no programa.

A partir da figura, vê-se que o programa visa uma duração de sete anos para a conclusão de seus objetivos e para sua continuidade como política pública. No entanto, o pensar sobre o uso das tecnologias digitais na educação é de longa data, como aponta o próprio site do Ministério da Educação (MEC) ao versar sobre o histórico do programa à medida em que cita diversas tentativas com projetos e programas para implementar o uso pedagógico dessas inovações.

Dentre os projetos citados, é relevante mencionar o PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), que, desde 1997, busca levar para as escolas de educação básica recursos digitais. Além dele, o Programa de Banda Larga na Escola (PBLE) também foi e continua sendo muito importante para a universalização de uma educação mais conectada no país, pois ele visa a oferta de internet a todas as escolas públicas urbanas do país de modo gratuito até 2025. Contudo, o programa peca em não abranger as escolas públicas rurais, que ainda sofrem com a falta de internet ou com internet de má qualidade, o que impossibilita a construção de uma escola conectada.

Após essas tentativas, o Programa de Inovação Escola Conectada amplia a construção de uma escola conectada ao fomentar, além de internet de boa qualidade, o uso das tecnologias

digitais para a educação. Outra característica relevante do programa supracitado é o fato de ter sido transformado em política pública com a Lei 14.180/2021 (BRASIL, 2021) e, em consonância com outros programas, incentivará a inovação tecnológica em âmbito escolar, além de estar em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), mais especificamente com a estratégia 7.15, a qual busca universalizar o acesso à internet e a quantidade de computadores nas escolas (BRASIL, 2014).

Quanto às suas dimensões, o programa apresenta como pressupostos: visão, que busca a construção de uma educação mais inovadora, com fomento ao uso das tecnologias digitais; recursos educacionais digitais, dimensão que contempla a criação de uma espécie de banco de dados com RED's que podem ser usadas em sala de aula; infraestrutura, que visa um investimento na infraestrutura interna das redes de ensino; formação, elemento essencial para que os docentes consigam, de fato, implementar o programa com maestria.

Acerca desse último aspecto, sabe-se que a formação de professores é fator fundamental para a efetivação de uma escola conectada, uma vez que apenas a infraestrutura não muda o ato de ensinar nem de aprender. É importante, acima de tudo, que os professores tenham conhecimentos para o uso das tecnologias digitais em sala de aula, a fim de que estas não se tornem apenas um pretexto ou, pior ainda, que sejam utilizadas a partir do mesmo método tradicional de ensino, fazendo uma mudança apenas de instrumento.

Entende-se que tal tarefa nem sempre é fácil, visto que a maioria dos professores são imigrantes digitais, termo cunhado por Prensky (2001) para designar o indivíduo que não nasceu na era digital, mas que adotou os artefatos digitais em sua vida cotidiana. Isso se torna um problema à medida que professores não falam o mesmo “idioma” dos alunos, os quais são nativos digitais - indivíduos que nasceram e cresceram em meio à era digital - e aprendem de modo totalmente diferente do que os imigrantes digitais.

Prensky (2001) também aponta que, se uma das partes precisa mudar seu modo de ensinar ou aprender, é muito provável que sejam os professores (imigrantes digitais), uma vez que os nativos digitais dificilmente aprenderão com os métodos antigos em meio ao mundo digital: “Unfortunately, no matter how much the Immigrants may wish it, it is highly unlikely the Digital Natives will go backwards. In the first place, it may be impossible – their brains may already be different.”⁸ (PRENSKY, 2001, p. 3).

⁸ “Infelizmente, não importa o quanto os imigrantes digitais desejem, é altamente improvável que os nativos digitais voltem atrás. Em primeiro lugar, pode ser impossível - seus cérebros talvez já sejam diferentes.” (tradução da autora).

Assim, os imigrantes digitais terão inúmeros desafios, os quais, para Prensky (2001), podem ser a mudança da metodologia do ensino e o conteúdo. O autor frisa que a primeira deve ser mais ligada ao estilo dos alunos, com a linguagem própria dos nativos digitais e o segundo ele divide em dois: o conteúdo herdado e o futuro, sendo que o primeiro nada mais é do que o currículo tradicional, com conhecimentos basilares; já o segundo é o conteúdo tecnológico e digital, incluindo todas as mudanças causadas por ele. Conforme Prensky (2001), os professores devem ensinar ambos os conteúdos a partir de uma linguagem mais própria dos nativos digitais, embora esse seja um grande desafio para o professor imigrante digital.

Em uma linha parecida com a de Prensky (2001), Giraffa (2013) afirma que as aulas não podem ser as mesmas. O modelo de ensino tradicional e transmissor de conhecimento já não tem mais o mesmo espaço que possuía antes, tendo em vista os novos contextos que surgiram e os estudantes nativos digitais. A autora destaca três competências - sim, agora essa é uma palavra-chave quando o assunto é ensino-aprendizagem - para aulas mais inovadoras: “organizar/dirigir/administrar situações de aprendizagem, trabalhar em equipe e utilizar novas tecnologias” (GIRAFFA, 2013, p. 110). Todas essas competências são bem diferentes do método tradicional de ensino e levam o docente a repensar sua prática pedagógica à medida em que provocam situações úteis para o cotidiano dos estudantes.

De acordo com Prensky (2010), os alunos nativos digitais têm seus próprios objetivos na escola e querem coisas específicas, como: respeito às suas opiniões, seguir seus interesses, produções que envolvam as ferramentas digitais, trabalho em equipe, tomada de decisões, expressar seus pensamentos, cooperar e competir. Basicamente, eles querem uma ligação com o mundo real, com o contexto do qual fazem parte, com ações que sejam, de fato, produtivas para eles e úteis para seus futuros profissional e pessoal.

Quando se observam as competências elencadas por Giraffa (2013) e os objetivos dos estudantes apontados por Prensky (2010), destaca-se a necessidade de uma escola verdadeiramente conectada que cumpra esses objetivos/competências. Nesse sentido, o papel do docente é fundamental e, como já mencionado, os docentes são, em sua maioria, imigrantes digitais. Como “formar” o imigrante digital para ensinar - ou seria desenvolver? - nativos digitais? Para responder essa incógnita, recorre-se a dois aspectos importantes: formação inicial e continuada.

No que diz respeito à formação inicial, sabe-se que é fator essencial na carreira profissional docente, visto que é o primeiro contato com a área de atuação. As disciplinas ofertadas, atualmente, contemplam o ensino de educação ligada às tecnologias, que propicia um conhecimento inicial sobre o tema. No entanto, geralmente são ofertadas uma ou duas

disciplinas de duração menor, o que pode dificultar a execução de um trabalho mais prático com as TDIC's.

Por mais que sejam disciplinas curtas, possibilitam muito mais reflexões sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula e servem como estímulo para tal. Contudo, sabe-se que nem sempre foram ofertadas disciplinas como estas para os cursos de licenciatura. Os docentes formados há 30 anos não tiveram as mesmas oportunidades de aprender sobre tecnologias como os docentes que estão se formando agora têm. Nesse viés, além do fomento a disciplinas cujo enfoque seja as tecnologias, a formação continuada de professores também tem papel fundamental para o desenvolvimento de uma escola conectada.

Para isso, o estímulo a cursos de formação continuada que envolvam o uso das tecnologias digitais é basilar para que se possa pensar em um trabalho que, feito pelos imigrantes digitais, atinja ao público nativo digital, tanto na educação básica quanto na educação superior, tendo em vista que é nessa última etapa que também serão formados outros docentes. Tais cursos podem ofertar, por exemplo, o entendimento do que é tecnologia, quais são seus desafios - tanto em infraestrutura quanto em formação - e, é claro, possibilidades de uso prático das TDIC's, como celulares, *tablets*, *notebooks*, bem como aplicativos e sites voltados para a educação.

É somente a partir da concretização de todos os elementos apresentados que a concepção de uma escola conectada será possível. Para que isso realmente aconteça, torna-se imprescindível o cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação e por outros documentos, como o Pacto Nacional pela Conectividade nas Escolas, bem como a continuidade e ampliação de projetos e programas, a exemplo do Programa de Inovação Escola Conectada, transformado em política pública em 2021.

À vista disso, embora sejam muitos os desafios, vê-se que os primeiros passos já foram dados, que é o pensar sobre a realidade das tecnologias na escola e estipular metas para a conectividade. É por meio dessas ações que, em um futuro próximo, os alunos terão acesso a uma escola que propicie o desenvolvimento de competências voltadas para suas vidas cotidianas, totalmente interconectadas com as novas tecnologias e que acompanhem as necessidades dos novos contextos, a fim de que a escola não seja mais um museu, mas sim conectada com sua região, com seu país e - por que não? - com o mundo.

3.2.2 TDIC's na sala de aula

As tecnologias digitais já fazem parte do cotidiano dos sujeitos há muito tempo e, cada vez mais, impregnam-se nas ações do dia a dia, desde o ato de se comunicar ao de estudar. Ao citar a palavra “tecnologia”, é comum vislumbrar-se o conceito de tecnologia digital, porém ela não se resume a isso, uma vez que é tão antiga quanto a espécie humana (KENSKI, 2012). Tecnologias nada mais são do que criações que auxiliam os seres humanos no cotidiano, como aponta Kenski (2012, p. 13): “diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas”, objetivando tornar a vida mais confortável e prática.

As tecnologias podem ser de diferentes ordens e vão da escova de dentes a equipamentos mais sofisticados, como são os aviões a jato. Em meio a isso, destacam-se as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), as quais mediam o processo de comunicação, tais como televisão, rádio e jornal impresso, bem como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), que também mediam a comunicação entre os seres humanos, mas acrescentam o fato de serem digitais. Como exemplos de TDIC's ressalta-se a internet, os celulares, os computadores, os *notebooks*, os *netbooks* e os *tablets*, os quais possibilitam uma infinidade de opções, como aplicativos e *sites*.

De acordo com Kenski (2012), as tecnologias fazem parte do processo de evolução humana e surgiram desde os primórdios da humanidade, sendo parte essencial de nossa história. No início, eram relacionadas à sobrevivência dos primeiros humanos, como o uso do fogo e de ossos de animais, os quais serviam como uma forma de aquecimento/cozimento de alimentos ou de afugentar animais. Já formadas as primeiras civilizações, as tecnologias consistiam em armas metálicas - utilizadas para dominação e ataque -, em formas de produzir alimentos e adestramento de animais.

As tecnologias variam de acordo com o tempo e adquirem novos objetivos. Kenski (2012) relembra um momento ímpar na história da humanidade que fomentou o surgimento de tecnologias como nunca: a Guerra Fria. A “guerra” ideológica entre os Estados Unidos e a antiga União Soviética (URSS) fez com que diversos instrumentos fossem criados: “A corrida espacial, resultante do avanço científico proporcionado por essa tensão, trouxe inúmeras inovações: o isopor, o forno de micro-ondas, o relógio digital e o computador.” (KENSKI, 2012, p. 15). Observa-se, a partir desse exemplo, que as tecnologias adquiriram objetivos muito mais ligados às relações de poder do que à evolução humana, embora uma motive a outra.

A tecnologia também pode ser conhecimento, como demonstra o exemplo da prensa de Gutenberg, que revolucionou o acesso aos livros e ao próprio conhecimento a partir da impressão de livros em massa - não como se conhece hoje, mas de forma muito inovadora para o ocidente da época. A tecnologia, nesse caso, funcionou como disseminadora de conhecimento

à medida que, antes da prensa de Gutenberg, os livros eram todos copiados a mão e, após a prensa, muitos livros puderam ser reproduzidos em larga escala (considerando as proporções do contexto histórico). Um exemplo disso é o que aconteceu com a Bíblia, a qual, antes da invenção da prensa, era restrita às camadas religiosas e aos detentores de posses e, após a prensa, popularizou-se em níveis muito maiores, o que resultou, em 1517, na Reforma Protestante, liderada por Martinho Lutero.

Destaca-se, nesse sentido, o quanto a tecnologia está intrinsecamente ligada ao poder e ao conhecimento, bem como que sua aceção não está condicionada apenas às tecnologias digitais, mas sim a tudo que auxilia o ser humano e/ou modifica seus comportamentos no dia a dia. Além disso, toda essa mudança de comportamentos gera, também, uma nova cultura. Sob esse viés, ressalta-se a cultura digital, a cultura proporcionada pelas TIC's e TDIC's, como aponta Kenski (2012, p. 34): “A linguagem digital, expressa em múltiplas TICs, impõe mudanças radicais nas formas de acesso à informação, à cultura e ao entretenimento. [...] Cria uma nova cultura e uma outra realidade informacional.”. Assim, vem à tona a cibercultura, a cultura do ciberespaço e das relações sociais por meio dos computadores.

As relações, os comportamentos e as atitudes na cibercultura estão ligadas a dois pólos, duas extremidades: o mundo *online* e o mundo *offline*, o virtual e o real, o tela a tela e o *tête-à-tête*. As TDIC's já se tornaram parte da vida cotidiana e os indivíduos já não sabem mais viver sem elas. Um exemplo disso é o fato de o celular ter se tornado uma espécie de “extensão” do corpo humano e, sem ele, algo parece faltar, mesmo que não esteja sendo usado naquele instante. Além disso, as TDIC's também são altamente responsáveis pelas subjetividades dos indivíduos (CERUTTI, 2014), uma vez que as redes sociais e as interações resultantes desses contatos são capazes de moldar os usuários de diversas formas.

O mais interessante nisso tudo é o fato de que os mundos *online* e *offline* se misturam: em uma conversação, pode-se enviar uma mensagem para uma pessoa ao mesmo tempo em que fala com ela pessoalmente. A comunicação humana atingiu níveis incríveis com as TDIC's: as redes sociais conectam pessoas de países e continentes diferentes; as culturas se misturam e a relação entre global e local é cada vez menor; é possível ser “social” sem, necessariamente, conversar com uma pessoa em específico dentro de uma rede social, alcançando um nível muito maior de pessoas.

Além do conceito de TDIC's, convém trazer à tona o que são as Tecnologias Digitais em Rede (TDR), que, para Malaggi (2009, p. 76), “podem ser compreendidas como uma expressão, por meio de artefatos tecnológicos, das potencialidades e características da cultura contemporânea”, ou seja, estão diretamente ligadas à cibercultura e ao ciberespaço. São,

basicamente, ambientes interativos nos quais os usuários podem compartilhar seus pensamentos, suas ideologias, comunicar-se não só com outro indivíduo, mas com várias outras pessoas, em um processo multidirecional e descentralizado. Esses ambientes ultrapassam barreiras comunicativas e fazem da internet um espaço não só para acessar informações, mas para construí-las.

Nessa ótica, as redes, para Teixeira (2010, p. 31), autor que cunhou o termo Tecnologias em Rede, são:

uma estrutura dinâmica e aberta, cuja condição primeira de existência é a ação dos nós que a formam e que, ao construírem suas próprias formas de apropriação e de ação sobre a trama, modificam-na e por ela são modificados. Sua função básica é dar suporte ao estabelecimento de relações comunicacionais e colaborativas entre seus nós, entendidos como qualquer elemento que possa integrá-la num determinado momento a fim de completar algum significado ou sentido no processo corrente, independentemente de pertencer anteriormente ao emaranhado comunicacional.

Os nós dessa cadeia são formados por manifestações de sujeitos que fazem parte desse processo comunicacional na situação de autores. Assim, ressalta-se a condição do sujeito, que supera a noção de receptor para a de autor em um movimento interativo e comunicacional com seus pares de qualquer lugar do mundo. Essas noções vão muito além, inclusive, da concepção de território, criando comunidades desterritorializadas (MALAGGI, 2009), que aumentam a partir do surgimento de mais “nós”, ou seja, de opiniões, dizeres, compartilhamentos, interações, ideias, pensamentos e vontades de expressar algo. Nesse sentido, as TDR’s podem ser diversas, como as ferramentas colaborativas (Google Documentos, por exemplo), as redes sociais, os blogs, os aplicativos e sites voltados para a comunicação em tempo real (Google Meet e Zoom). Além de facilitar a comunicação em suas várias faces, também aumentam significativamente a quantidade de informações disponíveis na web, uma vez que cada usuário toma sua parte nesse processo de intercomunicação.

Como diria a banda Engenheiros do Hawaii “Estou ligado a cabo a tudo que acaba de acontecer”, a conexão a partir das TDIC’s mudou a forma como as pessoas veem os acontecimentos ao seu redor, bem como o acesso à informação. Se antes o acesso à informação era pouco, agora há um dilúvio (LÉVY, 1999) e o necessário mesmo é saber o que fazer em meio a essa quantidade. Sob essa ótica, é preciso rever o papel da escola frente às TDIC’s e em que sentido ela está contribuindo para a criticidade e para a construção efetiva do conhecimento.

A respeito disso, Moran (2004) indica quatro eixos da educação inovadora, uma educação totalmente voltada para o desenvolvimento de competências necessárias para os novos contextos que irrompem, com destaque para as novas tecnologias: “É importante que os

alunos estejam mais motivados, tenham mais iniciativa, explorem novas possibilidades. E as tecnologias podem ser um excelente auxiliar na tarefa de desenvolver esse aluno mais empreendedor e inovador.” (MORAN, 2004, p. 349). Nesse sentido, a autoestima e o autoconhecimento tomam o enfoque, bem como a formação de um aluno empreendedor e cidadão, capaz de conhecer a si mesmo, atuar como crítico de sua realidade e como parte da sociedade que o cerca.

O primeiro eixo apontado por Moran (2004) é o foco na aprendizagem inovadora, a qual o autor divide em quatro pontos principais: uma sala de aula conectada, que contará com internet e projetor, bem como terá metodologias diferentes da expositiva, tornando o professor um mediador da aprendizagem; a construção de um laboratório conectado à internet para pesquisas e atividades colaborativas; a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, como *blogs* e *chats*; inserção em ambientes experimentais e profissionais, sendo essa uma questão muito mais voltada para o Ensino Superior, mas que também pode ser adaptada ao Ensino Médio, por exemplo, com reflexões sobre os caminhos que os alunos almejam seguir e diálogos com profissionais destas áreas.

Já o segundo eixo ressaltado pelo autor é o desenvolvimento da autoestima, que, muitas vezes, torna-se um problema tanto para professores quanto para alunos. Em diversos contextos, professor e aluno são vistos como opostos e toda a relação de confiança e colaboração cai por terra à medida que há um vínculo de subordinação ao invés de parceria (MORAN, 2004). Dessa forma, o autor aponta como fundamental o desenvolvimento da autoestima dos docentes para que estes possam fazer o mesmo com os seus alunos: “Se os professores não desenvolvem sua própria auto-estima, se não se dão valor, se não se sente bem como pessoas e profissionais, não poderão educar num contexto afetivo.” (MORAN, 2004, p. 353). É preciso conhecer-se e amar-se para relacionar-se com o outro.

Ainda, o terceiro eixo da educação inovadora é a formação de um aluno empreendedor, um aluno menos “convencional” e mais preparado para algo inovador. No entanto, para fomentar alunos desse perfil, as aulas devem priorizar menos a “absorção” de informações e incentivar a criatividade, a liderança, a inovação, a ousadia. Ao invés da repetição de formas, devem ser feitas atividades com outros enfoques: “Sensibilizar os alunos para desenvolver novas atividades na sala de aula, no laboratório, em ambientes virtuais e mantendo vínculos diretos com a prática.” (MORAN, 2004, p. 353), os quais relacionam-se à colaboratividade, às tecnologias e à prática.

Por fim, o quarto eixo considerado por Moran (2004) é a formação de um aluno cidadão, um aluno capaz de olhar para a sua própria comunidade. Se por um lado Moran (2004) versa

sobre o perfil de um aluno empreendedor que, à primeira vista, parece se relacionar com a formação voltada para o mercado de trabalho, o desenvolvimento da consciência cidadã também é fomentada por ele, visto que também é necessário pensar na sociedade como um todo, preocupando-se com si e com os outros.

Sob a perspectiva da educação inovadora, é possível observar que a necessidade de mudanças na educação é latente e, para tal, as tecnologias demonstram-se fundamentais, como aponta Moran (2004), uma vez que, dos quatro eixos apresentados pelo autor, dois deles ligam-se diretamente com o uso de TDIC's. Além disso, as TDIC's também se relacionam aos multiletramentos e são muito relevantes para o desenvolvimento de práticas multiletradas, uma vez que, sem elas, um grande repertório de gêneros textuais próprios da *web* se perderia, como o são os vídeos, os *vlogs*, os videominutos, os GIF's e a *wiki*.

Sendo assim, as TDIC's atuam como primordiais para o desenvolvimento de algumas práticas relacionadas aos multiletramentos, das quais destacam-se: a ampliação de gêneros estudados, nesse caso os gêneros textuais digitais, os quais apresentam a multimodalidade; as reflexões sobre os aspectos culturais impulsionados pelas mídias, como o repertório linguístico, as diferentes ideologias acentuadas pelo ciberespaço e a hibridização de culturas que, outrora, eram marginalizadas; as competências necessárias para interagir nas redes de forma ética, criativa e crítica, podendo comunicar-se com seus pares e, além disso, aprender com essas interações. Sem tecnologias basilares para tais atividades, como celulares, computadores, *notebooks*, *netbooks* e *tablets*, o trabalho com os multiletramentos é muito mais difícil, o que ressalta, também, a demanda de uma escola conectada que atenda essas questões.

Contudo, além das tecnologias digitais disponíveis na escola, torna-se fundamental a fluência digital do corpo docente para que este possa promover também a fluência digital dos alunos. Em consonância com Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p. 06), a fluência digital docente é uma competência que engloba familiaridade tecnológica e atualização constante: “Refere-se à utilização dos recursos tecnológicos de modo integrado, em que o professor faz uso dos artefatos e produz conteúdo/material através dos mesmos de forma crítica, reflexiva e criativa.”. Sob essa perspectiva, a fluência digital é o domínio que o professor tem das tecnologias digitais utilizadas cotidianamente de modo aliado aos seus conhecimentos pedagógicos a fim de desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem com foco nas TDIC's como ferramentas.

De acordo com Kafai *et al* (1999), a fluência digital ou “fluência com a tecnologia da informação” (termo usado pelos autores) está relacionada a três habilidades diferentes: habilidades contemporâneas, conceitos fundamentais e capacidades intelectuais. As primeiras

tratam de habilidades imbricadas no uso das tecnologias, como busca de informações e comunicação na rede, as quais são primordiais para certas atividades no mercado de trabalho. Os conceitos fundamentais, por sua vez, são os conhecimentos técnicos básicos a respeito de tecnologia, de computadores, de redes e de como as tecnologias digitais evoluem constantemente. Por fim, as capacidades intelectuais dizem respeito à habilidade de utilizar as TDIC's em contextos mais complexos e em situações inesperadas, o que demanda uma reflexão muito mais abstrata sobre as tecnologias de informação no cotidiano.

O conceito de fluência digital para Kafai *et al* (1999) é uma espécie de ciclo de habilidades para se chegar a uma competência final. As habilidades contemporâneas e os conceitos fundamentais são conhecimentos basilares para o entendimento da tecnologia e seu uso no cotidiano. A partir do momento em que tais habilidades forem alcançadas, as capacidades intelectuais poderão ser desenvolvidas e, assim, o ápice da fluência digital é obtido, relacionando uso do cotidiano e uso crítico.

No que tange às atividades laborais docentes, é visto que requerem uma fluência digital diferente da fluência digital de outras profissões, como os programadores, por exemplo, à medida em que demandam outras habilidades e competências relacionadas a atividades dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, o docente fluente digital é aquele que não só utiliza as tecnologias e conhece seus conceitos básicos, como ressaltam Kafai *et al* (1999), mas também relaciona esses conhecimentos ao seu fazer pedagógico, envolvendo o uso crítico das tecnologias para fomentar atividades que envolvam as TDIC's de forma ética, crítica e participativa.

A fluência digital docente também serve para compartilhar experiências, materiais e sentidos pedagógicos com outros docentes, uma vez que, no contexto digital, existem diferentes materiais pedagógicos à disposição do professor, como os REA's (Recursos Educacionais Abertos) e os ODA's (Objetos Digitais de Aprendizagem). No entanto, esses materiais/recursos só serão encontrados pelo professor se ele utilizar as ferramentas digitais a seu favor, pesquisando e compartilhando. A fluência digital não trata apenas de saber utilizar, mas, de fato, usufruir dos benefícios das ferramentas digitais que estão ao dispor dos sujeitos na contemporaneidade.

Nessa ótica, pode-se elencar algumas habilidades do docente fluente digital: curadoria de informações e ODA's (Objetos Digitais de Aprendizagem), análise de jogos, aplicativos e sites, criação de atividades pedagógicas a partir de ferramentas digitais, edição de REA's (Recursos Educacionais Abertos), criação de materiais, busca de informações/conteúdo em

sites confiáveis, enfim, uma gama de práticas que auxiliam o trabalho docente na era digital, bem como potencializam a problematização de conteúdos e a construção do conhecimento.

Mas por que, em um trabalho no qual os multiletramentos são um conceito-chave, o termo utilizado é fluência digital e não letramento digital? É preciso considerar que o letramento digital não é tão abrangente quanto a fluência, bem como parece relacionar-se à alfabetização. Um dos primeiros textos sobre a temática e com o uso desse termo foi o de Gilster (1997), o qual tratou do letramento digital (*digital literacy*) e sua relação com as competências digitais, expandindo o uso do termo em proporções maiores do que ele próprio imaginava (CARMO, 2018) e, mais recentemente, trazendo à tona o conceito de fluência digital como hoje é conhecida.

Consoante Rosa e Dias (2021), o mesmo ocorreu com o termo alfabetização digital, que foi considerado um termo limitante pelo Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos, já que, em decorrência das mudanças tecnológicas constantes, um sujeito alfabetizado digitalmente hoje pode não o ser amanhã e, dessa forma, o vocábulo fluência (*fluency*) foi avaliado como o que melhor atende às características de uma competência digital tão abrangente.

Na verdade, o termo letramento digital é uma espécie de “etapa” para se chegar à fluência digital. As autoras Silva e Behar (2019) indicam que a alfabetização digital, o letramento digital e a fluência digital se interligam, sendo que a primeira e a segunda são dois passos para se chegar à última. A alfabetização digital é o momento no qual o indivíduo compreende o que lê na tela e dá um sentido a isso (GOMEZ, 2002), de forma diferente do que ocorre no meio escrito, pois o contexto digital possui particularidades como a leitura de imagens, animações e sons, que requerem habilidades mais complexas do que uma “simples” leitura.

Já o letramento digital é a etapa em que a criticidade do usuário entra em cena: diferentemente do letramento “tradicional”, o letramento digital apresenta outros processos cognitivos, como salienta Soares (2002, p. 151), sendo: “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.”. Assim, o letramento digital não é um uso meramente técnico, mas sim um uso mais crítico e mais consciente das tecnologias, possibilitando ao sujeito uma real interação em um processo de recepção e produção de materiais.

Por fim, o ápice da competência digital é a fluência digital, a qual envolve o uso proficiente das tecnologias digitais pelo sujeito que não só as utiliza no seu cotidiano, mas

também em atividades profissionais. Ocorre quando o indivíduo, já ambientado às tecnologias digitais, utiliza-as fluentemente em contextos pessoais e profissionais de forma crítica, educativa, ética, criativa e autoral, que, no caso dos professores, acontece quando estes a levam para o âmbito da escola, em atividades síncronas ou assíncronas que envolvam o uso das tecnologias digitais como ferramentas que auxiliarão o trabalho pedagógico.

Sob essa perspectiva, a fluência digital docente é também um passo para que a fluência digital dos alunos seja desenvolvida, uma vez que, embora os nativos digitais saibam utilizar as TDIC's com maestria, eles nem sempre as utilizam para tarefas educativas, criativas e/ou críticas, como a criação de apresentações e gêneros textuais diversos, que, certamente lhes auxiliam tanto em suas vidas acadêmicas quanto profissionais com vistas ao futuro. Para isso, tarefas fomentadas pelo professor são fundamentais, principalmente aquelas que inserem o estudante como um sujeito ativo no processo.

Sendo assim, vê-se que a fluência digital docente é apenas um dos desafios para o uso de TDIC's na sala de aula. Além da fluência digital dos professores, são destacados como desafios para a utilização das tecnologias digitais em âmbito escolar a formação docente (inicial e continuada), a infraestrutura escolar como um todo e as metodologias tradicionais de ensino que inserem a tecnologia como um fim e não como um método.

Acerca do primeiro desafio, que engloba a formação de professores em diferentes níveis, é preciso enfatizar que a formação inicial é aquela que dará norte à atividade docente e, portanto, precisa ser uma formação sólida, pautada em aspectos teóricos, críticos e práticos, que vão auxiliar o professor na sua jornada no mundo da docência. Contudo, muitos dos profissionais que atuam na educação hodiernamente tiveram sua formação inicial há mais de duas décadas, período em que as TDIC's não eram tão largamente utilizadas e, nessa conjuntura, pouco ou nada aprenderam sobre o seu uso em sala de aula.

Nesse contexto, entra em cena a formação continuada, com a qual o profissional tem a oportunidade - e o dever! - de desenvolver conhecimentos necessários para sua atividade nos novos cenários que se projetam em sala de aula. A formação continuada precisa atender às novas demandas para a educação do futuro e qualificar os docentes para o uso das TDIC's à medida que, da mesma forma que as tecnologias estão em constante mudança, o professor também deve estar em constante aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Para que o desafio da fluência digital docente seja superado, é mister um envolvimento de toda a comunidade escolar, das secretarias de educação e dos órgãos federais e estaduais para a promoção de formações que supram as exigências geradas pelas novas circunstâncias, principalmente causadas pelo surgimento e pela difusão do ciberespaço.

No que tange ao segundo desafio, que é a construção de uma infraestrutura escolar na qual se possa desenvolver atividades voltadas para o uso das tecnologias digitais, é primaz reconhecer o papel da escola conectada, alvo da primeira parte deste capítulo, a qual abarca uma internet de qualidade e equipamentos necessários para o envolvimento de todos os alunos com as diferentes tarefas proporcionadas pelo uso das TDIC's. Sem essa premissa básica, todas as propostas de trabalho com as TDIC's em sala de aula caem por terra, uma vez que essas questões são primordiais, principalmente a internet de qualidade.

Ainda, o terceiro desafio concerne às metodologias tradicionais de ensino que inserem a tecnologia como um fim e não como aparatos que auxiliam na construção de novos aprendizados. O método tradicional de ensino já não tem mais o mesmo impacto, uma vez que permaneceu estanque frente às transformações sociais e, agora, mais do que nunca, não tem mais o mesmo espaço que antes à medida que as tecnologias digitais modificaram toda a forma de receber informações. Se outrora a escola era a única e/ou a principal fonte de informação e conhecimento, com o advento da internet isso mudou e a quantidade de informações é massiva. Sendo assim, ignorar esse fato é ignorar que os estudantes fazem parte desse novo contexto e que usam a internet para diversos fins, inclusive o de adquirir conhecimento e informações, o que ressalta a importância de a escola não ficar aquém a esse uso, mas torná-lo também uma fonte de conhecimento mediado pelo professor.

Se esses são os principais desafios para o uso das TDIC's em sala de aula, quais são as possibilidades? Superados os desafios ou, pelo menos, minimizados, é possível fazer diversas atividades com as TDIC's, como as elencadas por Moran (2000), o qual, embora as tenha enfatizado ainda no século passado, apresenta algumas questões importantes que podem ser desfrutadas durante a condução de uma aula. A primeira possibilidade é o uso do fórum (mais popular na época), que pode ser um local para discussões e compartilhamento de arquivos. Além do fórum, Moran (2000) indica o uso das aulas-pesquisa, ou seja, da pesquisa, grupal ou individual, realizada pelos alunos em *sites* na internet a partir de um tema pré-estabelecido pelo professor. Ainda, o autor também salienta o trabalho cooperativo com o uso de *sites* (blogs) próprios dos alunos ou da turma, nos quais podem ser inseridos arquivos, pesquisas, sugestões de leitura, materiais audiovisuais, enfim, uma gama de elementos que comporão as aprendizagens da turma ao longo do tempo.

Para além do uso dessas ferramentas, é preciso considerar que as possibilidades do uso das TDIC's condizem muito aos objetivos propostos, o que implica um pensar sobre a disciplina, habilidades e/ou aprendizagens trabalhadas. Para Costa *et al* (2012), as especificidades de cada disciplina ou componente de estudos devem ser observadas durante o

uso das tecnologias. No que tange à aprendizagem com tecnologias no estudo da língua materna, os autores indicam quatro pontos principais: comunicação colaborativa, novas linguagens e tendências literárias, desenvolvimento da comunicação e produção escrita. Levando em consideração que tais pontos condizem diretamente com práticas literárias, convém elucidar melhor como eles podem ser trabalhados em sala de aula a partir de suas propostas.

O primeiro aspecto trata do desenvolvimento de atividades em equipe, que busquem a colaboração e a discussão, como suscitar temáticas que necessitem de avaliação/análise ou escrita colaborativa, que podem ser feitas em *blogs* e *wikis*. Já o segundo aborda as novas linguagens proporcionadas pela internet e as novas tendências literárias, como os *e-books*, *digital storytelling* (narrativa digital, que apresenta histórias interativas) e literatura *cyberpunk* (que mistura ficção científica e tecnologia), as quais necessitam do uso de suportes tecnológicos para serem acessadas. Ainda, o desenvolvimento da comunicação pode se dar mediante atividades que englobem o uso de áudios, vídeos e apresentações orais. Por fim, os autores apresentam a produção escrita como uma possibilidade de uso das tecnologias digitais, uma vez que, a partir delas, é possível pesquisar diferentes significados de uma mesma palavra, sinônimos, antônimos, bem como revisar e editar textos, tornando a produção escrita muito mais fluida e acessível “a um clique”.

Essas potencialidades do uso das TDIC's em sala de aula são, sem dúvidas, aplicáveis ao contexto escolar - desde que esse tenha elementos basilares como infraestrutura e fluência digital docente - e tornarão as aulas muito mais dinâmicas, produtivas e interativas, conectadas com o mundo digital que os jovens conhecem. No entanto, convém questionar: por que usá-las em práticas literárias? À primeira vista, a literatura parece não ter qualquer relação com as tecnologias e estas não parecem ser “aplicáveis” à educação literária como um todo. Na verdade, ao abordar o termo “educação literária”, vislumbra-se mentalmente um ensino pautado nos grandes clássicos da Literatura, com livros mais antigos, de páginas amareladas, partes de uma estante em uma biblioteca. Contudo, sabe-se que, assim como as constantes transformações da sociedade, a própria visão do livro já se tornou deturpada e, com ela, as noções de ensino de Literatura na escola.

Sendo assim, as aulas de literatura devem contemplar sim as tecnologias digitais, as quais devem estar atreladas a atividades que desenvolvam os processos de leitura, escrita, análise, interpretação e compreensão de obras literárias e do fazer literário. Alguns exemplos disso são atividades que considerem a leitura no meio digital, como a leitura de obras em domínio público - estas sim mais clássicas - ou disponíveis em outros *sites* de divulgação de

obras, os quais geralmente contêm obras contemporâneas e/ou escritas por autores ainda não consagrados. Além da leitura, é possível utilizar as tecnologias digitais para dinamizar o próprio processo de leitura, como a transformação de uma obra em um podcast (ou um audiolivro) ou em uma narrativa digital, a qual pode conter diversos elementos audiovisuais que vão além do texto escrito, tornando a leitura muito mais interativa.

Ainda, pode-se destacar que as TDIC's podem auxiliar no processo de compreensão e interpretação de obras, como o uso de aplicativos para gamificação, elaboração de *quizzes*, *escape rooms*, podcasts, vídeos, enfim, diversas formas de visualizar o entendimento de uma obra e/ou suscitar discussões. Por fim, sugerem-se as tecnologias como uma forma de produzir Literatura, como a produção de *fanfictions* e sua posterior divulgação em *sites* ou produção de narrativas digitais originais. Assim, percebe-se a relevância do uso de tecnologias digitais também em práticas mediadoras de leitura, elencando-se diversas possibilidades para uma sala de aula mais conectada com as novas linguagens, os novos processos de leitura e escrita e com o contexto dos estudantes nativos digitais.

3.3 Práticas leitoras: literatura, internet e tecnologias digitais

3.3.1 A literatura de escritores gaúchos na sala de aula: práticas de leitura e tecnologias digitais

Neste capítulo, serão trazidas duas propostas mediadoras de leitura literária com ênfase nos multiletramentos, as quais são fruto de toda a discussão presente nos dois primeiros capítulos. Tais proposições apresentam uma variedade de autores e temas, gêneros textuais variados e fuga de temas típicos quando se pensa na literatura sul-rio-grandense. Além disso, são pautadas nos pressupostos indicados pela pedagogia dos multiletramentos do Grupo Nova Londres (2021) e, portanto, além de apresentarem a sequência comum às práticas de leitura literária, desenvolvem-se a partir dos quatro elementos nela contidos, a saber: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada, os quais foram adaptados para um trabalho voltado para a literatura, a fim de demonstrar que é possível correlacionar multiletramentos e leitura literária.

Desse modo, cada prática foi detalhada minuciosamente, intentando-se realizar um trabalho que possa ser desenvolvido por professores de todo o Brasil. Como forma de demonstrar, resumidamente, as práticas mediadoras de leitura, será deixado nos apêndices um material voltado para professores, o qual apresenta as propostas de forma mais condensada e ilustrada.

A construção das práticas leitoras que constituirão o produto final da pesquisa, apresentado neste capítulo, é pautada em alguns elementos essenciais, os quais serão elucidados no quadro a seguir:

ELEMENTO	ELABORAÇÃO
Tema	Assunto que será base das reflexões e norteará as atividades. Deve ser um assunto relevante e relacionado ao texto escolhido.
Público-alvo	Etapa de ensino na qual será realizada a sequência de atividades.
Pressupostos	Conhecimentos docentes e discentes já consolidados que são necessários para a efetivação de todas as tarefas propostas.
Objetivos	Os objetivos são divididos em objetivo geral e objetivos específicos. O objetivo geral diz respeito à intenção da proposta como um todo considerando o tema abordado. Já os objetivos específicos tratam do que se pretende desenvolver a partir da prática e estão ligados às habilidades e competências.
Habilidades e competências	As habilidades e competências correspondem às práticas e à mobilização do conhecimento elencadas na BNCC. São conhecimentos necessários para a vida cotidiana e podem estar ligados às diversas áreas do conhecimento.

Duração	Tempo necessário para a efetivação de todas as atividades propostas. Pode ser dividido em períodos/aula ou horas/aula. São consideradas as atividades síncronas e assíncronas.
Recursos	Podem ser de diferentes ordens: recursos digitais, recursos humanos e recursos físicos. Essa sequência priorizará pelo o uso de pelo menos um recurso digital, seja site, seja tecnologia digital, seja aplicativo.
Prática situada	Estratégias de motivação para a leitura do texto literário a partir do conhecimento prévio dos alunos. Podem incluir audição de canção, leitura de outro texto, imagens, vídeos, animações, jogos, enfim, tudo o que motivar a leitura do texto literário e for relacionado, principalmente, ao tema desse texto. Além disso, para ativar o conhecimento prévio, podem ser feitas perguntas associadas ao tema trabalhado.
Instrução explícita	Leitura efetiva do texto literário, a qual pode se dar em diferentes momentos. Durante a leitura, convém realizar alguns apontamentos para observar o entendimento dos estudantes, a quebra ou não de expectativas e proporcionar reflexões sobre o texto. Pode-se ter uso de atividades sobre o texto, quizzes, jogos de palavras, jogos de cartas.

Enquadramento crítico	<p>Neste momento, há uma espécie de perturbação e questiona-se o que foi lido.</p> <p>Será que tudo é o que parece? Essa é a oportunidade para indagar os alunos sobre o texto lido e atentar-se para as entrelinhas, para o não-dito. Além disso, é a situação na qual se desnaturaliza certos pensamentos, sobretudo a respeito de algumas temáticas.</p>
Prática transformada	<p>Momento no qual será proposta uma atividade que envolve os conhecimentos adquiridos durante as práticas anteriores e, ainda, transcenda os limites do texto. É uma forma de verificar em que medida todo o processo de leitura mudou ou não a percepção dos alunos sobre um tema e sobre o ato de ler como um todo.</p>
Avaliação	<p>Nesta etapa, avalia-se a atividade como um todo, analisando quais aspectos foram positivos e quais foram negativos.</p>
Referências	<p>Citação de todas as referências utilizadas ao longo da prática.</p>

Adaptado de Ott (2015).

Para uma melhor compreensão de cada elemento da sequência leitora, convém explicar, detalhadamente, como cada item será contemplado. No que diz respeito à temática, deverá ser pautada em assuntos relevantes e atuais, como violência, transtornos psicológicos, existência humana, direitos humanos e pluralidade cultural, os quais merecem destaque devido às reflexões que podem proporcionar no que tange à qualidade de vida e ao convívio em sociedade.

Em relação ao público-alvo, condiz à etapa de ensino na qual será ministrada a atividade. Como as práticas de leitura serão destinadas ao Ensino Médio, espera-se que os alunos já tenham noções avançadas de leitura e escrita e conhecimentos básicos sobre literatura.

Já os pressupostos concernem aos conhecimentos que os alunos e os professores já possuem. Aos docentes, convém que tenham noções de TDIC's e saibam utilizá-las como ferramentas para o trabalho, bem como conheçam bem as obras trabalhadas, as quais fazem parte da Literatura Sul-rio-grandense. Os discentes, por sua vez, precisam ter conhecimentos básicos de tecnologias digitais e literatura.

Quanto aos objetivos, serão baseados nas habilidades e competências. O objetivo geral abordará, de modo amplo, aquilo que os alunos serão capazes de aprender a partir da sequência proposta e por meio da temática em voga. Já os objetivos específicos são subdivisões do objetivo geral de modo mais pontual, que serão apontadas considerando habilidades e competências que se quer desenvolver.

As habilidades e competências serão pautadas na BNCC. Serão priorizadas competências e habilidades relativas ao campo de atuação artístico-literário e que tratem do trabalho com as tecnologias e mídias digitais com foco em leitura e escrita.

No que diz respeito à duração, o trabalho com cada obra será analisado especificamente, já que alguns textos requerem mais atenção e mais tempo, como o caso dos contos. Nesse caso, serão feitas atividades nem muito longas nem muito curtas, a fim de dar prioridade a certos enfoques relevantes nas narrativas.

Os recursos condizem aos recursos materiais utilizados - textos, computador, celular, internet, folhas, lápis, caneta - e aos recursos humanos (professores e alunos). Serão priorizados os recursos digitais a fim de que, ao final de cada atividade, os alunos consigam aprender a utilizar um recurso diferente - site, mídia, aplicativo para IOS ou Android - e que possam relacioná-los ao tema abordado.

Já as etapas prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada são baseadas na pedagogia dos multiletramentos proposta pelo GNL (2021). A primeira etapa constitui uma aproximação do leitor com o assunto a ser abordado por meio de outros textos - canções, vídeos, textos verbais, imagens, sons - de modo a despertar seu interesse pelo texto, bem como um entendimento do que se sabe e do que não se sabe sobre o assunto (conhecimento prévio). A segunda é a instrução da leitura de fato, a qual pode ser conjunta ou individual, dependendo dos objetivos do professor. A terceira é uma etapa na qual questiona-se o que foi lido, transcendendo os limites do texto explícito e indo para o campo das entrelinhas. Por fim, a quarta etapa é aquela na qual os alunos farão uma produção/atividade que remete aos objetivos que se quer atingir e à obra lida, a fim de refletir sobre o que leram, expressar suas opiniões sobre o texto, compreender e interpretar a obra como um todo, para entender em que medida essa leitura suscitou novas formas de pensar ou não.

Ao final da prática, será feita uma avaliação, a qual consiste em observar o envolvimento do aluno em todas as atividades propostas e, principalmente, na última etapa, avaliando seu entendimento da obra e como ele utiliza as ferramentas digitais para a educação.

Por fim, as referências bibliográficas são todos os documentos norteadores, artigos, teses, dissertações, livros, matérias e sites nos quais o docente pode se basear, bem como as obras que serão lidas pelos alunos.

Esses elementos serão base para as práticas didáticas propostas neste estudo. No entanto, poderão sofrer variações de acordo com as intenções de cada prática e de acordo com os objetos utilizados. Convém mencionar que todos os textos literários, focos das atividades, fazem parte da Literatura Sul-rio-grandense, plano de fundo das práticas leitoras. Compreende-se que, a partir do roteiro supracitado, é possível construir atividades que envolvam o aluno com o texto literário do início ao fim, preconizando uma sequência que estimule o conhecimento prévio do estudante e possibilite o uso de diferentes tecnologias digitais.

3.3.1.1 A mulher na cultura gaúcha: olhares e rupturas

3.3.1.1.1 Da temática

Ao pensar em assuntos relevantes hodiernamente, vêm à mente temas sociais, que trazem à tona algumas questões importantes para o convívio em sociedade. Uma dessas temáticas é a representação feminina em textos, sejam antigos, sejam recentes, observando qual é a visão transmitida por eles. Com o cotejo de textos gaúchos de diferentes épocas, opta-se pela temática “A representação da figura feminina e a cultura gaúcha: diferentes visões” pela sua atualidade e pela necessidade de refletir sobre alguns processos históricos demonstrados em textos gaúchos. Assim, busca-se contrapor textos de diferentes gêneros e épocas e analisar como a mulher gaúcha é vista e qual o tratamento dado a ela em cada texto, observando se há ou não uma ruptura de processos históricos que perpetuam a violência contra a mulher.

3.3.1.1.2 Do público-alvo

A atividade proposta destina-se ao Ensino Médio regular, mais especificamente para o 2º ou 3º ano, tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino. Escolheu-se tal etapa devido à maturidade que os alunos do Ensino Médio têm para discutir certos assuntos, o que é necessário para a construção de uma reflexão profícua e aprofundada, que vai além do contexto

dos estudantes. Além disso, espera-se que eles já tenham trabalhado os gêneros textuais apresentados (canção e conto) e conheçam suas características.

3.3.1.1.3 Dos pressupostos

3.3.1.1.3.1 Docentes

No que tange aos pressupostos docentes, espera-se que o professor tenha interesse e gosto pela leitura literária, uma vez que, para “ensinar” literatura, é preciso apreciá-la. Além disso, o docente precisa ter noções da figura feminina e seu tratamento ao longo de diferentes momentos, mais especificamente da figura feminina gaúcha, marcada por dois lados: a figura submissa, que vive ao lado do marido e cuida do trabalho no campo, e a figura guerreira, persistente e trabalhadora. Esses extremos são demonstrados, por exemplo, pela personagem Bibiana, da série de livros *O tempo e o vento*, escrita por Érico Veríssimo, uma vez que a personagem apresenta um perfil de submissão ao marido, o Capitão Rodrigo Cambará, sujeitando-se aos seus caprichos, ao mesmo tempo em que cria seus filhos com dignidade.

Ainda, é preciso que o professor tenha realizado a leitura prévia de cada texto sugerido, bem como que conheça e saiba utilizar os recursos apresentados. Para ouvir as canções, por exemplo, é necessário ter uma caixa de som ou um rádio e, portanto, é preciso ter um conhecimento tecnológico básico. Preferencialmente, as canções podem ser ouvidas pela plataforma YouTube.

Já quanto à produção de questões, o docente precisa ter usado ou conhecido o Wordwall previamente para poder auxiliar os alunos. No que diz respeito à produção do podcast, é preciso que o professor saiba usar o Anchor para orientar os estudantes. Ainda, quanto à propaganda, o docente, ao sugerir a plataforma Canva, precisa ter noções de seu uso (design, elementos, como baixar, em qual formato baixar, como inserir textos, como fazer upload de imagens, como mudar o plano de fundo). Além disso, salienta-se que para o uso de todas as plataformas apresentadas (Wordwall, Anchor e Canva) é necessário criar uma conta, com exceção do YouTube.

3.3.1.1.3.2 Discentes

Quanto aos pressupostos discentes, ressalta-se o conhecimento dos gêneros textuais apresentados (canção e conto), a fim de que eles consigam perceber as características desses gêneros sem que seja necessária uma nova apresentação de suas peculiaridades. Além disso, os

estudantes precisam ter domínio de recursos tecnológicos básicos. Caso eles não tenham noções de como usar as plataformas supracitadas, o professor deve intervir e orientá-los, demonstrando a forma correta de utilizá-las na prática e/ou a partir de modelos feitos por ele, os quais servirão de inspiração para os discentes.

3.3.1.1.4 Do objetivo geral

Discutir sobre a figura feminina gaúcha em textos gauchescos, a fim de criticar pensamentos arraigados na cultura gaúcha, bem como observar a ruptura histórica de processos que desconstruem a visão da mulher frágil e sem voz.

3.3.1.1.5 Dos objetivos específicos

- Realizar uma leitura mais crítica acerca de pensamentos depreciativos em relação à figura feminina, para trazer à tona a ideia de mulheres fortes, valorosas e que também fazem parte da História;
- Utilizar elementos tecnológicos diversos, a fim de que os alunos aliem conhecimentos que já possuem em atividades educativas e compreendam seus usos para fins didáticos;
- Refletir sobre as diferenças apresentadas pelos dois gêneros (canção e conto) no que tange ao trabalho com uma mesma temática, para entender as peculiaridades de cada gênero.

3.3.1.1.6 Das habilidades e competências da BNCC

Ao longo da dissertação, abordou-se a questão das habilidades e competências leitoras. Apesar da proposta questionável da BNCC, as habilidades e competências nela contidas são consideradas, uma vez que ela é um documento norteador da educação brasileira e auxilia o docente a perceber o que é necessário desenvolver em cada etapa de ensino.

No que tange à proposta para o Ensino Médio, é importante ressaltar que se subdivide em campos de atuação social, a saber: campo da vida pessoal; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Como as práticas sugeridas aqui são voltadas à educação literária, o campo de atuação social considerado foi o campo artístico-literário e, por conseguinte, as habilidades desenvolvidas são referentes a ele. Assim, foi escolhida a competência específica 6 da área de Linguagens e suas Tecnologias e as habilidades 45 e 48 para a etapa do Ensino Médio:

(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. (BRASIL, 2018, p. 515).

(EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura. (BRASIL, 2018, p. 515).

Competência 6: Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018. p. 488).

3.3.1.1.7 Da duração

São estimadas 12 aulas de 50 minutos (600 minutos no total) cada para a realização de todas as atividades. Por se tratar de uma sequência didática maior, as atividades sugeridas demandam mais tempo. É importante enfatizar que algumas atividades também poderão ser feitas em casa pelos estudantes. Além disso, isso pode variar de acordo com cada instituição escolar, uma vez que a duração dos períodos é diferente. Pensando nisso, cada momento terá a quantidade de tempo estimada para sua concretização, o que facilitará adaptações.

3.3.1.1.8 Dos recursos

Os recursos usados serão diversos, alinhados à proposta de uma educação que considere e use as TDIC's. Para isso, serão necessários: internet, a fim de que seja possível acessar as plataformas sugeridas; caixa de som ou rádio para ouvir as canções; notebook, computador, tablet ou celular para realizar as atividades propostas (audição das canções, podcast e

propaganda); texto impresso ou digital com o conto que será lido. É preciso ponderar que, preferencialmente, cada estudante deve ter o seu próprio notebook, computador, tablet ou celular. Caso os alunos não tenham, é possível realizar atividades em grupo, como a produção da propaganda e do podcast. Ainda, é imprescindível que os alunos possuam uma conta nas plataformas Canva, Anchor e Wordwall, sendo que na última a conta criada deve ser para professores, tendo em vista as tarefas que serão feitas.

3.3.1.1.9 Dos objetos

Os objetos escolhidos vão ao encontro de uma proposta que abranja obras da literatura gaúcha, contando com textos mais contemporâneos, mas sem esquecer dos mais tradicionais. Por isso, esta proposta vai trazer à tona três canções e um conto, sendo eles: “Mãe Campeira”, composta por Celso Dornelles e interpretada por Sandro Coelho⁹; “Não chora minha china véia”, composta por Elton Saldanha e interpretada pelo grupo Garotos de Ouro¹⁰; “Romance de Flor e Luna”, composta e interpretada por Jairo Lambari Fernandes¹¹ e “No manantial”, de Simões Lopes Neto, publicado no livro *Contos gauchescos*¹² (1912).

As canções e o conto foram definidos pela variação dos gêneros (canção e conto), pela variedade de autores (Simões Lopes Neto visto aqui como um autor mais tradicional, enquanto os demais são mais contemporâneos), pela temática da figura feminina que normalmente não está em evidência em textos gaúchos e, quando possui destaque, é alvo de discussões, uma vez que traz a concepção de uma mulher sem voz, indefesa e sem valor.

Como critérios para a escolha de autores, destacam-se: a relevância para a literatura sul-rio-grandense; o estilo literário; o trabalho com a temática em questão. Simões Lopes Neto, em “No manantial”, evidencia a violência contra a mulher e o fim de uma vida. Ele é o primeiro autor no qual se pensa ao falar sobre literatura sul-rio-grandense. Aqui, ele é cotejado com compositores, já que a proposta busca não apenas trazer textos mais tradicionais, como é o caso de sua escrita, mas também textos contemporâneos. Já as canções foram escolhidas por abordar o assunto de formas diferentes: “Mãe Campeira” traz uma mãe guerreira dos pampas; “Não chora minha china véia” apresenta um panorama da mulher indefesa, que sofre com os excessos

⁹ Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/sandro-coelho/72874/>> Acesso em: 28 jul. 2023.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/garotos-de-ouro/nao-chora-minha-china-veia/>> Acesso em: 28 jul. 2023.

¹¹ Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/jairo-lambari-fernandes/503339/>> Acesso em: 28 jul. 2023.

¹² Texto disponível em domínio público: <https://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=1829&co_midia=2> Acesso em: 28 jul. 2023.

do marido; “Romance de Flor e Luna” trata a mulher assim como trata o homem e, nessa canção, eles são postos como duas figuras, uma apaixonada pela outra.

Assim, tais textos fogem à regra dos assuntos mais vistos em textos gaúchos: a figura do gaúcho, a lida no campo, as guerras, a Revolução Farroupilha, o folclore, os costumes gauchescos. Mas por que trabalhar com canções? Embora, à primeira vista, a proposta pareça trabalhar apenas com um conto enquanto literatura, é fundamental ter e mente que as canções também são parte da literatura e, como tal, demonstram toda a poesia literária, merecendo, da mesma forma, um destaque e uma análise.

3.3.1.1.10 Dos momentos

3.3.1.1.10.1 Primeiro momento – Prática situada (*1h05min*)

Para iniciar a prática, serão trazidas algumas frases do documentário “Eles matam mulheres” (disponível em: <<https://youtu.be/fc6W4cBfSJU>> Acesso em: 20 jul. 2023), produzido e distribuído pela TV Cultura, que ganhou o 43º Prêmio Vladimir Herzog de Anistia e Direitos Humanos. As frases buscam gerar impacto e são relacionadas à violência doméstica, assunto já conhecido pelos alunos. O objetivo é refletir e discutir sobre tais frases, a saber:

“Ele bateu minha cabeça na parede o tempo todo dizendo que ia me matar. Eu vou te matar. Eu vou te matar. Eu vou te matar.”

“Arrombou meu escritório, me espancou lá dentro, várias ameaças com arma.”

“Mas o que ela fez pra merecer isso?”

“Você me fez explodir, a culpa é sua. Você me fez perder o controle.”

“Você levou esse castigo porque você mereceu.”

As primeiras frases são relatos de mulheres que sofreram violência doméstica. Já a terceira é uma frase muito comum socialmente, indicando que a vítima foi a culpada da agressão. As últimas frases são do agressor, que tenta culpar a vítima e apagar sua própria culpa. Busca-se, com isso, proporcionar uma discussão sobre essas frases e seus impactos, o que vai auxiliar a entrar na temática.

Após essa discussão, a figura feminina na cultura gaúcha será posta em evidência e, para isso, será feita uma sondagem dos alunos para saber o que eles já têm em mente sobre o tema com algumas questões orais. Perguntas sugeridas:

- 1- Quando você pensa em cultura gaúcha, o que vem à mente?
- 2- E quanto à figura feminina, como ela aparece na cultura gaúcha?

- 3- Você acredita que essa figura é esquecida pela história gaúcha?
- 4- O espaço da mulher e sua respectiva valorização mudou ao longo dos anos no Rio Grande do Sul?

Em seguida, ainda no primeiro momento, será trabalhado o primeiro objeto e os estudantes ouvirão a canção “Mãe campeira”, de Sandro Coelho, cujo eu lírico (voz do texto) traz a visão da sua mãe dos pampas, uma mãe guerreira, forte, que não mediu esforços para criá-lo. Novamente, os alunos serão questionados oralmente no que tange ao entendimento da canção e ao que ela expressa:

- 1- Qual a temática da canção?
- 2- Qual a visão que o eu lírico tem de sua mãe?
- 3- Ao ouvir a canção, você lembra de alguém?
- 4- De acordo com a canção, como foi a vida da mãe do eu lírico?
- 5- Por que o título “Mãe campeira”?
- 6- Qual é a visão da figura feminina na canção? É a mesma visão passada por outras canções gaúchas?

O objetivo da atividade é ambientar os discentes, trazendo à tona uma figura muito comum na cultura gaúcha: a figura da mãe mais velha, trabalhadora, que, com a lida no campo, criou seus filhos dignamente. Tudo isso vai ao encontro do que os alunos já sabem sobre o assunto e, por isso, esses elementos estão na prática situada como uma forma de ativar o conhecimento prévio.

3.3.1.1.10.2 Segundo momento - Instrução explícita (4h20min)

Como o próprio nome diz, o segundo momento é aquele em que será dada uma instrução aos estudantes. A instrução é que leiam o conto “No manancial”, de Simões Lopes Neto. O conto está disponível em Domínio Público no site <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000121.pdf>> (Acesso em: 18 jul. 2023) e possui 8 páginas.

Como é um conto relativamente longo, tendo em vista os períodos destinados ao componente curricular, o professor tem a opção de realizar a leitura inteira do conto em sala de aula, ler fragmentos do texto na escola e pedir que leiam o restante em casa ou solicitar a leitura prévia do texto em casa. Prefere-se que seja feita a leitura do texto na íntegra em sala de aula, uma vez que, assim, é possível fazer algumas intervenções durante a leitura e verificar se os

estudantes estão ou não entendendo que leem, bem como realizar inferências do que está por vir, causando ou não uma quebra de expectativas nos leitores.

Após a efetiva leitura do texto, o docente pode apresentar aos alunos quem foi Simões Lopes Neto, considerando sua grande relevância para a literatura gaúcha, sendo seu maior expoente. Para tal, o professor pode passar um vídeo a respeito da biografia de Simões Lopes Neto, como o disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Bwots2kf6dk>> (Acesso em: 18 jul. 2023), que vai tratar de alguns aspectos importantes da vida do autor e suas principais obras.

Em seguida, serão realizadas questões orais, a fim de compreender e refletir sobre o conto lido. As questões orais, por serem mais curtas, discutem objetivamente o conteúdo do texto, atentando-se para elementos bem pontuais, como a temática, os elementos e a sequência narrativa. São sugeridas as seguintes questões:

1. Qual o tema principal do conto?
2. Em que época o conto se passa?
3. Por que Maria Altina não gosta de Chicão?
4. Quem narra o conto?
5. Chicão realmente gostava de Maria Altina?
6. O que simboliza a rosa no texto?
7. Como termina a história?
8. A partir da personagem Maria Altina, é possível perceber como as mulheres eram tratadas antigamente? Isso mudou?

Após as questões, sugere-se um trabalho diferenciado no que diz respeito à compreensão do texto. Para isso, a plataforma escolhida é o Wordwall, com a qual os estudantes poderão testar seus próprios conhecimentos do texto lido e dos colegas. Os alunos precisam criar uma conta para acessar os recursos ou entrar com uma conta do Google. Em seguida, clicam em “criar atividade” e podem escolher recursos diversos, como: questionário, combinação, pares correspondentes, caça-palavras, classificação de grupo, jogo da forca, cartas aleatórias, palavras cruzadas, vire a peça.

Aqui, são sugeridos três tipos de atividades: quiz, palavras cruzadas e caça-palavras. Essas tarefas foram escolhidas por serem criativas, mas, ao mesmo tempo, possibilitarem um trabalho com conteúdos mais práticos e dinâmicos. Os estudantes serão convidados a realizar 10 questões e eles podem escolher dentre os três tipos mencionados. O trabalho pode ser individual ou em grupos. Sugestão de orientação:

- 1- Reúnam-se em grupos de três componentes e produzam 10 questões na plataforma Wordwall (disponível em: <<https://wordwall.net/>> Acesso em: 19 jul. 2023), escolhendo um dos três tipos: quiz, palavras cruzadas e caça-palavras. As atividades devem estar relacionadas ao texto lido e serão uma forma de verificar o entendimento ou não do conto. As perguntas devem se adequar ao tipo de atividade: objetivas, rápidas, pontuais e relacionadas aos elementos da narrativa.

Após a atividade, os alunos jogarão as tarefas produzidas pelos seus colegas, a fim de proporcionar uma interação entre os estudantes, inspirá-los com as perguntas dos colegas e, ainda, verificar seus níveis de compreensão do texto.

3.3.1.1.10.3 Terceiro momento – Enquadramento crítico (2h05min)

O terceiro momento vai pôr em xeque alguns pensamentos comuns que os estudantes possam ter, trazendo uma visão mais crítica de certas questões. Para tanto, será feita a audição da canção “Não chora minha china véia”, da banda Garotos de Ouro (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hHQLQ_gxh1Q> Acesso em: 20 jul. 2023), a qual traz visões negativas do tratamento dado à mulher gaúcha, diferentemente da canção ouvida no primeiro momento.

A ideia do enquadramento crítico é contrapor pensamentos e refletir sobre eles. Provavelmente os alunos já terão ouvido a canção, mas dificilmente, ao ouvi-la, pensaram sobre o que ela revela: violência doméstica. Tais versos, muitas vezes, nem são vistos como uma violência expressa, uma vez que, após o ataque de agressividade, o eu lírico afirma se arrepender e busca consolar a “china” (sua esposa). Nessa ótica, depois da audição da canção, serão realizadas questões orais, a fim de observar a compreensão dos estudantes, bem como contrapor as canções ouvidas. Sugestões de perguntas:

- 1- Você já tinha ouvido essa canção antes? Se sim, havia prestado atenção na letra?
- 2- Quem é o eu lírico da canção?
- 3- Como a mulher é retratada na canção?
- 4- Como é a relação entre o eu lírico e sua esposa?
- 5- Há violência expressa na canção?
- 6- Apesar de retratar uma violência, a canção ouvida é muito popular no Rio Grande do Sul. Por que isso ocorre?
- 7- Quais as diferenças entre “Mãe campeira” e “Não chora minha china véia” no que tange ao retrato da mulher?

- 8- A data de lançamento das duas canções é próxima, tendo uma diferença de apenas 5 anos. No entanto, as canções retratam o mesmo momento histórico?

Com essas questões, espera-se que os alunos se proponham a debater sobre as visões da figura feminina em alguns textos sul-rio-grandenses, como esse, além de observar que, embora eles tenham sido lançados em tempos muito próximos (tendo uma diferença de apenas 5 anos), eles retratam momentos distintos da História gaúcha, ainda que certos comportamentos seguem sendo perpetuados.

Em seguida, ainda no terceiro momento, os estudantes ouvirão mais uma canção: “Romance de Flor e Luna”, de Jairo Lambari, a qual narra uma história de amor entre dois jovens: um amor simples, fácil, tranquilo. Nela, a figura feminina é parte do enredo, com a mesma importância da figura masculina. Não há violência expressa na canção, apenas um romance relatado, o que acaba tornando-a bem diferente do conto de Simões Lopes Neto, que relata uma violência que termina em fatalidade. Da mesma forma, difere-se da canção do grupo Garotos de Ouro à medida em que esta traz a temática da violência doméstica como algo romantizado e normal. Para isso, novamente será feita uma conversa e perguntas que vão auxiliar os estudantes a compreender o que foi abordado na canção. Sugestões de questões:

- 1- Qual a temática da canção?
- 2- Há violência expressa na canção?
- 3- Qual a metáfora presente em “Romance de Flor e Luna”?
- 4- O que acontece no final?
- 5- Qual a diferença entre o conto “No manancial” e a canção “Romance de Flor e Luna” no que tange ao envolvimento dos protagonistas?
- 6- É possível perceber se há um relacionamento amoroso tanto na primeira quanto na segunda. Quais as diferenças entre esses relacionamentos?

Após essa conversa acerca da canção, será a hora de realizar uma atividade que contemple as reflexões realizadas pelos alunos ao longo dos primeiros momentos. Para isso, os alunos serão convidados a produzirem um podcast, o qual vai tratar das diferenças entre os textos lidos quanto às visões femininas na cultura gaúcha. Assim, eles abordarão cada texto e, resumidamente, falarão sobre eles. Em seguida, proporão uma reflexão: a visão de uma figura feminina sem voz, sem rosto, à mercê da violência e tida como um objeto ainda é latente em textos gaúchos? Essa realidade mudou? No podcast, os alunos expressarão seus próprios pensamentos em relação à temática, demonstrando os avanços (ou não) desse assunto tão importante na cultura gaúcha. Para essa atividade, é possível dividi-los em grupos ou realizá-la individualmente, a critério do docente. Sugestão de orientação:

- 1- Produza um podcast de 2 a 3 minutos com a plataforma Anchor (disponível em: <<https://podcasters.spotify.com/>> Acesso em: 20 jul. 2023). Insira transições e efeitos de áudio, que tornarão seu podcast mais criativo e interessante. Fale, resumidamente, sobre cada texto lido (conto e canções), indicando suas datas de lançamento e autores. Em seguida, proponha uma reflexão sobre a mulher gaúcha dentro desses textos e expresse sua opinião: a visão de uma figura feminina sem voz, sem rosto, à mercê da violência e tida como um objeto ainda está presente em textos gaúchos? Essa realidade mudou ou ainda é perpetuada? Lembre-se de que o podcast precisa ter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, sendo necessário dizer sobre o que será abordado, desenvolver o tema e finalizá-lo. Todos os textos mencionados devem ser devidamente citados.

Depois da realização dos podcasts, tanto em grupos quanto individuais, os alunos ouvirão os podcasts dos colegas para também ouvirem outras formas de pensar em um mesmo assunto.

3.3.1.1.10.4 Quarto momento – Prática transformada (2h)

O quarto momento é aquele em que tudo o que foi visto ao longo das atividades será retomado, fazendo um fechamento do percurso. A prática transformada, nesse caso, consiste em uma mudança no olhar dos estudantes frente à temática da mulher em textos gaúchos: se, inicialmente, era permeada por uma visão mais branda de certos textos, como “Não chora minha china véia”, agora, espera-se que os alunos possuam uma visão mais crítica e que, ao lerem qualquer texto, seja desse assunto, seja de outro, tenham um pensamento mais crítico em relação a ele. Isso não significa condenar a audição de certas canções ou a leitura de alguns textos: significa lê-los com outros olhos e compreender os diferentes momentos que eles expressam.

Para que esse momento seja profícuo e para que vá além do âmbito da escola, os alunos produzirão um cartaz com o auxílio da plataforma Canva (disponível em: <<https://www.canva.com/>> Acesso em: 20 jul. 2023). O objetivo do cartaz é conscientizar outras pessoas e propor reflexões sobre o assunto. Essa atividade deve ser realizada, preferencialmente, em grupo, utilizando o recurso do Canva para compartilhamento de projetos com outras pessoas. Orientação da proposta:

- 1- Em grupos de três componentes, crie um cartaz com o auxílio da plataforma Canva (disponível em: <<https://www.canva.com/>> Acesso em: 20 jul. 2023). O cartaz terá como temática: “O que você pensa sobre isso? Como é a visão da figura feminina na

cultura gaúcha?”, que vai ao encontro das reflexões realizadas. O propósito do cartaz é proporcionar uma conscientização a respeito do tema, sendo algo que chama a atenção das pessoas. Para que isso se efetive, lembre-se de inserir imagens, ícones, textos e fontes chamativas, frases de impacto, enfim, elementos que instiguem o leitor e tragam reflexões. Pense, ainda, em quem será o público-alvo e adeque a linguagem utilizada a ele.

Após a produção dos cartazes, convém que eles sejam divulgados em um site da turma ou rede social, como blog, Instagram, Facebook ou Whatsapp, a fim de que chegue em um público muito maior. Se possível, outra ideia interessante é imprimir os cartazes e distribuí-los pela escola. Seja como eles forem divulgados, o importante é que os alunos consigam cativar outros olhares e possibilitar uma atenção maior a temas caros à sociedade. Além disso, é possível trabalhar com gêneros textuais que contemplem diversas linguagens e descobrir outras formas de usar as tecnologias digitais (mas, dessa vez, para a educação).

3.3.1.1.11 Da avaliação (30min)

As práticas mediadoras de leitura aqui propostas são um processo que, como o Grupo Nova Londres (2021) propõe, perpassa pelo que os alunos já sabem sobre a temática e, ao longo dos momentos, vai transformando seus saberes. Nesse sentido, propor uma avaliação da prática é uma tarefa difícil à medida em que não é possível mensurar o que os estudantes aprenderam, mas sim trabalhar com conceitos e interpretações. Para tanto, sugere-se um questionário avaliativo com perguntas abertas para saber a opinião de cada aluno. Esse questionário pode ser impresso ou pode ser realizado por meio do Google Formulários (disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/1/?tgif=d>> Acesso em: 20 jul. 2023). Questões sugeridas:

- 1- Você já havia lido textos gaúchos? Se sim, quais?
- 2- Nos textos que você costuma ler, a temática da figura feminina é abordada?
- 3- Ao ouvir uma canção, você costuma refletir sobre o que ela está dizendo?
- 4- Você já havia pensado sobre o assunto trabalhado ao longo das atividades?
- 5- Os momentos de atividades mudaram sua percepção do tratamento da mulher em textos gaúchos? Por quê?
- 6- Você acredita que, com o passar dos anos, as pessoas estão mudando seus pensamentos? Justifique.

- 7- Em sua opinião, as práticas propostas foram importantes para o desenvolvimento de um pensamento mais crítico sobre a temática da mulher gaúcha nos textos da literatura sul-rio-grandense?

3.3.1.1.12 Das referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 11 dez. 2021.

FERNANDES, Jairo Lambari. **Romance de Flor e Luna.** Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/jairo-lambari-fernandes/503339/>> Acesso em: 28 jul. 2023.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco.** Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>> Acesso em: 24 out. 2021.

LOPES NETO, João Simões. **Contos gauchescos.** 9 ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

SALDANHA, Elton. **Não chora minha china véia.** Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/garotos-de-ouro/nao-chora-minha-china-veia/>> Acesso em: 28 jul. 2023.

3.3.1.2 As diferentes visões da morte: algumas reflexões

3.3.1.2.1 Da temática

A morte é um tema delicado e difícil. Seu entendimento é diferente de acordo com as mais distintas culturas, em cada canto do planeta. Ao refletir sobre esse assunto, vêm à tona diversas interpretações e subjetividades. Mas, afinal, qual a importância de pensar sobre isso e trazer essa abordagem para a sala de aula? A morte, por mais que não seja um tema fácil, é um assunto necessário em meio escolar à medida em que possibilita aos alunos uma reflexão sobre algo tão natural e inevitável a todos. Para ocorrer morte, é preciso haver vida, o maior patrimônio de cada ser. Nessa ótica, a morte, embora temida, é decisiva e implacável, cabendo a cada sujeito contemplá-la em sua individualidade.

Trazer um tema como esse para os alunos é instigá-los a se permitirem pensar, uma vez que, em suas vidas, eles terão que lidar com isso em algum momento, seja a morte de um

familiar, seja a morte de um amigo, seja a sua própria morte. Desse modo, a temática “As diferentes visões da morte: algumas reflexões” procura apresentar diferentes visões da morte em culturas, contextos e tempos distintos, a fim de que os estudantes, em suas singularidades, possam compreendê-la a seu modo.

3.3.1.2.2 Do público-alvo

A proposta é designada para o Ensino Médio regular, de modo especial para o 2º ou 3º ano, da rede pública ou da rede privada. A escolha dessa etapa do Ensino Médio como público-alvo deu-se pela faixa etária dos estudantes, a qual, geralmente, é de 16 a 18 anos, o que possibilita uma discussão mais aprofundada sobre o tema, envolvendo seus conhecimentos de mundo e suas visões. Ainda, é pertinente salientar que, no 2º e no 3º ano, eles já conhecem os gêneros textuais poema, crônica e conto, que serão utilizados nessa proposta.

3.3.1.2.3 Dos pressupostos

3.3.1.2.3.1 Docentes

Para que a proposta mediadora de leitura seja efetiva, o docente deve ter alguns conhecimentos prévios. Além do interesse pela leitura literária e pelos gêneros trabalhados, o professor deve ter realizado a leitura prévia desses textos, bem como conhecer os autores e suas características. Por exemplo, ao trabalhar com Mário Quintana, deve ter em mente que ele faz parte da geração modernista e, portanto, traz temáticas mais recentes, com uma linguagem mais simples e versos livres, características próprias do movimento do qual faz parte. Já ao trabalhar o gênero crônica por meio de David Coimbra, é necessário reconhecer que ele foi um importante jornalista e colunista no jornal *Zero Hora*.

Ainda, o docente deve ter uma mente aberta em relação à temática da morte e demonstrá-la para os alunos como algo natural e inevitável, além de apresentar diversas formas de vê-la, em diferentes contextos. Quanto aos recursos, o professor precisa ter um domínio dos recursos tecnológicos básicos, conhecer e saber usar as ferramentas YouTube, Flip e Canva. O uso do YouTube será feito no primeiro momento para a visualização de um vídeo e no último momento com os alunos produzindo um vlog de opinião para postagem na plataforma. Já o Flip vai, da mesma forma, ser utilizado para a criação de um vídeo, mas, desta vez, de um vídeo-minuto, que tem características diferentes de um vlog. Ainda, da mesma forma que na proposta 1, o Canva será sugerido para a criação de um infográfico, tendo em vista sua diversidade no

que diz respeito ao trabalho com gêneros textuais. Para a utilização de todas as ferramentas mencionadas, é preciso ter uma conta.

3.3.1.2.3.2 Discentes

Os estudantes, ao lerem textos de três gêneros diferentes, precisam ter noções das características de um poema, de uma crônica e de um conto. Outrossim, torna-se necessário que saibam utilizar os recursos tecnológicos básicos e as ferramentas mencionadas anteriormente. Na eventualidade de não terem o domínio ou não conhecerem as plataformas YouTube, Flip e Canva, o docente deverá orientá-los, preferencialmente em sala de aula, apresentando o seu uso de forma prática.

3.3.1.2.4 Do objetivo geral

Refletir sobre a temática da morte e as diferentes visões a seu respeito, a fim de compreender que se trata de um processo natural pelo qual os indivíduos passam, bem como comparar as perspectivas de culturas distintas para que os estudantes formem sua própria opinião sobre o assunto.

3.3.1.2.5 Dos objetivos específicos

- Comparar diferentes perspectivas sobre a morte a partir de culturas distintas, para refletir sobre a temática e construir uma opinião sobre o assunto, desnaturalizando visões arraigadas e engessadas;
- Conhecer recursos tecnológicos diversificados, a fim de saber utilizá-los de maneira educativa e compreender que seus usos também podem ser edificantes e pedagógicos;
- Perceber as diferenças de visões de mundo em contextos diversos, para construir pensamentos próprios e emitir uma opinião crítica.

3.3.1.2.6 Das habilidades e competências da BNCC

Conforme visto nos capítulos anteriores, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está muito presente no trabalho, embora sua proposta não vá totalmente ao encontro de uma educação literária inovadora e crítica. Por se tratar de um documento norteador da educação brasileira, as suas habilidades e competências serão contempladas aqui, já que elas podem

auxiliar a compreender em que medida o que está sendo trabalhado está de acordo ou não com a etapa de ensino.

As habilidades escolhidas estão contidas no campo artístico-literário, foco da dissertação, para o Ensino Médio, sendo elas a habilidade 45 e a habilidade 52, a saber:

(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. (BRASIL, 2018, p. 515).

(EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.). (BRASIL, 2018, p. 516).

A primeira foi escolhida por construir uma perspectiva mais crítica e voltada para as diferenças culturais dentro dos textos literários. Já a segunda abrange as produções que os alunos farão com base em suas próprias visões dos textos lidos, como é o caso do vlog de opinião. Ainda, também foi destacada a competência 7 para a área de Linguagens e suas Tecnologias, uma vez que ela traz as atividades em meio digital, as quais são fundamentais para a construção de outros saberes para além dos literários, demonstrando que as tecnologias digitais podem ser profícuas para o ensino e a aprendizagem.

Competência 7: Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 482).

3.3.1.2.7 Da duração

São estimadas 12 aulas de 50 minutos (totalizando, em média, 600 minutos) para a realização de todas as atividades propostas. Embora pareça um período muito longo, é necessário considerar as habilidades e a competência que serão desenvolvidas, as quais, em um trabalho com literatura, podem demandar mais tempo. Além disso, algumas tarefas podem ser executadas fora da sala de aula, a fim de otimizar o tempo. Ainda, o tempo pode variar de acordo com cada instituição escolar, uma vez que a duração dos períodos é diferente. Pensando

nisso, cada momento terá a quantidade de tempo necessária para sua efetivação, o que facilitará adaptações.

3.3.1.2.8 Dos recursos

Os recursos utilizados vão ao encontro de uma proposta que preconize as TDIC's, além do trabalho literário. Para tanto, são imprescindíveis: internet estável, a fim de acessar e usar as ferramentas; notebook, computador, tablet ou celular para realizar as tarefas (produzir vídeo-minuto, infográfico e vlog de opinião); retroprojektor e notebook conectado a ele para assistir ao vídeo; texto impresso com o poema, a crônica e o conto ou, se possível e preferível, retroprojektor para reproduzi-los. Preferencialmente, cada estudante deve ter seu próprio notebook, computador, tablet ou celular, mas, caso não seja possível, é viável juntá-los em duplas ou trios. Para acessar as plataformas YouTube, Canva e Flip, é necessário que os alunos façam uma conta em cada recurso ou entrem por meio de suas contas de e-mail do Google.

3.3.1.2.9 Dos objetos

Os textos literários escolhidos trabalham a mesma temática de formas diferentes, tanto pelo estilo dos autores quanto pelas peculiaridades dos gêneros. A proposta, nesse caso, é voltada para textos contemporâneos, de autores bem conhecidos, cuja escolha deu-se pela ousadia de permitir-se pensar em um assunto tão relevante e tão pouco abordado. Os textos selecionados são: “Minha morte nasceu” e “Seiscentos e sessenta e seis”, ambos de Mário Quintana; “Quando quis morrer”, de David Coimbra; “O navio das sombras”, de Érico Veríssimo.

Mário Quintana, ao expor o tema morte, apresenta uma visão muito madura e sábia, uma vez que a trata de modo natural e não a dissocia da vida: ao contrário, vida e morte andam lado a lado em seus textos. O primeiro texto apresentado é “Minha morte nasceu”, que foi publicado no livro *A rua dos cataventos* (1940). É um soneto clássico, embora faça parte do movimento modernista, mas traz uma temática muito contemporânea e de uma forma muito inovadora, já que foge à ideia de uma morte triste, assustadora. Quintana traz, nesses versos, a morte como uma amiga, que vai nascer junto com a vida. Já o segundo texto de Quintana, “Seiscentos e sessenta e seis”, é mais recente e foi publicado no livro *Esconderijos do tempo* (1980). O poema não tem a temática morte como a principal, mas vai remeter-se a ela ao mesmo tempo em que aborda a vida e a rapidez do passar dos anos.

David Coimbra retrata a visão de alguém que passou por uma doença difícil e já quis morrer em decorrência dessa situação. No entanto, ele acaba a crônica refletindo sobre como a vida é boa, apesar de todos os problemas. Ao trabalhar com essa crônica, é preciso considerar o contexto de vida do autor, que lutou contra um câncer por quase uma década. Além disso, Coimbra faz parte do rol de cronistas que publicam para jornais e, nesse caso, também possui um estilo diferenciado ao publicar para o jornal *Zero Hora*, muito popular no Rio Grande do Sul.

Já Érico Veríssimo, no conto “O navio das sombras”, traça uma metáfora da morte como uma viagem de navio, cujo protagonista Ivo comete suicídio por estar na pobreza e desempregado. O conto acaba sendo uma narrativa fantástica, uma vez que apresenta dois planos: o real, na pensão onde Ivo comete suicídio e tentam reanimá-lo, e o imaginário de Ivo no transatlântico prestes a partir, metaforizando a morte.

Mas, afinal, por que cada autor foi aqui elencado? É mister destacar que os critérios para a seleção dos textos foram: diversidade de gêneros textuais; diversidade de autores; trabalho com a temática morte; fuga de visões tradicionais sobre o assunto. Isso resultou em uma combinação inesperada que une Mário Quintana, David Coimbra e Érico Veríssimo, algo jamais visto em livros didáticos, que só trazem à tona textos de autores mais tradicionais, sem estabelecer um comparativo entre eles. Assim, a proposta relaciona poema, crônica e conto a partir de um cotejo diferenciado entre autores que não costumam ser trabalhados em conjunto.

O primeiro autor foi escolhido por ser o poeta mais relevante da literatura sul-rio-grandense. Modernista da segunda geração, Quintana trazia em seus versos temáticas modernas, como a reflexão sobre o existir, a passagem do tempo e o cotidiano, postas, normalmente, em versos livres e em linguagem simples. David Coimbra, por sua vez, foi um cronista gaúcho cujos textos apresentam temáticas diversas, como futebol, política, culinária, amores, amigos e vida, escritas, comumente, em estilo leve e descontraído. Já Érico Veríssimo, muito lembrado pela série de livros *O tempo e o vento*, apresenta o que há de melhor em romances de caráter regionalista. Seus textos traçam fortes críticas sociais, um posicionamento político marcante e momentos da História Gaúcha. Aqui, seu texto foge à essa regra ao expor, em uma narrativa fantástica, uma visão do suicídio.

3.3.1.2.10 Dos momentos

3.3.1.2.10.1 Primeiro momento – Prática situada (*Ih*)

Discutir a morte é algo delicado e, por vezes, difícil. Então, para isso, sugere-se iniciar toda a discussão com uma animação intitulada “A vida da Morte” (The life of Death) (disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EalTGGfKGJQ>> Acesso em: 23 jul. 2023), que vai demonstrar, de maneira simples e cativante, como a Morte se apaixona. Inicialmente, a Morte não hesita em fazer seu trabalho e matar diversos animais da floresta, já que tudo que ela toca morre. No entanto, ela acaba se deparando com uma corça e apaixona-se por ela. A corça não sente medo da Morte e, no final, aproximam-se uma da outra, o que faz com que a corça morra.

Após o vídeo, sugerem-se algumas questões para começar a discussão:

- 1- O que acontece no vídeo?
- 2- Qual o tema da animação?
- 3- Por meio de quais linguagens a animação trabalha com o assunto?
- 4- Como você relaciona o vídeo com a frase “Enquanto uns fogem da morte, outros andam com ela”?

Em seguida, inicia-se a leitura do poema “Minha morte nasceu”, de Mário Quintana, retirado do livro *A rua dos cataventos*. Será uma leitura rápida, já que o poema é bem curto, em formato de soneto. Nele, Quintana trata a morte como uma amiga e vai descrevendo sua presença com o passar dos anos, partindo da infância à velhice. A partir da leitura, é pertinente realizar algumas perguntas oralmente para os estudantes, a fim de observar a compreensão do texto lido. Sugestões:

- 1- O poema retrata quais temas universais?
- 2- Para o eu lírico (voz do poema), como é a morte?
- 3- O texto lido difere dos textos com a mesma temática da morte? Por quê?
- 4- Como o passar dos anos é representado no poema?
- 5- Em sua opinião, a visão do eu lírico em relação à morte é uma boa forma de pensar sobre ela? Justifique.
- 6- Qual a reflexão provocada pelo poema?

Depois dessa conversa sobre o poema lido, os alunos serão convidados a realizar a leitura de outro poema de Quintana “Seiscentos e sessenta e seis”, do livro *Esconderijos do tempo* e, portanto, muito mais recente do que o poema anterior, com uma forma de pensar ainda mais sábia e madura, tecendo uma reflexão importante sobre a passagem de tempo. Esse poema tem como objetivo, além de demonstrar para os alunos outro texto com a mesma temática, ponderar sobre como, durante a juventude, as pessoas querem que o tempo passe rápido e olham

para o relógio a toda hora. Para aprimorar a análise do poema, os estudantes, novamente, serão questionados sobre ele oralmente. Algumas sugestões de perguntas são:

- 1- Quais são as suas impressões sobre o texto?
- 2- Qual a metáfora trazida no poema?
- 3- Você consegue se aproximar do eu lírico por meio dessa metáfora? Costuma deixar os deveres de casa para a última hora?
- 4- Quando o eu lírico fala “Agora, é tarde demais para ser reprovado” ele se refere à reprovação na escola? Por quê?
- 5- Como o passar dos anos é retratado pelo eu lírico?
- 6- As horas são consideradas inúteis para o eu lírico? Por quê?
- 7- O que é “seguir em frente” para o eu lírico?
- 8- Qual a mensagem que o poema quer transmitir em relação à vida?
- 9- Qual a relação entre o poema que você acabou de ler e o poema anterior, ambos de Mário Quintana?
- 10- O tempo é notado nos dois poemas. Como o sujeito lírico se mostra no poema ao perceber que ele passou?
- 11- Embora os dois poemas tragam o tempo nos seus versos, de que forma é expresso no primeiro e no segundo? É possível identificar se há marcas de conformismo por parte do sujeito lírico?

Os dois poemas, juntamente com o vídeo assistido, vão introduzir os estudantes na temática morte e, ainda inicialmente, vê-la com outros olhos. Além disso, os alunos vão refletir um pouco mais sobre o valor que dão ao tempo de suas vidas. Dar valor ao tempo que se tem, normalmente, é algo que surge com o passar dos anos e dificilmente é considerado por jovens, que ainda não têm uma visão madura sobre o assunto, nem a consciência do quão rápida é a vida.

3.3.1.2.10.2 Segundo momento – Instrução explícita (3h50min)

Como o próprio nome diz, o segundo momento apresentará uma instrução explícita, que será a leitura de dois textos. O primeiro deles é “Quando quis morrer”, de David Coimbra, o qual vai apresentar o cansaço do cronista frente à vida. É pertinente que, antes da leitura, o docente traga uma breve biografia do cronista e jornalista David Coimbra, ressaltando sua luta contra o câncer. Isso pode ser feito mediante leitura e/ou vídeo.

Como sugestão de vídeo, há o intitulado “Comunicação em luto: Celebrando a vida de David Coimbra – SBT Entrevista – 05/09/18”, lançado no canal do YouTube do SBT RS (disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jl0JvpzYV8E>> Acesso em: 24 jul. 2023). O vídeo traz um pouco do livro de David Coimbra, chamado *Hoje eu venci o câncer* (2018), além de expor um pouco da trajetória do autor durante o tratamento. Já a biografia pode ser elaborada pelo próprio professor a partir de sites confiáveis, mas recomenda-se a divulgada pelo portal “Coletiva.net” (disponível em: <<https://coletiva.net/perfil/david-coimbra-do-wagener-ao-coimbra.-as-paixoes-de-david,414890.jhtml>> Acesso em: 24 jul. 2023), que apresenta diversos traços da vida do autor, desde a infância até a vida adulta.

Após a explanação de quem foi David Coimbra, enquanto importante cronista gaúcho, pode ser feita a leitura da crônica “Quando quis morrer”, publicada em 16 de maio de 2022 no site da *Gaúcha Zero Hora* (GZH). A crônica não é muito longa e deve ser lida na íntegra em sala de aula. Em seguida, os alunos serão questionados sobre o que leram oralmente:

- 1- Ao ler a crônica é possível perceber uma atitude negativa por parte do narrador. Para você, que atitude é essa?
- 2- O que levou o cronista a sentir-se tão pessimista em relação à vida?
- 3- Você acredita que ele tenha sido dramático em seu relato? Por quê?
- 4- Por que, em meio a tantos entes queridos, o cronista se sentia sozinho?
- 5- O que você faria em tal situação?
- 6- Ao final da crônica, o cronista muda seu pensamento em relação à vida?
- 7- De que forma o texto se relaciona com o gênero textual crônica?
- 8- Você concorda que a ajuda de santos pode ser significativa nessas horas de decepção?
- 9- Qual a importância de contar com o auxílio e o apoio dos familiares e amigos nesses momentos de fraqueza?
- 10- Qual a reflexão trazida pelo texto?
- 11- Você concorda com afirmação “mas o futuro não é coisa para se pensar”? Opine justificando sua resposta.

Depois dessa breve conversa sobre a crônica de David Coimbra, os alunos lerão o conto “O navio das sombras”, de Érico Veríssimo, que vai comparar, por meio de uma narrativa fantástica, a morte com uma partida de navio, traçando dois planos: um real e um imaginário. O conto é um pouco mais longo do que a crônica, mas, da mesma forma, pode ser lido integralmente em sala de aula. Ao longo do texto, podem ser feitas paradas na leitura e questões que vão provocar ou não uma quebra de expectativas no leitor, como “Em qual ambiente você

imagina que Ivo está?”, “Por que não há ninguém no cais?”, “De quem podem ser as vozes chamando Ivo?”. Em seguida, as questões orais serão feitas a partir da leitura completa:

- 1- Você esperava por esse final do texto? Justifique.
- 2- Que metáfora é trazida pelo conto?
- 3- O trecho “A grande Viagem! O seu sonho vai se realizar. Ficarão para trás todas as suas angústias. É uma libertação.” é um indicativo do que está por vir. Por que a viagem seria uma libertação?
- 4- Como a morte é retratada no conto? O que acontece logo após sua consumação?
- 5- Ivo tenta lembrar-se de onde viu o número 27. O que esse número realmente significava?
- 6- O que levou o protagonista a cometer suicídio?
- 7- Como era a vida de Ivo?
- 8- Quais os dois planos do conto? Qual sua importância para a construção do texto?
- 9- Por que o conto pode ser considerado uma narrativa fantástica?
- 10- Quase no desfecho, Ivo volta a se mexer e dá indícios de que sobreviveria. É possível dizer que ele queria voltar à vida?
- 11- Ao final do texto, o navio é chamado de “barco dos suicidas”. O que difere essa morte das outras?
- 12- Ao compararmos o conto com a crônica lida anteriormente, vê-se que se aproximam à medida em que ambos desejam a morte. O que muda no final das histórias?

Após refletir sobre tais questões, os estudantes produzirão outro gênero textual, que vai abranger o que viram até agora. Assim, sugere-se a criação de um vídeo-minuto, que é caracterizado por um vídeo breve, que, com o próprio nome diz, tem a duração de um minuto, tendo como objetivo expor informações, provocar humor ou tecer uma crítica. O vídeo-minuto foi escolhido devido à popularidade do gênero atualmente, principalmente com a ascensão da rede social TikTok. Além disso, o vídeo-minuto já foi citado pela BNCC como uma forma de considerar os novos letramentos:

Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto. [...] No segundo caso, ainda que um nível de análise possa/tenha que existir, as habilidades mobilizadas estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construir sentido das diferentes linguagens. (BRASIL, 2018, p. 69).

No caso desse trabalho, a proposta do vídeo-minuto será uma forma de síntese não de uma pesquisa, mas sim das percepções que os alunos tiveram a partir dos textos lidos,

considerando também seus gêneros. Dessa forma, eles vão expor de que forma os três gêneros textuais, a partir dos quatro textos, exploram a temática da morte. A atividade pode ser realizada em trios, duplas ou individualmente, a critério do professor e dependendo da disponibilidade ou não de recursos. Será dada a seguinte orientação:

- 1- Produza um vídeo-minuto que apresente de que forma os três gêneros textuais (poema, crônica e conto) exploram a mesma temática. Para isso, pense nos quatro textos lidos. Apresente, em seu vídeo-minuto, as diferenças e as semelhanças entre os textos. Pondere, ainda, o gênero textual vídeo-minuto e considere alguns fatores principais:
 - Seu vídeo-minuto deve ter a duração de um minuto;
 - Exponha as informações de forma breve e objetiva, sem muitos detalhes;
 - Traga características relevantes;
 - Utilize imagens, GIF's ou outros elementos visuais que ilustrarão o que está sendo dito;
 - Insira uma música de fundo que deixará seu vídeo mais atraente e instigante, mas sem atrapalhar a linguagem verbal;
 - Faça a entonação de voz correta durante sua fala;
 - Tome cuidado ao gravar o vídeo e procure deixá-lo sem interferências, com imagem e som adequados;
 - Use o aplicativo “Flip” (disponível em: <<https://info.flip.com/en-us.html>> Acesso em: 24 jul. 2023) para a produção do seu vídeo-minuto.

Mediante a sugestão do aplicativo, convém explicar o porquê dessa escolha. O aplicativo ou site Flip foi escolhido por se tratar de uma ferramenta de fácil acesso e simples de utilizar. Ele é gratuito e está disponível em site (<<https://info.flip.com/en-us.html>> Acesso em: 24 jul. 2023) e em aplicativo, tanto para Android (<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.vidku.app.flipgrid&hl=pt_BR&gl=US&pli=1> Acesso em: 24 jul. 2023) quanto para IOS (<https://apps.apple.com/us/app/flip-makes-learning-engaging/id756972930>> Acesso em: 24 jul. 2023). Além disso, ele tem diversos recursos que podem ser explorados, bem como permite a criação de um grupo, como se fosse uma sala de aula virtual, com o professor e os alunos da turma como participantes. É preciso lembrar de que, para usar o Flip, é necessário fazer uma conta ou entrar com a conta do Google (que facilita bastante o processo). Após indicar que é educador, já pode criar um grupo (com os estudantes da turma), escolher um nível de classificação (etapa de ensino) para o grupo e personalizá-lo. Depois de pronto, é possível enviar um link para convidar os alunos da turma ou adicioná-los via Google Sala de Aula e e-mail.

3.3.1.2.10.3 Terceiro momento – Enquadramento crítico (2h35min)

Neste momento, os estudantes farão uma pesquisa que vai contemplar mais uma etapa do processo: a compreensão das diferentes visões que existem sobre a morte, em contextos, culturas e religiões diversos. Para tanto, os alunos farão uma pesquisa cuja orientação é a seguinte:

- 1- Faça uma pesquisa na internet sobre as diferentes visões da morte em culturas distintas. Para isso, considere os aspectos abaixo:
 - Defina três a cinco culturas que você pretende pesquisar;
 - A pesquisa deve ser sucinta e apresentar os principais pontos;
 - As culturas são influenciadas por uma religião específica? Se sim, reflita sobre como essa religião pode induzir uma forma de pensar;
 - Utilize sites confiáveis para sua busca, evitando fake news.

Essa pesquisa pode ser realizada individualmente ou em pequenos grupos (2 a 3 alunos), dependendo da escolha do professor e/ou da disponibilidade de recursos. Após a pesquisa, os estudantes produzirão um infográfico com os resultados obtidos. Para tal, é preciso que conheçam o gênero textual infográfico, que pode ser apresentado por meio de exemplos do docente, evidenciando as seguintes características:

- O infográfico alia linguagem verbal e não verbal, trazendo as informações de forma muito mais fácil e compreensível;
- Eles geralmente contêm textos, imagens, quadros, ícones, fundos, tabelas e gráficos;
- Possui um título chamativo;
- São apresentados, comumente, por meio de colunas ou ícones;
- Apresenta estrutura em tópicos;
- São feitos na orientação retrato, a fim de dispor melhor as diferentes linguagens.

Sugere-se, novamente, o uso da ferramenta Canva para a produção do infográfico (disponível em: <<https://www.canva.com/design/DAFpspg4aYg/pIeJGnt7gpzIvCJplX8okQ/edit>> Acesso em: 25 jul. 2023), que também traz diversos exemplos para os estudantes, os quais poderão se inspirar e observar as peculiaridades do gênero. Proposta de instrução:

- 2- Com base na pesquisa que você realizou, produza um infográfico sobre as diferentes formas de pensar sobre a morte. Para isso, lembre das características do gênero textual infográfico e tenha em vista alguns elementos:

- Faça um título chamativo;
- Não esqueça de inserir ícones, planos de fundo, colunas, gráficos e/ou fontes, que trarão efeitos visuais interessantes ao seu texto;
- Estruture seu infográfico em tópicos;
- Disponha as informações de modo que não haja excesso nem falta de elementos.

A atividade pode ser feita em pequenos grupos ou individualmente, de forma alinhada à pesquisa anterior. Essa tarefa foi pensada para que os estudantes consigam, além de pesquisar informações de forma adequada, sintetizar essa busca por meio de um gênero textual multimodal, como é o caso do infográfico. Após as produções, os discentes podem publicar seus textos em um site ou blog da turma, por exemplo, de modo que os colegas vejam seus trabalhos e também aprendam com suas pesquisas. Outra ideia é também socializar as criações por meio de uma apresentação para a turma.

3.3.1.2.10.4 Quarto momento – Prática transformada (1h50min)

Para trazer à tona tudo que foi visto ao longo da prática, os alunos criarão uma última produção textual, a qual vai envolver suas opiniões em relação à temática trabalhada e suas visões de mundo. Assim, a intenção é que criem um vlog de opinião sobre o tema morte, uma vez que, após a leitura dos textos e o envolvimento com o assunto, espera-se que tenham uma visão diferente da que possuíam ainda na prática situada.

O vlog de opinião é um gênero textual muito parecido com o blog, tanto é que é a abreviação de videoblog (vídeo + blog), já que sua intenção é publicar vídeos sobre um assunto específico, a critério do vlogger ou vlogueiro. Suas publicações podem se dar em diferentes redes, como o YouTube, o Instagram e o Facebook, dependendo do público-alvo. Os vloggers se expressam por meio de falas, gestos, pausas, olhares e expressões faciais. A diferença do vlog de opinião para outros vlogs é, como o nome diz, a emissão de uma opinião por parte do autor. Nesse caso, os alunos que atuarão como vlogueiros, exprimindo suas próprias opiniões sobre o assunto escolhido.

Antes da efetivação da tarefa, é preciso demonstrar as características do gênero textual vlog de opinião para os alunos, enfatizando os seguintes elementos:

- O vlog é uma mistura de vídeo com blog e seu objetivo é publicar vídeos sobre um determinado assunto;
- Os vloggers, também chamados de vlogueiros, expressam-se por meio de falas, gestos, pausas, olhares e expressões faciais;

- É preciso definir bem o público-alvo e a plataforma na qual o vídeo será postado;
- A duração do vlog não costuma ser longa;
- O vlog de opinião é um tipo de vlog que expressa a opinião do vlogger sobre um determinado assunto.

Após o entendimento do gênero textual, os estudantes produzirão o vlog de opinião com base na instrução abaixo:

- 1- Crie um vlog de opinião que traga sua visão da morte, levando em conta tudo o que foi lido e trabalhado ao longo da prática. Indique se, durante o desenvolvimento das tarefas, seu pensamento em relação à temática mudou. Atente-se para as características do gênero textual vlog de opinião e faça um esquema prévio do que você abordará. Deixe seu vlog com 3 a 10 minutos e traga elementos importantes que sustentem a sua ideia. Utilize a plataforma YouTube para essa produção e compartilhe-a com o professor.

Por ser uma atividade que envolve as expressões de cada aluno, é preferível que ela seja individual. Para fazê-la no YouTube (disponível em: <<https://www.youtube.com/>> Acesso em: 26 jul. 2023), deve-se, primeiramente, entrar com um conta do Google. Após, crie um canal na plataforma, com nome do canal e do usuário (a foto é opcional). A partir disso, já é possível criar um vídeo no ícone “+”, do lado direito superior da tela. Ao fazer upload do vídeo, mude seu título, crie uma miniatura (como seu vídeo vai aparecer antes de ser assistido), indique se há ou não restrição de idade e clique em “próximo”. Na próxima etapa, é possível adicionar cards interativos, legendas ou uma tela final. Ao clicar em “próximo”, seu vídeo será verificado e, em seguida, pode-se alterar sua visibilidade. Sugere-se que seja indicado como “não listado”, para que apenas quem tiver o link possa acessá-lo. A plataforma YouTube foi indicada por ser um dos maiores sites com publicações de vlogs, além de ser bem conhecida pelos alunos. Ainda, é, como se observa, uma ferramenta muito fácil para a criação de vídeos, embora tenha poucos recursos de edição.

3.3.1.2.11 Da avaliação (30min)

É difícil avaliar uma prática mediadora de leitura tão extensa, principalmente porque ela envolve muito mais reflexões sobre uma temática do que apreensão de conceitos. Dessa forma, indica-se a elaboração de uma questão que envolva a percepção dos estudantes sobre o assunto:

- 1- Para você, de acordo com as reflexões realizadas e as suas percepções, o que é a morte? Redija um parágrafo de 5 a 10 linhas para expressar sua opinião.

3.3.1.2.12 Das referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 11 dez. 2021.

COIMBRA, David. Quando quis morrer. **GZH**, 2022. Disponível em:

<<https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/david-coimbra/noticia/2022/05/quando-quis-morrer-cl383yjaw007a019i9y13dgbm.html>> Acesso em: 28 jul. 2023.

CONSTELAÇÃO SISTÊMICA FAMILIAR. **A vida da Morte – The Life of Death (Animação)**. YouTube, 19 de fevereiro de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EalTGGfKGJQ>> Acesso em: 29 jul. 2023.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**. Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em:

<<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>> Acesso em: 24 out. 2021.

QUINTANA, Mário. **A rua dos cataventos**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

QUINTANA, Mário. **Esconderijos do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

RITTER, Angélica. David Coimbra: Do Wagener ao Coimbra. As paixões de David.

Coletiva.net. Disponível em: <<https://coletiva.net/perfil/david-coimbra-do-wagener-ao-coimbra.-as-paixoes-de-david,414890.jhtml>> Acesso em: 29 jul. 2023.

SBT RS. **COMUNICAÇÃO EM LUTO**: Celebrando a vida com David Coimbra – SBT Entrevista – 05/09/18. YouTube, 27 de maio 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jl0JvpzYV8E>> Acesso em: 29 jul. 2023.

VERÍSSIMO, Érico. **Fantoches e outros contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, cujo enfoque perpassa pelas áreas de Letras e Educação ao mesmo tempo, traz uma proposta que busca inovar a forma como é trabalhada a Literatura nas escolas e indica modos de unir letramento digital e letramento literário. É notório que, cada vez mais, as tecnologias digitais modificaram as relações pessoais, os meios de compra/venda, as profissões e os modos de leitura. Não há como dissociar um letramento do outro e as ações pedagógicas precisam ser voltadas, mais do que nunca, para o desenvolvimento dos discentes em diversas facetas, inclusive no âmbito tecnológico. Essa é uma das preocupações do trabalho, que indicou algumas possibilidades para a união de elementos que, à primeira vista, parecem muito diferentes.

Associada à linha de pesquisa 3, intitulada “Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias”, do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da URI, a dissertação corrobora com a ideia de que, atualmente, é preciso mudar as formas de pensar sobre as práticas de leitura literária, a fim de que não se tornem engessadas, maçantes e desinteressantes. Dessa forma, ao trabalhar sob o viés dos multiletramentos e das tecnologias digitais, o enfoque temático do estudo contempla a proposição de práticas leitoras para o Ensino Médio com foco nos multiletramentos, na educação literária e nas tecnologias digitais, assunto de grande relevância por correlacionar esses conceitos.

Tratando, especificamente, do contexto no qual se apresenta, a dissertação é inédita no curso de Mestrado em Educação do Programa mencionado, uma vez que é a primeira pesquisa que propõe práticas mediadoras de leitura literária sob a ótica dos multiletramentos tendo como objeto a Literatura Sul-rio-grandense. Adequa-se totalmente à linha do Programa, pois interliga tecnologias à educação literária em uma perspectiva prática e aplicável.

Ao retomar o problema de pesquisa “no contexto da cibercultura e da educação literária no Ensino Médio, como correlacionar multiletramentos, leitura literária e tecnologias digitais em práticas leitoras?”, que norteou toda a discussão, observa-se que foi plenamente solucionado, uma vez que as práticas propostas, por si só, já dão conta de trazer à tona como essa correlação pode ser feita no Ensino Médio, trazendo um exemplo exequível de associação entre TDIC’s e literatura regional.

À medida em que relaciona multiletramentos, leitura literária e tecnologias digitais em práticas leitoras voltadas para o Ensino Médio, o estudo cumpre seu propósito de desenvolver propostas que considerem a leitura no contexto da cibercultura e dos letramentos múltiplos.

Para tanto, contempla diversos recursos tecnológicos que podem ser educativos, ao mesmo tempo em que seleciona textos literários variados.

Acerca dos objetivos específicos que nortearam a reflexão, o primeiro trabalhou com a discussão da educação literária no contexto educacional do Ensino Médio, considerando leitura, multiletramentos e escola conectada. Esse debate se deu tanto no capítulo 1, com o entendimento da educação literária no Ensino Médio, quanto no capítulo 2, ao versar sobre a escola conectada, seus desafios e possibilidades. Já o segundo foi o de compreender a leitura sob a perspectiva dos multiletramentos, que foi efetivado no capítulo 1, no qual foram trazidas análises dos multiletramentos por autores importantes para a área, bem como no capítulo 2, que suscitou as diferentes formas de ler, seja em materiais físicos, seja nas telas.

O terceiro objetivo específico, que tratou de uma análise entre a conexão entre literatura, internet e tecnologias digitais a partir de práticas leitoras, foi suprido ao longo de toda a dissertação, que apresentou e discutiu esses conceitos para, depois, realizar uma proposta que os contemplasse. Ainda, o capítulo 3 atende ao último objetivo, que é o de desenvolver práticas de leitura com ênfase nos multiletramentos e na inserção de TDIC's no processo de educação literária ao trazer duas propostas mediadoras de leitura para o Ensino Médio, tendo como plano de fundo a Literatura Sul-rio-grandense.

Como contribuição da pesquisa, ressalta-se a temática original, conforme foi possível observar a partir da pesquisa do estado do conhecimento realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Portal de Periódicos da mesma instituição. Não há estudo que focalize nas questões aqui apresentadas, nem pesquisa voltada para a realização de práticas mediadoras de leitura com ênfase nos multiletramentos e com o objeto Literatura Sul-rio-grandense, o que torna a dissertação totalmente inovadora e pertinente para a esfera científica.

Além disso, o assunto, embora ponderado por alguns pesquisadores, nunca antes foi proposto de modo prático como neste estudo, que, além de discutir sobre os conceitos multiletramentos, leitura literária e tecnologias digitais, demonstra como isso tudo pode ser considerado em uma proposta de leitura. Nesse sentido, a pesquisa é tomada como um exemplo para professores, que terão sugestões de textos e recursos, com uma explicação detalhada do que pode ser feito, como pode ser feito e porque deve ser feito.

Ao vislumbrar as pesquisas científicas, muitas delas ficam restritas ao campo das discussões, enquanto essa perpassa por esse aspecto e traz proposições para que possa se tornar realidade. É importante enfatizar, no entanto, que o estudo não traz uma real aplicação dessas práticas. O seu enfoque, nesse trabalho, é o de propor e sugerir, não o de aplicar. Em um primeiro momento, buscou-se discorrer sobre as ideias para, após, colocar as ideias no papel e,

a partir disso, construir uma prática que pode ser aplicada por profissionais do Brasil inteiro, principalmente aqueles que consideram a união entre literatura e tecnologias digitais possível e primordial.

Ainda, preparar uma pesquisa que trabalhe com a literatura por meio de temáticas é algo incomum, principalmente nos livros didáticos, que preconizam uma concepção de literatura fragmentada com vistas a exemplificar movimentos literários e não têm como objetivo a leitura literária por fruição. Nessa linha de pensamento, pondera-se que a literatura trabalhada por meio de temáticas é muito mais proveitosa, uma vez que traz, de fato, o gosto pela leitura e o interesse em ler o texto na íntegra, como expressa Oliveira (2016, p. 59):

Os temas ajudam a nortear a seleção de textos ficcionais, como contos, dramas ou romances para o trabalho durante o ano letivo, porém, não se trata de forma alguma substituir o estudo da história da literatura por temas de debates sobre assuntos da atualidade e simplesmente afastar-se da leitura literária, é exatamente ao contrário disso, busca-se a seleção de temas livres justamente para que os alunos acessem o texto ficcional para poder falar a partir dele, examinando durante a leitura as próprias percepções e sensações fornecidas pelas obras.

Dessa maneira, embora a leitura integral do texto demande muito mais tempo, é muito mais eficiente quando o foco é promover o desejo pela leitura e refletir sobre assuntos convenientes para a sociedade. Afinal, ler literatura é muito mais do que observar características de um tempo: é humanizar-se, meditar, colocar-se no lugar do outro e adquirir suas próprias percepções de mundo. Outrossim, tendo em vista que a literatura é, como abordado nessa pesquisa, utilizada como mero “pretexto” no contexto do Ensino Médio, possibilitar uma leitura aprofundada, reflexiva e orientada é proporcionar aos alunos uma experiência única, que não pode ser mensurada, apenas sentida. Pensar no Ensino Médio enquanto etapa de formação de leitores é acreditar que ainda há muito a ser desenvolvido nessa esfera, em detrimento de uma visão que julga que apenas a etapa do Ensino Fundamental precisa de práticas de letramento.

Por fim, tratando ainda das contribuições, pôr a Literatura Sul-rio-grandense em evidência é um marco quando o assunto é prática mediadora de leitura, já que ela traz um caráter regionalista, que dificilmente é realçado em propostas de leitura literária, principalmente para o Ensino Médio. A Literatura gaúcha, como também é comumente chamada, apresenta textos com temas e gêneros diversos, tanto de autores tradicionais quanto de contemporâneos, que configuram uma referência para a literatura nacional como um todo. Incitar a leitura desses textos é reafirmar o valor da literatura regional e sua importância para a constituição cidadã. Isso não significa que os textos selecionados precisem apresentar, em sua composição, símbolos

regionais, ao contrário: são textos escritos por autores gaúchos, que podem ou não demonstrar elementos da cultura gauchesca.

Além de utilizar os textos de escritores gaúchos como objetos, o trabalho contemplou vários autores e diferentes gêneros, com textos pouco considerados em atividades pedagógicas de leitura literária. Essa escolha se deu devido à vontade de romper ciclos em propostas abrangendo literatura. Portanto, foram considerados, para seleção, textos com variedade de autores e temas, gêneros diversos e fuga de temas típicos quando se pensa na literatura de autores gaúchos. O resultado disso foi combinação, por vezes, inesperada, de textos, abarcando uma diversidade de gêneros textuais (conto, crônica, poema, canção) e de autores. É imprevisível vislumbrar uma prática de leitura literária que una, ao mesmo tempo, textos de Mário Quintana, David Coimbra e Érico Veríssimo, por exemplo, como foi feito em uma proposta. Nessa ótica, o trabalho foge do tradicional à medida em que, além de considerar os multiletramentos, foca em textos pouco analisados pedagogicamente.

Todas essas questões reafirmam a relevância dos pressupostos do referencial teórico apresentado para a efetivação do estudo, uma vez que ele está amparado em estudiosos que corroboram muito com a discussão. Ao observar o capítulo 1, vê-se que associa leitura literária aos multiletramentos. Tal conexão é de suma relevância, já que, sem tais pressupostos, não é possível pensar em uma proposta de leitura literária que abarque os multiletramentos. Quando se pensa sobre literatura, esta parece dissociada das tecnologias. Por meio das proposições, demonstrou-se que, ao contrário, a literatura não é mais relacionada apenas à visão de uma biblioteca cheia de livros, mas também a textos em meio digital, por exemplo. Realizar práticas multiletradas a partir disso é acreditar que a escola não é um museu e essa não deve ser sua concepção.

Da mesma forma, o capítulo 2 traz o conceito de escola conectada e discute sobre as novas formas de ler, bem como sobre as possibilidades de usos das TDIC's na educação. Confirmar a necessidade de mudanças no tratamento da leitura é imprescindível para iniciar um trabalho que considere essas diferenças. Além disso, foi possível compreender o que é escola conectada, o que é preciso para sua concretização e o que falta para que isso seja feito no Brasil. Ainda, ter em mente as possibilidades das TDIC's na educação foi fundamental para refletir sobre as demandas que os estudantes nativos digitais apresentam à medida em que precisam de um norte para utilizá-las de modo educativo e relevante.

O capítulo 3, fruto de todas as reflexões, traça perspectivas para efetivar tudo o que foi visto nos dois primeiros capítulos e, sem eles, sua produção não seria possível. Levar em conta cada conceito, cada teórico, cada leitura foi de grande valia para a elaboração de propostas que

colocassem tudo isso em prática. As propostas trazem, além de todos os elementos supracitados, uma perspectiva inovadora para o trabalho com literatura sob o viés dos multiletramentos, já que é pautada nos pressupostos do Grupo Nova Londres (2021), o responsável por criar o termo multiletramentos. Esse grupo, como visto ao longo do trabalho, trouxe como grande contribuição a pedagogia dos multiletramentos, a qual sugere quatro componentes que apontam um caminho para a efetivação dessa pedagogia em sala de aula, indo muito além de premissas teóricas.

Portanto, a proposta se sustentou no projeto do GNL (2021) para traçar um plano arrojado de trabalho com as tecnologias digitais, os multiletramentos e a literatura, o que configurou um alargamento da formação de leitores com mediação e tecnologias por ser totalmente incomum nessa seara. Assim, une as áreas de Letras e Educação, ressignificando as atividades nos dois âmbitos: em Letras pela inovação em trazer a Literatura Sul-rio-grandense correlacionada às tecnologias digitais e aos multiletramentos; na Educação por elencar como possibilidade o uso da pedagogia dos multiletramentos no campo da educação literária.

Desse modo, além de conter os elementos comuns à elaboração de uma prática de leitura, tais como tema, público-alvo, pressupostos, objetivos, habilidades e competências, duração, recursos e avaliação, a proposição compreende os quatro elementos da pedagogia dos multiletramentos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada, os quais foram adaptados ao trabalho com o texto literário e constituíram-se em procedimentos de leitura literária.

Assim, uma das principais conclusões obtidas é a de que sim, é possível correlacionar tecnologias digitais, multiletramentos e literatura de forma interligada em práticas mediadoras de leitura literária e isso foi demonstrado a partir de duas propostas, que consistem no produto final desse trabalho e poderão ser utilizadas por docentes de todo o Brasil em sua atuação profissional. Além disso, conclui-se que ressignificar o trabalho com a literatura na escola é, mais do que nunca, uma necessidade do contexto da cibercultura, a fim de que a escola não se torne um museu, mas sim que se conecte com o mundo à sua volta e desenvolva os alunos para que se tornem, além de sensíveis a temáticas relevantes, críticos, humanizados e cientes da importância do uso das tecnologias digitais para processos educativos.

Outrossim, é mister reconhecer, ainda, que as discussões propostas nessa dissertação podem desdobrar-se em novos estudos em nível de doutoramento, tendo como continuidade, por exemplo, uma futura aplicação das propostas do capítulo final em uma escola de Ensino Médio, a fim de verificar em que medida elas são profícuas ou não para uma educação literária pautada em uma perspectiva que considere os multiletramentos e as tecnologias digitais na

escola. Dessarte, visualiza-se um grande potencial desse estudo para a transformação das práticas mediadoras de leitura literária no âmbito escolar, de modo que se adequem aos novos contextos que irrompem e sejam significativas para os discentes.

Ainda, o trabalho apresenta um caráter inovador para o Programa de Pós-Graduação em Educação da URI e para as pesquisas científicas em nível de Mestrado, uma vez que correlaciona multiletramentos e literatura regional em uma perspectiva de trabalho inédita, que trabalha, concomitantemente, com dois conceitos tão relevantes quando se pensa em literatura e tecnologias digitais sob um viés moderno e criativo. Ademais, ao contemplar sugestões como um produto final, vai além do plano teórico e desenvolve possibilidades para novas práticas.

Por fim, as sugestões de práticas mediadoras de leitura literária expostas em anexo configuram-se como uma espécie de cartilha, que sistematiza uma contribuição educacional que pode ser divulgada para que outros docentes utilizem-na em sua atuação profissional. Essas sugestões, embora contidas no capítulo 3, foram realizadas por meio da plataforma Canva e, além de sintetizarem as propostas, são apresentadas com um layout mais atrativo e criativo, o que, sem dúvidas, atrai o público leitor e possibilita novos horizontes para professores que, de mesmo modo, acreditem em uma formação de leitores mais crítica, criativa e inovadora, que não fica aquém das mudanças, mas sim aprende com elas.

REFERÊNCIAS

- BARBOZA, Sandra Noeli Rezende de Oliveira; TENO, Neide Araujo Castilho; SAMPAIO, Emilio Davi. O letramento literário no Ensino Médio sob a perspectiva dos multiletramentos. **Revista A cor das Letras**. Feira de Santana, v. 19, n. 3, p. 38-53, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/1626>> Acesso em: 07 nov. 2021.
- BENVINDO, Luciana Lopes. **O uso de ferramentas tecnológicas em aulas de língua portuguesa: cultura maker, gamificação e multiletramentos**. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 11 dez. 2021.
- BRASIL. **Lei 13.005/2014, de 25 de junho de 2014**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014.
- BRASIL. **Lei 14.180/2021, de 1º de julho de 2021**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Inovação Educação Conectada**. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://educacaoconectada.mec.gov.br/#ancora>> Acesso em: 17 out. 2022.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CARMO, Teresa Maia e. Fluência Digital. In: MILL, Daniel. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologia e de Educação a Distância**. Campinas: Papyrus, 2018.
- CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- CERUTTI, Elisabete. **Concepções do aluno em relação à docência nos cursos de licenciatura em tempos de cibercultura**. 2014. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3798/1/457554.pdf>> Acesso em: 03 dez. 2022.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

COIMBRA, David. Quando quis morrer. **GZH**, 2022. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/david-coimbra/noticia/2022/05/quando-quis-morrer-cl383yjaw007a019i9y13dgbm.html>> Acesso em: 28 jul. 2023.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Business research: a practical guide for undergraduate & postgraduate students**. 4 ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**. Londres, v. 4, n.3, p. 164-195, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Fernando Albuquerque (org.) *et al.* **Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador**. Santillana: Carnaxide, 2012.

CONSTELAÇÃO SISTÊMICA FAMILIAR. **A vida da Morte – The Life of Death (Animação)**. YouTube, 19 de fevereiro de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EalTGGfKGJQ>> Acesso em: 29 jul. 2023.

DORNELLES, Celso; COELHO, Sandro. **Mãe campeira**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/sandro-coelho/72874/>> Acesso em: 28 jul. 2023.

FERNANDES, Jairo Lambari. **Romance de Flor e Luna**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/jairo-lambari-fernandes/503339/>> Acesso em: 28 jul. 2023.

FERNANDES, Terezinha; CRUZ, Dulce Márcia; SANTOS, Edméa. Perspectiva social e abordagem crítica dos multiletramentos na cibercultura. **Revista UFG**. [s.l.], v. 20, p. 2-27, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63266/36091>> Acesso em: 03 dez. 2022.

FILLOLA, Antonio Mendoza. La educación literária:bases para la formación de la competencia lecto-literaria. **Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes**. 2008. Disponível em: <<https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/>> Acesso em: 05 abr. 2022.

FONTES, Nathalia Soares. **A literatura na Base Nacional Comum Curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018. Disponível em: <<https://ppgecpan.ufms.br/files/2019/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Nathalia-Soares-Fontes.pdf>> Acesso em: 06 nov. 2021.

FRANCO, Leticia Fernandes. **Ressignificando a aceleração: experiências de letramento crítico com a leitura e produção de textos multimodais**. 2020. 201 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Seminário Escolas Conectadas: equidade e qualidade na educação brasileira, apresentando o Plano Técnico da Campanha Internet na Escola e o Especial sobre**

Tecnologia na Educação. Brasília, 2015. Disponível em: <https://itsrio.org/wp-content/uploads/2015/09/book_escolas_conectadas.pdf> Acesso em: 17 out. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

GIRAFFA, Lucia. Jornada nas Escol@s: a nova geração de professores e alunos. **Tecnologias, sociedade e conhecimento**. Campinas, v. 1, n. 1, p. 100-118, 2013.

GOMEZ, Margarita V. Alfabetização na esfera digital: uma proposta freireana. **Revista educação em foco**. Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 99-115, 2002. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Margarita-Gomez-16/publication/267302164_Alfabetizacao_na_esfera_digital_Uma_proposta_freireana/links/5bca53e3a6fdcc03c7960ba7/Alfabetizacao-na-esfera-digital-Uma-proposta-freireana.pdf> Acesso em: 28 nov. 2022.

GOODMAN, Kenneth. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 26, n. 86, p. 9-43, 1991. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/16125/10586>> Acesso em: 24 mar. 2022.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemm Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**. Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>> Acesso em: 24 out. 2021.

HOFFMANN, Adriane Ester. **Leitores, literatura, ensino híbrido: reflexões sobre o ato de ler contemporâneo**. 2020. 123 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020. Disponível em: <<http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2036/2/2020AdrianeEsterHoffmann.pdf>> Acesso em: 06 nov. 2021.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **A educação literária no lado dos anjos**. 2001. 218 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

KAFAI, Yasmin *et al.* **Being Fluent with Information Technology**. 1999. Disponível em: <<https://nap.nationalacademies.org/catalog/6482/being-fluent-with-information-technology>> Acesso em: 28 nov. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**. Campinas: Editora Papyrus, 2012.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>> Acesso em: 05 nov. 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: A flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>> Acesso em: 05 nov. 2021.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler...O que eu faço?** Campinas: CEFIEL, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, Vilson José. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, Vilson José; PEREIRA, Aracy (orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, v. 49, n.2, p. 455-479, jul./dez., 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 31 out. 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LONGO, Laís Boarini. **A educação literária no Ensino Médio: análises, reflexões e desafios sobre ensinar Literatura**. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/213769>> Acesso em: 06 nov. 2021.

LOPES NETO, João Simões. **Contos gauchescos**. 9 ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

LOPES, Renata Chaves. **Práticas de leitura literária com gêneros emergentes no ambiente digital: impactos no letramento literário de alunos de ensino médio de uma escola pública de Fortaleza**. 2021. 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2021/05/DISSERTA%C3%87%C3%83O_RENATA-CHAVES-LOPES.pdf> Acesso em: 06 nov. 2021.

MALAGGI, Vitor. **Imbricando processos de ensino-aprendizagem e tecnologias digitais de rede: busca de re-significações e potencialidades**. 2009. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009. Disponível em: <<http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/675/1/2009VitorMalaggi.pdf>> Acesso em: 14 maio 2023.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia Maria Martins; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 28 nov. 2022.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar. a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola.** Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 05 nov.. 2021.

MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Contrapontos.** Itajaí, v. 4, n. 2, p. 347-356, maio/ago.2004.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. **Interações.** São Paulo, v. 5, n. 9, p. 57-72, jan./jun.2000. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/354/35450905.pdf>> Acesso em: 28 nov. 2022.

MÜGGE, Ernani. **Ensino Médio e educação literária:** propostas de formação do leitor. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-Africana) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/35084>> Acesso em: 06 nov. 2021.

OLIVEIRA, Adilson Vagner de. O imperativo na mudança no ensino de literatura: repensando os métodos a partir de temas geradores. **Revista Prática Docente,** v. 1, n. 1, p. 54-66, 2016.

OTT, Daiane Samara Wildner. **Ferramenta Hagáquê na mediação de leitura:** uma proposta para a formação de leitor de literatura no 1º ano do ensino médio. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2015.

PERTUZZATI, Bibiana Zanella. **Leitura, literatura e mídias digitais na formação básica:** práticas mediadoras. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2018. Disponível em: <<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/dis-176.pdf>> Acesso em: 06 nov. 2021.

PIZZANI, Luciana *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação.** Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf_28> Acesso em: 07 nov. 2021.

POKULAT, Luciane Figueiredo. O lugar da literatura no currículo do Ensino Médio. **Revista Literatura em Debate.** Frederico Westphalen, v. 8, n. 15, p. 52-63, 2014. Disponível em:

<<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/1603/1790#>> Acesso em: 03 dez. 2022.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, nov. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.17058/signo.v43i78.12180>> Acesso em: 03 dez. 2022.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**. Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

PRENSKY, Marc. **Teaching Digital Natives: partnering for real learning**. Califórnia: Corwin, 2010.

QUEIRÓS, Eça de. **Os maias**. São Paulo: Editora Rideel, 2009.

QUINTANA, Mário. **A rua dos cataventos**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

QUINTANA, Mário. **Esconderijos do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

RITTER, Angélica. David Coimbra: Do Wagener ao Coimbra. As paixões de David. **Coletiva.net**. Disponível em: < <https://coletiva.net/perfil/david-coimbra-do-wagener-ao-coimbra.-as-paixoes-de-david,414890.jhtml>> Acesso em: 29 jul. 2023.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, ODAS e protótipos: novos multiletramentos, em tempos de web2. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**. São Paulo, v. 38, n. 1, jan./jul. 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219/23261>> Acesso em: 06 mar. 2022.

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

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens nas escolas. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, Fernanda R.; DIAS, Maria Carolina Nogueira. Letramento digital: significados existentes e a proposição de um conceito. *In*: PEREIRA NETO, André.; FLYNN, Matthew (orgs.). **Internet e saúde no Brasil: desafios e tendências**. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 445-472.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. A constituição do sujeito leitor: etapas a serem percorridas. *In*: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; SILVA, Fernanda Lopes da; VIEIRA, Lisiane. **Narrativa de aventura: do coração à espada**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2015.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. Participando do processo de construção de um novo leitor. **Revista de Educação do Cogeime**. Piracicaba, v. 11, n. 20, p. 59-68, 2002. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/569>> Acesso em: 12 jul. 2022.

RUIZ, Gabriel Nuñez; COSTA, Paulo. Educación literaria. *In*: NUÑEZ, Eloy Martos; FERNÁNDEZ-FÍGARES, Mar Campos (coord.). **Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura**. Madrid: Editora Santillana, 2013.

SALDANHA, Elton. **Não chora minha china véia**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/garotos-de-ouro/nao-chora-minha-china-veia/>> Acesso em: 28 jul. 2023.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 206-216, ago./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a13v9n2.pdf>> Acesso em: 31 out. 2021.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SBT RS. **COMUNICAÇÃO EM LUTO**: Celebrando a vida com David Coimbra – SBT Entrevista – 05/09/18. YouTube, 27 de maio 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jl0JvpzYV8E>> Acesso em: 29 jul. 2023.

SETTE, Maria das Graças Leão *et al.* **Português**: trilhas e tramas. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? **Revistas Matrizes**. São Paulo, n. 5, p. 195-211, jan./jun. 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

SILVA, Ketia Kellen Araújo da; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/wPS3NwLTxtKgZBmpQyNfdVg/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 28 nov. 2022.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Columbia, v. 5, n. 2, 2003. Disponível em: <https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf> Acesso em: 24 jun. 2022.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Inclusão digital**: novas perspectivas para a informática educativa. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

VERÍSSIMO, Érico. **Fantoches e outros contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Letras**. Curitiba, n. 44, p. 185-196, 1995. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19078/12383>> Acesso em: 13 mar. 2022.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Ibpx, 2012.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**. São Paulo, n. 14, p. 11-22, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>> Acesso em: 07 nov. 2021.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia Maria Kuchenbecker (orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ANEXO A – PESQUISA DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Para compreender a escolha pelo assunto do trabalho, é pertinente trazer à tona o estado da arte a respeito da temática, o qual é importante para a continuidade da pesquisa, já que, a partir dele, foi constatada a relevância do trabalho e do tema. A pesquisa sobre o estado do conhecimento foi realizada do dia 20 de setembro de 2021 ao dia 10 de outubro de 2021, com buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no Portal de Periódicos da mesma fundação. Elegeram-se o Catálogo de Teses e Dissertações e o Portal de Periódicos da CAPES tendo em vista a sua ampla base de dados em nível nacional, que mapeia os estudos desenvolvidos pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*, bem como reúne os melhores periódicos da produção científica de todo o país.

Após a pesquisa, observou-se que apenas nove trabalhos possuem relevância para a proposta elencada neste estudo, sendo oito trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações e um artigo no Portal de Periódicos. Os critérios de seleção e exclusão constam no quadro abaixo:

Quadro 2 - Critérios de seleção e exclusão de trabalhos

Critérios de seleção	Critérios de exclusão
Possui temática similar à pesquisa	Temática totalmente diferente do assunto da pesquisa
É recente (foi publicado nos últimos dez anos)	Foi publicado há mais de dez anos
O trabalho pertence à área da Educação ou das Linguagens	O trabalho pertence a outras áreas
O texto está no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES ou no Portal de Periódicos da mesma instituição	O texto não se encontra no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES ou no Portal de Periódicos da mesma instituição
O trabalho se refere ao componente curricular Língua Portuguesa ou Literatura	O trabalho se refere a outros componentes curriculares
O texto foi publicado até a data de 10 de outubro de 2021	O texto foi publicado após 10 de outubro de 2021

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os descritores foram pensados sob a temática da proposta de pesquisa e todos ligam-se a ela, seja por meio das questões literárias, seja por meio das questões educacionais, seja por meio das questões tecnológicas aqui tratadas. Dessa forma, elegeram-se os seguintes descritores: educação literária; multiletramentos; práticas leitoras; tecnologias digitais e educação; leitura literária; multiletramentos e leitura; práticas mediadoras de leitura; literatura

e tecnologias digitais. Alguns descritores são mais abrangentes e outros mais pontuais, o que explica a quantidade de trabalhos encontrada a partir de cada descritor. De modo a elucidar essas questões, serão apresentados os descritores utilizados, bem como a quantidade de resultados e os refinamentos realizados quando necessário.

No que diz respeito às buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o primeiro descritor usado foi “educação literária”, o qual obteve 94 resultados sem nenhum refinamento, sendo 61 dissertações (mestrado profissional e acadêmico) e 33 teses. Dos trabalhos encontrados, 04 aproximam-se da temática abordada e os demais tratam de outros assuntos, como educação literária para surdos, educação literária no ensino fundamental, obras específicas e trabalhos realizados em municípios.

O primeiro trabalho encontrado por meio do descritor “educação literária” foi o de Mügge (2011), *Ensino Médio e educação literária: propostas de formação do leitor*, uma tese de doutorado que trata da formação do leitor de textos literários no Ensino Médio. Já o segundo é uma dissertação de Longo (2021), intitulada *A educação literária no Ensino Médio: análises, reflexões e desafios sobre ensinar Literatura*, que apresenta a educação literária sob a perspectiva dos textos norteadores da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM). O terceiro estudo é o de Fontes (2018), *A literatura na Base Nacional Comum Curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo*, uma dissertação que se volta para uma análise da BNCC em relação ao ensino literário enquanto fonte de humanização do indivíduo. Por fim, o quarto trabalho é o de Hoffmann (2020), *Leitores, literatura, ensino híbrido: reflexões sobre o ato de ler contemporâneo*, uma tese que versa sobre a formação de leitores literários na era digital, analisando o ato de ler na contemporaneidade.

O segundo descritor utilizado foi “multiletramentos”, o qual obteve 676 resultados e, devido à quantidade, foi realizado um refinamento dos anos de 2019 a 2021, obtendo, então, 208 resultados, dos quais 181 são dissertações e 27 são teses. Dentre os resultados, dois são pertinentes à pesquisa, uma vez que os outros abordavam questões como Língua Inglesa, educação para surdos, uso de ferramentas específicas, formação inicial e continuada de professores, gênero textual meme, práticas voltadas ao EJA e ao ensino fundamental.

A primeira pesquisa é a dissertação de Benvindo (2019), *O uso de ferramentas tecnológicas em aulas de língua portuguesa: cultura maker, gamificação e multiletramentos*, que reflete sobre práticas com o viés dos multiletramentos em aulas de Língua Portuguesa, preconizando o uso de ferramentas tecnológicas para o ensino. Já a segunda é a dissertação de Franco (2020), intitulada *Ressignificando a aceleração: experiências de letramento crítico com*

a leitura e produção de textos multimodais, que desenvolve a leitura e a produção de textos multimodais para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

O terceiro descritor é “práticas leitoras”, que apresentou 171 resultados, sendo eles 147 dissertações e 24 teses, dos quais um é relevante para a pesquisa e os outros versam sobre outros assuntos, tais como abordagens para os anos finais e iniciais do ensino fundamental e EJA, bem como formação continuada e práticas em bibliotecas. O trabalho encontrado é o de Pertuzzati (2018), nomeado *Leitura, literatura e mídias digitais na formação básica: práticas mediadoras*, que discute sobre a formação do leitor na era digital, elencando duas propostas para a mediação de leitura literária.

O quarto descritor é “tecnologias digitais e educação”, que retornou 38 resultados, dos quais 27 são dissertações, 10 são teses e 01 é voltado ao ensino profissionalizante. Dos 38 resultados, nenhum se aproxima da pesquisa, pois tratam, majoritariamente, de educação matemática e políticas públicas.

O quinto descritor, “leitura literária”, resultou em 1051 trabalhos e, refinando-se os anos de 2019 a 2021, obtiveram-se 245 resultados, sendo 208 dissertações e 37 teses. Dentre eles, um é importante para a presente pesquisa, uma vez que os outros discorrem sobre obras específicas, formação de professores, atividades para biblioteca escolar, gêneros textuais específicos, práticas para o ensino fundamental II (alguns trabalhos muito próximos, mas com esse diferencial). A pesquisa encontrada foi a dissertação de Lopes (2021), intitulada *Práticas de leitura literária com gêneros emergentes no ambiente digital: impactos no letramento literário de alunos de ensino médio de uma escola pública de Fortaleza*, a qual investiga os impactos de práticas de leitura literária no Ensino Médio com gêneros textuais digitais propostos pela BNCC.

O sexto descritor, “multiletramentos e leitura”, retornou apenas duas dissertações, que tratam do ensino de geografia e da prova Brasil do ensino fundamental. Já o sétimo descritor, “literatura e tecnologias digitais”, não obteve nenhum resultado, sendo a pesquisa realizada no dia 09 de outubro de 2021. O mesmo ocorre com o oitavo descritor, “literatura e tecnologias educacionais”, cuja pesquisa se realizou no mesmo dia.

Ainda, finalizando as pesquisas com descritores no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o descritor “práticas mediadoras de leitura” obteve 04 dissertações, duas de 2018 e duas de 2016. Das quatro dissertações, o trabalho de Pertuzzati (2018) novamente se destaca, o que indica sua relevância para a pesquisa, já que foi encontrado em dois descritores diferentes.

No que tange às buscas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES, o primeiro descritor foi “multiletramentos” and “literatura”. É oportuno mencionar que a escolha do

operador booleano “and” se deu devido a sua interseccionalidade, que permite a combinação de termos e facilita a busca por dois assuntos ao mesmo tempo (PIZZANI *et al*, 2012). O descritor retornou 224 resultados e, após ser feito o refinamento dos últimos dois anos, 99 resultados, dos quais apenas um se aproxima da pesquisa, já que os outros dissertam sobre Língua Inglesa, gêneros textuais específicos e formação de professores. Esse resultado é o trabalho de Barboza, Teno e Sampaio (2018), intitulado “O letramento literário no Ensino Médio sob a perspectiva dos multiletramentos”, que estuda o letramento literário sob a ótica dos multiletramentos.

Da mesma forma, o descritor “multiletramentos” and “leitura” retornou 226 resultados e, após o refinamento dos últimos dois anos, 111, dos quais destaca-se, novamente, a pesquisa de Barboza, Teno e Sampaio (2018), o que demonstra a sua relevância para o presente estudo. Os outros trabalhos encontrados foram descartados pois se aliam a outras questões, como formação continuada, Língua Espanhola, *softwares*, sites e gêneros específicos.

Já os outros descritores não retornaram nenhum resultado satisfatório para a pesquisa, sendo o primeiro deles “literatura” and “tecnologias digitais”, que apresentou 1327 trabalhos e, devido à quantidade, foi refinado para trabalhos apenas do último ano, resultando em 271 trabalhos. Ainda, refinou-se para que apenas os tópicos “Tecnologias digitais”, “Educational Technology”, “Learning” e “Education” permanecessem, o que resultou em 17 trabalhos, dos quais nenhum se aproxima da linha de pesquisa, pois se referem a outros componentes curriculares, como Física, Matemática, História e Língua Inglesa.

O outro descritor que também não obteve nenhum resultado significativo foi “práticas mediadoras de leitura na escola”, que não apresentou nenhum resultado. Além dele, o descritor “literatura” and “tecnologias educacionais” retornou 454 resultados e, assim, foi refinado para obter trabalhos dos últimos dois anos, com 102 resultados. Para refinar ainda mais a busca, excluíram-se os tópicos: “nursing”, “pedagogy”, “mathematics education”, “public”, “environmental e occupational health”, “educação em saúde”, “nursing education”, “health education”, “analysis” e “enfermagem”, os quais não apresentam relevância para a pesquisa, o que resultou em 69 trabalhos. Destes, nenhum se aproxima da pesquisa, já que nenhum aborda Literatura, mas sim ensino de Matemática e práticas na área da saúde. Deste modo, vê-se, a partir da pesquisa realizada, a importância do trabalho para a comunidade acadêmica e científica à medida em que contempla uma temática que ainda não foi investigada em trabalhos de nível de mestrado e doutorado.

ANEXO B – PRÁTICAS MEDIADORAS DE LEITURA ILUSTRADAS



PRÁTICAS MEDIADORAS DE LEITURA

**Com ênfase nos
multiletramentos e nas
tecnologias digitais**



Marieli Theisen
Ana Paula Teixeira Porto

APRESENTAÇÃO



Caro(a) leitor(a),

As propostas mediadoras de leitura literária aqui expostas são fruto da dissertação intitulada "Práticas leitoras para a escola do século XXI: multiletramentos, literatura e tecnologias digitais em conexão", de autoria de Marieli Paula Folharim Theisen, sob a orientação da professora doutora Ana Paula Teixeira Porto. O objetivo dessas proposições é correlacionar multiletramentos, tecnologias digitais e literatura. Para isso, foram escolhidos textos variados da Literatura Sul-Rio-Grandense a partir de duas temáticas importantes e que merecem ser discutidas na escola: a figura feminina na cultura gaúcha e as diferentes visões da morte.

As atividades vão ao encontro de uma proposta que preconiza o uso das tecnologias digitais na escola e, portanto, são sugeridos diferentes recursos tecnológicos. Sendo assim, torna-se necessário ter alguns elementos, como: internet; computador, notebook ou celular.

Espera-se que as práticas possam ser aplicadas no ambiente escolar por professores que, assim como nós, acreditem no poder da Literatura.

Todas as ilustrações contidas aqui foram retiradas da plataforma Canva e os vídeos, plataformas e textos foram citados.

Para ler as práticas com mais detalhes, acesse a dissertação na íntegra.

As autoras.



A REPRESENTAÇÃO FEMININA E A CULTURA GAÚCHA

DIFERENTES VISÕES



Tema

A representação da figura feminina e a cultura gaúcha: diferentes visões

Público-alvo

2° e 3° ano do Ensino Médio.



Duração

12 períodos de 50 minutos cada (600 minutos).

Pressupostos

-Docentes: noções da figura feminina gaúcha; interesse pela leitura; leitura prévia dos textos; conhecimento tecnológico básico; saber usar as ferramentas YouTube, Wordwall, Anchor e Canva.

-Discentes: conhecimento tecnológico básico; conhecimento dos gêneros textuais conto e canção.

Objetivo geral

Discutir sobre a figura feminina gaúcha em textos gauchescos, a fim de desnaturalizar pensamentos arraigados na cultura gaúcha, bem como observar a disrupção histórica de processos que desconstroem a visão da mulher frágil e sem voz.

Objetivos específicos

- Realizar uma leitura mais crítica acerca de pensamentos depreciativos em relação à figura feminina, para trazer à tona a ideia de mulheres fortes, valorosas e que também fazem parte da História;
- Utilizar elementos tecnológicos diversos, a fim de que os alunos aliem conhecimentos que já possuem em atividades educativas e compreendam seus usos para fins didáticos;
- Refletir sobre as diferenças apresentadas pelos dois gêneros (canção e conto) no que tange ao trabalho com uma mesma temática, para entender as peculiaridades de cada gênero.

Habilidades e competências da BNCC

(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. (BRASIL, 2018, p. 515).

(EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura. (BRASIL, 2018, p. 515).

Competência 6: Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018, p. 488).

Recursos

- Internet estável;
- Caixa de som ou rádio;
- Notebook, computador, tablet ou celular;
- Texto impresso ou digital;
- Conta nas plataformas Canva, Anchor e Wordwall.



Objetos

- Três canções: “Mãe Campeira”, de Sandro Coelho; “Não chora china véia”, de Garotos de Ouro; “Romance de Flor e Luna”, de Jairo Lambari.
- Um conto: “No manancial”, de Simões Lopes Neto.



1º MOMENTO

PRÁTICA SITUADA



1H05MIN



Discussão

Para iniciar a discussão, serão trazidas algumas frases do documentário "Eles matam mulheres", da TV Cultura, que serão debatidas:

"Ele bateu minha cabeça na parede o tempo todo dizendo que ia me matar. Eu vou te matar. Eu vou te matar. Eu vou te matar."

"Arrombou meu escritório, me espancou lá dentro, várias ameaças com arma."

"Mas o que ela fez pra merecer isso?"

"Você me fez explodir, a culpa é sua. Você me fez perder o controle."

"Você levou esse castigo porque você mereceu."

Discussão

Após, a discussão será a figura feminina na cultura gaúcha. Quais são as percepções dos alunos sobre a temática?

Questões para a conversa:

1- Quando você pensa em cultura gaúcha, o que vem à mente?

2- E quanto à figura feminina, como ela aparece na cultura gaúcha?

3- Você acredita que essa figura é esquecida pela história gaúcha?

4- O espaço da mulher e sua respectiva valorização mudou ao longo dos anos no Rio Grande do Sul?



Audição de canção - "Mãe campeira", composta por Celso Dornelles e interpretada por Sandro Coelho

Será feita a audição da canção e, após, questões orais sobre ela, bem como sobre a visão que ela traz da figura feminina.

- 1- Qual a temática da canção?
- 2- Qual a visão que o eu lírico tem de sua mãe?
- 3- Ao ouvir a canção, você lembra de alguém?
- 4- De acordo com a canção, como foi a vida da mãe do eu lírico?
- 5- Por que o título "Mãe campeira"?
- 6- Qual é a visão da figura feminina na canção? É a mesma visão passada por outras canções gaúchas?

Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/sandro-coelho/72874/>> Acesso em: 02 jul. 2023.

SANDRO COELHO

Sandro Alexandre Coelho, mais conhecido como Sandro Coelho, é um cantor, compositor, multi-instrumentista, arranjador e produtor musical brasileiro.



Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sandro_Coelho> Acesso em: 02 jul. 2023.

2º MOMENTO

INSTRUÇÃO EXPLÍCITA



4H20MIN

Leitura do conto no "No manantial", de Simões Lopes Neto

O conto "No manantial" pode ser encontrado em Domínio Público no endereço <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000121.pdf>> (Acesso em: 02 jul. 2023).

Sugere-se a leitura coletiva do texto, sendo possível parar para fazer apontamentos e verificar a compreensão dos alunos.

Depois da leitura, o docente pode apresentar aos alunos quem foi Simões Lopes Neto com um vídeo a respeito de sua biografia, como o disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Bwots2kf6dk>> (Acesso em: 18 jul. 2023).



YOUTUBE

Plataforma de compartilhamento de vídeos.



Discussão do conto

Após, serão feitas questões orais, a fim de sondar o entendimento ou não dos estudantes acerca do texto lido:

1. Qual o tema principal do conto?
2. Em que época o conto se passa?
3. Por que Maria Altina não gosta de Chicão?
4. Quem narra o conto?
5. Chicão realmente gostava de Maria Altina?
6. O que simboliza a rosa no texto?
7. Como termina a história?
8. A partir da personagem Maria Altina, é possível perceber como as mulheres eram tratadas antigamente? Isso mudou?



SIMÕES LOPES NETO

João Simões Lopes Neto, foi um escritor e empresário sul-rio-grandense e brasileiro.



Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_Sim%C3%B5es_Lopes_Neto> Acesso em: 02 jul. 2023.



Interpretação e compreensão com Wordwall

Sugere-se, como forma de interpretação e compreensão do texto, que os alunos façam uma atividade na plataforma Wordwall. Para isso, é necessário que eles tenham uma conta no site como professores. O site tem diversos tipos de atividade, mas, aqui, são sugeridos três: quiz, palavras cruzadas e caça-palavras. Essas tarefas foram escolhidas por serem criativas, mas, ao mesmo tempo, possibilitarem um trabalho com conteúdos mais práticos e dinâmicos. Os estudantes serão convidados a realizar 10 questões e eles podem escolher dentre os três tipos mencionados. O trabalho pode ser individual ou em grupos. Sugestão de orientação:

1-Reúnam-se em grupos de três componentes e produzam 10 questões na plataforma Wordwall (disponível em: <<https://wordwall.net/>> Acesso em: 19 jul. 2023), escolhendo um dos três tipos: quiz, palavras cruzadas e caça-palavras. As atividades devem estar relacionadas ao texto lido e serão uma forma de verificar o entendimento ou não do conto. As perguntas devem se adequar ao tipo de atividade: objetivas, rápidas, pontuais e relacionadas aos elementos da narrativa.

Após a atividade, os alunos jogarão as tarefas produzidas pelos seus colegas, a fim de proporcionar uma interação entre os estudantes.

WORDWALL

Ferramenta educativa que permite preparar atividades gamificadas.



3º MOMENTO

ENQUADRAMENTO CRÍTICO



2H05MIN

Audição de canção - "Não chora minha china véia", composta por Elton Saldanha e interpretada por Garotos de Ouro

Será feita a audição da canção e, após, questões orais sobre ela, contrapondo-a com a outra canção ouvida.

1. Você já tinha ouvido essa canção antes? Se sim, havia prestado atenção na letra?
2. Quem é o eu lírico da canção?
3. Como a mulher é retratada na canção?
4. Como é a relação entre o eu lírico e sua esposa?
5. Há violência expressa na canção?
6. Apesar de retratar uma violência, a canção ouvida é muito popular no Rio Grande do Sul. Por que isso ocorre?
7. Quais as diferenças entre "Mãe campeira" e "Não chora china véia" no que tange ao retrato da mulher?
8. A data de lançamento das duas canções é próxima, tendo uma diferença de apenas 5 anos. No entanto, as canções retratam o mesmo momento histórico?

Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/garotos-de-ouro/nao-chora-minha-china-veia/>> Acesso em: 03 jul. 2023.

GAROTOS DE OURO

Garotos de Ouro é uma banda gaúcha de músicas tradicionalistas.



Audição de canção - "Romance de Flor e Luna", composta e interpretada por Jairo Lambari

Observação de como é tratada a mulher na canção, em contraponto com o conto lido e com a última canção ouvida. Sugestões de questões orais após a audição:

- 1- Qual a temática da canção?
- 2- Há violência expressa na canção?
- 3- Qual a metáfora presente em "Romance de Flor e Luna"?
- 4- O que acontece no final?
- 5- Qual a diferença entre o conto "No manantial" e a canção "Romance de Flor e Luna" no que tange ao envolvimento dos protagonistas?
- 6- É possível perceber que há um relacionamento amoroso tanto na primeira canção quanto na segunda. Quais as diferenças entre esses relacionamentos?

Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/jairo-lambari-fernandes/503339/>> Acesso em: 03 jul. 2023.



JAIRO LAMبارI FERNANDES

Jairo Lambari Fernandes é um cantor de música nativista brasileiro.

Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jairo_Lambari_Fernandes> Acesso em: 03 jul. 2023.



Produção de podcast

Os alunos serão convidados a produzir um podcast. Para essa atividade, é possível dividi-los em grupos ou realizá-la individualmente. Sugestão de orientação:

1-Produza um podcast de 2 a 3 minutos com a plataforma Anchor (disponível em: <<https://podcasters.spotify.com/>> Acesso em: 20 jul. 2023). Insira transições e efeitos de áudio, que tornarão seu podcast mais criativo e interessante. Fale, resumidamente, sobre cada texto lido (conto e canções), indicando suas datas de lançamento e autores. Em seguida, proponha uma reflexão sobre a mulher gaúcha dentro desses textos e expresse sua opinião: a visão de uma figura feminina sem voz, sem rosto, à mercê da violência e tida como um objeto ainda está presente em textos gaúchos? Essa realidade mudou ou ainda é perpetuada? Lembre-se de que o podcast precisa ter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, sendo necessário dizer sobre o que será abordado, desenvolver o tema e finalizá-lo. Todos os textos mencionados devem ser devidamente citados.

Depois da realização dos podcasts, tanto em grupos quanto individualmente, os alunos ouvirão os podcasts dos colegas para também ouvirem outras formas de pensar em um mesmo assunto.



ANCHOR

Plataforma que permite criar e editar podcasts no celular ou no computador, bem como publicá-los. Recentemente, foi incorporada ao Spotify.



4º MOMENTO

PRÁTICA TRANSFORMADA



2H

Produção de cartaz

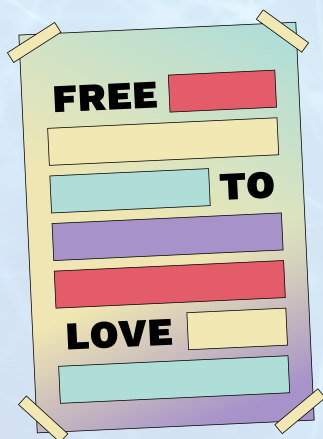
Os alunos produzirão um cartaz com o auxílio da plataforma Canva (disponível em: <<https://www.canva.com/>> Acesso em: 20 jul. 2023). O objetivo do cartaz é conscientizar outras pessoas e propor reflexões sobre o assunto. Essa atividade deve ser realizada, preferencialmente, em grupo, utilizando o recurso do Canva para compartilhamento de projetos com outras pessoas. Após a produção dos cartazes, convém que eles sejam divulgados em um site da turma ou rede social, como blog, Instagram, Facebook ou Whatsapp, a fim de que chegue em um público muito maior.



CANVA

Plataforma de design gráfico que permite a criação de diversos gêneros textuais.

Disponível em: <<https://www.canva.com/>> Acesso em: 29 jul. 2023.



Produção de cartaz

1- Em grupos de três componentes, crie um cartaz com o auxílio da plataforma Canva (disponível em: <<https://www.canva.com/>> Acesso em: 20 jul. 2023). O cartaz terá como temática: “O que você pensa sobre isso? Como é a visão da figura feminina na cultura gaúcha?”, que vai ao encontro das reflexões realizadas. O propósito do cartaz é proporcionar uma conscientização a respeito do tema, sendo algo que chama a atenção das pessoas. Para que isso se efetive, lembre-se de inserir imagens, ícones, textos e fontes chamativas, frases de impacto, enfim, elementos que instiguem o leitor e tragam reflexões. Pense, ainda, em quem será o público-alvo e adeque a linguagem utilizada a ele.





Questionário

Sugere-se um questionário avaliativo com perguntas abertas para saber a opinião de cada aluno. Esse questionário pode ser impresso ou pode ser realizado por meio do Google Formulários (disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/1/?tgif=d>> Acesso em: 20 jul. 2023).

Questões sugeridas:

- 1- Você já havia lido textos gaúchos? Se sim, quais?
- 2- Nos textos que você costuma ler, a temática da figura feminina é abordada?
- 3- Ao ouvir uma canção, você costuma refletir sobre o que ela está dizendo?
- 4- Você já havia pensado sobre o assunto trabalhado ao longo das atividades?
- 5- Os momentos de atividades mudaram sua percepção do tratamento da mulher em textos gaúchos? Por quê?
- 6- Você acredita que, com o passar dos anos, as pessoas estão mudando seus pensamentos? Justifique.
- 7- Em sua opinião, as práticas propostas foram importantes para o desenvolvimento de um pensamento mais crítico sobre a temática da mulher gaúcha nos textos da literatura sul-rio-grandense?

GOOGLE FORMULÁRIOS

Aplicativo que permite a criação de formulários e pesquisas on-line.



Prática situada

- Discussão com base no documentário “Eles matam mulheres”;
- Audição da canção “Mãe campeira”.

Instrução explícita

- Leitura e discussão do conto “No manancial”, de Simões Lopes Neto;
- Uso de Wordwall para criação de questões.

Enquadramento crítico

- Audição e discussão da canção “Não chora minha china véia”;
- Audição e discussão da canção “Romance de Flor e Luna”;
- Produção de podcast com o Anchor.

Prática transformada

- Produção de cartaz com o Canva.





BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 11 dez. 2021.

FERNANDES, Jairo Lambari. **Romance de Flor e Luna.** Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/jairo-lambari-fernandes/503339/>> Acesso em: 28 jul. 2023.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco.** Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>> Acesso em: 24 out. 2021.

LOPES NETO, João Simões. **Contos gauchescos.** 9 ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

SALDANHA, Elton. **Não chora minha china véia.** Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/garotos-de-ouro/nao-chora-minha-china-veia/>> Acesso em: 28 jul. 2023.



AS DIFERENTES VISÕES DA MORTE: ALGUMAS REFLEXÕES



Tema

As diferentes visões da morte: algumas reflexões.

Público-alvo

2° e 3° ano do Ensino Médio.



Duração

12 períodos de 50 minutos cada (600 minutos).

Pressupostos

-Docentes: mente aberta em relação à temática morte; interesse pela leitura; leitura prévia dos textos; conhecimento dos autores Mário Quintana, David Coimbra e Érico Veríssimo; conhecimento tecnológico básico; saber usar as ferramentas YouTube, Flip e Canva.

-Discentes: conhecimento tecnológico básico; conhecimento dos gêneros textuais poema, crônica e conto.

Objetivo geral

Refletir sobre a temática da morte e as diferentes visões a seu respeito, a fim de compreender que se trata de um processo natural pelo qual os indivíduos passam, bem como comparar as perspectivas de culturas distintas para que os estudantes formem sua própria opinião sobre o assunto.

Objetivos específicos

- Comparar diferentes perspectivas sobre a morte a partir de culturas distintas, para refletir sobre a temática e construir uma opinião sobre o assunto, desnaturalizando visões arraigadas e engessadas;
- Conhecer recursos tecnológicos diversificados, a fim de saber utilizá-los de maneira educativa e compreender que seus usos também podem ser edificantes e pedagógicos;
- Perceber as diferenças de visões de mundo em contextos diversos, para construir pensamentos próprios e emitir uma opinião crítica.

Habilidades e competências da BNCC

EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. (BRASIL, 2018, p. 515).

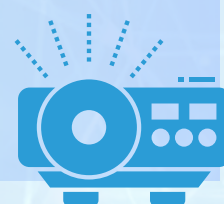
(EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.). (BRASIL, 2018, p. 516).

Competência 7: Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 482).

Recursos



- Internet estável;
- Caixa de som ou rádio;
- Notebook, computador, tablet ou celular;
- Retroprojetor e notebook conectado a ele;
- Texto impresso ou digital;
- Conta nas plataformas YouTube, Canva e Flip.



Objetos

- “Minha morte nasceu”, publicado no livro “A rua dos cataventos”, de Mário Quintana;
- “Seiscentos e sessenta e seis”, publicado no livro “Esconderijos do tempo”, de Mário Quintana;
- “Quando quis morrer”, de David Coimbra; “O navio das sombras”, publicado no livro “Fantoches e outros contos”, de Érico Veríssimo.





1H

Discussão

Discutir a morte é algo delicado e, por vezes, difícil. Então, para isso, sugere-se iniciar toda a discussão com uma animação intitulada “A vida da Morte” (The life of Death) (disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EaITGGfKGJQ>> Acesso em: 23 jul. 2023), que vai demonstrar, de maneira simples e cativante, como a Morte se apaixona. Inicialmente, a Morte não hesita em fazer seu trabalho e matar diversos animais da floresta, já que tudo que ela toca morre. No entanto, ela acaba se deparando com uma corça e apaixona-se por ela. A corça não sente medo da Morte e, no final, aproximam-se uma da outra, o que faz com que a corça morra.

Discussão

Após o vídeo, sugerem-se algumas questões para começar a discussão:

- 1- O que acontece no vídeo?
- 2- Qual o tema da animação?
- 3- Por meio de quais linguagens a animação trabalha com o assunto?
- 4- Como você relaciona o vídeo com a frase “Enquanto uns fogem da morte, outros andam com ela”?

Leitura de poema

Em seguida, inicia-se a leitura do poema “Minha morte nasceu”, de Mário Quintana. Será uma leitura rápida, já que o poema é bem curto, em formato de soneto. Nele, Quintana trata a morte como uma amiga e vai descrevendo sua presença com o passar dos anos, partindo da infância à velhice.

Discussão

A partir da leitura, é pertinente realizar algumas perguntas oralmente para os estudantes, a fim de observar a compreensão do texto lido. Sugestões:

- 1- O poema retrata quais temas universais?
- 2- Para o eu lírico (voz do poema), como é a morte?
- 3- O texto lido difere dos textos com a mesma temática da morte? Por quê?
- 4- Como o passar dos anos é representado no poema?
- 5- Em sua opinião, a visão do eu lírico em relação à morte é uma boa forma de pensar sobre ela? Justifique.
- 6- Qual a reflexão provocada pelo poema?



MÁRIO QUINTANA

Mário de Miranda Quintana foi um importante poeta gaúcho.



Leitura de poema

Depois dessa conversa sobre o poema lido, os alunos serão convidados a realizar a leitura de outro poema de Quintana “Seiscentos e sessenta e seis”, do livro “Esconderijos do tempo”. Esse poema tem como objetivo ponderar sobre como, durante a juventude, as pessoas querem que o tempo passe rápido e olham para o relógio a toda hora. Para aprimorar a análise do poema, os estudantes, novamente, serão questionados sobre ele oralmente.

Sugestões de perguntas:

1-Quais são as suas impressões sobre o texto?

2-Qual a metáfora trazida no poema?

3-Você consegue se aproximar do eu lírico por meio dessa metáfora? Costuma deixar os deveres de casa para a última hora?

4-Quando o eu lírico fala “Agora, é tarde demais para ser reprovado” ele se refere à reprovação na escola? Por quê?

5-Como o passar dos anos é retratado pelo eu lírico?

6-As horas são consideradas inúteis para o eu lírico? Por quê?

7-O que é “seguir em frente” para o eu lírico?

8-Qual a mensagem que o poema quer transmitir em relação à vida?

9-Qual a relação entre o poema que você acabou de ler e o poema anterior, ambos de Mário Quintana?

10-O tempo é notado nos dois poemas. Como o sujeito lírico se mostra no poema ao perceber que ele passou?

11-Embora os dois poemas tragam o tempo nos seus versos, de que forma é expresso no primeiro e no segundo? É possível identificar se há marcas de conformismo por parte do sujeito lírico?



2º MOMENTO

INSTRUÇÃO EXPLÍCITA



3H50MIN

Conhecendo o escritor David Coimbra

Sugere-se a leitura da crônica “Quando quis morrer”, de David Coimbra, a qual vai apresentar o cansaço do cronista frente à vida. É pertinente que, antes da leitura, o docente traga uma breve biografia do cronista e jornalista David Coimbra, ressaltando sua luta contra o câncer. Isso pode ser feito mediante leitura e/ou vídeo.

Como sugestão de vídeo, há o intitulado “Comunicação em luto: Celebrando a vida de David Coimbra - SBT Entrevista - 05/09/18”, lançado no canal do YouTube do SBT RS (disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jl0JvpzYV8E>> Acesso em: 24 jul. 2023). Já a biografia pode ser elaborada pelo próprio professor a partir de sites confiáveis, mas recomenda-se a divulgada pelo portal “Coletiva.net” (disponível em: <<https://coletiva.net/perfil/david-coimbra-do-wagener-ao-coimbra.-as-paixoes-de-david,414890.jhtml>> Acesso em: 24 jul. 2023).



DAVID COIMBRA

David Wagener Coimbra foi um escritor, jornalista, cronista e radialista gaúcho.



Leitura da crônica "Quando quis morrer", de David Coimbra

Após a explanação de quem foi David Coimbra, enquanto importante cronista gaúcho, pode ser feita a leitura da crônica "Quando quis morrer", publicada em 16 de maio de 2022 no site da Gaúcha Zero Hora (GZH). A crônica não é muito longa e deve ser lida na íntegra em sala de aula. Em seguida, os alunos serão questionados sobre o que leram oralmente:

1-Ao ler a crônica é possível perceber uma atitude negativa por parte do narrador. Para você, que atitude é essa?

2-O que levou o cronista a sentir-se tão pessimista em relação à vida?

3-Você acredita que ele tenha sido dramático em seu relato? Por quê?

4-Por que, em meio a tantos entes queridos, o cronista se sentia sozinho?

5-O que você faria em tal situação?

6-Ao final da crônica, o cronista muda seu pensamento em relação à vida?

7-De que forma o texto se relaciona com o gênero textual crônica?

8-Você concorda que a ajuda de santos pode ser significativa nessas horas de decepção?

9-Qual a importância de contar com o auxílio e o apoio dos familiares e amigos nesses momentos de fraqueza?

10- Qual a reflexão trazida pelo texto?

11- Você concorda com a afirmação "mas o futuro não é coisa para se pensar"? Opine justificando sua resposta.

Leitura do conto "O navio das sombras", de Érico Veríssimo

Depois dessa breve conversa sobre a crônica de David Coimbra, os alunos lerão o conto "O navio das sombras", de Érico Veríssimo, que vai comparar, por meio de uma narrativa fantástica, a morte com uma partida de navio, traçando dois planos: um real e um imaginário. O conto é um pouco mais longo do que a crônica, mas, da mesma forma, pode ser lido integralmente em sala de aula. Ao longo do texto, podem ser feitas paradas na leitura e questões que vão provocar ou não uma quebra de expectativas no leitor, como "Em qual ambiente você imagina que Ivo está?", "Por que não há ninguém no cais?", "De quem podem ser as vozes chamando Ivo?". Em seguida, as questões orais serão feitas a partir da leitura completa.



Discussão

Sugestões de questões:

1-Você esperava por esse final do texto? Justifique.

2-Que metáfora é trazida pelo conto?

3-O trecho “A grande Viagem! O seu sonho vai se realizar. Ficarão para trás todas as suas angústias. É uma libertação.” é um indicativo do que está por vir. Por que a viagem seria uma libertação?

4-Como a morte é retratada no conto? O que acontece logo após sua consumação?

5-Ivo tenta lembrar-se de onde viu o número 27. O que esse número realmente significava?

6-O que levou o protagonista a cometer suicídio?

7-Como era a vida de Ivo?

8-Quais os dois planos do conto? Qual sua importância para a construção do texto?

9-Por que o conto pode ser considerado uma narrativa fantástica?

10- Quase no desfecho, Ivo volta a se mexer e dá indícios de que sobreviveria. É possível dizer que ele queria voltar à vida?

11- Ao final do texto, o navio é chamado de “barco dos suicidas”. O que difere essa morte das outras?

12- Ao compararmos o conto com a crônica lida anteriormente, vê-se que se aproximam à medida em que ambos desejam a morte. O que muda no final das histórias?

ÉRICO VERÍSSIMO

Érico Lopes Veríssimo foi um escritor gaúcho, mais conhecido por seus romances regionalistas.



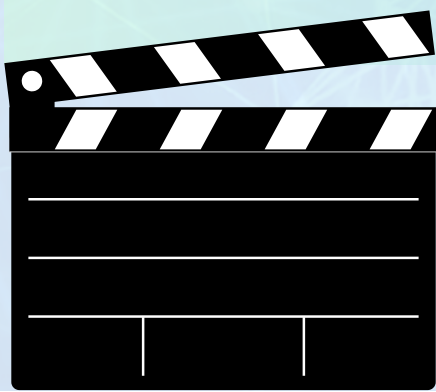
Produção

Após refletir sobre tais questões, os estudantes produzirão outro gênero textual, que vai abranger o que viram até agora. Assim, sugere-se a criação de um vídeo-minuto, que é caracterizado por um vídeo breve, que, com o próprio nome diz, tem a duração de um minuto, tendo como objetivo expor informações, provocar humor ou tecer uma crítica. A atividade pode ser realizada em trios, duplas ou individualmente, a critério do professor e dependendo da disponibilidade ou não de recursos.

Será dada a seguinte orientação:

1- Produza um vídeo-minuto que apresente de que forma os três gêneros textuais (poema, crônica e conto) exploram a mesma temática. Para isso, pense nos quatro textos lidos. Apresente, em seu vídeo-minuto, as diferenças e as semelhanças entre os textos. Pondere, ainda, o gênero textual vídeo-minuto e considere alguns fatores principais:

- Seu vídeo-minuto deve ter a duração de um minuto;
- Exponha as informações de forma breve e objetiva, sem muitos detalhes;
- Traga características relevantes;
- Utilize imagens, GIF's ou outros elementos visuais que ilustrarão o que está sendo dito;
- Insira uma música de fundo que deixará seu vídeo mais atraente e instigante, mas sem atrapalhar a linguagem verbal;
- Faça a entonação de voz correta durante sua fala;
- Tome cuidado ao gravar o vídeo e procure deixá-lo sem interferências, com imagem e som adequados;
- Use o aplicativo "Flip" (disponível em: <<https://info.flip.com/en-us.html>> Acesso em: 24 jul. 2023) para a produção do seu vídeo-minuto.



Produção

Mediante a sugestão do aplicativo, convém explicar o porquê dessa escolha. O aplicativo ou site Flip foi escolhido por se tratar de uma ferramenta de fácil acesso e simples de utilizar. Ele é gratuito e está disponível em site (<<https://info.flip.com/en-us.html>> Acesso em: 24 jul. 2023) e em aplicativo, tanto para Android

(<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.vidku.app.flipgrid&hl=pt_BR&gl=US&pli=1> Acesso em: 24 jul. 2023) quanto para IOS (<https://apps.apple.com/us/app/flip-makes-learning-engaging/id756972930>> Acesso em: 24 jul. 2023). Além disso, ele tem diversos recursos que podem ser explorados, bem como permite a criação de um grupo, como se fosse uma sala de aula virtual, com o professor e os alunos da turma como participantes. É preciso lembrar de que, para usar o Flip, é necessário fazer uma conta ou entrar com a conta do Google (que facilita bastante o processo).



FLIP

Aplicativo que permite a criação, a edição e a divulgação de vídeos curtos.



3º MOMENTO

ENQUADRAMENTO CRÍTICO



2H35MIN

Pesquisa

Neste momento, os estudantes farão uma pesquisa que vai contemplar mais uma etapa do processo: a compreensão das diferentes visões que existem sobre a morte, em contextos, culturas e religiões diversos. Para tanto, os alunos farão uma pesquisa cuja orientação é a seguinte:

1- Faça uma pesquisa na internet sobre as diferentes visões da morte em culturas distintas. Para isso, considere os aspectos abaixo:

- Defina três a cinco culturas que você pretende pesquisar;
- A pesquisa deve ser sucinta e apresentar os principais pontos;
- As culturas são influenciadas por uma religião específica? Se sim, reflita sobre como essa religião pode induzir uma forma de pensar;
- Utilize sites confiáveis para sua busca, evitando fake news.

Essa pesquisa pode ser realizada individualmente ou em pequenos grupos (2 a 3 alunos), dependendo da escolha do professor e/ou da disponibilidade de recursos.



Produção

Após a pesquisa, os estudantes produzirão um infográfico com os resultados obtidos. Para tal, é evidenciar suas características:

- O infográfico alia linguagem verbal e não verbal, trazendo as informações de forma muito mais fácil e compreensível;
- Eles geralmente contêm textos, imagens, quadros, ícones, fundos, tabelas e gráficos;
- Possui um título chamativo;
- São apresentados, comumente, por meio de colunas ou ícones;
- Apresenta estrutura em tópicos;
- São feitos na orientação retrato, a fim de dispor melhor as diferentes linguagens.

Sugere-se, novamente, o uso da ferramenta Canva para a produção do infográfico (disponível em: <<https://www.canva.com/design/DAFpSPg4aYg/pleJGnt7gpzlvCJpIX8okQ/edit>> Acesso em: 25 jul. 2023).

Proposta de instrução:

1- Com base na pesquisa que você realizou, produza um infográfico sobre as diferentes formas de pensar sobre a morte. Para isso, lembre das características do gênero textual infográfico e tenha em vista alguns elementos:

- Faça um título chamativo;
- Não esqueça de inserir ícones, planos de fundo, colunas, gráficos e/ou fontes, que trarão efeitos visuais interessantes ao seu texto;
- Estruture seu infográfico em tópicos;
- Disponha as informações de modo que não haja excesso nem falta de elementos.

A atividade pode ser feita em pequenos grupos ou individualmente, de forma alinhada à pesquisa anterior.



4º MOMENTO

PRÁTICA TRANSFORMADA



1H50MIN

Produção

Sugere-se a produção de um vlog de opinião sobre o tema morte. Antes da efetivação da tarefa, é preciso demonstrar as características do gênero para os alunos:

- O vlog é uma mistura de vídeo com blog e seu objetivo é publicar vídeos sobre um determinado assunto;
- Os vloggers expressam-se por meio de falas, gestos, pausas, olhares e expressões faciais;
- É preciso definir bem o público-alvo e a plataforma na qual o vídeo será postado;
- A duração do vlog não costuma ser longa;
- O vlog de opinião é um tipo de vlog que expressa a opinião do vlogger sobre um determinado assunto.

Instrução:

1- Crie um vlog de opinião que traga sua visão da morte, levando em conta tudo o que foi lido e trabalhado ao longo da prática. Indique se, durante o desenvolvimento das tarefas, seu pensamento em relação à temática mudou. Atente-se para as características do gênero textual vlog de opinião e faça um esquema prévio do que você abordará. Deixe seu vlog com 3 a 10 minutos e traga elementos importantes que sustentem a sua ideia. Utilize a plataforma YouTube para essa produção e compartilhe-a com o professor.

Por ser uma atividade que envolve as expressões de cada aluno, é preferível que ela seja individual.

AVALIAÇÃO



30MIN

É difícil avaliar uma prática mediadora de leitura tão extensa, principalmente porque ela envolve muito mais reflexões sobre uma temática do que apreensão de conceitos. Dessa forma, indica-se a elaboração de uma questão que envolva a percepção dos estudantes sobre o assunto:

1- Para você, de acordo com as reflexões realizadas e as suas percepções, o que é a morte? Redija um parágrafo de 5 a 10 linhas para expressar sua opinião.



Prática situada

- Discussão com base na animação “The life of Death”;
- Leitura e discussão dos poemas “Minha morte nasceu” e “Seiscentos e sessenta e seis”.

Instrução explícita

- Leitura e discussão da crônica “Quando quis morrer”;
- Leitura e discussão do conto “O navio das sombras”;
- Produção de videominuto com o Flip.

Enquadramento crítico

- Pesquisa sobre a morte em diferentes culturas;
- Produção de infográfico com o Canva.

Prática transformada

- Produção de vlog de opinião com o YouTube.

**AS DIFERENTES
VISÕES DA MORTE:
ALGUMAS REFLEXÕES**



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 11 dez. 2021.

COIMBRA, David. Quando quis morrer. **GZH**, 2022. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/david-coimbra/noticia/2022/05/quando-quis-morrer-cl383yjaw007a019i9y13dgbm.html>> Acesso em: 28 jul. 2023.

CONSTELAÇÃO SISTÊMICA FAMILIAR. **A vida da Morte - The Life of Death** (Animação). YouTube, 19 de fevereiro de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EalTGGfKGJQ>> Acesso em: 29 jul. 2023.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**. Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>> Acesso em: 24 out. 2021.

QUINTANA, Mário. **A rua dos cataventos**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

QUINTANA, Mário. **Esconderijos do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

RITTER, Angélica. David Coimbra: Do Wagener ao Coimbra. As paixões de David. **Coletiva.net**. Disponível em: <<https://coletiva.net/perfil/david-coimbra-do-wagener-ao-coimbra.-as-paixoes-de-david,414890.jhtml>> Acesso em: 29 jul. 2023.

SBT RS. **COMUNICAÇÃO EM LUTO**: Celebrando a vida com David Coimbra – SBT Entrevista – 05/09/18. YouTube, 27 de maio 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jl0JvpzYV8E>> Acesso em: 29 jul. 2023.

VERÍSSIMO, Érico. **Fantoches e outros contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.