

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

REGINA CÉLIA MARINHO COUTINHO

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DIGITAL NO BLOG “LER É DIVERSÃO” NO 8º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Vitória

2024

REGINA CÉLIA MARINHO COUTINHO

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DIGITAL NO BLOG “LER É DIVERSÃO” NO 8º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCF) apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador(a): Prof^(a). Dr ^(a) Maria Madalena Fernandes Poletto Oliveira

Vitória

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

C871e Coutinho, Regina Célia Marinho.

Estratégias de leitura digital no *Blog* “Ler é diversão” no 8º ano do ensino fundamental / Regina Célia Marinho Coutinho. – 2024.
101 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Madalena Fernandes Poletto Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, Vitória, 2024.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 2. *Blog* – Educação – Leitura. 3. Análise do discurso – Textos. 4. Letramento informacional – Estudo e ensino (Ensino fundamental). 5. Inovações tecnológicas – Educação – Leitura. 6. Professores de ensino fundamental – Formação. I. Oliveira, Maria Madalena Fernandes Poletto. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 469.07

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES – 656

REGINA CÉLIA MARINHO COUTINHO

ESTRATÉGIAS DE LEITURA DIGITAL NO BLOG “LER É DIVERSÃO” NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras

Aprovada em 13 de junho de 2024

COMISSÃO EXAMINADORA

Doutora Maria Madalena Fernandes Caetano Poletto Oliveira
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientadora
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Doutora Mayelli Caldas de Castro
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Doutora Jacimara Ribeiro Merízio Cardozo
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

**FOLHA DE APROVAÇÃO-TCC Nº PROFLETRAS_FOLHA DE APROVAÇÃO_DEFESA DE MESTRADO
/2024 - VIT-CCL (11.02.35.01.09.02.02)**

(Nº do Documento: 1)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 11/07/2024 08:48)

JACIMARA RIBEIRO MERIZIO CARDOZO

PROFESSOR DO ENSINO BASICO TECNICO E TECNOLOGICO

VIT-CCL (11.02.35.01.09.02.02)

Matrícula: 3144964

(Assinado digitalmente em 08/07/2024 23:04)

**MARIA MADALENA FERNANDES CAETANO POLETO
OLIVEIRA**

PROFESSOR DO ENSINO BASICO TECNICO E TECNOLOGICO

VIT-CCL (11.02.35.01.09.02.02)

Matrícula: 2192983

(Assinado digitalmente em 12/07/2024 19:53)

MAYELLI CALDAS DE CASTRO

PROFESSOR DO ENSINO BASICO TECNICO E TECNOLOGICO

ITA-CCTA (11.02.24.01.08.02.06)

Matrícula: 1486032

Dedico esta dissertação aos meus pais (*in memoriam*) que me ensinaram as melhores lições em minha vida e me formaram para ser forte e determinada, graças a isso cheguei até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Jeová por seu cuidado e proteção durante todo o tempo.

Ao meu marido que abnegadamente sempre me apoiou sem nunca reclamar mesmo às custas de grandes sacrifícios.

A minha amiga Daize Miranda, mestre pelo Profletras e amiga pessoal por acreditar em mim mesmo quando eu não acreditava e me impulsionar a vencer obstáculos para mim inimagináveis.

À Capes, pelo financiamento desta pesquisa, o que possibilitou minha capacitação profissional.

Aos colegas de turma que muitas vezes foram o alento e mão que precisava para continuar e não desistir. Também ao colega da Bruno Henrique Castro de Souza pela generosidade e bondade que me impressionaram.

A tantos colegas de profissão que se tornaram amigos e que também contribuíram para a profissional que sou hoje como Cláudia Callegari.

Aos professores do Profletras que generosamente compartilharam conhecimento e experiências neste período de formação e contribuíram imensamente para transformação do meu olhar sobre o ensino de língua portuguesa.

À professora Dr.^a Maria Madalena Fernandes Poletto Oliveira, por suas orientações e contribuições a esta pesquisa, além de toda compreensão e paciência demonstradas a mim.

À professora Dr.^a Mayelli Caldas de Castro, por importantes contribuições a este trabalho.

À professora Dr.^a Jacimara Ribeiro Merizio Cardozo, por compartilhar seu tempo e seu conhecimento.

À professora Dr.^a Letícia Queiroz e coordenadora do mestrado profissional em Letras do campus Ifes Vitória, por ser sempre acessível e eficiente quando eu precisei.

RESUMO

É um desafio trabalhar a leitura literária com alunos imersos nas tecnologias digitais, pois elas ocupam cada vez mais espaço na vida de adolescentes. Imagine-se que trabalhar a literatura por meio de estratégias de leitura digital possa aproximá-los do mundo literário. Esta pesquisa faz parte do Programa Nacional de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), que dentro dos estudos da linguagem e prática social, investigará como as estratégias de leitura digital a partir do blog *Ler é diversão*, podem colaborar para o ensino e aprendizagem de literatura no 8º ano do ensino fundamental. Pautamos nosso debate a partir das ideias dos autores: Ana Elisa Ribeiro (2016), Bates (2017) Coscarelli (2011), Marcushi (2023) e Soares (2002) para discutirmos sobre o uso das tecnologias digitais e o letramento digital na escola; com a contribuição dos teóricos, Koch e Elias (2006), Marcushi (2010), Geraldi (2015) abordamos questões relacionadas à leitura e gêneros textuais. Cossom (2009) é nosso principal aporte teórico para traçarmos estratégias de leitura, ainda por meio de Bakhtin (2003) é discutida a formação de leitores autônomos nas séries finais do ensino fundamental; e para embasar a metodologia adotada, qualitativa participante, usaremos Gil (2002). Uma proposta interventiva com sequência de atividades desenvolvidas durante a pesquisa, trabalhando a leitura literária de crônicas por meio de recursos digitais como vídeos e hipertextos, será apresentada ao final deste trabalho.

Palavras-chave: *blog*. estratégia de leitura. leitura literária. letramento digital.

ABSTRACT

It is a challenge to work on literary reading with students immersed in Digital Information and Communication Technologies (DICTs), as these occupy more and more space in the lives of adolescents. It is imagined that working with literature through digital reading strategies can bring them closer to the literary world. This research is part of the National Program of Professional Master's Degree in Letters (Profletras), which within the studies of language and social practice, will investigate how digital reading strategies from the blog Reading is fun, can collaborate for the teaching and learning of literature in the 8th year of elementary school. We based our debate on the ideas of the following authors: Ana Elisa Ribeiro (2016), Bates (2017), Coscarelli (2011), Marcushi (2023) and Soares (2002) to discuss the use of digital technologies and digital literacy at school; with the contribution of theorists, Koch and Elias (2006), Marcushi (2010), Geraldi (2015) we address issues related to reading and textual genres. Cossom (2009) is our main theoretical contribution to outline reading strategies, also through Bakhtin (2003) the formation of autonomous readers in the final grades of elementary school is discussed; and to support the adopted methodology, qualitative participant, we will use Gil (2002). An intervention proposal with a sequence of activities developed during the research, working on the literary reading of chronicles through digital resources such as videos and hypertexts, will be presented at the end of this work.

Keywords: blog. reading strategy. literary reading. digital litera.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	20
2.1 O BLOG COMO RECURSO DIDÁTICO DE ENSINO.....	20
2.2 O BLOG COMO ESTÍMULO A LEITURA DE LIVROS LITERÁRIOS.....	23
2.3 UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A LEITURA IMPRESSA E DIGITAL.....	24
2.4 DIFERENTES EXPERIÊNCIAS DE LEITURA: DIGITAL E TRADICIONAL.....	26
2.5 A LITERATURA E OS MULTILETRAMENTOS.....	30
2.6 USO DE CRÔNICAS COMO ESTÍMULO A LEITURA.....	34
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	38
3.1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA.....	39
3.2 LEITURA DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	46
3.3 ESTRATÉGIA DE LEITURA LITERÁRIA <i>ON LINE</i> NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	52
3.4 O BLOG NA APRENDIZAGEM DE LEITURA LITERÁRIA.....	56
3.5 A CRIAÇÃO DO BLOG LER É DIVERSÃO.....	60
3.6 AS CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN NA FORMAÇÃO DO LEITOR RESPONSIVO.....	63
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	68
4.1 PESQUISA QUALITATIVA PARTICIPANTE.....	68
4.2 O CENÁRIO DA PESQUISA.....	70
4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	74
5 PROPOSTA INTERVENTIVA.....	76
5.1 O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA DIGITAL POR MEIO DO BLOG LER É DIVERSÃO.....	76
5.2 AS OFICINAS.....	78
5.2.1 - Oficina 1.....	78
5.2.2 - Oficina 2.....	82
5.2.3 - Oficina 3.....	86
5.2.4 - Oficina 4.....	89
5.3 VALIDAÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA.....	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	97

1 INTRODUÇÃO

Quando criança, costumava brincar de ser professora, no entanto, nessas brincadeiras era comum também me imaginar como apresentadora de TV, cantora, atriz de novela, médica, dentre outras funções. Enfim, foram muitas as profissões que me imaginei exercendo na vida adulta, todavia o que me fez decidir pela carreira do magistério? Diante dessa pergunta, comecei a minha viagem ao passado na tentativa de determinar quando e como esse caminho pelo qual eu ando há 19 anos foi traçado.

Lembro-me de que na infância pobre só tive uma boneca, mas não me faltaram livros comprados com muita dificuldade por minha mãe. Filha de pai operário e de mãe dona-de-casa, logo cedo fomos ensinados por eles da importância do trabalho árduo e que isso incluía a dedicação aos estudos. Especialmente, minha mãe estava disposta a fazer qualquer sacrifício para garantir a seus quatro filhos uma boa educação.

Como morávamos em um bairro violento de Vila Velha no período em que muitas vezes nossa escola entrava em greve, isso na minha época de ensino fundamental e médio significava meses em casa sem estudar. Minha mãe fazia-nos sentar e estudar durante o período que deveríamos estar na escola para que não ficássemos na rua no horário de aula. Visto ter pouco estudo, providenciava que o filho ou a filha da série seguinte ajudasse o irmão que estava na série anterior. Essa foi a minha primeira experiência como professora, ensinando minha irmã caçula, pois eu era a terceira dos quatro filhos.

É evidente na minha vida o papel fundamental da minha mãe para eu desenvolver o gosto pela leitura e escrita. Todavia, ela não foi a única. Durante os anos escolares, tive a sorte de ter bons professores de Língua Portuguesa, lembro-me especialmente de uma professora que tive na oitava série que incentivava muito os alunos a escreverem e era comum que ao corrigir meus textos, ela deixasse escrito no meu caderno sempre um elogio.

Assim, nunca deixava de escrever uma redação sequer, pois não queria perder a

oportunidade de receber “parabéns” ou um “muito bom”. Mesmo os professores de outras disciplinas contribuíram para que olhasse para o magistério com admiração, dado o exemplo de comprometimento e amor com o qual muitos lecionavam.

Concluí meu ensino médio integrado com o curso técnico de edificações no Ifes (na época CEFET-ES), no ano 2000. Devo admitir que, embora tenha concluído o curso de edificações, nunca me identifiquei ou exerci a profissão, embora amasse aquela escola, especialmente a biblioteca, onde passava horas sem me dar conta do tempo. Na verdade, o que me levou a esse curso foi a chance de cursar um ensino médio de qualidade numa escola pública e a possibilidade de ter uma profissão que logo me permitiria conseguir um trabalho. Após três anos de formada e trabalhando num escritório de telecomunicações, produzindo projetos de redes telefônicas, senti a necessidade de voltar a estudar e dessa vez de fazer algo que eu realmente gostava, foi então que decidi prestar vestibular para o curso de Letras na Ufes no final de 2002 e fui aprovada, iniciando o curso de letras no primeiro semestre de 2003.

Logo nas primeiras aulas, ficou claro para mim que agora, sim, estava fazendo o curso certo. Passado o equívoco inicial de que não aprenderia a gramática, como pensara, fui fascinada pelo conceito da língua ser algo vivo e em constante mutação, além da existência de vários tipos de gramática, das quais eu só conhecia uma até então. Diante disso, percebi que havia um mundo de conhecimento para desbravar, o que não imaginava é que, ao conhecê-lo, mudaria consideravelmente a minha forma de ver e interpretar o mundo à minha volta.

Durante o curso de letras, as disciplinas que mais me identifiquei foram as disciplinas de linguísticas voltadas aos estudos sintáticos da língua e à análise e produção de texto. Algo que me marcou muito nas aulas de estudos sintáticos foi ter contato com a pesquisa realizada nas canções de Chico Buarque, produzidas no período da ditadura, em que predominava o uso de orações subordinadas, uma forma de evidenciar a subordinação imposta pelo regime ditatorial.

Então pensava, isso é ensinar a língua, ao perceber como a estrutura da língua está a serviço do sentido do texto. Então pensei: essa era a prática que queria adotar em

sala, um ensino reflexivo, que fizesse sentido para o aluno. No meu trabalho de conclusão de curso, busquei relacionar tanto a análise textual como também os estudos sintáticos, analisando o uso da pontuação, especialmente a vírgula em textos, como bate-papos na internet, e a produção de coesão e coerência, produzidas pelo uso ou ausência dessa pontuação.

Uma das minhas primeiras experiências em sala de aula, ainda como aluna do curso de Letras, foi com turmas da EJA, em 2004 na EEEFM Assisolina Assis de Andrade localizada na periferia de Vila Velha no Espírito Santo, nas quais não faltava vontade de aprender, no entanto as dificuldades de aprendizagem eram muitas. Ainda neste período, comecei a trabalhar com o ensino fundamental II.

As dificuldades de aprendizagem em LP também eram percebidas nas turmas de ensino fundamental. Foi então que decidi fazer um curso ofertado pela UFES em 2005 sobre problemas de aprendizagem, o que foi de grande ajuda para entendê-los e para lidar melhor com esses problemas em sala. Desde aquele ano até hoje, trabalho com turmas de ensino fundamental II com um pequeno intervalo de 2015 a 2017 em que ministrei aulas apenas para o ensino médio.

Concluí a faculdade de Letras em 2007 e, em 2020, fiz pós-graduação *lato sensu* na área da neuropsicopedagogia na busca para entender melhor os problemas de aprendizagem encontrados em sala de aula. Apresentei o trabalho de conclusão de curso com o tema *Um olhar diferente sobre o desempenho escolar dos alunos*, no qual abordei a necessidade de incluirmos no processo avaliativo as habilidades socioemocionais.

Comecei a dar aulas em 2004, ainda no terceiro período da faculdade, para turmas do ensino fundamental, séries finais em uma escola do Estado, rede na qual leciono até hoje. Lembro-me de perguntar aos alunos no meu primeiro dia de aula se gostavam de Língua Portuguesa, e a maioria disse não, para minha surpresa. Isso se repetiu nos anos seguintes, em que sempre fazia a mesma pergunta e a resposta era também a mesma.

Essa situação me trazia uma certa angústia, pois me questionava: “como eles podem

não gostar da própria língua?” Foi então que à medida que fui ganhando mais experiência e progredindo nos estudos de linguística na faculdade, entendi que para os meus alunos, Língua Portuguesa era sinônimo de gramática, a gramática normativa.

Percebi, assim, que precisava fazê-los entender que a língua é muito mais do que isso. Diante deste desafio, a obra de Travaglia (2009) foi de suma importância para entender os diferentes tipos de gramática existentes e que era possível ensinar a gramática normativa sem, contudo, desconsiderar as demais, especialmente a gramática inconsciente ou internalizada; além disso percebi que tais conceitos norteariam em parte os objetivos das atividades realizadas em sala.

Em 2011, comecei a trabalhar - também com ensino fundamental do 6º ao 9º- na cidade de Irupi, no interior do Estado do Espírito Santo, o que constituiu um marco na minha carreira, pois nunca havia lecionado numa comunidade do interior.

O universo daqueles alunos era muito diferente do meu universo urbano, os funks e raps que usava e faziam sucesso entre os meus alunos da Grande Vitória, não faziam nenhum sentido para os meus alunos do interior.

Entretanto, esse era apenas um dos desafios que essa comunidade me trouxe. Percebi também diante de expressões que me causavam estranhamento como *chiar*, *ornar*, *morar na rua*, *embornar*, que significam escorregar, enfeitar ou combinar, viver na parte urbana da cidade e uma bolsa a tiracolo, respectivamente; que precisava me despir de preconceitos linguísticos que me faziam de forma inconsciente olhar para aqueles alunos como menos inteligentes do que os alunos que estava acostumada a ensinar.

Na verdade, pela primeira vez, estava diante de uma variante que desconhecia e não dominava. Relembrar conceitos da sociolinguística abordados no livro de Bortoni Ricardo (2004), como, por exemplo, não ver as variações como erros, antes como apenas diferenças, auxiliou-me na forma de intervir nas produções orais e escritas dos alunos.

À medida que progredia nos estudos de sociolinguística na faculdade, percebi que agia com preconceito linguístico. No caso específico citado acima, sem me dar conta inicialmente, acreditava que os meus alunos por serem do interior e muitos moradores de zona rural, pudessem ter menos conhecimento da língua.

Além disso, como conseguiria fazê-los escrever melhor, porque não era apenas o fato de não terem hábitos de ler ou gosto pela leitura, realidade encontrada em qualquer escola, mas também os poucos livros encontrados na biblioteca, que ficava fechada e eram poucos.

Comecei a trabalhar o gênero conto com eles, desde os contos fantásticos da literatura infantil até contos machadianos. Mas precisava fazê-los se sentirem motivados a escrever, então resolvi trabalhar um gênero que eles amavam, as músicas sertanejas. Escolhi a obra *Asa Branca* de Luiz Gonzaga e a proposta de produção textual era produzirem releituras da música com base em temas abordados na canção como: a seca no Nordeste; a morte do Alazão; a saudade de Rosinha; a partida da Asa Branca, a volta para o sertão, dentre outros.

Esse trabalho deu origem a contos maravilhosos que me surpreenderam por tamanha qualidade não apenas na escrita como também em como desenvolveram bem os elementos e as características da narrativa trabalhados nas aulas anteriores sobre contos. Esse trabalho foi desenvolvido entre os anos de 2013 e 2014 em Irupi, cuja maioria dos estudantes moravam na zona rural da cidade e tinham pouco ou nenhum acesso à internet.

Em anos mais recentes principalmente após a pandemia, trabalhando na cidade de Vargem Alta; percebi que ensinar a uma geração conectada o tempo todo, inserida em uma escola em que há muito está ultrapassada, tornou o ensino da literatura ainda mais desafiador, pois gêneros digitais surgem o tempo todo.

Em um cenário, em que alguns dos meus alunos fazem vídeos de alguns segundos, sem precisar de muito repertório linguístico e conquistam milhares de visualizações na internet; a escola, assim como o ensino tradicional da língua, parece que perdeu o

lugar. O que mostra a importância de incluir o letramento digital como conteúdo nas aulas de língua portuguesa.

Em 2021, trabalhei o livro *Vida real, mundo digital* de Ana Paula Corradini com turmas do oitavo ano na EEEFM Presidente Luebke situada no município de Vargem Alta - ES, utilizando o *blog Ler é diversão*, de minha autoria, que pode ser acessado no link: [//lerdiversao.blogspot.com/](http://lerdiversao.blogspot.com/). Dentre as primeiras atividades que pedi foi que analisassem a linguagem utilizada no livro, visto que predomina o uso da informalidade e expressões típicas da internet. Em seguida, pedi que reescrevessem alguns dos trechos em que ocorria esse predomínio na variante padrão da língua.

A dificuldade que muitos encontraram para fazer o que fora pedido me trouxe a atenção, como é difícil para essa geração mais do que para as anteriores, talvez, fazer adequações da linguagem à variante de maior prestígio. Pois para eles o padrão é o *internetês*, pois estão conectados o tempo todo e o acesso à cultura letrada é cada vez menor.

Como lidar com esse desafio? Visto que o meu objetivo não era apenas fazer com o que meus alunos identificassem a variação de registro encontrada na obra, mas assim como determina a BNCC, levá-los a perceber e entender o fenômeno da variação.

Nas outras três atividades com foco em aspectos literários da obra, como a análise do perfil físico e psicológico das personagens, a criação de um capítulo do livro no qual o aluno como coautor intervia na narrativa, conversando com um dos protagonistas sobre o vício em jogos virtuais, e a produção de uma resenha crítica, também foi utilizado o blog como recurso didático. Os alunos participaram na produção do blog e interagiram não apenas postando os trabalhos como também comentando as enquetes relacionadas ao livro propostas na *home page*.

Ainda no ano de 2021, com o mesmo grupo de alunos, trabalhando o conteúdo processo de derivação das palavras, promovi um concurso de neologismo e uma das palavras ganhadoras do concurso foi *lazarou*, que segundo o aluno-autor significa: o ato de sumir. Uma evidência clara da personagem que ganhou as mídias no mês de junho daquele ano, dando origem a vários memes e inspirando a admiração de alguns

e o ódio de outros.

Neste momento, percebi que a minha aula, e a mera preocupação em ensinar os processos formativos da criação das palavras, transcendeu a sala de aula e trouxe à tona uma realidade que nem sonhara vivenciar em uma aula de morfologia. Embora não pudesse negar a criatividade do aluno, perguntava-me até que ponto ele fez uso da gramática implícita, internalizada por ele de modo inconsciente ou até que ponto tinha entendido os processos de derivação, no entanto seria isso realmente importante?

Essas questões me levaram à inquietação e me fizeram questionar a minha própria prática docente, o que me conduziu em busca de respostas para entender como aproximar meus alunos da leitura literária e promover um letramento mais crítico associado às questões de textos midiáticos. Diante disso, questionei a minha própria prática e a necessidade de promover um letramento mais crítico associado às questões de textos midiáticos.

Em vista de tantos desafios encontrados na atualidade, no ensino da língua, ainda tenho alunos com grandes dificuldades na leitura e escrita, problema agravado pela pandemia, pois a maioria dos alunos que hoje fazem o 8º, cursaram 5º e 6º anos de forma totalmente remota, alguns sem nenhum acesso às atividades trabalhadas pela escola neste período, o que aumentou em muito os problemas de aprendizagem que já existiam.

Algo que me trouxe muita angústia, no período da pandemia, foi a decisão tomada pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) na resolução de n.º 15/2020 aprovada em 06 de outubro de 2020, no capítulo IV artigo 27 no 1º e 3º parágrafos, orientou a flexibilização das avaliações em todos os níveis de ensino, dada as peculiaridades do período de pandemia. Comentando sobre esse parecer, a diretora executiva do Instituto Reúna e membro do Movimento pela Base, Kátia Smole afirmou:

“A reprovação no cenário atual seria injusta e sem fundamento. Puniria os estudantes por não terem obtido um conhecimento que não foi escolha deles ter ou não, na maioria das vezes. O melhor a fazer é planejar como reduzir os danos para a aprendizagem causados por esta situação única na nossa vida pessoal e social” (Instituto Unibanco. BNCC: Pandemia amplia desafios

para implementação. **Observatório de educação**, 2023).

Vejo-me assim diante do maior desafio da minha carreira, pois como posso planejar ações que garantam a esses alunos, tão afetados pelo impacto da pandemia na educação, uma educação de qualidade, para que conforme previsto pela BNCC, consigam de fato se apropriar da linguagem escrita, utilizando-a de modo a participar da cultura letrada, construindo conhecimento, ao passo que a linguagem escrita sirva de instrumento para atuarem com protagonismo na vida social?

Em vista disso, percebi que ensinar a língua alinhando às práticas sociais relacionadas ao cotidiano do educando torna o ensino mais significativo. Depois do desenvolvimento desses trabalhos, em especial o que utilizei o blog, relacionando-o à leitura literária, fez-se necessário o aprofundamento nas pesquisas sobre o uso de estratégias de leitura utilizando o *blog Ler é diversão*.

É preocupante o desinteresse da maioria dos alunos pela leitura de textos literários trabalhados na escola. Esse descaso dificulta a formação de leitores autônomos em um período no qual as mídias digitais têm ocupado cada vez mais espaço na vida dos alunos.

Sendo assim, à medida que os jovens demonstram menos interesse pelos livros, dedicam mais atenção e tempo às redes sociais. Por isso, partimos da hipótese de que se a leitura literária fosse trabalhada a partir de uma rede social, como o *blog*, poderia atrair e motivar os alunos a interagir com atividades relacionadas à prática de ler textos literários em um ambiente virtual. Por isso, o nosso problema de pesquisa é – como estratégias de leitura digital, a partir do *blog Ler é diversão*, podem contribuir para a leitura literária no 8º ano do ensino fundamental?

O objetivo primário é investigar como as estratégias de leitura digital, a partir do *blog Ler é diversão*, podem colaborar para o ensino e aprendizagem de literatura no 8º ano do ensino fundamental. Quanto aos específicos, pretendemos:

- Desenvolver estratégias de leitura digital, partindo do *blog Ler é diversão*;
- Pesquisar as potencialidades no uso de estratégias de leitura digital para o incentivo à leitura literária;

- Investigar se as estratégias de leitura digital utilizadas podem realmente facilitar o trabalho do professor na formação de leitores responsivos;
- Refletir sobre as orientações apresentadas pela BNCC para o uso das tecnologias em sala de aula;
- Produzir uma proposta de intervenção com uma sequência de atividades que apresentará de forma sistemática um modelo de possibilidades no uso das tecnologias digitais a partir do *blog* **Ler é diversão** para o trabalho com a leitura literária no 8º ano do ensino fundamental.

O embasamento teórico desta pesquisa se dará por meio de Ribeiro (2016, 2019), Bates (2017), Coscarelli (2011, 2019), Marcuschi (2010, 2023) e Soares (2002), Koch e Elias (2006), Cossom (2009) e Gil (2002) dentre outros. Adotaremos uma investigação de natureza qualitativa participante.

Na primeira fase, foi estabelecido o problema e suposições sobre as possíveis formas de alcançar os objetivos propostos. Na segunda etapa, começamos a coletar dados por meio de observação de participantes e relatos sobre a história de vida deles e roda de conversa, investigando os hábitos de leitura dos alunos e se costumam utilizar a internet para ler.

Com base nas informações levantadas, estabeleceu-se um plano de ação para a próxima fase com proposta interventiva, visando melhorar a prática docente no trabalho com a leitura literária e o multiletramentos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Tendo em vista o objetivo de encontrar pesquisas que dialoguem com a nossa, utilizamos o repositório de dissertações da Capes e da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), utilizamos como critério as palavras-chaves: *blog*; estratégia de leitura; leitura literária; letramento digital e o recorte temporal de 2012 a 2020 por considerar o intervalo de um período razoável em que houve muitos avanços no acesso à internet e recursos tecnológicos, inclusive a muitas escolas públicas, até mesmo no interior do estado do Espírito Santo. Dentre as dezenas de resumos das pesquisas analisadas, escolhemos 6 que se relacionam com nossa pesquisa.

2.1 O BLOG COMO RECURSO DIDÁTICO DE ENSINO

Andrade (2018) em seu trabalho intitulado *Gêneros digitais e multiletramentos: novas práticas pedagógicas em sala de aula* pela Universidade Estadual de Montes Claros disserta sobre o *blog* como recurso didático de ensino, a partir do desenvolvimento de atividades de escrita, gêneros textuais e digitais, promovendo os multiletramentos.

Em sua pesquisa, Florência Vieira Pacheco Andrade apresenta a ideia de que o *blog* por promover uma forma de comunicação interativa, que permite a articulação de imagens, sons, animação, o que o potencializa como suporte para o ensino da língua, pois essas características tornam-no atrativo às crianças e adolescentes.

A autora levanta como hipótese que o uso do *blog* nas aulas de língua portuguesa pode contribuir para aumentar o nível de letramento dos alunos. Utiliza como aporte teórico, dentre outros, Bakhtin (1999), Marcuschi (2001, 2008), Coscarelli (2016) e Ribeiro (2016), coincidindo com a nossa pesquisa, além de ser uma dissertação do mestrado profissional em Letras.

A pesquisa de Andrade (2018) visa identificar e analisar as dificuldades de alfabetização e letramento de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Pio II, em Januária – MG. Partindo do conceito apresentado por Soares (2014), que compreende como letramento a capacidade de realizar atividades que

envolvam a leitura e a escrita de forma adequada às diferentes demandas sociais. Sendo assim, as práticas envolvendo o uso da linguagem extrapolam a sala de aula, por isso aponta para a necessidade de o ensino da língua envolver práticas de letramento digital, associadas às multimodalidades.

A partir dos resultados dos exames da avaliação diagnóstica inicial realizada no período de 2013 a 2016, percebeu-se uma grande defasagem no desempenho esperado para leitura e escrita de muitos alunos. Com o intuito de intervir para minimizar essa triste realidade, Andrade (2018), visa contribuir por meio de atividades que elevem as habilidades de leitura e escrita, utilizando os gêneros digitais. Elenca ainda como seus objetivos: realizar estudos sobre os conceitos de alfabetização, letramento, multimodalidade e gêneros digitais; pesquisar estratégias de ensino para desenvolver as habilidades de letramento através dos gêneros digitais;

A hipótese que norteia o trabalho é a ideia de que o uso do gênero digital *blog* pode contribuir para a elevação dos índices de alfabetização e letramento dos alunos pesquisados. A pesquisadora considera-o como recurso didático de aprendizagem que permite o ensino da língua de forma atrativa e motivadora por incluir o uso de sons, imagens, vídeos e interação. Durante a pesquisa, foi realizado o projeto educacional de intervenção (PEI) no qual foi criado o *blog* da turma, que foi usado como suporte para as produções escritas dos alunos realizadas por meio de recursos impressos e digitais.

A metodologia utilizada envolveu diferentes métodos, quanto à natureza pode ser considerada como aplicada, já concernente aos objetivos, pois além de conhecer o objeto em estudo, teve como intenção intervir na realidade e contribuir para a superação das dificuldades identificadas. Já no que tange aos objetivos, foi classificada como explicativa, pois procurou registrar, analisar e interpretar os dados coletados para obter o conhecimento da realidade. A pesquisa bibliográfica foi usada no decorrer do trabalho. A pesquisa-ação permitiu que o conhecimento científico fosse usado para intervir na realidade vivenciada pelo professor-pesquisador com o objetivo de modificá-la também a pesquisa participante que esteve presente em todas as etapas da pesquisa.

O corpus da pesquisa era inicialmente composto de 25 alunos matriculados no 6º ano, no entanto apenas 20 frequentavam as aulas e desses, apenas 8 foram selecionados para participar, considerando nível de escrita de acordo com Lemle (1991). Todavia, apenas 6 (seis) aceitaram participar das atividades propostas.

Ao compararmos a pesquisa de Andrade (2018) e Coutinho (2023) percebemos que ambas consideram as potencialidades do uso do *blog* como recurso didático de aprendizagem, embora o foco do trabalho de Andrade tem como maior foco a escrita (2018) e Coutinho (2023) a leitura, acreditamos serem modalidades indissociáveis da língua, uma vez que o uso do *blog* permite que ambas sejam trabalhadas ao mesmo tempo.

Além disso, é possível perceber outros pontos de congruência entre as duas pesquisas com respeito aos métodos de pesquisa utilizados, como a pesquisa ação e a participante, embora o nosso universo de participantes compreenda alunos do 8º ano, sendo cerca de 60 alunos matriculados em duas turmas.

O aspecto da pesquisa de Andrade (2018) que mais se aproxima de nossa pesquisa é com certeza as teorias usadas no capítulo quatro sobre o gênero digital *blog* e os multiletramentos, após apresentar o conceito de Soares (2014) sobre letramento, aponta para a necessidade do multiletramento, pois os textos com os quais estamos em contato frequentemente exigem novas formas de ler e compreender, observando a diversidade cultural e linguística presentes neles. Assim afirma: “torna-se relevante o professor aprofundar seu conhecimento nos estudos voltados para a linguagem, sobre como ela se processa e como é utilizada”.

Temos presenciado mudanças significativas sobre letramento que não podem ser ignoradas, pois interferem no modo como as pessoas leem e interpretam textos contemporâneos em diferentes suportes, analógicos ou digitais. Textos contendo diferentes semioses, exigem cada vez mais do leitor a capacidade de relacionar diferentes elementos (cores, imagens, sons, vídeos), atribuindo um significado. Por isso, é fundamental que, durante a formação do leitor autônomo, ele tenha contato com textos midiáticos.

Portanto, é papel da escola propiciar situações de comunicação que aproximem o aluno de práticas de leitura e escrita que lhe permita vivenciar a língua em seus contextos sociais, o que inclui os gêneros digitais. Andrade (2018, p.53) conclui:

Assim, é preciso trazer esse universo midiático para a escola, não para servir à cultura global, mas para ajudar o aluno a despertar o senso crítico, avaliando o que lê, as informações que recebe, sua aprendizagem, o significado e a influência do aprendizado na sua vida. Com isso, torna-se papel da escola inserir esse universo na sala de aula, buscando formar indivíduos críticos, capazes de ler, de interpretar, de avaliar o mundo em que vivem, de interagir imagens com palavras, tornando-os mais motivados para o uso da leitura e da escrita como atividade social.

O resultado da pesquisa em análise foi considerado satisfatório. “A hipótese de que gênero digital *blog* poderia contribuir para elevar o nível de alfabetização e letramento dos alunos envolvidos nesta pesquisa foi confirmada”, conclui Andrade (2018, p.159), pois foi percebido uma melhora significativa no nível de escrita dos alunos, como também um interesse em quererem aprender, além de promover o letramento digital.

2.2 O BLOG COMO ESTÍMULO A LEITURA DE LIVROS LITERÁRIOS

Ainda discorrendo sobre o uso do *blog* no ensino de literatura, Ferreira (2018) em sua dissertação *Blog literário na escola: um convite à leitura de livros literários nos anos finais do Ensino Fundamental*, pela instituição Universidade Federal de Pernambuco, traz em seu trabalho a perspectiva do uso do *blog* como um estímulo a leitura de livros literários nas séries finais do ensino fundamental e elenca entre seus objetivos não apenas investigar a prática de leitura de textos literários na internet bem como ensinar estratégias de leitura desse gênero por meio do *blog*, além disso, Cláudia Gonçalves Ferreira utiliza uma abordagem qualitativa, utilizando como método a pesquisa-ação.

Analisando a pesquisa de Ferreira (2018), verificamos alguns pontos de aproximação com a nossa pesquisa como, a criação de um *blog* literário e o ensino de estratégias de leitura. No entanto, ao contrário do nosso trabalho Ferreira (2018) utiliza como corpus a leitura de diferentes livros literários, usando como critério o gosto pessoal dos alunos, além disso o *blog* é usado apenas como meio para postar as impressões dos alunos após a leitura, socializando seus comentários sobre as obras lidas.

Percebemos visões diferentes no que tange ao conceito de leitura apresentado em sua obra, pois parte das concepções de leitura apresentadas por Britto (2014), Manguel (2004), Cândido (2014) e Cosson (2014), demonstrando uma preocupação maior com o letramento literário, pois seu trabalho surge da preocupação com a escassez de atividades que estimulassem a leitura de livros literários durante as séries finais do Ensino Fundamental II em uma escola pública estadual de Recife.

Enquanto isso, o nosso problema de pesquisa não é a falta de atividades voltadas para a leitura literária, mas as mudanças na relação entre autor-texto- leitor na era digital que pressupõe atividades de leitura voltadas para o multiletramento, por isso utilizamos como referencial teórico autores como Ana Elisa Ribeiro (2016), Araújo (2007), Soares (2002), Coscarelli (2011) e Marcuschi (2010). De modo que pretendemos usar o *blog* como estímulo à leitura, tendo em vista seu caráter interativo e as possibilidades de exploração de diferentes semioses (foto, áudio, vídeo), não apenas para expor os comentários sobre os textos lidos.

Também a pesquisa de Ferreira (2018) envolveu a observação e a análise da prática de outros professores no manejo com a leitura em sala, o que levou a pesquisadora a traçar um perfil dos docentes e produzir atividades com o objetivo de preencher as lacunas observadas.

A leitura foi realizada fora de sala, assim como as postagens no *blog*, havendo apenas algumas interferências da pesquisadora junto aos alunos em alguns momentos para saber o que estavam achando dos livros. Ferreira (2018) diz ter alcançado o objetivo de sua pesquisa, pois os estudantes aprenderam a experienciar com mais qualidade a leitura que escolheram, puderam dividir suas impressões de leitura no mundo virtual e vivenciaram práticas comunicativas reais dentro da escola e para fora dela.

2.3 UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A LEITURA IMPRESSA E DIGITAL

Um outro trabalho que também nos interessa ainda falando sobre a leitura de gêneros literários alinhado a recursos digitais é a pesquisa realizada por Guiot (2016) intitulada

Leitura de crônicas impressas e digitais: possibilidades de interação no ensino da leitura. Ana Paula De Martin Guiot apresentou sua pesquisa de mestrado pela instituição Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro na qual articula reflexões teóricas/críticas e atividades interventivas com objetivo de produzir leitores autônomos.

As duas pesquisas Ferreira (2018) e Guiot (2016) se alinham a nossa por utilizarem recursos digitais como estímulo à leitura de gêneros literários. Além de ambas utilizarem como metodologia a pesquisa-ação com uma abordagem qualitativa e desenvolverem trabalhos voltados para alunos do ensino fundamental II de escolas públicas, embora em regiões metropolitanas, e apresentarem dentre seus objetivos a preocupação com a formação de leitores autônomos.

Guiot (2016) também trabalha o gênero crônica por ser normalmente de fácil compreensão e que pode levar o leitor a pensar sobre assuntos do cotidiano, todavia não utiliza um autor específico como pretendemos fazer, preferindo trabalhar os textos por um tema em comum, como o racismo. Além disso, utiliza sites variados para a leitura das crônicas em formato digital com objetivo de mediar a leitura eficiente de hipertextos, algo que aumenta a distância de nossa pesquisa, pois utilizaremos o *blog* para a leitura digital.

Sua base teórica se confunde com a nossa, diferenciando-o em sua abordagem etnográfica, apresentando como principais teóricos André (1995) e Bortoni-Ricardo (2008). Ela também utiliza textos impressos e digitais, mas não com objetivo de comparar as práticas de leitura relacionadas a eles. Outro ponto divergente em relação a nossa pesquisa se dá na percepção do melhoramento da compreensão leitora dos estudantes que foi percebida pela produção de gêneros orais, como o debate.

No entanto, para tanto pretendemos utilizar gêneros em que predominam a linguagem escrita ou mista, produzidos dentro do *blog*. Além de diferenças na forma em que a metodologia foi aplicada, não utilizando rodas de conversa e leitura e usando formulários apenas para levantar informações sobre situação socioeconômica, acessibilidade, interatividade, intencionalidade e frequência. Os resultados de Guiot (2016) foram considerados satisfatórios, pois o uso das crônicas impressas permitiu

não só avançar nas características do entendimento do gênero como também aprender estratégias no ato de ler e cultivar o gosto pela leitura.

A inserção da leitura no ambiente virtual criou um ambiente motivacional mais propício à compreensão leitora, apesar de enfrentar desafios semelhantes ao que imaginamos encontrar no desenvolvimento da nossa pesquisa como: alinhar o uso da tecnologia com o aprimoramento da compreensão leitora; a falta do letramento alfabético como obstáculo ao multiletramento; dificuldade dos estudantes em expressar por escrito os sentidos percebidos a partir da leitura das crônicas.

Concluimos que tanto Ferreira (2018) como Guiot (2016) contribuem de forma significativa com a nossa pesquisa, principalmente Guiot (2016) por apresentar uma base teórica bem semelhante. Embora os dois façam uso de recursos digitais no estímulo à leitura, nenhum o faz visando uma análise comparativa com recursos mais tradicionais de leitura como o texto impresso. Tampouco demonstram preocupação em investigar como recursos digitais como o *blog* podem facilitar o trabalho do professor na formação de leitores críticos. Diante disso, percebemos ainda mais a relevância do nosso trabalho e a necessidade de seguir com a pesquisa.

2.4 DIFERENTES EXPERIÊNCIAS DE LEITURA: DIGITAL E TRADICIONAL

A pesquisa de Silva (2012) *Experiência de leitura: entre o digital e o tradicional*, produzida por Vaniele Barreiros da Silva pela instituição Universidade do Estado do Rio de Janeiro, apresenta um estudo interessante porque faz uma análise comparativa utilizando dois grupos de alunos de pós-graduação do Centro Universitário Geraldo Di Biase em que pela primeira vez a tecnologia digital foi inserida visando a experimentação de práticas de leitura além de apresentar um panorama histórico sobre a construção da leitura ao longo dos séculos utilizando com base teórica para essa análise Chartier (1998, 2001, 2002, 2003, 2009 2012) e Manguel (2010).

Embora não seja a pretensão fazer um estudo comparativo entre formas de leitura digitais e tradicionais, perceber como cada grupo se comportou diante do que lhes foi proposto pode contribuir para investigarmos sobre se recursos digitais podem ou não estimular a leitura literária. Desse modo, o problema de pesquisa do autor foi – “como

repensar os processos de leitura?”

Dentre os objetivos apresentados, busca-se captar a relação dos alunos com o suporte e com a dinâmica da leitura que se instaura em ambientes repletos de estímulos visuais e ações proporcionadas pela textualidade eletrônica. Também perceber de que forma e até que ponto as inovações tecnológicas exercem alguma influência sobre os indivíduos. Além de buscar entender como acontecem as apropriações em relação ao texto escrito e ao texto digital.

A fim de alcançar tais objetivos, utilizou a observação não-participante e assimétrica e a observação participante. Os alunos do curso de pós-graduação de uma instituição particular, Centro Universitário Geraldo Di Biase situada no interior do estado do Rio de Janeiro, com idades entre 20 a 25 anos, foram os participantes da pesquisa.

Durante as observações feitas por Silva (2012), percebeu-se nos dois grupos uma grande dificuldade em utilizar os tablets para terem acesso aos textos postados na plataforma moodle utilizada pela universidade, limitações dos usuários no manejo dos equipamentos.

Diferentemente da nossa pesquisa que o público-alvo são alunos do 8º ano do ensino fundamental e que já possuem uma familiaridade com uso de suportes digitais mediando práticas de leitura, outro ponto em as pesquisas se distanciam é no tipo de texto utilizado com os participantes, pois enquanto pretendemos utilizar textos literários, com o grupo em questão foram utilizados textos acadêmicos.

A pesquisa observou que preferiam continuar utilizando os textos impressos e fazendo anotações manualmente, apesar de terem os mesmos textos no meio digital, tendem a optar por materiais mais palpáveis e concretos de leitura. A pesquisadora relata ainda a ausência de trabalhos que incentivem e estimulem os alunos no uso de suportes digitais para leitura.

Essa análise faz-se pertinente, pois uma das premissas de nosso trabalho é investigar se o uso de recursos digitais como o *blog* pode estimular a leitura literária, levando-nos ao contraponto em relação à pesquisa de Silva (2012). Durante a pesquisa, Silva

(2012) relata dificuldade dos alunos em acessar a internet, algo ainda observado hoje em muitas escolas.

Outro apontamento relevante está relacionado aos textos utilizados estarem prontos, levando o leitor a encará-lo apenas como algo visual, imutável e fixo, não permitindo qualquer possibilidade de interação entre leitor e texto, uma vez que tais leituras são feitas a partir do PDF. Não há espaço para críticas, comentários ou estratégias de leitura que auxiliem a compreensão e, ao mesmo tempo instiguem o ato de ler.

Ao se utilizar uma rede social como *blog* como suporte para leitura, a interação é possível, o que possibilita também uso de artefatos que promovam a relação de sentido entre os textos e a realidade externa ao meio virtual. Essa é a expectativa e um diferencial em relação às pesquisas aqui comparadas.

Os participantes da pesquisa receberam tablets da instituição para facilitar seus acessos à plataforma do Centro Universitário e ao material postado pelos professores. No entanto, poucos eram os alunos que os usavam para fim institucional ou educacional. A maior utilidade atribuída aos equipamentos foi o acesso a jogos, vídeos engraçados e com grande índice de exibição, como também audição de música.

Percebe-se assim a necessidade da apropriação desses recursos pelos professores, mas com a capacidade de apresentar aos alunos novas possibilidades de aprendizagem.

Outro aspecto importante na pesquisa de Silva (2012), é o questionamento sobre a oferta de leitura ao citar Rebelo (2001, p.79) “nunca se leu tanto como hoje”, discutindo a respeito da quantidade versus a qualidade dessa leitura. Ao passo que um número cada vez maior de indivíduos tem acesso à leitura, exige-se cada vez menos destes, porquanto não se desenvolve criticidade, visto que absorvem toda informação como verdadeira apenas por estar na internet.

Ainda alerta para até que ponto o uso de suportes digitais tem sido eficaz na construção de leitores críticos e capazes de interpretar de forma ampla o que leem na internet. Além disso, a praticidade que envolve diariamente os usuários da rede resulta

em uma menor imersão desses em leituras mais intensivas.

O resultado disso pode ser visto nos trabalhos de pesquisa apresentados pelos dois grupos estudados, em que se evidenciava a mera reprodução de discursos prontos sem a devida reflexão e nada de novo, apenas lugares-comuns. Silva (2012) destaca que a inserção da tecnologia tem sido “subaproveitada”, pois é comum se restringir a popularidade de determinados sites e a “construção generalizada de modismos capitalistas”. Portanto, a pesquisadora afirma:

O que não se pode negar é que em mentes críticas essas ferramentas conseguem alcançar novos patamares de evolução e de usos, a partir do momento em que a leitura digital foi inserida em seu cotidiano como forma de potencializar o conhecimento e constituir novas fontes de pesquisa e de relacionamentos tão importantes na construção do saber (Silva, 2012, p.100).

Percebe-se assim que o uso de recursos digitais como ferramenta de ensino por si só não produzirá leitores autônomos. Faz – se necessário um trabalho que possibilite o desenvolvimento de estratégias de leitura que tenham como preocupação primária a formação de “mentes críticas”.

Isso reforça a importância de nossa pesquisa que pretende utilizar textos literários, procurando romper com o ciclo de textos fragmentados tão comuns em livros didáticos e na web, com os quais as pessoas acostumaram ter acesso, mas que não contribuem para a apropriação da leitura. Tópico também abordado por Silva (2012) e corrobora com o nosso trabalho.

Consoante a pesquisa analisada, após dois meses, observando dois grupos diferentes de alunos de pós-graduação, um na área de psicopedagogia e outro na área de gestão empresarial do Centro Universitário Geraldo Di Biase, foi possível concluir que primariamente que os alunos não se permitiram dominar pelos novos instrumentos como suporte de produção textual e leitura, a intimidade com livros, cadernos e textos impressos era muito maior.

Ademais, houve um nível de interatividade muito aquém do esperado, ocorrendo o que a pesquisadora chama de monólogo textual em relação às atividades de leitura apresentadas. A expectativa de que as aulas mediadas pelo tablet e ações de

incentivo à leitura digital levassem um número considerável dele a dominar novas plataformas de produções textuais e de leitura, tornando-as parte do seu cotidiano como o uso do celular, não foi alcançado.

Portanto, Silva (2012) afirma que para os recursos digitais tenham sua potencialidade explorada ao máximo no estímulo a leitura em sala de aula deve ser levado em consideração uma série de fatores, tais como o treinamento de professores, a garantia do acesso a essa tecnologia, além da definição clara do real papel desse recurso em sala, pois a autora pontua ainda sobre as questões mercadológicas e de marketing que circundam essa questão.

A pesquisadora também percebeu que a preocupação dos alunos era apenas estarem informados, priorizando a quantidade e não a qualidade da leitura, o que contribui para a formação de muitos indivíduos que constroem seu conhecimento a partir de informações superficiais e efêmeras. Além disso, concluiu-se que as únicas ações de leitura foram realizadas a partir do estímulo do professor, o que mostrou que, fora do ambiente escolar ou até mesmo dentro de sala de aula, os dois grupos observados não possuem o hábito de ler.

Assim conforme observado pela pesquisadora, embora os alunos tivessem posse do tablet podendo fazer uso deste em outros momentos para ler ainda associam a leitura ao mero cumprimento de atividades e trabalhos escolares não incorporando essa como parte de sua vida e isso é interessante, pois revela que não é a falta de acesso, porém a falta de valorização desta prática que a restringe ao período escolar.

Foi possível constatar durante as aulas problemas com o equipamento, o provedor e instabilidade da internet, o que gera no usuário certa insegurança em relação à leitura digital, optando com bastante frequência pela leitura no suporte tradicional como o papel. Silva (2012) diz que a leitura digital tem um potencial enorme, mas ainda pouco explorada para a construção dialógica do conhecimento intelectual, por isso a necessidade de mais pesquisas neste campo.

2.5 A LITERATURA E OS MULTILETRAMENTOS

Messeder (2017) em seu trabalho *Ensino de literatura e multiletramentos* apresentado à instituição Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Luciana da Silva Dias Messeder além de abordar a literatura e o multiletramento como outras pesquisas com as quais iremos dialogar, interessa-nos principalmente pelo fato de apresentar um breve relato de experiência de atividades com o *blog* educacional *Algumas palavras* (www.pameusalunos.blogspot.com), para refletirmos acerca das possibilidades oferecidas por meio dessa ferramenta multimodal (Lorenzi; Pádua, 2012).

A tese apresenta como cerne da pesquisa a defesa do ensino da literatura na educação básica, mais especificamente no ensino médio, e a necessidade de nossos alunos se apropriarem dos chamados multiletramentos. Objetivando difundir a leitura de literatura na escola básica e reaproximar os alunos desse tipo de texto.

Ela está dividida em três partes. Na primeira, concentra-se em refletir sobre a necessidade de ficção em nossas vidas, na importância da distribuição de bens culturais como condição para atingirmos uma efetiva democratização cultural. Essa seção gira em torno da questão: por que ensinar literatura? Sob inspiração da obra de Luiz Costa Lima (1966) *Por que literatura?* Ainda traça um panorama histórico sobre o ensino da literatura nas escolas brasileiras, desde a década de 1970 até a atualidade, fazendo uma relação com as mudanças ocorridas nos documentos que legislam sobre o ensino da literatura no Brasil para o ensino médio.

Tais elementos do trabalho são discutidos a partir de autores como Cândido (1995), Calvino (1993), Llosa (2009), Todorov (2009) e Pound (2013), além de Soares (2008a), Cosson (2006), Saviani (2008) e Freire (2008) dentre outros. Ao final desse capítulo, apresenta-se uma alternativa “a abordagem das obras estéticas na educação por meio da metodologia de resolução de problemas (Verschaffel et al, 2011), tendo como inspiração Pennac (1993)”.

Na parte seguinte é discutido a formação do leitor e o papel da escola nessa formação com base em Soares (2008b), Franchi (2012), Nogueira (2011), Bagno (2010), Moratti (2004), Freire (2008), Gnerre (1988). Citando Soares (2008b), Franchi (2012), Nogueira (2011), Bagno (2010), Moratti (2004), Freire (2008), Gnerre (1988), discorre acerca do letramento literário e a “importância da difusão desse conceito na escola

brasileira para a formação de leitores autônomos, fluentes e ativos”.

Na última parte, a pesquisa mostra o início da cibercultura no mundo em 1980 até o momento em nos encontramos, no qual tal cultura encontra-se totalmente incorporada a tudo que fazemos, influenciando nossa forma de agir, pensar, ler e aprender. O aporte teórico que serve de base para essa análise é composto por Johnson (2001), Lévy (1993; 1999), Lemos (2010; 2013), Murray(2003), Silva (2000), Shirky (2011) e Castells (2003). Para abordar a questão do multiletramento no século XXI, a pesquisa se vale das teorias de Rojo (2012).

Nesta parte final, é apresentado um breve relato de experiências com o *blog Algumas palavras* com a finalidade de refletirmos acerca das possibilidades oferecidas por meio desse recurso digital. Uma das questões levantadas nessa seção é “como criar uma sala de aula interativa, ousada, inovadora, onde a liberdade de criação, a pesquisa, a curiosidade e a autoria são colocadas em primeiro plano?”. Em conclusão, apresenta a responsabilidade que temos enquanto usuários da internet, pensando no futuro da cibercultura.

Dentre a primeira seção da tese podemos ressaltar como relevante para nossa pesquisa a discussão concernente ao letramento literário a partir de Rildo Cosson (2006), pois ele destaca que para alguns o estudo da literatura é algo inacessível, fora do alcance e misterioso e um dos motivos apresentados pelo autor para tanto é a forma como ela lhes é apresentada.

Diante dessa afirmativa, Messeder (2017) destaca que um dos melhores caminhos para reverter este cenário é aproximar o aluno das múltiplas formas do fazer literário, com seus diferentes gêneros e suportes. O que reforça a necessidade do uso de estratégias de ensino que cumpram essa difícil tarefa e auxiliie o professor no trabalho de descomplicar o estudo da literatura.

No entanto, um apontamento que também interessa ainda neste capítulo e para o qual não havíamos ponderado é sobre o ensino a partir de resolução de problemas. A pesquisadora apresenta o ensino da literatura como um modo de realizar isso na escola. Segundo Messeder (2017), esse ensino deve despertar a crítica, a autoria, a

ousadia, o risco, a expressão de criatividade, permitindo experimentar também as dúvidas, os ajustes necessários, os cálculos, os erros e os acertos. Contribuindo dessa forma para uma experiência significativa de aprendizado. Citando Pennac (1993), defende a leitura de livros literários e o importante papel do professor em estimular o gosto por esse tipo de leitura.

De modo, que fica evidente em Messeder (2017) a importância de tornar a leitura literária significativa dentro da sala de aula e que o professor tem papel fundamental nisso. Sendo possível que, uma vez que isso ocorra, haja uma aquisição desse prazer que irá permanecer no decorrer na vida deste indivíduo, contribuindo para sua formação como ser que pensa e sente. Tal forma de ensinar rompe com a pedagogia das competências tão difundida nos documentos oficiais e norteadores da educação brasileira. Esta é justamente a visão de ensino que pretendemos imprimir também em nossa pesquisa.

No segundo capítulo, ao discorrer sobre o letramento literário, a pesquisadora destaca que, segundo Fischer (2006), a proficiência em leitura e escrita é algo decisivo para inclusão ou exclusão social do indivíduo. A autora fala sobre a importância de professores de todas as disciplinas priorizarem o trabalho com leitura e escrita, desenvolvendo práticas focadas no estímulo à leitura e na formação de leitores. Para isso é importante compreender a complexidade envolvida nas modalidades de leitura e escrita a fim de inserir o aluno na cultura letrada. Citando Cosson (2006, p.12), a pesquisadora afirma que a formação do leitor vai muito além da sala de aula e da escola, pois deve ser capaz de permitir que o aluno obtenha uma forma “própria de ver e viver o mundo”. A visão apresentada nessa seção sobre o letramento literário e a formação de leitores autônomos se harmoniza muito com as teorias nas quais se baseiam nosso trabalho, por isso, há uma grande relação desses aspectos entre as duas pesquisas.

Na última parte Messeder (2017) discorre a princípio sobre as cinco etapas da informática proposta por Lemos (2010), das quais a que mais nos interessa é a última iniciada em 2010, na qual a rede digital foi incorporada a tudo e a todos os lugares, modificando não apenas a forma de nos comunicarmos, mas a maneira de pensar e ver o mundo. Nesse contexto, surge o conceito de letramentos digitais, que podem

ser entendidos como “o desenvolvimento de habilidades que permitam aos sujeitos lançar mão de certas técnicas e práticas sociais de leitura e escrita no computador” (Novais, 2012, p. 12).

A pesquisa resenhada e a nossa concordam que, atualmente, a inclusão social não é possível sem a inclusão digital. Portanto, é de extrema importância que a escola do século XXI esteja fortemente comprometida com o multiletramento. Para tanto, é necessário, mais do que garantir o acesso aos recursos digitais em sala de aula, ensinar o aluno a transformar o que ler na internet em conhecimento.

Neste capítulo, é feito um breve relato da experiência da autora com o *blog*, além de citar o que a motivou na produção do *blog*, *Algumas palavras*, reflete sobre os benefícios do uso desse espaço virtual de aprendizagem. O que muito nos interessa. Ela constatou em sua experiência que foi possível criar um ambiente lúdico e atraente para imersão não apenas em literatura, mas também em outras formas de arte. Isso é positivo em consonância com a hipótese levantada em nossa pesquisa em relação ao uso do *blog* como meio para estimular a leitura de textos literários. Em conclusão, afirma:

Acreditamos, portanto, que o *blog* pode ser um grande aliado para o ensino de literatura, e, assim, vislumbramos em breve a construção de uma rede de professores blogueiros que desejem trocar/compartilhar suas experiências, expandido desse modo suas salas de aulas e tornando-as mais interativas. (Messeder, 2017, p.156)

Em conclusão a sua tese, mostra que o ensino de literatura é um meio poderoso para a humanização de indivíduos, pois é capaz de nos sensibilizar e nos tornar mais empáticos, contribuindo para uma sociedade menos intolerante e preconceituosa.

Todavia, como aprendemos de formas e ritmos diferentes, é importante traçar estratégias criativas de ensino que explorem diferentes possibilidades de aprendizado, permitindo uma experimentação do conhecimento. Diante disso, o *blog* é defendido como um meio eficiente para alcançar esses objetivos. Algo que também pretendemos fazer utilizando o *blog* **Ler é diversão**.

2.6 USO DE CRÔNICAS COMO ESTÍMULO A LEITURA

Por último, analisamos a dissertação do mestrado profissional em Letras *Crônicas de Luís Fernando Veríssimo – uma proposta de letramento para o professor do 6º ano do ensino fundamental* produzido por Araújo (2021) na Universidade Federal de Campina Grande, Natal. Francisco Antônio Pereira de Araújo mostra como a crônica literária pode ser utilizada para estimular o gosto pela leitura.

A pesquisa utiliza as crônicas de Luís Fernando Veríssimo que têm como característica marcante o humor, embora o nosso trabalho utilize as crônicas de Rubem Braga, também pretendemos mostrar que esse gênero pode promover a reflexão sobre temas do cotidiano da vida dos alunos, favorecendo práticas de leitura que auxiliem a formação do leitor responsivo.

O pesquisador apresenta dentre seus objetivos a contribuir para formação de leitores competentes e propor uma metodologia para o ensino de literatura que relacione conhecimento e deleite alunos do 6º ano do EF II. O que motiva a pesquisa é a dificuldade de compreensão leitora apresentada por esses estudantes.

Durante o trabalho, foram analisados dois livros didáticos do 6º ano com o intuito de identificar as perspectivas de letramento literário voltada para o uso do gênero crônica, utilizando o documental como método. Como resultado, foi produzido um caderno contendo propostas pedagógicas de oficinas literárias para o professor. As crônicas de humor se mostraram um excelente meio para introdução do aluno no mundo literário, segundo Araújo (2021).

As pesquisas analisadas se aproximam no objetivo de contribuir para formação de leitores autônomos e estimular o prazer ao ler textos literários. Embora o método e os recursos sejam outros, ambas as pesquisas escolheram o gênero a ser trabalhado pensando em alcançar o mesmo alvo.

A base teórica utilizada por Araújo (2021) está dividida em três eixos: leitura, crônica e humor, como também a análise do livro didático. Desses, o que mais nos interessa é o que respalda o trabalho com o gênero em comum: Coutinho (1986), Sá (1997),

Moisés (1983), Candido (1992), Arrigucci (1987), Aristóteles (2004), Bergson (2018), Propp (1992), Possenti (2018) e Konzen (2002).

No capítulo *A crônica e seus atributos*, o pesquisador discorre sobre as potencialidades do gênero. Sua versatilidade está entre as características que a torna muito potente, pois como trata de temas comuns do cotidiano, pode nos levar a refletir sobre uma infinidade de assuntos e nos despertar para reflexão sobre nós mesmos e o mundo ao redor. Faz referência a Candido (1992) ao abordar o papel da crônica para humanização do leitor.

A linguagem simples e, ao mesmo tempo, poética confere ao gênero, de forma paradoxal, sofisticação, beleza, profundidade e simplicidade, o que o torna acessível e interessante a uma gama variada de leitores. A ancoragem na realidade dos fatos narrados, mas, ao mesmo tempo de natureza ficcional, dá ao cronista uma liberdade incrível de composição com elementos que, conforme afirma Araújo (2021), podem envolver ironia, humor e poesia. Sendo, portanto, um gênero adequado para se iniciar o trabalho com o letramento literário na sala de aula.

Em sua origem, nasce tendo uma forte relação com o jornal, sendo usada para compor o espaço do folhetim destinado ao entretenimento. Citando Meyer (1992), discorre sobre a seção do jornal na qual as crônicas eram publicadas originalmente, o que permitia que nela fossem abordados temas considerados de menor importância social. Tornando o humor uma característica intrínseca desse gênero no Brasil.

Após a ponderação sobre o humor como característica marcante da crônica, Araújo (2021) passa a análise dos recursos provocadores do riso nesse tipo de texto. Usando como base teórica, dentre outros autores, Possenti (2018), mostra a importância de compreender o texto para então conseguir perceber as provocações feitas por ele. Algo realizado apenas por leitores proficientes.

Ao final do quarto capítulo, o pesquisador apresenta um tópico que muito nos interessa, *A crônica como um caminho para a leitura literária em sala de aula*. Por todas as características comuns a crônica como a linguagem simples, a diversidade de temas relacionados ao cotidiano, além do humor que lhe é intrínseco, torna esse

gênero uma porta de entrada para leitura de outros gêneros, afirma o pesquisador, a porta de entrada para despertar o interesse do aluno para outros textos literários como contos, novelas, romances. Por isso, aponta a crônica como um caminho para introduzir o aluno no universo da literatura, pois ela é capaz de proporcionar conhecimento e prazer.

Outra característica destacada por Araújo (2021) é a relação que a crônica muitas vezes estabelece com áreas como o jornalismo, história, filosofia e literatura, o que permite reflexões interessantes acerca dessas esferas da vida, proporcionando um trabalho, mediado pelo professor, de humanização do leitor e início da transformação do sujeito.

Embora essa função da literatura possa ser alcançada utilizando outros gêneros, a crônica é o gênero mais indicado por produzir uma identificação imediata ao ser lida e pelo seu fácil acesso, acredita Araújo (2021). Ainda defendendo o uso dela em sala de aula, o pesquisador apresenta as ideias de Araújo e Barbosa (2013), mostrando que a crônica pode ser um ponto de partida para promover o debate de diferentes temas em sala de aula, ampliando assim o conhecimento sobre o mundo para o aluno. De modo que, não é preciso limitar-se apenas a ela, mas usá-la para abrir caminho para que o aluno conheça outros gêneros literários. Segundo Martinho e Marques (2020), o fato de ser um texto curto não limita o seu significado profundo e complexo. Portanto, Araújo (2021), conclui que a crônica é o gênero ideal para a iniciação do aluno no mundo literário, à medida que permite ao aluno conhecer esse universo, tendo prazer em desbravá-lo.

Ao analisar o trabalho de Araújo (2021), percebemos objetivos em comuns e preocupação em estimular a leitura literária, alinhando conhecimento e deleite, por isso a escolha de crônicas de humor. Em nossa pesquisa, além de pretendermos trabalhar o mesmo gênero, acreditamos que o uso do *blog* como recurso digital que permite interação imediata e aproxima a leitura literária do universo virtual que os alunos estão inseridos, potencializa o trabalho com esse tipo de texto.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Em nosso trabalho, utilizaremos o dialogismo e a polifonia de Bakhtin (2003) e como essas teorias se manifestam nas relações de comunicação, de leitura e produção de sentido no ambiente digital. A fim de compreender as mudanças que o conceito de texto e de leitura vêm passando nesta era tecnológica, utilizaremos a obra de Ribeiro (2012, 2016) e Koch (2022). Trataremos também da leitura literária e estratégias de leitura, utilizando diferentes gêneros e autores, tendo como aporte teórico Cossom (2009) e Solé (1998).

Um debate interessante sobre tecnologia e comunicação é feito por Araújo (2007) em que aponta a necessidade de reflexão entre os educadores sobre tecnologia e linguagem, algo que muito nos interessa. Outro aporte teórico importante para a nossa pesquisa é Soares (2002) que trata do letramento digital, definindo-o como uma certa condição adquirida pelos usuários das novas tecnologias quando exercem práticas não somente de escrita, mas também de leitura na tela.

Marcuschi (2010) apresenta uma rica pesquisa sobre gêneros textuais digitais na qual, dentre outros temas, mostra diferenças entre o texto eletrônico e o texto impresso, o que para nossa pesquisa influenciará fortemente a relação leitor-texto-autor o que pode impactar a relação dos alunos com a leitura.

Segundo Bates (2017), os alunos estão imersos em tecnologia digital em especial as mídias sociais, citando Mark Prensky (2001) que afirma que os nativos digitais pensam e aprendem, fundamentalmente, de maneira diferente e esperam usar as mídias sociais em todos os aspectos de sua vida o que inclui sua experiência de aprendizagem.

Sendo assim, a tecnologia digital pode ser uma forte aliada no ensino da leitura literária. Ainda de acordo com Bates, a maioria dos professores reclamam que os alunos utilizam seus dispositivos eletrônicos como celulares, tablets e laptops para realizarem atividades “não relevantes” em sala, então o autor levanta a seguinte questão por que não fazer os alunos utilizarem os seus dispositivos para produzirem algo relacionado ao que o professor deseja ensinar? Na era digital, é fundamental que

as aulas se adequem a um modelo mais interativo no qual o aluno participa em produzir conhecimento e não apenas em recebê-lo.

No entanto, conforme afirma Coscarelli (2011), para se usar a tecnologia com eficiência, o professor inicialmente precisa saber que concepção de ensino-aprendizagem pretende adotar, pois tratando-se de uma visão pedagógica da tecnologia não se pode esquecer que os sujeitos são mais importantes que a inteligência artificial. Isso é deixado claro na seguinte afirmação:

“A tecnologia só tem validade se for subordinada ao homem. É preciso um olhar para além da técnica, verificando-se o sujeito com seus anseios, sua existência, suas potencialidades e seus problemas; e, diante disso, reconhecer a tecnologia enquanto saber importante e que está a serviço do homem para o atendimento de suas necessidades.” (Coscarelli, 2011, p. 54)

Sendo assim, é necessário haver uma intencionalidade pedagógica para o uso da tecnologia, de modo que ela contribua efetivamente para melhorar o aprendizado uma vez que oferece várias possibilidades para o trabalho em sala de aula, o objetivo não pode ser apenas o uso por si só, enquanto se perpetua práticas educativas em que não se leva em conta o sujeito que está diante dessa tecnologia.

3.1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

Ribeiro (2016) apresenta um breve histórico sobre a popularização das tecnologias digitais no Brasil que teve início nos anos 90. De acordo com seu artigo *Tecnologias digitais e ensino*, foi possível perceber já nesta época um movimento em direção à pesquisa e ao ensino, pois com a chegada de computadores pessoais e softwares, mudou-se o modo de ler e escrever.

Diante dessa mudança, a escola passou a ser cobrada para promover um tal “letramento digital” (Coscarelli; Ribeiro, 2005, 2016), embora não houvesse ainda esse nome naquele período, já existia a percepção da necessidade da escola adequar-se às mudanças resultantes do uso dessas tecnologias. Linguistas como Magda Soares (2002) e Marscuschi (1999; 2001; 2005) em suas pesquisas mostravam a importância de reconhecer a influência das novas tecnologias, até então, em sala de aula e no

processo do ensino da língua.

Neste íterim, Ribeiro (2016) cita questões que surgiram, como por exemplo: Como a escola usaria as Tecnologias de Informação e Comunicação alinhando-as com as práticas pedagógicas? Quais seriam o impacto do emprego dessas tecnologias sobre a leitura e a escrita? Qual seria as implicações dessas mudanças sobre a formação dos professores e funcionamento das escolas em uma sociedade em que o modo de leitura e a escrita sofreriam sérias transformações?

De lá para cá, percebe-se que a imersão da nossa cultura nas tecnologias tem se aprofundado rapidamente. Trata-se de um movimento que pressiona os muros da escola e a invade de portas adentro. Essa pressão exercida nas últimas décadas intensifica-se a cada ano, seja por parte da sociedade, mais especificamente, os educandos que utilizam recursos digitais em várias áreas de sua vida pessoal (comunicação, lazer, trabalho) e por que não também dentro da escola? Seja por parte das diretrizes curriculares que determinam o uso deles na prática de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, é imprescindível que tanto estudantes como professores aprendam a usar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)¹ de forma crítica e consciente. Todavia não se pode incorporá-las erroneamente, apenas “trocando o quadro branco por uma lousa digital”, mas dando continuidade a práticas tradicionais de ensino que não se mostram eficientes no processo de aprendizagem, simplesmente para dar um “ar de moderno” aquilo que já está obsoleto ou simplesmente para cumprir uma exigência da escola e do Estado que nos últimos anos tem investido pesado na aquisição de equipamentos e programas voltados para aplicação de recursos digitais em sala de aula.

A força motivadora por trás da aplicação das TDICs em sala de aula deve ser a busca por soluções e a melhoria do processo de ensino aprendizagem, como aponta Ribeiro

¹ As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs se integram em bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamentos, programas e mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos.

(2016) . Ela cita um exemplo simples de vantagem que pode ser percebida no uso das tecnologias digitais, economia de tempo real de aula, que antes era usado pelo professor para escrever ou desenhar a próprio punho no quadro, hoje pode ser usado para discutir questões importantes relacionados ao assunto da aula.

Coscarelli (1999) já defendia a ideia de que o emprego de mais de uma semiose na leitura pode favorecer a aprendizagem. Embora, como mostra Ribeiro (2016), não se pode ingenuamente acreditar que todos os problemas de ensino e aprendizagem serão resolvidos pela aquisição de computadores e melhoria da qualidade do serviço de internet prestado às escolas. Deve-se evitar generalizações, mas não podemos ignorar os aspectos vantajosos no uso de tecnologias digitais para o professor e para o aluno que quer aprender.

Todavia, por que alguns educadores ainda resistem à utilização das TDICS em sala? Segundo Ribeiro (2016), aspectos relacionados a infraestrutura, proibições do uso do smartphone em sala de aula, a falta de tempo para o planejamento das aulas, a ideia de que a internet dispersa os alunos da atividade proposta pelo professor, não respondem à questão, que conforme a autora perpassa por cenários sociais e humanos produzidos a nossa volta e que influenciam diretamente nesta escolha.

Contudo, o professor não continuará realmente motivado se não perceber vantagens no uso das novas tecnologias, caso tenha a percepção que elas o fazem perder tempo ou que por meio delas não está alcançando os objetivos traçados para aquela aula, facilmente irá desistir. Por isso, o segundo passo alistado pela pesquisadora é o uso, pois somente sendo usuário para conhecer e vislumbrar usos pedagógicos de um software ou aplicativo.

Em seguida, fala sobre *o relacionar*. Aponta para a necessidade de associar os objetivos e conteúdos a uma nova metodologia que empregue recursos digitais e, para isso, é preciso ter clareza do currículo, do que se precisa ensinar e por quê. Ribeiro (2016, p.102), destaca algo que devemos considerar:

(...)Da Redação à Física, certamente, há possibilidades férteis para o ensino e a aprendizagem, o que pode ir da simples mostra de vídeos interessantes à utilização de um aplicativo que auxilie os alunos a construir conhecimentos

e a simular experiências que jamais teriam sem esse tipo de dispositivo. *É preciso pensar nas máquinas no que elas podem somar, e não apenas como redundâncias de uma aula.* (o itálico é nosso)

Apresenta ainda mais três características nesse processo de incorporar as TDICS à prática em sala de aula. O *experimental* a tecnologia digital escolhida e testá-la e por meio de tentativas e erros, ajustá-la. Mas para isso é fundamental tempo para que o professor consiga dominar esse recurso e faça a escolha por ele de modo consciente, entretanto sabemos com escasso é o tempo de planejamento para os docentes, dado o aumento das demandas externas à escola impostas pelo Estado visando controlar e monitorar frequência, avaliação e ensino. Trata-se de mais uma forma de desvalorização desses profissionais da educação que são obrigados a preencherem uma série de planilhas em nome da burocracia do governo e às custas do tempo que deveria ser empregado para pensar em aulas mais significativas. O resultado, conforme Ribeiro (2016), tem sido a repetição, um fazer que se torna “mecânico, automático e sem voz”.

A autora conclui *destacando a avaliação e a gestão de tempo de trabalho*. Essa avaliação citada por ela, trata-se da avaliação do professor e não do aluno, “da autoavaliação, avaliação da sua própria aula, dos efeitos de sua proposta” especialmente na reedição com TDICS. O objetivo dessa autoavaliação deve ser ajustá-la, avançar em outra proposta, mas não desistir do uso das tecnologias digitais. Quanto à gestão de tempo de trabalho, é feito um alerta sobre o “aumento de trabalho, a maior exposição pessoal, conexão 24h e cobrança a qualquer dia e horário” que o uso das tecnologias digitais podem ocasionar quando mal gerido.

Seja qual for o recurso digital escolhido, o professor precisa ter consciência do seu papel em auxiliar o estudante para que haja aprendizado de fato, pois do contrário, segundo (Marcuschi e Xavier, 2009, p.184), os mais inexperientes podem:

(...)sucumbir em um pântano de informações disponibilizadas na tela sem uma gradação de importância e de valor. Leitores novatos necessitam de orientação na sua leitura e também de um número mais restrito de opções para serem capazes de fazer escolhas.

Entretanto, para que os docentes façam uso das tecnologias digitais de forma consciente é necessário que adquiram competências digitais. Neste respeito, a União

Europeia criou o DigCompEdu².

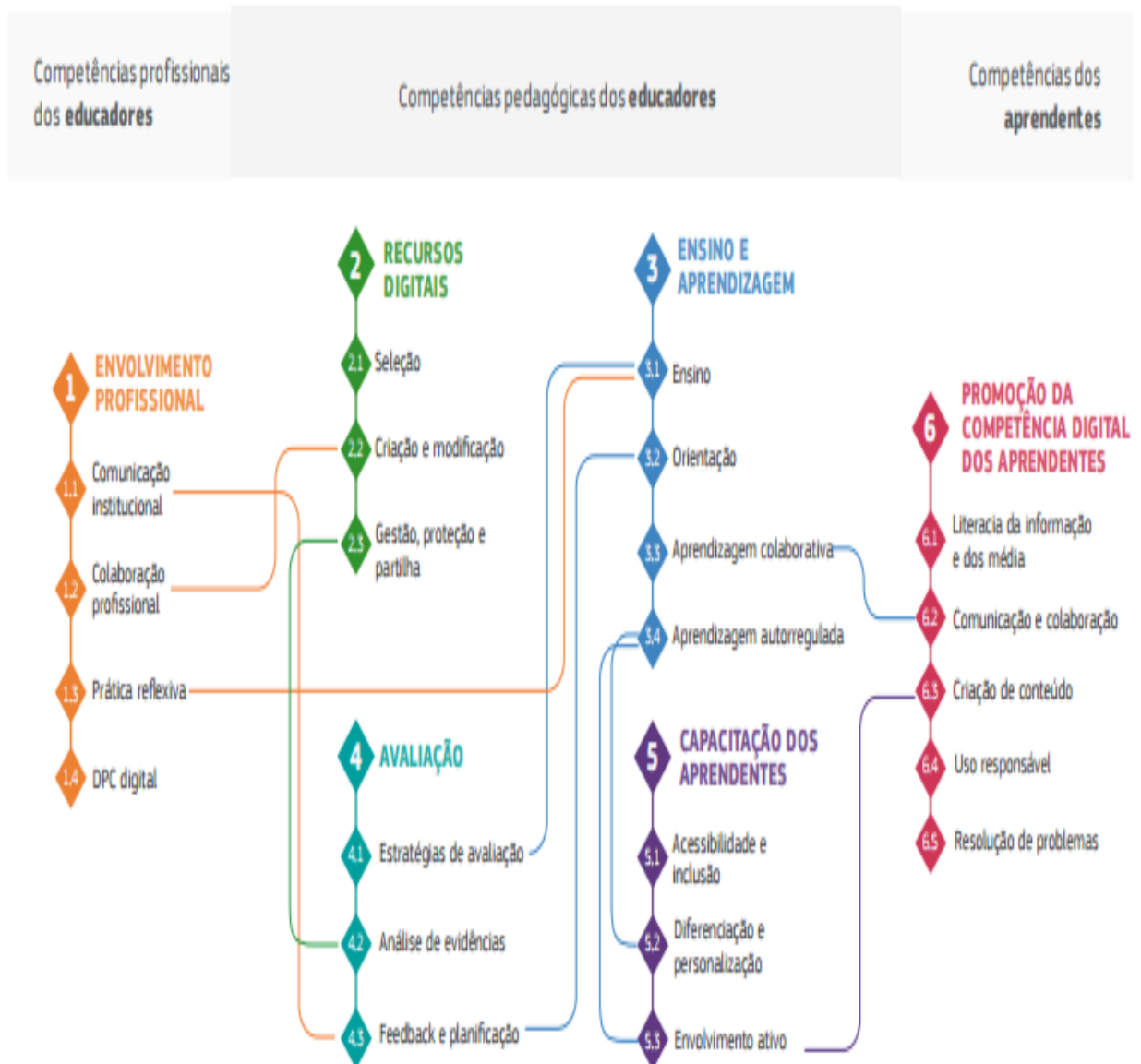
O objetivo deste quadro, que faz parte de um programa de formação progressiva e contínua, é permitir que os professores se autoavaliem e desenvolvam competências específicas para serem efetivamente capazes de usar as tecnologias digitais para o ensino. Das seis áreas apresentadas, podemos destacar três de maior relevância para o nosso trabalho: a **área 2 - recursos digitais** que envolve selecionar, criar e partilhar recursos digitais para isso é necessário identificar de forma eficaz o recurso que melhor se adequa aos objetivos de aprendizagem, ao grupo de estudantes e ao estilo de ensino; a **área 3 - ensino e aprendizagem** que está relacionada à gestão e orientação do uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem para dominar essa competência o educador deve ser capaz de guiar os discentes no seus esforços progressivos, mas autônomos de aprendizagem; a **área 5 - Capacitação dos aprendentes** que consiste em utilizar as tecnologias digitais para melhorar a inclusão, a personalização e o envolvimento ativo dos educandos, potencializando sua participação no processo de ensino-aprendizagem no qual deve atuar como protagonista.

Para Bates (2016), uma das possibilidades para o ensino na era digital está relacionada à aprendizagem experiencial em ambientes de aprendizagem online, que pode ocorrer de maneira híbrida ou totalmente online.

Assim como simuladores de voo são usados há muito tempo para treinar pilotos comerciais, do mesmo modo ferramentas como fóruns de discussão, e mídias sociais para trabalho em grupo podem possibilitar a aprendizagem por meio da experiência em um ambiente virtual.

² Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores. Propõe 22 competências, organizadas em 6 áreas para ajudar os educadores a avaliarem e desenvolverem a sua competência digital.

Figura 1- Quadro DigCompEdu



Fonte: Lucas, M., & Moreira, A. (2018), p. 8. DigCompEdu: quadro europeu de competências digitais para educadores. Aveiro: UA

Entretanto, para aqueles que não acreditam que possa haver aprendizagem utilizando apenas um aparato digital, isso dependerá muito do modo como o professor por meio de uma webconferência, por exemplo, faz uso dele. O importante é entender que há um “sistema de mídias”, termo usado pelos historiadores Asa Briggs e Peter Burke (2004) também citado por Ribeiro (2012), e que elas não são indiferentes em relação à existência de outras e seus efeitos, não competindo entre si, mas complementando-se. Ao explicar o termo a autora afirma:

(...) O sistema de mídias, então, é esse emaranhado em que vivemos: mídias que se influenciam, a ponto de muitas características da web se parecerem com impresso, outras serem imitações da televisão etc. O objeto impresso não fica de fora disso só porque é um dos mais antigos do mundo. Revistas, jornais e livros “brincam” de se parecerem com a televisão, o videoclipe, a web; não só no estilo de escrita que utilizam, mas também na aparência. Revistas que trazem fios que imitam links, cores e sublinhados, ícones e caixas. Sites que imitam páginas de livros, programas de TV que “rodam” na rede. O contrário também acontece e, aliás, a rede foi prioritariamente feita de transposições e imitações até recentemente (Ribeiro, 2012, p.28-29).

Diante disso, não se pode ignorar as tecnologias digitais, antes devemos considerá-las como novos meios para ensinar e atrair os alunos, usando-as de modo consciente e responsável a fim de fazer “apropriações pedagógicas delas” (Ribeiro, 2012, p.32).

Ademais, o documento que prescreve orientações para o ensino na educação básica no Brasil, adota uma perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem, tornando o texto a unidade central para o ensino da língua “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”. (BNCC, 2017, p.65). Comentando sobre esse aspecto da Base, Siqueira e Porto (2020, p.6) afirmam:

Ao centrar-se no texto, o documento irá reconhecer que as práticas de linguagem contemporâneas não se limitam mais ao tradicional (gêneros impressos), mas envolvem cada vez mais novos gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, sendo possibilitadas novas maneiras de produção, interação e disponibilização em relação ao acesso à leitura e escrita.

Partindo desta perspectiva de linguagem, a BNCC divide o ensino da língua no ensino fundamental em quatro campos da vida, nos quais acredita que os gêneros textuais circulam: jornalístico/midiático; de atuação na vida pública; de práticas de estudo e pesquisa e do artístico literário. Considerando que atualmente a maior parte da interação humana se dá no ambiente digital, é impossível trabalhar o ensino da língua sem incorporar as tecnologias digitais na escola.

De fato, é possível perceber a utilização de recursos digitais por diferentes interlocutores para produzir, ler e compartilhar inúmeros gêneros. Neste respeito, destacamos alguns dos gêneros do campo artístico literário encontrados por meio da

web. Atualmente, é possível ter acesso a livros inteiros ou em partes, além de comunidades virtuais de leitores, *blogs* literários, *podcasting* de livros, canais especializados em comentar obras literárias. Enfim, são muitas as possibilidades que podem ampliar o trabalho com literatura na sala de aula.

O documento norteador para educação básica nacional destaca como uma das competências a serem desenvolvidas no ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BNCC, 2017, p. 87).

Neste contexto, pode-se concluir que o emprego das TDICS no âmbito escolar, mais especificamente no ensino da língua portuguesa, é de fundamental importância a fim de propiciar metodologias inovadoras que contemplem o uso da língua neste ambiente virtual. Busca-se com isso reavivar o interesse dos educandos pela leitura, já que se insere o ensino dela no mundo em que estão conectados. “Pode ser fomentada, ainda, a partir disso, a formação de leitores multiletrados, uma vez que na cultura digital estão disponíveis inúmeras práticas de leitura e escrita” (Siqueira e Porto 2020, p.7-8).

3.2 LEITURA DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

O uso das novas tecnologias tem resultado em mudanças sociais, o que inclui a educação. A forma como as pessoas escrevem, leem e aprendem atualmente é influenciada pela cultura digital. Considerando esse fato, Soares (2002) apresenta a ideia de letramentos, não letramento. A autora, em seu artigo *Novas práticas de leitura e escrita*, propõe uma melhor compreensão do termo letramento, um termo usado de forma confusa por leigos. Para elucidar tal conceito, cita algo em comum entre os teóricos como Kleiman (1995) e Tfouni (1988) que tentam definir letramento: envolve a ideia de que a prática da leitura e escrita está ligada a aspectos sociais. O que está para além da alfabetização, processo individual de aquisição do sistema de escrita.

Diferentemente de Kleiman (1995) e Tfouni (1988) que ao definir letramento se concentram na prática social e nas consequências sobre a sociedade do uso da leitura e da escrita, Soares (2002) concentra-se na condição ou estado do indivíduo e de

grupos sociais que exercem socialmente a leitura e a escrita. Essa concepção amplia o conceito de letramento, pois considera que o indivíduo letrado é aquele que possui uma capacidade de interação com o mundo ao redor, dominando habilidades e competências discursivas e cognitivas que lhe permite estar inserido em uma comunidade letrada.

Partindo desse conceito, percebe-se que novas práticas sociais da leitura e escrita demandam a aquisição de uma nova condição para acompanhar as mudanças e conservar o estado de cidadão letrado. Para exemplificar isso, Soares (2002) comenta sobre as diferenças entre a leitura no papel e a leitura na tela, ao passo que a leitura impressa permite ao leitor, visualizar o texto na íntegra, todas as páginas, na leitura em um ambiente digital normalmente é possível visualizar o que está exposto na tela e mesmo que haja antecipação ou mudança no modo de visualização, o número de páginas exibidas no dispositivo será limitado.

Além disso, o texto no papel é escrito e lido de forma linear, em uma sequência: da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra. Já o texto na tela possibilita inúmeras possibilidades de leitura e escrita, na qual cada usuário define a ordem e o caminho que irá percorrer em contato com o hipertexto. Diante disso, os novos espaços de leitura e escrita contribuem para mudanças significativas na relação entre escritor-texto, leitor-texto e também entre nós e o conhecimento.

Lévy (1999, p. 157) afirma que a cibercultura traz uma mutação da relação com o saber. Tais mudanças resultam em “novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela” (apud Soares, 2002, p.10).

Abordando o tema letramento digital, (Warschauer, 2006) alista uma série de categorias indicando diferentes níveis desse letramento:

- 1- Letramento Computacional: refere-se à capacidade de ligar e utilizar o computador para operar programas simples, o que é criticado por não considerar o letramento digital como um fator importante para o sucesso no mundo atual;
- 2- Letramento Informacional: refere-se à capacidade de selecionar as informações

necessárias, analisá-las eficazmente, tendo em vista suas fontes e, sobretudo, incorporar as informações obtidas a uma base de conhecimentos e utilizá-las de forma eficaz em situações outras, com fins específicos;

- 3- Letramento multimidiático: consiste na capacidade de interpretar, criar e produzir uma variedade de recursos semióticos, incluindo textos digitalizados, sons e vídeo;
- 4- Letramento para comunicação mediada por computador (CMC): são as competências necessárias para se comunicar eficazmente através da mídia on-line. Incluem-se aqui as competências de interpretação e escrita, as regras sociais da comunicação on-line, a pragmática, a capacidade de argumentação e persuasão nos diversos tipos de mídia na internet.

É responsabilidade do sistema escolar promover o letramento, adequando as práticas de ensino e aprendizagem às novas demandas do uso da leitura e da escrita. O que constitui um grande desafio no período em que vivemos, visto que surgem a todo momento na internet novos gêneros. De modo que, Koch (2004, p.102) “defende a ideia segundo a qual os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais”.

Tal competência uma vez desenvolvida nos torna capazes de compreender e perceber a presença de traços em comuns entre os gêneros, como seu modo de constituição, sua função. O que nos permite reconhecê-los e produzi-los quando necessário, facilitando o processo de leitura e compreensão deles mesmo na esfera digital.

Todavia, o desafio está para além da compreensão de diversos textos multimodais. A educação tecnológica deve potencializar a aprendizagem contribuindo para que os alunos sejam incluídos nas novas práticas de uso da língua, tornando-se competentes, atuantes e críticos socialmente à medida que interagem com os hipertextos.

A leitura digital está relacionada com o suporte utilizado para realizar a leitura, se dá por meio de alguma mídia digital, como tablets, celulares, notebooks, ou outros

dispositivos que permitem ao leitor, a leitura na tela. Esse modo de leitura muda como “manuseamos” o texto. Explicando sobre essas diferenças, Coscarelli e Ribeiro (2016, p.50) dizem que o leitor hoje é obrigado a desenvolver novos conhecimentos e novas estratégias de leitura. Dando continuidade, afirmam:

Navegar na Internet, sua vez, nos possibilita acessar muitos textos e de gêneros variados, ao mesmo tempo, por meio de links que vamos acessando: um texto se abre, então, em muitos textos, operacionalmente, e não mais só em nível metafórico, se relacionarmos a leitura de textos escritos em papel. Essa possibilidade nos faz experimentar o conhecimento de um modo novo, diferente das fontes tradicionais de referência. Um texto pode nos levar a outros textos, subjugando a linearidade espacial do texto no papel a uma verdadeira rede de textos que nos permite criar trajetórias de leituras diferenciadas pelas opções que fazemos. A interação com o texto se dá, assim, com uma dinâmica diferente daquela com o texto em papel (Goulart, 2001a; 2001b; 2003a; 2003b, apud Coscarelli e Ribeiro, p.50-51).

No entanto, há diferença entre navegar e ler. Apesar de haver habilidades semelhantes entre as duas práticas, como decodificar, processamento sintático, processamento semântico, produzir diferentes tipos de inferências, usar diferentes tipos de conhecimento prévio, conectar informação verbal e não verbal, isso para citar apenas algumas, além de estratégias similares: identificar as ideias mais relevantes de um texto, inferir, analisar, resumir.

Todavia, perceber as diferenças entre esse dois conceitos, é necessário para perceber a influência deles na compreensão dos textos com o objetivo de facilitar o trabalho do professor para entenderem os aspectos que precisam trabalhar com os alunos a fim de ajudá-los a ser melhores leitores em ambientes digitais (Goulart, 2001a; 2001b; 2003a; 2003b, apud Coscarelli e Ribeiro, p.76).

Segundo Goulart, os alunos precisam entender que dominar habilidades de navegação na internet não, necessariamente, significa compreender os textos encontrados, pois ao passo que a primeira busca por informação, a leitura tem como foco a construção de um significado mais profundo o que “envolve ser capaz de representar múltiplas perspectivas e interpretações..., e compreender como as informações funcionam como parte dos argumentos de um autor” (Britt & Rouet, 2012, p.281 apud Goulart, p.76)”. São diferentes propósitos de leitura que não ocorrem sistematicamente, começando quando um termina, mas trabalham de forma conjunta

e entrelaçada.

Pode-se dizer que a navegação está intimamente relacionada com o domínio de ferramentas de busca; compreender o significado da URL em um site com a extensão: .com, .org, .edu, entre outros; avaliar quais das informações encontradas serão úteis a tarefa proposta; localizar-se nas diferentes camadas de um texto. Portanto, a principal diferença entre ler e navegar está no propósito de cada uma dessas ações, mas as duas constituem faces diferentes de uma mesma moeda, pois conforme conclui Goulart, embora seja possível perceber um conjunto de critérios que nos permite diferenciar leitura de navegação, “precisamos ter sempre em mente que eles são parte de uma concepção mais ampla e mais atual de leitura.”

Entender essa nova concepção de leitura é fundamental, pois atualmente para compreender o sentido de um texto requer mais do que mobilizar os conhecimentos linguístico (lexical e gramatical), conhecimento enciclopédico ou de mundo e interacional, ligado ao objetivo e a situação interacional em que o texto é produzido relacionadas ao gênero textual, conforme Koch e Elias (2022). Exige-se a compreensão de hipertextos - “Uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. (Marcuschi e Xavier, 2010, p.208), compostos não apenas por palavras, mas por diferentes semioses, como sons, imagens, vídeos, interligados por um sistema de links, “formando um todo significativo e de onde sentidos são complexamente disponibilizados aos navegantes do oceano digital” (Marcuschi e Xavier, 2010, p.209).

Como uma das principais características do hipertexto pode-se alistar: a falta de linearidade o que permite ao leitor escolher a ordem a ser seguida durante a leitura, a escolha que ele faz influencia diretamente a compreensão do texto, o que pode levar o “leitor iniciante desorientado e disperso”, afirma (Marcuschi e Xavier, 2010, p.210-211). Embora, essa não linearidade também seja possível em textos impressos, os hipertextos a potencializam. Outra característica é a multissemiótica, que envolve:

“ a fusão dos diversos recursos das várias linguagens em uma só tela de computador acessíveis e utilizáveis simultaneamente em um mesmo ato de leitura provoca um construtivo, embora volumoso impacto perceptual

cognitivo no processamento da leitura” (Marcuschi e Xavier, 2010, p.210-211).

A emancipação do leitor e a dessacralização do autor são outras características apontadas por Marcuschi e Xavier (2010). A primeira está relacionada à liberdade que o leitor tem de “decidir” o que será lido e compreendido. Todavia, os autores alertam que a falta de foco pode fazê-lo perder tempo precioso. Já a segunda diz respeito ao fato de que na internet, os usuários podem publicar suas ideias sem a necessidade de atestado de legitimidade acadêmica ou científica, trata-se da “natureza democrática da internet”. Outra questão relacionada à autoria dos hipertextos está ligada às produções na rede serem facilmente compartilhadas entre os usuários por meio de links, o que nos deve levar a repensar a relação entre autor, texto/discurso e leitor, alertam os pesquisadores.

Deste modo, é possível perceber na leitura digital, dado a suas características, um forte aliado ao trabalho do professor na formação de leitores. No entanto, não se deve imaginar que a mídia na qual o estudante lê irá, por si, fazer diferença no seu processo de letramento, pois “um bom leitor lê bem textos em qualquer dispositivo. O desenvolvimento de habilidades para ler prescinde do suporte, em larga medida.” (Coscarelli, 2020, p.33)

Todavia, pensando no método de alfabetização que Paulo Freire utilizou, baseado na perspectiva de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade a leitura daquela”(Freire, 1987, p.11). Assim como não é possível ler palavras isoladas de um mundo no qual se inserem e que as carregam de sentido, em nossos dias é impossível ensinar leitura sem considerar o mundo digital em que os nossos educandos estão imersos.

A leitura digital permite o acesso a uma gama de textos, facilitando o trabalho do professor com a leitura, especialmente, em escolas sem bibliotecas ou mesmo nas quais há um acervo de livros literários, mas faltam profissionais ou organização desses espaços para que funcionem como um ambiente que estimula a leitura. Isso porque, a tecnologia digital tornou possível que a leitura ocorra de forma ubíqua, sendo assim o estudante pode ler não somente na escola como também em qualquer lugar que queira. E como a maioria dos jovens estão com seus celulares a maior parte do tempo,

desde que haja o desejo, é possível que eles leiam muito mais do que em qualquer outra época. Deste modo, a leitura digital pode ser um recurso atrativo em sala de aula para leitura literária, pois resgatar o prazer de ler observado nos educandos nas séries iniciais do ensino fundamental é importante na formação de seres autônomos. Conforme, School e Lima (2018) afirmam: “Ler apenas por obrigação faz com que dois dos sentidos da educação se percam: a reflexão e a criticidade”.

Sendo assim, cabe ao professor utilizar a leitura digital no ensino fundamental, conduzindo os estudantes neste oceano digital, de maneira segura, a fim de estimular o gosto pelo ato de ler. Além da facilidade de acesso em comparação com livros impressos, podemos citar ainda o baixo custo. Entretanto, a figura central para que os estudantes se apropriem das tecnologias digitais para produção de conhecimento e por meio dela ampliem sua leitura de mundo, tornando-se leitores autônomos, é o professor. Cabe a ele planejar aulas significativas, que tenham bem definidos quais recursos digitais irá usar e por quê, sendo capaz de replanejar e traçar novas estratégias a fim de atingir seus objetivos relacionados a determinado conteúdo.

3.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA LITERÁRIA ON LINE NO ENSINO FUNDAMENTAL

As estratégias de leitura utilizadas durante a aplicação da pesquisa tiveram como referencial teórico Cosson (2009) e Solé (1998).

Segundo Cosson (2009), o ensino de literatura no ensino fundamental engloba qualquer texto escrito que apresenta parentesco com ficção ou poesia, e esses textos precisam ser curtos e divertidos, com o objetivo de atrair a atenção do leitor. Talvez, isso explique o fato de os livros didáticos, inicialmente, privilegiarem essa forma de texto no ensino fundamental, pois a função do ensino da literatura nessa etapa escolar seria a formação do leitor; por isso, muitos professores optam por esse tipo de leitura por considerá-la mais atraente.

Partindo dessa teoria, utilizaremos o gênero crônica como texto-base das nossas atividades propostas. Apesar de entendermos que a leitura não deve ser apenas para fruição ou prazer absoluto, pois os livros jamais falam por si, pois os sentidos

produzidos a partir deles muito dependerão dos “mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola” (Cosson, 2009, p. 26), pois para o autor “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”(Cosson, 2009, p. 23). No entanto, o grande desafio, é como ensinar a leitura literária sem que ela perca seu poder humanizador? Ao transcorrer sobre esse assunto, o autor aponta para função da escola neste processo:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (Cosson, 2009, p.30)

Também abordando o tema estratégias de leitura, Solé (1998, p.130) mostra a importância de articularmos situações de ensino que garantam um aprendizado significativo. Para tanto, é necessário discutir os objetivos de leitura com a turma, trabalhar materiais de dificuldade moderada, que desafie os educandos, mas, ao mesmo tempo, não os sobrecarregue, ajudá-los a utilizar seus conhecimentos prévios, ensiná-los a inferir, a se arriscar, a criar hipóteses e buscar comprová-las por meio da leitura.

De modo que, é fundamental a mediação do professor aplicando estratégias com foco no desenvolvimento de mecanismos de interpretação, permita ao aluno explorar o texto, promovendo o letramento literário.

Sobre a seleção dos textos, Cossom (2009, p.32-33) destaca que, normalmente, essa escolha é norteadada por cinco critérios: o primeiro seria ditames do governo conforme os objetivos educacionais traçados, desde as séries iniciais até o ensino médio; o segundo é a legitimidade dos textos, baseada no cânone que pode ser definido como conjunto de obras consideradas representativas de uma nação ou idioma; o terceiro está relacionado com as condições de infraestrutura e acervo que a escola oferece para a leitura literária; o quarto, o repertório de leitura do próprio professor.

Desses cinco critérios mais comuns, o autor destaca a importância de trabalhar obras canonizadas, embora reconheça que muitas são alvos de críticas em nossos dias por

apresentarem preconceitos, “mas também guarda parte de nossa identidade cultural, e não há maneira de atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, reformá-la ou ampliá-la” (Cossom, 2009, p.34). Todavia, embora tais obras sejam importantes para formação da identidade cultural do leitor, deve-se evitar uma atitude sacralizadora de tais textos, acrescenta o autor. Pois o cânone, é apenas um dos sistemas que compõem a literatura, há vários outros, por isso é importante trabalhá-la em sua diversidade de textos.

Para nos ajudar a entender a importância disso, o autor diferencia textos contemporâneos de textos atuais. Segundo Cossom (2009), obras contemporâneas são aquelas que foram escritas e publicadas em meu tempo, as atuais são as que têm significado para mim, não importando o período de tempo em que foram escritas e publicadas. De modo que ele conclui:

De modo que muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para sua vida. O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. Essa é a atualidade que gera facilidade e o interesse de leitura dos alunos. (Cossom 2009, p.34)

Outro aspecto importante na escolha dos textos apresentados pelo pesquisador é a diversidade de textos. As leituras devem ser apresentadas de forma progressiva pelo professor, partindo daquilo que o aluno conhece para aquilo que ele desconhece a fim de desafiá-lo.

Ao discorrer sobre a leitura literária no ensino fundamental, destaca que o termo literário nesta etapa de ensino está relacionado com qualquer texto poético e de natureza ficcional e que comumente, os professores escolhem textos, cujas linguagens e temas são compatíveis com o interesse dos estudantes. Muitas vezes optando por textos curtos, contemporâneos e divertidos, considerando essas características, a crônica é um dos “gêneros favoritos na leitura escolar” (Cossom, 2009, p.21). Apesar da escolha do gênero ser algo importante, quando o objetivo é estimular a leitura, essa não deve ser feita de modo assistemático em nome do prazer absoluto, mas antes deve ser organizada segundo os objetivos para formação do educando, “compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito

escolar”. (Cossom, 2009, p.23)

Para Solé (1998), o bom planejamento de tarefas relacionadas à leitura, está ligado à seleção criteriosas dos materiais a serem utilizados e sempre que possível à promoção de situações que apresentem contexto de uso real da língua, que estimulem o gosto pela leitura e permitam que respeitem o ritmo de cada um à medida que produzem suas interpretações sobre o que foi lido. São aspectos importantes na motivação para se ler.

A sequência básica de Cossom (2009) foi a estratégia utilizada na pesquisa para o ensino da leitura literária. Os recursos digitais serviram de suporte para cada etapa dessa sequência, composta de quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Quadro 1 - Sequência básica de Cossom

Etapas	Objetivos e orientações para cada etapa
Motivação	Preparar os estudantes para a leitura do texto. A forma mais usual para se fazer isso, sugerida pelo autor, é propor uma questão para os educandos responderem ou se posicionarem acerca de um tema relacionado ao texto. O tempo limite sugerido para essa etapa é de uma aula.
Introdução	Apresentar o autor e a obra. Deve-se incluir apenas informações básicas sobre o autor e se possível ligadas ao texto. Ao apresentar a obra, não se deve fazer uma síntese dela a ponto de eliminar a curiosidade do leitor, mas deve instigar os estudantes a criar hipóteses sobre o texto e incentivá-los a comprová-las ou não durante a leitura.
Leitura	Acompanhar a leitura, auxiliando os educandos em suas dificuldades e garantindo que os objetivos traçados para aquela leitura não se percam. No caso de textos curtos, a leitura deve ser feita durante a aula, quando mais longos, deve ser feita fora de sala, e o professor deve convidar os estudantes a apresentarem os resultados de sua leitura, o que pode se feito por meio de uma simples conversa sobre a história com a turma ou com atividades específicas.
Interpretação	A construção de sentido do texto, em um processo de diálogo não apenas com o texto, mas também com autor, leitor e comunidade, que irá resultar na externalização da leitura por meio de alguma atividade que apresenta o registro dela. Esta etapa envolve o compartilhamento das interpretações com intuito de ampliar os sentidos construídos individualmente. O professor deve conduzi-la de forma organizada sem imposições, limitando as possíveis interpretações a coerência textual.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Essas etapas não precisam necessariamente ocorrer de forma isolada, terminando uma para começar a outra. Segundo Cossom (2009), elas podem ser misturadas e

ajustadas às necessidades da turma, do docente e da escola, considerando os objetivos do letramento literário na escola. O que não se deve de jeito algum é deixar de seguir a ideia de conjunto e ordem estabelecida por esse método ou de qualquer outro para o ensino de leitura literária.

Considerando as mudanças na forma de ler que vivemos, é necessário adequar o ensino da literatura ao hipertexto. Segundo Xavier (2019, p.208), hipertexto é “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade.” Adotando esse conceito, entende-se que a produção de sentido a partir da leitura desse tipo de texto, vai muito além da compreensão das palavras, mas perpassa pela apreensão de sons, imagens, vídeos que conforme os caminhos, as conexões, feitas pelo leitor por meio de *links* inseridos no texto, afeta diretamente a compreensão do leitor.

Contudo, essa nova forma de ler potencializa e muito a leitura de mundo, pois segundo Paulo Freire (1989) se para entender a palavra antes é necessário ler o mundo, “o hipertexto consolida esse processo, uma vez que viabiliza multidimensionalmente a compreensão do leitor pela exploração superlativa de informações, muitas delas inacessíveis sem o recurso da hipermídia”, conclui Xavier (2019, p.210).

3.4 O BLOG NA APRENDIZAGEM DE LEITURA LITERÁRIA

O uso das TDICs na escola mudou completamente a maneira com a qual o aluno obtém informações ou conhecimento. Antes o saber estava centrado na figura do professor, nos livros, nas bibliotecas. Atualmente, ele pode obter informações e lê-las em qualquer lugar, está a sua disposição na *web*, basta clicar em questão de segundos, está acessível na tela a pesquisa. Essa nova forma de obter conhecimento deve ser explorada pela escola com o objetivo de ampliar as possibilidades do aluno de aprender e ter contato com diferentes gêneros midiáticos.

No entanto, não se pode ignorar que na maioria das vezes o jovem utiliza a internet não ampliando o seu universo de conhecimento, mas reduzindo-o a uma única forma

de pensar sobre um assunto, quando tende a copiar trechos de textos e reproduzi-los sem nenhum pensamento crítico sobre a relevância e a veracidade das informações. É urgente, contribuirmos para a formação de seres reflexivos autônomos. O trabalho com textos literários, que tem em sua natureza a capacidade de levar o leitor a pensar sobre si e outros, alinhado ao uso de recursos digitais, que estimulem a interação, pode facilitar atividades de leitura no contexto escolar.

Sobre o uso das TDICS, Pedro Demo (2011, p.87) afirma: “a nova mídia detém poder enorme de motivação do aluno (...) porque pode proporcionar ambientes mais atraentes e dinâmicos, ela ainda pode oferecer informações e dados, textos e imagens, que podem ser sempre reconstruídos, de modo individual e/ou coletivo”.

A crise do ensino da literatura nas escolas brasileiras, torna necessário a busca por novas formas para o ensino e aprendizagem de literatura. Como uma das possibilidades, o uso das mídias digitais como *blog*, apresenta-se como um caminho com potencialidade para estimular o prazer da leitura literária. Conforme explica Gomes (2005), *blogs* são páginas da internet que permitem atualizações e inserções de posts (imagens ou textos de pequenas extensões) que “permitem que a informação seja disponibilizada e tratada de forma assíncrona, sem prejuízo da qualidade desde que bem planejada” (Giraffa; Fortes, 2008, p. 1).

Segundo Ana Porto e Luana Porto (2012, p.8), “O *blog* tem, entre suas funções, disseminar informações que o autor do *blog* julga importantes, destacar dados, compartilhar ideias, conceitos, histórias, etc. Parte do princípio de que é preciso haver uma interação entre os sujeitos.” Suas características que permitem o compartilhamento de ideias e a interação entre seus usuários são aspectos importantes para o uso estratégico para o ensino e aprendizagem da leitura literária. Essas características podem ser exploradas em atividades que proponham o debate de textos literários, o compartilhamento de experiências de leitura em forma de relatos ou outros gêneros textuais como poemas, permitindo aos alunos pensar e viver literatura, compartilhando suas construções de sentido com outros.

Essa perspectiva sociointeracionista para o ensino de literatura propiciada pelo uso do *blog* está de acordo com as orientações da Base Nacional Curricular Comum no

que tange o ensino da língua.

Há ainda outros aspectos positivos no uso desse recurso digital, conforme assegura Germano e Baltazar (s.d., p. 3-4 apud Porto 2012):

Os benefícios que podem advir da utilização dos *blogs* como ferramenta de apoio ao ensino são não só a nível de comunicação, mas também de desenvolvimento de trabalho colaborativo. Alunos e professores poderão contactar de forma mais fácil e rápida, colocar questões, partilhar ideias, publicar trabalhos, textos, etc. Daqui pode advir também um maior cuidado com a escrita na medida em que os alunos sabem que poderão ser lidos pelos amigos e familiares e até por estranhos. Neste espaço todos têm a palavra, mesmo os mais tímidos que possam eventualmente ter mais dificuldade em falar em público terão aqui a oportunidade de demonstrar o seu interesse e mérito. Ergue-se assim uma pequena comunidade, cria-se uma proximidade entre professor e alunos, mas também entre os próprios alunos.

Ana Porto e Luana Porto (2012, p.8) pontuam que o *blog* não deve ser usado com o objetivo de substituir a aula de literatura, mas sim para:

Motivar para aprendizagem, de intensificar a cooperação entre o grupo, apresentar indicações úteis para o estudo da literatura, incentivar o aluno a fazer pesquisas e a ler textos literários. É assim uma forma de aproximar o aluno internauta das atividades de aprendizagem da literatura.

O *blog* originalmente era usado como diário *on-line* em que as pessoas registravam acontecimentos rotineiros de suas vidas. Em nossos dias, mais de 20 anos depois, é possível encontrar *blogs* sobre diferentes temas, inclusive educacionais. Contudo uma característica que se mantém, assim como ocorre em outras mídias sociais digitais, é a exibição de práticas, interesses e acontecimentos da vida de pessoas comuns, não famosas. Esse é outro aspecto que motiva os discentes a participarem das atividades de leitura literária propostas a partir dele, saber que suas impressões de sentido, postadas por meio de comentários e outros textos, são vistas e percebidas por outros.

No entanto, o *blog* não é a única mídia digital com essa característica de interação. Sendo assim, em meio a tantas mídias digitais, como escolher uma para utilizar? Sobre esse assunto, José Moran (2000) afirmou:

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e procedimentos metodológicos (...). Não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre o que lhe ajuda mais a sentir-se bem, a comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a que aprendam melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar (Moran, 2000, p.13-14).

Ainda segundo Moran (2000), não precisamos aderir a uma nova tecnologia só porque está na moda, o importante é integrar as novas tecnologias a já conhecidas e utilizá-las “como mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender participativamente”.

Uma ideia semelhante é apresentada por Ribeiro (2012) ao falar sobre as diferentes mídias existentes, cita Briggs e Burke (2004), que defendem a ideia de um “sistema de mídias”, no qual sejam elas modernas ou tradicionais, diferentes mídias influenciam umas as outras, assimilando características e criando outras, por isso não é incomum vermos sites que imitam páginas de livro e programas de TV ao navegarmos pela internet. Dentro desse sistema, as mídias não necessariamente competem entre si, nem com a escola, mas se complementam e cabe a nós, enquanto educadores, fazermos “apropriações pedagógicas” de diferentes mídias, afirma a pesquisadora.

Consonante com essas ideias, esse trabalho adotou o *blog* como a principal mídia para o desenvolvimento das estratégias de leitura, mas se valeu de outras mídias, como sites diversos. A escolha do *blog* como principal mídia para o desenvolvimento da pesquisa se deu, além das características já citadas, outros aspectos foram considerados, como: não exigir que o professor seja um especialista em informática para criar um; a gratuidade desse serviço na rede, pois vários sites oferecem a hospedagem de *blogs* sem custo ao usuário; além de permitir a visibilidade dos trabalhos desenvolvidos não apenas aos membros de uma determinada instituição de ensino como também a comunidade de internautas em geral³; mas principalmente por permitir que o professor promova um ambiente interativo de aprendizagem controlada, tornando mais difícil a dispersão dos alunos durante as atividades de leitura propostas, pois “leitores novatos necessitam de orientação na sua leitura e também de um número mais restrito de opções para serem capazes de fazer escolhas” (Marcuschi e Xavier 2019, p.184).

Embora a pesquisa em questão utilizou o *blog* tendo como objetivo principal estimular

³ Muitos dos sites que atualmente disponibilizam blogs permitem aos seus utilizadores optar por inscrever, ou não, o seu blog numa base de dados que pode ser consultada por qualquer utilizador da Internet.

o gosto pela leitura literária, não se pode ignorar o fato do uso dele, com fins educacionais, propiciar aos educandos o desenvolvimento de várias competências, como as relacionadas à pesquisa e seleção de informação, à produção textual e ainda “ao domínio de diversos serviços e ferramentas da web”, afirma Gomes (2005).

De modo que, as potencialidades do uso do *blog* para incentivar a leitura literária dentro e fora da escola são notórias. Gomes (2005, p.2) elenca duas diferentes formas de usar o *blog* como recurso pedagógico: um espaço de acesso à informação especializada; um espaço de disponibilização de informação por parte do professor; ele apresenta ainda possibilidades para o uso do *blog* como estratégia pedagógica. Essa possibilidade permite que o *blog* colabore como espaço de debate, como um portfólio digital e um ambiente de integração entre os educandos e professores.

Sobre a utilização do *blog* para o ensino de literatura Porto (2012), afirma que se permite a partir dele produzir estratégias que favorecem o processo cognitivo e não simplesmente a memorização e reprodução de conceitos por parte dos estudantes. Acrescentam:

Debater textos literários, destacar trechos de textos considerados importantes em uma obra, propor questionamentos, compartilhar experiências de leitura de escritos em prosa e verso através de um *blog* é uma forma de tornar especialmente os alunos sujeitos capazes de pensarem e viverem a literatura de modo a fazê-los sociabilizar suas construções de sentido para os textos,...(Porto, 2012, p.9).

Portanto, é possível perceber diante do exposto que uso do *blog* para o ensino de leitura literária apresenta grandes potencialidades, mas que para serem exploradas com eficiência na sala de aula é importante que os educadores não apenas tenham conhecimento sobre seu uso e clareza dos objetivos que desejam alcançar, mas que entendam que ele por si só, não promoverá a formação de leitores críticos.

3.5 A CRIAÇÃO DO BLOG “LER É DIVERSÃO”

Consciente da necessidade de desenvolver no ensino de língua portuguesa o multiletramento e com o intuito de estimular o gosto pela leitura de literatura, foi criado

em 05 de agosto de 2021 o *blog Ler é diversão* (<https://lerdiversao.blogspot.com/>). O uso das novas tecnologias já era comum nas aulas da pesquisadora, mas até então o foco não era a leitura literária. Costumava utilizá-las para que os discentes realizassem pesquisas, sobre tópicos gramaticais, e o sentido de algumas palavras por meio de dicionários digitais.

Também já havia percebido maior envolvimento dos educandos nas aulas de produção de texto, quando solicitava a eles que produzissem usando o computador por meio de aplicativos como *google* documentos e *padlet* permitindo o compartilhamento dos textos com outros, além da professora.

No contexto da pandemia em que o *blog* foi criado⁴, era notória a falta de motivação e perspectiva em relação à escola. Na época, a frequência dos estudantes de modo presencial ainda era facultativa, permitindo que eles cumprissem atividades de modo remoto.

No entanto, com o início da vacinação contra a covid 19 no Brasil em janeiro de 2021, em meados desse mesmo ano, muitos educandos já retornavam às salas de aula. No segundo semestre, com um número maior de estudantes frequentando a escola, é iniciado um novo projeto de leitura com as turmas do 8º ano da EEEFM Presidente Luebke, localizada na cidade de Vargem Alta, Espírito Santo.

Os estudantes leriam o livro *Vida real, mundo virtual* de Ana Paula Corradini que possui como enredo a história de dois jovens primos que cursavam o 9º ano do ensino fundamental II, primos com visões antagônicas do mundo, um que respirava tecnologia, tinha dificuldade em interagir com as pessoas em sua volta, mas apresentava total desenvoltura quando a interação ocorria no meio virtual viciado em jogos on-line, e o outro totalmente avesso ao uso das tecnologias digitais, que não possui nem celular, nem computador por uma questão de escolha.

Esses dois personagens produziram uma identificação imediata nos discentes, pois

⁴ É possível encontrar tutoriais ensinando como criar um *blog* gratuito nas páginas do *youtube*.

havia entre eles as duas realidades apresentadas no livro de Corradini. Uns por morarem em regiões rurais da cidade e/ou por questões financeiras, não possuíam acesso à internet nem a dispositivos eletrônicos. Já outros, assim como um dos personagens, passavam horas e muitas vezes entravam madrugada adentro em games *online*. Problema agravado no período em que não podiam ir à escola durante a fase inicial da pandemia.

A leitura da obra era feita durante algumas aulas por semana, mas os alunos ficaram de posse do livro durante todo o projeto. Durante essas aulas, era feita uma pausa na leitura para um bate-papo sobre as suas impressões em relação ao que acabavam de ler. Nesses momentos, era possível perceber uma interação entre educandos (leitores) e o texto, opinando sobre os fatos, discutindo temas abordados na obra como: conflitos familiares, relação entre os jovens e as mídias sociais, o vício em jogos on-line. Havia conseguido envolvê-los e despertar o gosto pela leitura literária.

Para registrar e dar maior visibilidade às produções dos trabalhos dos alunos realizados a partir da leitura do livro *Vida real, mundo virtual*, além de motivá-los a realizar as produções foi criado o *blog Ler é diversão*. Foram propostas 4 atividades avaliativas que tinham como objetivo trabalhar a produção textual de diferentes gêneros, como narrativas e resenhas críticas, até aspectos linguísticos como adequação e níveis de linguagem, como também a descrição do perfil dos personagens, o que incluíam desenhos de como cada aluno imaginava ser os personagens principais. Os trabalhos postados pelos estudantes, neste período no *blog*, foram retirados para dá lugar a pesquisa apresentada nesta dissertação.

Uma das atividades permitiu aos alunos relacionar o problema vivido no livro, o vício de jogos on-line, com a realidade vivida por eles próprios ou colegas e familiares. Foi solicitado que criassem um capítulo no livro em que eles seriam um amigo desse personagem e tentariam ajudá-lo a superar esse problema. Nesta produção, especialmente pude notar como eles se sentem motivados a ler quando a leitura de alguma forma se relaciona com o mundo ao seu redor, levando-os a atribuir novos sentidos e valores a essa, os aproximando assim do texto literário.

Diante de tal experiência, faz-se necessário utilizar o recurso digital *blog* não somente

para registrar os trabalhos produzidos pelos alunos, como uma espécie de diário virtual das vivências com leitura em sala de aula, mas como recurso estratégico no estímulo à leitura de textos literários. Pensando nisso, após essa primeira experiência relatada com o uso do *blog*, desenvolveu-se um trabalho com esse intuito. Só que agora em outro contexto.

3.6 AS CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN NA FORMAÇÃO DO LEITOR RESPONSIVO

A teoria dialógica da enunciação defendida por Bakhtin que consiste na condição básica para existência da linguagem é de grande importância para nossa pesquisa. Mas o entendimento desse conceito perpassa antes pela definição de enunciado.

Considerando que para Bakhtin, a concepção de linguagem está intimamente relacionada a “um ponto de vista histórico, cultural, social, que inclui para efeito de compreensão e análise a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (Brait, 2005, p.65). O enunciado seria a unidade básica de sua teoria, pois as situações reais de comunicação se valem da alternância de interlocutores no qual cada um ao finalizar seu enunciado cede lugar a participação do outro no jogo da enunciação. Sendo assim, enunciado é um “elo na cadeia da comunicação verbal”(Bakhtin, 2003, p.308), caracterizado pela alternância de sujeito. A partir deste princípio, entende-se que só é possível estudar e compreender a língua a partir de enunciados concretos, produzidos em situações reais de interação, considerando não apenas o plano verbal que o constitui, como também o elo que estabelece com outros enunciados.

Tal conceito não prevê uma atitude passiva entre os sujeitos, mas sobretudo uma atitude responsiva, à medida que interagem e reagem aos enunciados constituintes da linguagem, seja para simpatizar, concordar, discordar ou simplesmente ignorar o que foi dito. Essa ideia vem ao encontro da concepção de sujeito para o filósofo, que se forma na interação com outros por meio de diferentes usos da linguagem de acordo com o contexto social, histórico e cultural no qual o sujeito se insere.

Adotando tal conceito, consideramos os leitores como sujeitos ativos na construção

de sentido do texto. A interação, no meio virtual, permite que por meio dos comentários às questões de interpretação propostas, possibilita que cada estudante-leitor tenha o seu papel valorizado como co-produtor do *blog*. Isso acaba com a visão hierárquica entre professor e aluno, confirmando o que diz Geraldi (2013, p.15): “[...] ninguém sai como entrou e ambos aprendem”.

Após discorrermos brevemente sobre o conceito de enunciado, a concepção de sujeito e de linguagem na teoria bakhtiniana, concentraremos nossa atenção sobre dois principais conceitos apresentados na obra de Bakhtin e importantes para a nossa pesquisa: dialogismo e polifonia.

Quanto ao conceito de dialogismo, está diretamente ligado ao princípio dialógico da linguagem uma vez que esta se constitui na relação entre os seres humanos, na qual “o homem encontra-se numa relação dialógica entre o eu e o tu, ou entre o eu e o outro, no texto”(Cavalcante Filho e Torga, 2011). Refere-se às diferentes vozes encontradas dentro de um texto, que dialogam com outros textos em uma relação contratual (consonante) ou polêmica (dissonante). Para Bakhtin, os textos são dialógicos porque são o resultado de muitas vozes sociais e ao interpretá-los dialogamos com esses textos, por isso quanto mais textos se ler, mais fácil será a interpretação deles.

Tal pensamento não está relacionado a mera forma de se analisar a linguagem, mas constitui a visão de mundo e de vida do filósofo. Para Bakhtin, é impossível existirmos sós, pois o sujeito se constitui na interação comunicativa com o outro. No qual esse sujeito e o outro convivem e dialogam em pé de igualdade. Sendo assim, para ele, só é possível “ter vida real em um universo povoado por uma multiplicidade de sujeitos interdependentes e insônomos” (Brait, 2005 , p.194).

De modo que, para produzir um enunciado, o enunciador levará em conta o outro. Por isso, todo diálogo seja ele face a face, seja o diálogo entre textos, deve considerar mais do que as relações lógicas e semânticas da língua, mas também os sujeitos sociais envolvidos e seus pontos de vistas sobre a realidade. Portanto, para o filósofo da língua, é impossível analisar a linguagem do ponto de vista meramente da linguística, pois as relações dialógica que a constituem são consideradas por ele como

extralinguística. Dentro dessa perspectiva do dialogismo, o estudo e ensino da língua devem estar relacionados a vida social dos interlocutores, nunca dissociados dela.

Além disso, quando se adota essa perspectiva dentro da sala de aula, é impossível desconsiderar que todo “texto dialoga com outros textos, com os seus interlocutores, com o tempo e espaço de vivência da narrativa”(Silva, 2021, p.2). Percebe-se isso especialmente ao trabalhar a leitura de textos literários clássicos que adquirem novos sentidos e valores quando lidos em nossos tempos e pelos nossos alunos.

Um aspecto também relevante desta teoria é que a natureza dialógica da linguagem existente entre os enunciados, torna necessária a participação ativa dos interlocutores no jogo da comunicação. Segundo Pires e Adames (2010), para Bakhtin, o processo de compreensão desses enunciados só ocorre à medida que eles despertam em nós alguma reação, expressa por meio de uma réplica que reflete nosso entendimento acerca de questões ideológicas e de nossa vida cotidiana relacionadas ao enunciado e ao seu contexto. Por meio desse processo de compreensão que leva o interlocutor a produzir uma resposta seja concordando ou discordando, é possível a formação de leitores responsivos.

Outro conceito importante na obra de Bakhtin é a polifonia, que pode ser definida pelas diferentes vozes que constituem um texto e que dialogam entre si e que se encontram em diferentes posições ideológicas e sociais. Desta forma, é possível apresentar diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto, de modo que não existe um juízo de valor quanto ao melhor ou pior entre eles, mas há sobretudo uma relação dialógica que irá contribuir para a produção de sentido (Brait, 2005).

Todavia, qual seria a diferença entre dialogismo e polifonia? O dialogismo seria uma condição natural para a existência da linguagem, visto que esta se constitui, a partir da interação verbal que permeia as relações sociais por meio da produção de enunciados. Já a polifonia é a forma suprema de dialogismo, “equivale à libertação do indivíduo, que de escravo mudo da consciência do autor se torna sujeito da sua própria consciência” (Brait, 2005 , p.193).

Ao estudar as obras de Fiódor Dostoiévski, romancista russo, Bakhtin percebe que a

polifonia é um recurso discursivo utilizado pelo autor em alguns dos seus romances para dar voz algumas personagens que apresentam em seus discursos um ponto de vista diferente do autor. Essas vozes são apresentadas com o mesmo valor dentro da narrativa e expressam diferentes pontos de vistas acerca do mesmo assunto (Marcuzzo, 2008).

O interessante nessa estratégia discursiva que Bakhtin denomina polifonia, utilizando um termo emprestado da teoria musical, é que as vozes das personagens em uma obra polifônica não são controladas pelo autor que apenas as rege, preservando sua autonomia e permitindo que elas interajam entre si conservando sua individualidade e desempenhando seu papel como em um grande coral formado por diferentes vozes, mas que é possível perceber as particularidades de cada uma delas. No entanto, o autor não é passivo em obras polifônicas, pelo contrário, segundo Brait (2005, p.199):

“seu ativismo tem caráter dialógico especial..., está diretamente vinculado a um ativismo que interroga, provoca, responde, concorda, discorda..., um ativismo que estabelece uma relação dialógica entre a consciência criadora e a recriada, e esta participa do diálogo com plenos direitos à interlocução com outras vozes, inclusive com a voz do autor.”

Diante do exposto, podemos afirmar que o dialogismo está presente em todo tipo de texto, diferente da polifonia. Conforme diferencia (Marcuzzo, 2008, p.9), “o dialogismo é o resultado de um embate de vozes, já a polifonia é a menção dessas vozes dentro de um texto.”

O fato de Bakhtin estudar a linguagem na perspectiva da enunciação, ressaltando seu caráter social, entendendo o diálogo como fundamental para concepção da linguagem e o aspecto polifônico do discurso, ajuda-nos a valorizar os conhecimentos e valores que os estudantes trazem arraigados consigo e que afetarão diretamente sua visão de mundo. Isso precisa ser considerado em sala de aula, para que a escola possa expandir as referências de mundo que os educandos já possuem, acrescentando novas referências, o que inclui a literatura.

Comentando sobre o conceito de polifonia, Goulart (2001a; 2002b; 2003a; 2003b, p.43) afirma que os enunciados/gêneros constituem-se de forma discursiva, como

também pelas vozes que os precedem e sucedem na “cadeia de comunicação verbal”. De modo que o trabalho com o hipertexto potencializa a existência e a compreensão das múltiplas vozes do texto.

Por meio desta análise, é possível unir o conceito de letramento e polifonia, pois ambos trabalham com aspectos sociais da linguagem, o primeiro mais ligado ao uso e o segundo ao sentido dela. Dentro desta perspectiva, a condição letrada atualmente envolve a escrita e a leitura de textos tendo como suporte mídias digitais, por isso é importante que a escola pense nos conceitos apresentados aqui também ao trabalhar as novas tecnologias em sala de aula.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

4.1 PESQUISA QUALITATIVA PARTICIPANTE

Para a realização desse projeto, adotamos uma investigação de natureza qualitativa participante, a qual se caracteriza por uma relação de interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. As etapas que constituem a pesquisa participante são bastante flexíveis. No entanto, para efeitos organizacionais do trabalho desenvolvido, adotamos a sequência sugerida por Gil (2002, p.150).

Mas antes, iniciamos a nossa investigação por meio da observação participante, que engloba não somente a observação direta como também um conjunto de técnicas metodológicas, como análise de documentos; estatísticas; entrevista; participação direta e introspecção, a fim de definirmos o objeto e o foco da pesquisa. Também definiu-se que o grau de envolvimento da pesquisadora-observadora seria “observadora participante”, o que implicou em não expor claramente ao grupo de pesquisados os objetivos da pesquisa, nem tampouco a identidade da pesquisadora (Ludke1986, p.27-28).

Na pesquisa participante, o pesquisador “coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos” (Severino, 2014, p.104). Sendo assim, tal metodologia não é caracterizada pela conscientização do grupo em relação à pesquisa, mas sim no compartilhamento de vivências das atividades propostas entre o pesquisador e os participantes no decorrer da pesquisa, conforme afirma Severino (2014). Uma característica deste trabalho.

Os sujeitos da pesquisa foram informados apenas que se tratavam de oficinas de leitura literária e que, diferentemente das que ocorreram nos dois primeiros trimestres de 2023, fariam a leitura dos textos *on-line* a partir do *blog Ler é diversão*. Além disso, souberam que seriam avaliados durante todo o processo de construção das atividades desenvolvidas em cada oficina. O fato dos pesquisados encararem as atividades propostas como algo que faz parte da sua rotina avaliativa pode ser encarado como vantagem, pois nos permite observar seu comportamento sem “provocar muitas

alterações no grupo observado” (Ludke 1986, p.29). Tornando os resultados mais fidedignos.

Depois das observações iniciais, foi possível estabelecer com maior clareza as bases teóricas da pesquisa e seus objetivos. Na segunda etapa, que ocorreu nos dois primeiros trimestres letivos, começamos a coletar dados por meio de relatos sobre a história de vida deles e roda de conversa, investigando os hábitos de leitura dos alunos e se costumam utilizar a internet para ler. Percebeu-se que a maioria dos alunos não tinham o hábito de ler, seja no formato impresso, seja no formato digital. Inclusive durante uma dessas conversas, alguns estudantes disseram que nunca participaram de projetos de leitura no ensino fundamental, séries finais. Durante o desenvolvimento da pesquisa, já no último trimestre, a coleta de dados foi feita também por meio de formulários e registros produzidos pelos alunos no *blog*.

O desenvolvimento das quatro oficinas, que compõem a pesquisa, serem realizadas em um ambiente virtual, se dá com base na hipótese criada, após observações feitas, de que se a leitura literária fosse trabalhada a partir de uma rede social como o *blog*, os estudantes poderiam ser estimulados a usar as redes também para prática de leitura literária; e objetivo geral traçado com o intuito de investigar como estratégias de leitura digital, a partir do *blog* **Ler é diversão**, podem contribuir para leitura literária no 8º ano do ensino fundamental?

Com base nos dados levantados, estabeleceu-se um plano de ação, que visa melhorar a análise do problema estudado, assim como uma melhoria a curto, médio e longo prazo da situação inicial da pesquisa. O plano de ação proposto pretende contribuir para os resultados de proficiência na leitura e multiletramentos.

A proposta de um plano de ação está de acordo com método de pesquisa adotado, pois “uma pesquisa participante não se encerra com a elaboração de um relatório, mas com um plano de ação que, por sua vez, poderá ensejar nova pesquisa”(Gil, 2002, p.152).

Nas etapas seguintes, determinou-se um cronograma de atividades a serem desenvolvidas durante a aplicação da proposta de intervenção. Nela os estudantes

serão apresentados a diferentes gêneros literários em formato digital por meio do *blog* e serão instigados a interagir nesse ambiente virtual por meio das postagens de comentários, vídeos e outras produções, promovendo mudanças na forma de ensinar a leitura literária, em seguida será feita análise e reflexão sobre os resultados alcançados.

Com relação aos gêneros literários escolhidos, optou pelas crônicas de Rubem Braga e Luís Fernando Veríssimo, esses dois autores se destacam no cenário nacional como autores clássicos desse gênero, cujas crônicas têm como características, a crítica social e política, além do humor. De leitura fácil, por se tratar de textos curtos e por facilitar a identificação dos leitores ao abordar temas do cotidiano, pretendemos mostrar que esse gênero pode promover a reflexão de temas diretamente ligados à vida dos educandos e favorecer práticas de leitura que auxiliem a formação do leitor responsivo.

Os temas de caráter social, como racismo e a influência das mídias, abordados nas crônicas, foram escolhidos com base nos interesses e características apresentados pela turma nos dois primeiros trimestres, em rodas de conversa e interação observada pela pesquisadora. Outros textos literários compõem a nossa escolha, como poemas que dialogam com as crônicas que funcionarão como textos centrais de cada etapa do plano de ação traçado.

A análise dos resultados será feita por confrontar os objetivos propostos no trabalho com a proposta de intervenção sugerida nesta pesquisa, além da apresentação validação dos pares.

4.2 O CENÁRIO DA PESQUISA

Conforme as avaliações diagnósticas⁵ aplicadas durante o 1º e 2º trimestres respectivamente em 27/02/2023 a 07/03/2023 e 26/07/2023 a 04/08/2023, os 27 discentes avaliados que compunham a turma de 8º ano até a data do exame,

⁵ Os dados apresentados aqui foram obtidos a partir da avaliação diagnóstica institucional aplicada pela rede de ensino a qual a escola pesquisada pertence.

apresentaram um percentual de cerca de 52% de desempenho padrão na primeira edição, já na outra sobe para 57% o quantitativo de estudantes que apresentaram um rendimento médio de acertos em 8 habilidades avaliadas das 19 que compunham o teste. No entanto, conforme as tabelas abaixo mostram, sete habilidades permaneceram com rendimento abaixo de 60% nas duas edições:

Quadro 02 - Alguns das Habilidades Avaliadas – 1ª Avaliação diagnóstica – 2023

Habilidade de leitura avaliada	Percentual de acerto por questão
Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação.	45%
Identificar a tese de um texto.	50%
Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto.	53%
Reconhecer o efeito de sentido produzido pelo uso de figuras de linguagem em textos.	55%
Identificar marcas linguísticas em um texto.	32%
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	22%

Fonte: Avaliação diagnóstica (2023) – 1º Trimestre (adaptado pela autora)

Quadro 03 - Alguns das Habilidades Avaliadas – 2ª Avaliação diagnóstica – 2023

Habilidade de leitura avaliada	Percentual de acerto por questão
Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação e de outras notações.	38,24%
Identificar a tese de um texto.	44,12%
Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto.	17,65%
Reconhecer o efeito de sentido produzido pelo uso de figuras de linguagem em textos.	29,41%
Identificar marcas linguísticas em um texto.	47,06%

Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	44,12%
---	--------

Fonte: Avaliação diagnóstica (2023) - 2º Trimestre (adaptado pela autora)

O objetivo primário da pesquisa não é melhorar os índices apresentados aqui diretamente, mas acreditamos que pode contribuir para formação de leitores responsivos, que é um dos objetivos norteadores deste trabalho, irá favorecer a melhoria da proficiência dos estudantes da turma pesquisada, seja qual for a atividade de leitura que sejam submetidos.

Tal cenário pode não ser considerado ruim, visto que mais da metade da turma apresentou um rendimento médio, todavia devemos entender que embora estes exames visam medir a capacidade leitora dos estudantes, suas questões são apenas uma fotografia instantânea da realidade, ou seja, como explica Ravitch (2010 apud Geraldi 2015), não revelam o quadro geral, pois os estudantes são treinados a responder um determinado tipo de questão, que na maior parte das questões de língua portuguesa estão relacionadas a textos como notícias, histórias em quadrinhos, propaganda.

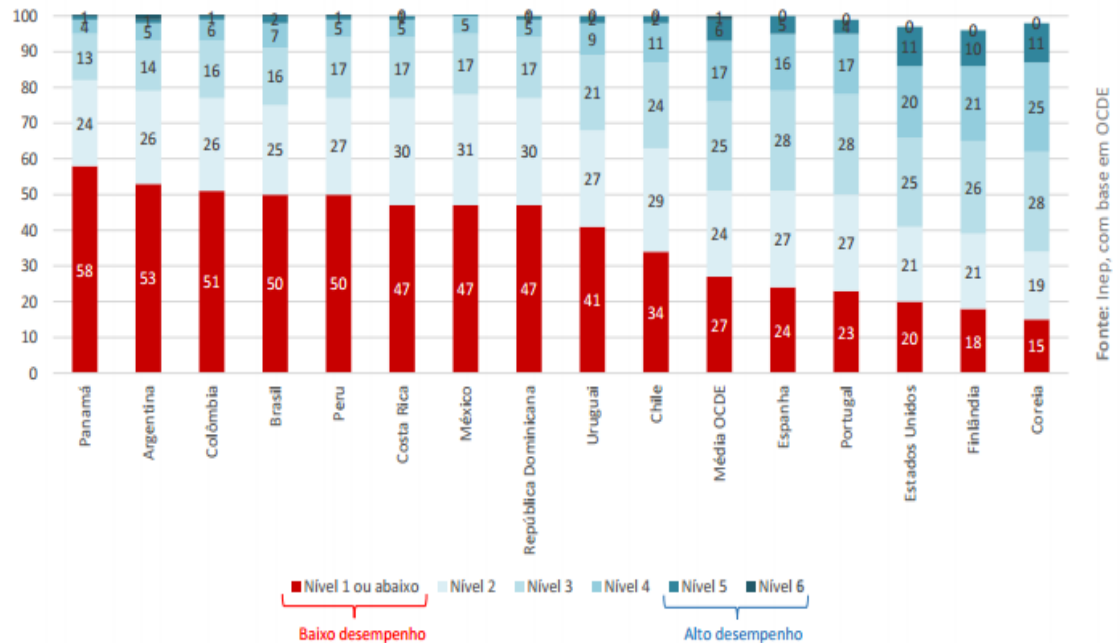
Embora seja importante que os educandos conheçam diferentes gêneros, não podemos deixar de criticar o fato dessas provas externas privilegiarem esse tipo de texto em detrimento do gênero literário. Isso mostra de maneira evidente a crise do ensino da leitura literária nas escolas públicas de nosso estado.

Conforme Ravitch (2010 apud Geraldi 2015), “estamos formando uma geração que aprendeu testes de múltipla escolha”, enquanto o nosso objetivo deveria ser formar seres capazes de pensar criticamente sobre si e sobre o mundo em sua volta para compreendê-lo e transformá-lo.

Quando analisamos os resultados do Brasil em leitura no último relatório do PISA (programa de avaliação internacional de alunos) em 2022, produzido e divulgado pela OCDE em 2023, o cenário é ainda mais triste. Conforme o relatório, 50% dos estudantes brasileiros apresentaram desempenho abaixo do básico em leitura. O nível básico é considerado pela organização como mínimo para que se exerça a cidadania

de forma plena.

Gráfico 1 - PISA 2022



Fonte: INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

Embora os resultados do exame internacional tenham sido divulgados após a aplicação da pesquisa, foram colocados aqui para compor o contexto em que esse trabalho foi realizado, pois ele traz evidências do que a pesquisadora já observava em sala de aula pós-pandemia. Após a análise de dados que revelam o cenário macro de nossa pesquisa, passamos a descrever o espaço em que ela foi desenvolvida.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma do 8º ano do ensino fundamental com alunos de faixa etária de 13 a 16 anos, totalizando 31 estudantes de uma escola localizada na cidade de Anchieta.

Infelizmente, não há funcionário disponível para o atendimento dos alunos na biblioteca, por isso ela fica fechada para empréstimo de livros e é utilizada apenas como espaço alternativo à sala de aula, não necessariamente para aulas de leitura, embora alguns professores de língua portuguesa se esforcem em utilizá-la como

espaço de leitura, encontram alguns entraves como o fato dela ficar interdita por mais de um trimestre este ano para funcionar como depósito de roupas usadas, parte de um projeto desenvolvido para ajudar famílias carentes da comunidade.

O perfil da turma é muito diversificado quanto aos aspectos: socioeconômico, cultural e religioso, sendo em sua maioria filhos de pescadores, comerciantes, agricultores, funcionários públicos e empregados do pólo industrial da Samarco Mineração.

Alguns dos estudantes são oriundos da zona rural do município, composto por 35 (trinta e cinco) comunidades no total sendo assim distribuídas: Anchieta (sede), Jabaquara, Conjunto Habitacional Padre Anchieta, Nova Esperança, Nova Anchieta, Ubú, Mãe-bá, Parati, Iriri, Limeira, São Mateus, Baixo Pongal, Itapeúna, Coqueiro, Chapada do À, Monteiro, Belo Horizonte, Goembê, Itajobaia, Inhaúma, Subaia, Castelhanos, Emboacica, Araquara, Arerá. Anchieta (sede), Jabaquara, Conjunto Habitacional. Padre Anchieta, Nova Esperança, Nova Anchieta, Ubú, Mãe-bá, Parati, Iriri, Limeira, São Mateus, Baixo Pongal, Itapeúna, Arerá, Chapada do À, Monteiro, Belo Horizonte, Goembê, Itajobaia, Inhaúma, Subaia, Castelhanos. Alto Pongal, Simpatia, Duas Barras, Dois Irmãos, Córrego da Prata, Itaperoroma Alta, Itaperoroma Baixa, Alto Joeba, Jaqueira, Fazenda Dois Irmãos, Emboacica, Araquara, Coqueiro. Sendo que muitas dessas são consideradas rurais.

4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa em questão propõe atividades interventivas em uma turma de 8º ano composta por 31 estudantes, sendo 17 meninas e 14 meninos, com faixa etária entre 13 a 15 anos. O perfil socioeconômico da turma é baixo na sua grande maioria, tendo pelo menos uma aluna dependente de benefícios do governo. Cerca de 90% deles moram em bairros pobres no entorno da escola.

Constatou-se que mais da metade da turma possui pelo menos um celular com acesso à internet e que usam com regularidade nas aulas, mesmo quando não autorizado o seu uso pedagógico; dentre a outra parte dos educandos, alguns possuem celular, mas não são autorizados pelos pais a trazerem à escola, utilizando apenas os dispositivos eletrônicos que a escola possui (chromebooks e computadores de mesa)

para as atividades pedagógicas.

Quanto à relação deles com a internet, foi possível perceber durante os dois primeiros trimestres que boa parte deles costumam utilizar a rede apenas para se divertirem com jogos, músicas e aplicativos de vídeos. Utilizando-a para pesquisa e leitura predominantemente no espaço escolar.

Durante os dois primeiros projetos de leitura, realizados com livros impressos, percebeu-se que a grande maioria deles nunca tinham lido um livro sequer em anos anteriores e participado de projetos de leitura na escola. Segundo os próprios educandos, os únicos momentos em que costumavam ler eram em aulas de interpretação de texto na disciplina de língua portuguesa ou para realizar alguma atividade em outras disciplinas. A professora observava apenas uma aluna com livros literários em sala, que os lia mesmo sem ser necessário para cumprir exigências de algum conteúdo.

5. PROPOSTA INTERVENTIVA

O problema de pesquisa que motivou este trabalho foi como estratégias de leitura digital, a partir do *blog Ler é diversão*, podem contribuir para leitura literária no 8º ano do ensino fundamental? A partir desta questão norteadora traçamos como objetivo primário investigar como as estratégias de leitura digital, a partir do *blog Ler é diversão*, podem colaborar para o ensino e aprendizado da leitura literária nos anos finais do ensino fundamental por estimular o gosto por esse tipo de leitura e contribuir para formação de leitores responsivos.

Esta pesquisa considerou as orientações da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) sobre a importância do multiletramento, possibilitando que o ensino da língua ocorra por meio de diferentes gêneros textuais incluindo os gêneros digitais propiciando que os estudantes tenham contato e se apropriem dos mais variados níveis de letramento.

O debate teórico exposto neste trabalho valeu-se da teoria do dialogismo e da polifonia de Bakhtin (2016) presentes no conceito de linguagem e sujeito adotados. Além de autoras como Ribeiro (2016) e Coscarelli (2019) que trazem uma contribuição importante para essa pesquisa no que diz respeito ao uso de mídias digitais em sala de aula.

Durante a investigação realizada por meio desta pesquisa foi produzida uma proposta interventiva baseada na hipótese de que se a leitura literária fosse trabalhada a partir de uma rede social como o *blog* poderia se atrair e motivar os educandos a interagir com atividades relacionadas à prática de leitura literária em um ambiente virtual.

5.1 O USO ESTRATÉGIAS DE LEITURA DIGITAL POR MEIO DO *BLOG LER É DIVERSÃO*

Produzimos uma sequência de atividades destinadas aos estudantes, propondo estratégias de incentivo à leitura literária no ensino fundamental para turmas do 8º ano. Para exemplificar as atividades, foi usado o *blog Ler é diversão* que conterà as propostas de atividades, elaboradas durante o desenvolvimento da pesquisa, que tem como premissa a interação entre educandos e os textos com objetivo de estimular não

apenas o gosto pela leitura, mas também a formação de leitores autônomos. Nesta proposição, será apresentada a sugestão de quatro oficinas literárias tendo sempre como texto principal uma das crônicas de Rubem Braga ou de Luís F. Veríssimo.

A sequência de atividades apresentadas no *blog* foram desenvolvidas a partir dele e com base nas orientações metodológicas Cosson (2009) e Solé (1998). Tais orientações fazem com que todas as dez páginas existentes no *blog* tenham uma intencionalidade relacionada a cada uma das quatro etapas propostas por Cosson (2009) na sequência básica de leitura literária.

As atividades propostas estão divididas em pelo menos quatro momentos: **motivação, introdução, leitura e interpretação**. Nos dois primeiros momentos, serão usadas imagens, animações, fontes de tamanhos e cores diferentes associados à leitura literária. Seguindo-se a leitura e as questões interpretativas. A relação de cada etapa estratégica e as páginas do *blog* a qual e/ou as quais estão relacionadas é exposta no quadro a seguir:

Quadro 04 - Sequência de cada etapa do projeto de leitura e páginas relacionadas

Etapas estratégicas da sequência básica de leitura	Páginas do <i>blog</i>⁶
Motivação	Para pensar
Introdução	Para conhecer e Para imaginar
Leitura	Para ler e Para conversar
Interpretação	Para assistir e discutir; Para ler e discutir; Para criar e Em destaque

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O *blog* apresenta, ainda em sua página inicial, algumas questões elaboradas como enquetes sob o título Dialogando. Essas questões visam fazer os alunos se expressarem de forma espontânea e não avaliativa sobre as perguntas expostas com objetivo de provocar reflexões nos estudantes levando-os a perceber a relação entre as oficinas literárias desenvolvidas no *blog* e a vida de cada um deles, buscando

⁶ Confira as páginas diretamente no *blog* **Ler é diversão**. O endereço eletrônico pode ser encontrado na seção 3.5 deste trabalho.

contribuir com o papel de humanizá-los por meio do ensino da leitura literária.

A produção de um *blog* como recurso educacional permitirá e facilitará que as atividades propostas aqui sejam acessadas não apenas pelo meio acadêmico, mas também por toda comunidade escolar e outros, dando maior visibilidade ao trabalho desenvolvido, alcançando um número maior de sujeitos. Ainda permite o uso de outras mídias com o objetivo de trabalhar diferentes semioses (imagens, vídeos, música) no processo de ensino-aprendizagem de literatura.

Além de está em conformidade com as orientações da Capes para pesquisas acadêmicas, pois conforme o documento de área de ensino da Capes, são consideradas produções científicas na categoria mídias educacionais:

Vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais etc. (Capes, 216, p.15).

Optamos assim pelo *blog* como suporte para o desenvolvimento deste trabalho por entendê-lo como recurso didático estratégico que se alinha com os objetivos da pesquisa desenvolvida e por ser uma preferência da pesquisadora dada a sua trajetória profissional exposta neste trabalho, como também por está conforme os referenciais apresentados no subcapítulo 3.4 *O blog na aprendizagem de leitura literária* desta dissertação. Todavia, isso não impede que as estratégias de leitura desenvolvidas a partir do *blog Ler é diversão* sejam reproduzidas utilizando outras mídias digitais ou não digitais.

5.2 AS OFICINAS

5.2.1 Oficina 1

A primeira oficina deve começar com algumas orientações acerca do projeto de leitura que se seguirá. Os estudantes devem ser informados de que o projeto de leitura será realizado por meio da leitura digital de textos literários e que o gênero crônica será o

principal gênero trabalhado, para tanto, o *blog Ler é diversão* será o site principal a ser utilizado. Nele encontrarão os textos literários usados no projeto, como também as atividades relacionadas a eles, que devem ser respondidas dentro do próprio site por meio de comentários na página na qual a atividade foi proposta. Como o gênero crônica não será o único gênero literário trabalhado nem será esperado que o estudante produza uma ao final da primeira oficina em nossa proposta, não se faz necessário trabalhar as características do gênero de forma sistemática.

Quadro 05 – Sequência de atividades – 1ª oficina

Primeira sequência de atividades inspiradas na sequência básica de Cossom			
<i>Quantitativo de aulas</i>	<i>Etapa</i>	<i>Recurso utilizado</i>	<i>Atividade proposta</i>
1 aula	Motivação	Imagens exibidas no <i>blog Ler é diversão</i> .	A partir da observação e comparação de imagens de personalidades conhecidas, os alunos deverão perceber o que há em comum entre elas.
1 aula	Introdução	Link da biografia e questões sobre o título exibidas no <i>blog Ler é diversão</i> .	Leitura da biografia de Rubem Braga e produção de hipóteses a partir do título da crônica Luto da família Silva .
1 aula	Leitura	Texto exposto na íntegra na página do <i>blog Para ler</i>	Leitura digital da crônica Luto da família Silva .
2 aulas	Interpretação	Postagens no <i>blog Ler é diversão</i> .	Os alunos construirão sentidos sobre a crônica, relacionando-a com outros textos e compartilhando essa produção de sentido ao produzirem um vídeo com a entrevista de um parente ou amigo do falecido de João da Silva.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A fim de garantir uma leitura linear pelo menos no primeiro momento, os educandos devem ser orientados a acessar as páginas a partir do comando da professora, de

modo que todos estejam lendo e produzindo os comentários sobre a questão proposta ao mesmo tempo, a fim de evitar que leitores com menos habilidade de navegação se percam durante a leitura e atividades relacionadas. Neste primeiro momento, a professora lerá em voz alta as questões propostas nas páginas que compreendem a fase de motivação e introdução do texto literário. Já na página que apresentará o texto central da primeira oficina *Luto da família* Silva de Rubem Braga, os estudantes devem ser incentivados a fazer a leitura silenciosa. Em seguida, ainda na etapa que compreende a etapa de Leitura, serão orientados a acessar a página **Para conversar**. Na qual encontrarão, duas questões que visam extrair dos leitores os sentidos que eles construirão a partir da leitura da crônica. Com objetivo de trabalhar a autonomia, o professor deverá permitir que a compreensão das questões ocorra sem sua interferência, apenas na interação texto-autor-leitor, no entanto não deve se eximir do seu papel de mediador especialmente com respeito a segunda questão que exige do leitor um conhecimento enciclopédico relacionado à morfossintaxe e semântica. Daí talvez os educandos apresentem uma maior dificuldade para elucidá-la.

Outra observação importante e que o docente deve se atentar, é o fato de haver algumas restrições para o uso de emails institucionais. Caso os educandos o utilizem para acesso ao *blog*, pois este não permite que seus usuários postem comentários em algumas mídias digitais, isso inclui o *blog*. Sendo assim, uma alternativa é que utilizem o perfil de visitante e antes de postar o comentário, se identifiquem com o primeiro nome. Assim todos que quiserem, conseguirão comentar e permitirá que tanto o professor, no papel de moderador, como os outros estudantes possam comentar as postagens dos colegas ou utilizá-las para pensar e produzir seu próprio comentário, favorecendo uma relação dialógica neste ambiente virtual de aprendizagem.

Além disso, é essencial que o professor verifique antes de cada aula quantos equipamentos estão disponíveis e possuem acesso à internet para que os problemas encontrados sejam solucionados antes ou sejam traçadas alternativas a fim de cumprir o planejamento proposto. Lógico que há imprevistos impossíveis de serem contornados, todavia é possível prever pelo menos alguns deles.

Considerando que muitas escolas carecem de um quantitativo adequado de equipamentos com acesso à internet funcionando e que muitas discentes não

possuem fones de ouvidos, as atividades relacionadas a exibição de vídeos podem ser feitas de forma coletiva na sala de aula por meio da visualização da página do *blog* **Para assistir e discutir** em telões de data show ou TV.

Figura 2 – Trecho 1 da página **Para assistir e discutir** do *blog*

Para assistir e discutir:

Assiste aê:

- *O valor de uma amizade:*

Assiste aê:

- *Amigos que não sabem que são amigos:*

- A amizade entre Cebolinha e Mônica é uma amizade pouco provável, mas mostrou-se confiável. Que lição podemos tirar dos dois vídeos sobre amizades duradouras?

Assiste aê:

- *Filho de pobre e filho de rico*

Fonte: *Blog Ler é diversão*

Os vídeos propostos na primeira oficina para dialogar com o texto principal, a crônica de Rubem Braga, *Luto da Família Silva*, são **A origem da família Silva** e o **Rap do Silva**. O objetivo do primeiro é ajudar o estudante a entender questões históricas relacionadas a crônica contribuindo para aumentar seu conhecimento de mundo, já o segundo pretende aproximá-lo do texto por levá-lo a fazer relação entre a crônica de Rubem Braga e a letra do *rap*, o ritmo escolhido também é importante para alcançar esse objetivo uma vez que muitos educandos na turma analisada se identificam com esse estilo musical. Não nos esqueçamos de que pretendemos por meio desta proposta, tornar a leitura literária uma atividade mais palatável, ou seja mais agradável para os estudantes.

É importante que, durante a aplicação das oficinas, o professor ao finalizar cada etapa verifique se todos os discentes conseguiram entender as atividades propostas ou tiveram algum problema técnico durante a navegação no *blog*, para não haver dispersão durante a etapa seguinte. Lógico que entendemos que cada estudante tem um ritmo de produção e aprendizagem, mas devem ser sempre encorajados por meio da mediação do professor a alcançar o objetivo das atividades propostas e utilizar uma mídia digital como ambiente de aprendizagem facilita isso, uma vez que o estudante poderá acessá-la em outros ambientes e quantas vezes quiser.

Ao final desta primeira oficina, o professor apresentará, na *home* do *blog*, a enquete na qual devem responder uma questão pessoal ligada ao tema tratado no texto de Rubem Braga. Além de orientar a turma para acessar a página **Para criar**, onde encontrarão a questão que fechará a primeira oficina com a etapa de Interpretação, na qual os alunos devem produzir um vídeo. O objetivo é registrar as impressões e interpretação dos alunos sobre o texto central, além de trabalhar de forma criativa com inferências sobre o texto, pois os alunos devem neste vídeo mostrar detalhes da vida do personagem João da Silva, antes da sua morte. Incentivem os educandos a envolver membros da comunidade em torno da escola, mobilizando-os a participarem como personagens do vídeo, pois a ideia é que os discentes percebam que João da Silva poderia ser qualquer um na vizinhança.

5.2.2 Oficina 2

Nesta segunda etapa do projeto de leitura, espera-se que até os estudantes com maior dificuldade em navegar pela internet já acesse o *blog* **Ler é diversão** e utilize-o com facilidade. Na primeira etapa, Motivação, eles assistirão ao vídeo *O que você faria se visse uma criança sozinha na rua?* Trata-se de um vídeo encontrado no *YouTube* sobre uma reportagem exibida por uma emissora brasileira, no qual é feito um teste social para mostrar como as pessoas se comportam diante de duas crianças aparentemente perdidas, uma preta e outra branca. Em seguida, serão incentivados a responder a pergunta que introduz o vídeo *O que você faria nesta situação?* O professor poderá exibir o vídeo para toda a turma por projetar a página do *blog* em algum telão. Depois poderá nortear a conversa com a turma utilizando a pergunta

relacionada ao vídeo. Durante esse momento, espera-se que os estudantes possam pensar em outras situações do dia a dia em que percebem discriminação racial. Em seguida, o professor deve pedir que postem seus comentários na página **Para imaginar** do *blog*. Isso dará oportunidade para até mesmo os alunos mais tímidos expressarem sua opinião.

Quadro 06 – Sequência de atividades – 2ª oficina

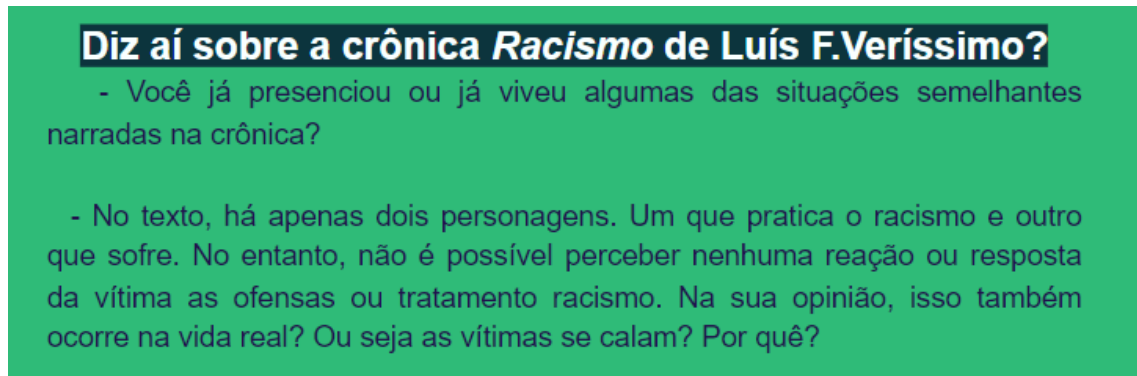
Segunda sequência de atividades inspirada na sequência básica de Cossom			
<i>Quantitativo de aulas</i>	<i>Etapa</i>	<i>Recurso utilizado</i>	<i>Atividade proposta</i>
1 aula	Motivação	<i>Link</i> do vídeo postado no <i>blog</i> Ler é diversão.	Exibição do vídeo sobre o experimento social sobre racismo e preconceito racial. Após assistirem o vídeo, os alunos comentaram na página, o que fariam na mesma situação apresentada?
1 aula	Introdução	<i>Link</i> da biografia e questões sobre o título do texto, exibidas no <i>blog</i> Ler é diversão.	Leitura da biografia de Luís F. Veríssimo e produção de hipóteses a partir do título da crônica <i>Racismo</i> .
1 aula	Leitura	Texto exposto na íntegra na página do <i>blog</i> Para ler	Leitura digital da crônica.
2 aulas	Interpretação	Enquete postada no <i>blog</i> Ler é diversão; <i>Link</i> do vídeo postado no <i>blog</i> Ler é diversão;	Os alunos responderão à questão de acordo com as suas impressões do texto: Há racismo no Brasil? Qual a atitude das pessoas diante dele? E serão orientados a assistir a interpretação do poema <i>Ainda assim me levanto</i> de Maya Angelou por Brenda Ligia. Em um segundo momento, os alunos deverão fazer a relação entre o poema e a crônica. Em seguida, produzirão uma releitura da crônica modificando o final e a atitude da personagem vítima do racismo.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Na segunda etapa Introdução, os terão contato com a biografia do autor Luís F. Veríssimo e criarão hipóteses a partir do título da crônica *Racismo* a fim de estimular a curiosidade sobre o texto, além de aproximar o leitor e autor, pois após a leitura da biografia terão de responder O que temos em comum com ele?

A terceira etapa corresponde a Leitura do texto principal que nesta oficina é a crônica *Racismo* de Luis Fernando Veríssimo. Nesta e na oficina anterior, os estudantes podem ler o texto na íntegra diretamente na página do *blog Para ler*. Em seguida, serão orientados a abrirem a página **Para conversar** na qual encontrarão as questões relacionadas ao texto:

Figura 3 – Trecho da página **Conversar** do *blog*



Fonte: *Blog Ler é diversão*

Com objetivo de promover o dialogismo entre diferentes textos, ainda nesta etapa que compreende a Interpretação do texto, os discentes são convidados a assistirem a dois vídeos relacionados a segunda crônica e encontrados na página **Para assistir e conversar**. Também devem ser informados que, ao final da exibição, conversaremos um pouco sobre eles. Então a seguir, são apresentados os vídeos: *Quem foi Maya Angelou*, um pouco da sua biografia e sua obra, e outro com a leitura dramática do poema *Eu me levanto*, da mesma autora.

Figura 4 – Trecho 2 da página **Para assistir e conversar** do *blog*



Fonte: *Blog Ler é diversão*


Após a visualização dos dois vídeos, o professor deve conduzir a discussão sobre eles a partir da questão encontrada nesta página que propões que os estudantes faça a relação entre a crônica *Racismo* e a vida e obra de Maya Angelou. Espera-se que o aluno perceba a diferença entre a atitude passiva do personagem que sofre o racismo na crônica e o eu lírico do poema *Eu me levanto*. Os educandos mais uma vez serão incentivados a postarem suas respostas no *blog*.

Na última etapa desta oficina durante a Interpretação, eles deverão produzir a releitura da crônica modificando o final, conforme atividade proposta na página **Para criar** e utilizarão o *google* formulário para enviar seus textos. Após a correção pelo professor e reescrita dos textos, caso seja necessário por parte dos estudantes, os textos serão postados nesta página para que todos da turma e outros possam lê-los.

Figura 5 – Trecho da página **Para criar** do *blog*

Agora é com você!

A crônica, *Racismo* de Luís F. Veríssimo, narra infelizmente situações comuns, encaradas como naturais por mentes preconceituosas, no entanto não devem ser vistas como algo normal. O autor põe o dedo na ferida, pois é comum ouvirmos por aí, que o brasileiro não é racista. Mas será mesmo?? Leia 🖱️ [Preconceito - Você foi contaminado?](#)

 Produza uma releitura da crônica *Racismo*, modificando o final, no qual a vítima reage aos insultos sem partir para briga, mas não se cala, resiste e se levanta, mostrando o seu valor.

[Poste aqui seu texto!](#)

Fonte: *Blog Ler é diversão*

5.2.3 Oficina 3

A terceira oficina contará como texto central a crônica de Rubem Braga *As estrelas que amamos*. Assim como as duas oficinas anteriores, seguirá as mesmas etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. No entanto, considerando que estamos trabalhando com hipertextos, é possível e até esperado que os estudantes não sigam uma leitura linear das páginas do *blog*. Embora as páginas tenham uma relação entre si e foram pensadas dentro de uma sequência lógica, caso o leitor faça outros caminhos quebrando em si essa lógica, ainda assim será possível que ele depreenda sentido por perceber a relação dialógica entre as páginas e as diferentes mídias utilizadas nas atividades propostas.

Todavia como se trata de um ambiente virtual de ensino mediada pelo professor, o seu papel é fundamental para auxiliar os leitores menos experientes. Por exemplo, diferente do que ocorreu anteriormente, nesta oficina o texto encontra-se na página **Para ler** em forma de link, pois o objetivo é permitir que os estudantes desenvolvam a habilidade de leitura focada neste ambiente virtual, mesmo quando levados para outras páginas. Acreditamos que neste terceiro momento ele esteja mais preparado

para isso.

Quadro 07 – Sequência de atividades – 3ª oficina

Terceira sequência de atividades inspirada na sequência básica de Cossom			
<i>Quantitativo de aulas</i>	<i>Etapa</i>	<i>Recurso utilizado</i>	<i>Atividade proposta</i>
1 aula	Motivação	Enquete postada no <i>blog Ler é diversão</i>	Os alunos assistirão um vídeo de um dos maiores youtubers da atualidade e responderão às perguntas: Qual a sua pessoa favorita da mídia? Pode ser um atleta, um artista, um influencer. Por que a admira? Como ela influencia você?
1 aula	Introdução	Questões sobre o título exibidas no <i>blog Ler é diversão</i> .	Os alunos criarão hipóteses a partir do título: Será que o autor fala de estrelas literais ou figurativas (pessoas ilustres)? Quais características faz com ele e outras pessoas as amem?
1 aulas	Leitura	Texto exposto em forma de <i>link</i> na página do <i>blog Para ler</i>	Leitura digital da crônica <i>As estrelas que amamos</i> .
2 aulas	Interpretação	Questões postadas no <i>blog Ler é diversão</i>	Os alunos responderão à questão de acordo com as suas impressões do texto: Hoje a influência de pessoas famosas é maior sobre a vida das pessoas do que era na época em que a crônica <i>Estrelas que amamos</i> foi escrita, e por quê? Você acha isso positivo ou negativo? Citar trecho da crônica que comprova a influência de pessoas famosas e perguntar: Isso também já aconteceu com você ou com alguém que conheça? Produzirão <i>memes</i> relacionados a algo em alta na mídia ou do seu cotidiano.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Os estudantes serão assim como na mesma oficinas anteriores, orientados a acessar a página **Para Pensar**, seguir para próxima página, a única página que os educandos podem pular sem comprometer o ciclo de atividades propostas é a página **Para**

conhecer, uma vez que o texto a ser trabalhado é do autor da primeira crônica, até chegarem na página **Para ler**, onde estará o texto central *As estrelas que amamos* de Rubem Braga. É importante que o professor perceba que os diferentes níveis de letramento digital fará com que alguns consigam realizar as atividades com maior rapidez, embora haverá outros que apresentarão maior dificuldade para entender algumas questões de interpretação. Pois diferente de outras formas em que se trabalha o texto na sala em que o aluno age apenas como receptor, nesta o papel dele é ativo o tempo todo, e o professor age mais observando e intervindo para auxiliá-lo, na maior parte das vezes, apenas se solicitado. Haja visto que o *blog* oferece um ambiente muito interativo e de fácil navegação.

Nesta oficina, o tema central não está ligado a um tema social como nas anteriores, mas a questões comportamentais e espera-se que os educandos percebam isso. Após a leitura da crônica, os estudantes devem acessar a página **Para conversar** na qual encontrarão questões de interpretação ligadas ao texto. Na página para **Assistir e conversar**, poderão visualizar dois vídeos relacionados ao texto de Rubem Braga com o objetivo de levá-los a perceber a relação da crônica com a sua realidade.

Figura 6 – Trecho 3 da página **Assistir e conversar** do *blog*



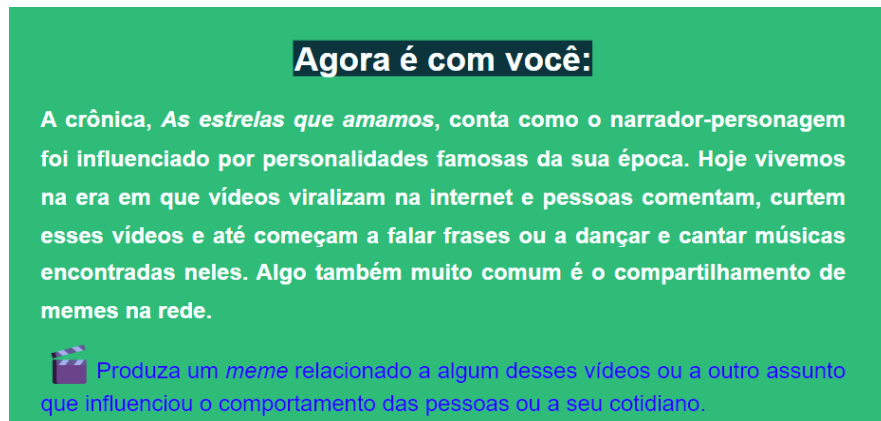
Fonte: *Blog Ler é diversão*

Algo interessante que o professor pode fazer ao iniciar cada aula é orientar o que se

espera que os estudantes realizem até o final de cada aula. De modo a direcionar a navegação e traçar os objetivos a serem cumpridos a cada etapa.

A atividade de interpretação dessa oficina será a produção de *memes*. Os estudantes poderão utilizar as mídias que preferirem para os produzirem e, assim como as produções anteriores, enviarão essas na página do *blog* **Para criar** por meio do *google* formulário. Embora não seja um gênero trabalhando por muito docentes de língua portuguesa, a pesquisadora pode observar na turma pesquisada uma grande facilidade em produzir este tipo de gênero dado o fato de fazer parte do contexto digital em que estão inseridos como nativos digitais.

Figura 7 – Trecho da página **Para criar** do *blog*



Fonte: *Blog Ler é diversão*

5.2.4 Oficina 4

A última oficina proposta também traz como texto central, a exemplo da primeira, uma crônica de Luís Fernando Veríssimo *Amigos*. Durante a observação que a pesquisadora fez dos sujeitos da pesquisa, percebeu-se alguns conflitos entre eles e dificuldade em resolvê-los. Por isso, propõe, por meio deste último texto, que os estudantes reflitam sobre o tema amizade e suas relações interpessoais nesta era digital.

Os estudantes, já na primeira etapa de **Motivação**, serão convidados a se expressarem sobre as questões: quais qualidades acham indispensáveis em um amigo? E se acham difícil fazer ou manter boas amizades?

Quadro 08 – Sequência de atividades – 4ª oficina

Segunda sequência de atividades inspirada na sequência básica de Cossom			
<i>Quantitativo de aulas</i>	<i>Etapa</i>	<i>Recurso utilizado</i>	<i>Atividade proposta</i>
1 aula	Motivação	Enquete postada no <i>blog Ler é diversão</i>	Os alunos responderão à questão: Quais qualidades, você considera mais importante em um amigo?
1 aula	Introdução	Questões sobre o título exibidas no <i>blog Ler é diversão</i> .	Os alunos criarão hipótese a partir do título da crônica <i>Amigos</i> de Luís Fernando Veríssimo.
1 aulas	Leitura	Texto exposto na íntegra na página do <i>blog Para ler</i>	Leitura digital da crônica.
2 aulas	Interpretação	Enquete postada no <i>blog Ler é diversão</i>	Os alunos responderão à questão de acordo com suas impressões do texto. Em seguida, produzirão um cartão para seu melhor amigo(a)

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

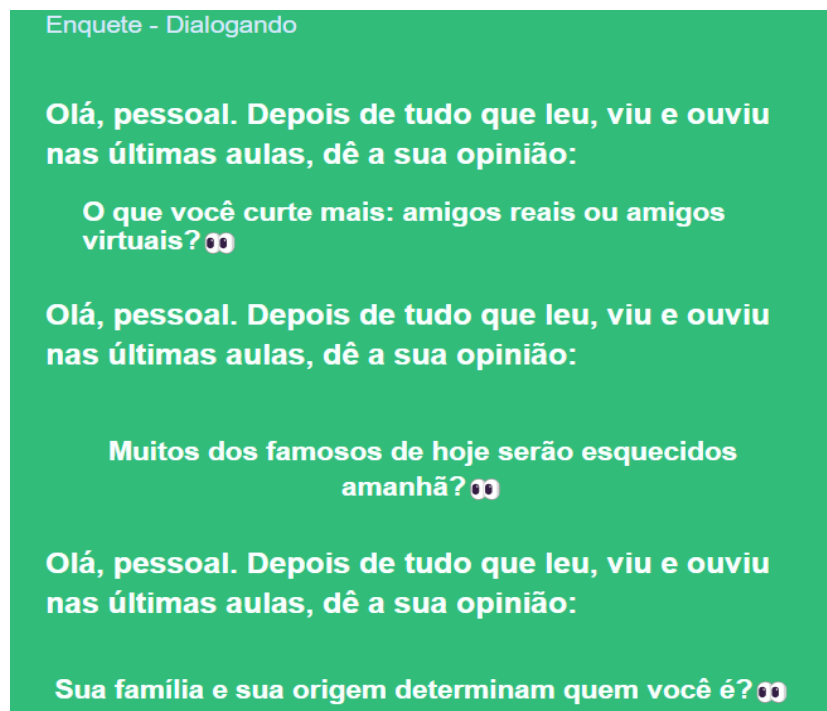
Os estudantes serão orientados a seguir as três etapas como nas oficinas anteriores. Por criarem hipóteses sobre o título do texto na página **Para imaginar**, poderão ler o texto na íntegra por acessá-lo por meio do *link* encontrado na página **Para ler** e depois na etapa de Interpretação assistirão ao vídeo *Amigos que não sabem que são amigos*, poema de Vinicius de Moraes declamado pelo ator Nelson Freitas e outro vídeo da turma da Mônica *O valor de uma amizade*. Após assistirem, serão convidados a fazer análises comparativas entre os vídeos e a crônica de Veríssimo. Para finalizar, após tudo que viram, leram e discutiram, os estudantes serão incentivados a comentarem a enquete: O que curtem mais: amigos reais ou virtuais? Além de produzirem cartões para alguém que considera especial em sua vida. Assim como aconteceu na oficina anterior, poderão utilizar qualquer mídia que preferirem para a produção do cartão

como o *canva* e farão a entrega por meio do *google* formulário postado no *blog* na página **Para criar**.

O *blog* contará ainda com uma página intitulada **Em destaque** na qual serão expostos alguns dos trabalhos que se destacaram em cada oficina. Havendo vários trabalhos considerados destaque, o professor poderá fazer um rodízio semanal de postagem, visto que cada oficina poderá ser desenvolvida em uma semana de aula.

O projeto pode ser finalizado com a entrega dos cartões produzidos na 4ª oficina, um lanche compartilhado em uma área externa a sala de aula e uma bate-papo sobre o projeto de leitura, permitindo que os estudantes avaliem o projeto e dê sugestões para melhorá-lo. Além de selecionar previamente alguns comentários feitos pelos educandos no *blog* na página **Inicial** pertinente as enquetes trabalhadas durante o projeto de leitura. O importante é que os discentes percebam que tanto na interação virtual ou como em uma conversa face à face suas impressões e interpretações sobre a leitura literária são importantes. Desta forma, o educador assume mostra que entende a importância de dar voz aos personagens em sala de aula.

Figura 8 – Trecho da página **Inicial** do *blog*



Fonte: *Blog Ler é diversão*

5.3 VALIDAÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA

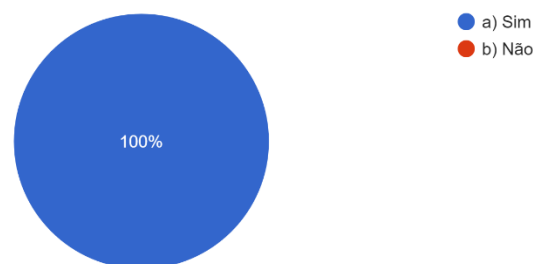
A validação da proposta interventiva foi realizada por meio de um questionário produzido no *Google Forms* e respondido por 11 docentes da rede pública de ensino do Espírito Santo, sendo que os 11 foram mestrandos do Profletras, IFES Campus Vitória, das turmas de 2021/1 e 2022/1. O formulário foi composto de 5 questões que visam expor a avaliação e a relevância da propositiva para a aplicação em sala de aula. Todos os pares receberam o *link* do *blog Ler é diversão* para que pudessem conhecer as atividades sugeridas antes de responderem ao formulário.

Dos 11 professores que participaram respondendo o questionário, 5 ministram aulas de língua portuguesa em escolas que possuem estudantes da zona rural. Esse dado é relevante porque revela a aplicabilidade da nossa pesquisa para diferentes realidades em que esses profissionais estão inseridos. As respostas obtidas são apresentadas nos gráficos 1, 2, 3, 4 e 5 a seguir:

Gráfico 1: Validação da proposta interventiva – Pergunta 1

1) Os textos literários trabalhados foram adequados ao público alvo da pesquisa (alunos do 8º ano do ensino fundamental)?

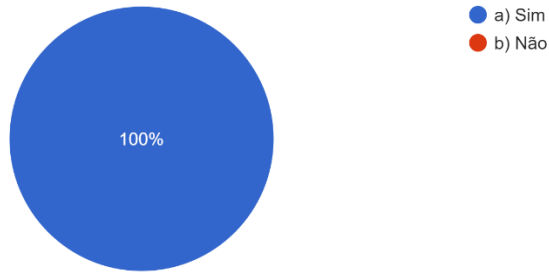
11 respostas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Gráfico 2: Validação da proposta interventiva – Pergunta 2

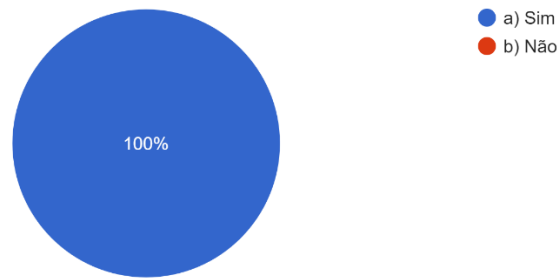
2) A forma que as atividades foram apresentadas no blog foi clara?
11 respostas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Gráfico 3: Validação da proposta interventiva – Pergunta 3

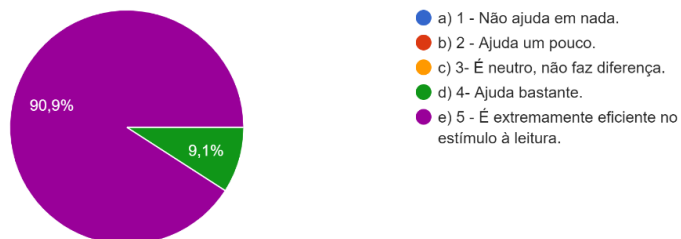
3) Na sua opinião, o uso do blog Ler é diversão para leitura de textos literários e a interação por meio dos comentários relacionados aos textos, pode contribuir para estimular à leitura literária?
11 respostas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Gráfico 4: Validação da proposta interventiva – Pergunta 4

4) Em uma escala de 1 a 5, o quanto você acha que um blog pode contribuir para estimular a leitura literária?
11 respostas

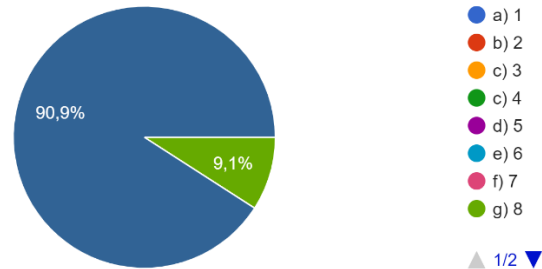


Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

Gráfico 5: Validação da proposta interventiva – Pergunta 5

5) Numa escala de 1 a 10, qual nota você daria para as atividades propostas?

11 respostas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Dessa forma, consideramos a validação da proposta interventiva, assim como a banca também realizou a validação por fazer suas ponderações atuando como comitê científico no dia da defesa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar como estratégias de leitura digital, a partir do *blog Ler é diversão*, podem colaborar para o ensino e aprendizado da leitura literária nos anos finais do ensino fundamental por estimular o gosto por esse tipo de leitura e contribuir para formação de leitores responsivos. Diante da pesquisa bibliográfica realizada, do contexto de pesquisa e do referencial teórico exposto, percebeu-se que a proposta interventiva apresenta potencialidades para alcançar os objetivos traçados neste trabalho por alinhar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) ao ensino de leitura literária.

Uma vez que um dos objetivos delineados, o desenvolvimento de estratégias de leitura digital a partir do *blog Ler é diversão* foi alcançado por alinhar a sequência básica de Cossom (2009) com o hipertexto. Além disso, o ambiente midiático favorece as relações dialógicas da linguagem, promovendo a interação e a formação de leitores responsivos. Conforme Geraldi (2013) já explicitado neste trabalho, as interações, no meio virtual, permitem que o estudante ao responder às questões de interpretação propostas no *blog*, torne-se co-produtor, quebrando a hierarquia entre o professor e o educando também entre o leitor e o autor. Eis o caráter responsivo defendido em nossa proposta.

Ademais o contexto da pesquisa: uma escola sem uma biblioteca que funcione de fato, jovens do 8º ano do ensino fundamental que nunca leram um livro literário e que só usam a internet na maioria das vezes para entretenimento, não é incomum no sistema educacional brasileiro. Sendo assim a sequência de atividades desenvolvidas durante a pesquisa podem colaborar com o trabalho do professor de língua portuguesa na formação de leitores responsivos por lhes oferecer uma proposta de uso das mídias digitais como vídeos, músicas e hipertextos no ensino de leitura literária, valorizando e instigando a interação e a voz do estudante no processo de ensino e aprendizagem.

Em consonância com a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) sobre a multimodalidade e multiletramento esta pesquisa procurou criar situações de comunicação em que os estudantes pudessem vivenciar o uso da língua em situações

reais de comunicação por fazer uso das TDICs tão presentes no cotidiano deles. Além de alinhar o uso dessas tecnologias com o ensino da literatura com o objetivo de fazê-los refletir por meio de gêneros como a crônica sobre temas sociais importantes, como o preconceito social e racial, com o fim de humanizá-los.

Assim consideramos alcançados todos os objetivos desta pesquisa. Todavia entendemos que os desafios de inserir o uso de ferramentas de digitais na educação com objetivo de estimular o gosto pela leitura literária é gigantesco, pois a escola e os profissionais de educação não conseguem acompanhar a novidades tecnológicas que surgem a cada momento, captando a tão sonhada atenção de nossos educandos. Por isso, faz-se necessárias mais pesquisas nesta área.

Prentede-se por meio deste trabalho provocar reflexões sobre as inúmeras possibilidades para o uso das tecnologias digitais em sala de aula. Certos de que o exposto é uma pequena contribuição para que mais professores se sintam motivados a aceitar o desafio de mudar sua prática de ensino da leitura literária por aderir a recursos digitais. Pois somente com a figura de um professor consciente de seu papel e conhecedor das potencialidades dessas tecnologias e que se apropria delas, é possível o uso eficiente e produtivo das tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Florencia Vieira Pacheco. **Gêneros digitais e multiletramentos:** novas práticas pedagógicas em sala de aula' 07/03/2018 206 f. Mestrado Profissional em Letras Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Montes Claros, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Montes Claros.

Disponível em:

file:///C:/Users/regin/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20PROFLETRA S%20-%20Flor%C3%AAncia%20Vieira%202018-04.pdf

ARAUJO, Francisco Antônio Pereira de. **Crônicas de Luís Fernando Veríssimo** – uma proposta de letramento para o professor do 6º ano do ensino fundamental' 16/04/2021 141 f. Mestrado Profissional em Letras Instituição de Ensino:

Universidade Federal de Campina Grande, Natal Biblioteca Depositária: UDUUFCG Disponível em:

file:///C:/Users/regin/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL%20FR ANCISCO%20ANTONIO%20PEREIRA.pdf

ARAÚJO, Júlio César (Org). **Internet & Ensino:** novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin:** dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2018

BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin:** conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2005

BATES, Tony. **Educar na era digital:** design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC, 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento de área 2016. Área de avaliação: Ensino. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/DOCUMENTO_DE_AREA_ENSINO_2016_final.pdf. Acesso em: 01 maio. 2024.

CAVALCANTE FILHO, Urbano; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. **Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito:** compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos. Vitória ES. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/conel/article/view/2014>

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola

Editorial, 2020.

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

Dados Abertos do Espírito Santo, 2024. Disponível em:

<<https://dados.es.gov.br/dataset/1a-e-2a-edicao-da-avaliacao-diagnostics-2023/resource/ba0af98a-3f6a-4188-b341-181a09fbc460>>. Acesso em 01 de julho de 2024.

DALVI, M.A.; REZENDE, N.L. JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). Leitura de Literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

DEMO, Pedro. Instrucionismo e nova mídia. In: SILVA, Marco (org.). Educação online. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 77-90.

DINIZ, Ligia Gonçalves; TINOCO, Robson Coelho. **Entre o obrigatório e o proibido:** A literatura e o leitor em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio. Linguística y literatura ISSN 0120-5587 N.º 63, 2013, 129-147. Disponível em: <file:///C:/Users/regin/Downloads/Dialnet-EntreOObrigatorioEOProibidoALiteraturaEOLeitorEmLi-4414249.pdf>

FERREIRA, Cláudia Gonçalves. **Blog literário na escola:** um convite à leitura de livros literários nos anos finais do Ensino Fundamental / Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco. – Recife, 2018. 151f.: il. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32845/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Cl%c3%a1udia%20Gon%c3%a7alves%20Ferreira.pdf>

FIOCRUZ. Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC). Glossário TDICs: Tecnologias digitais de Informação e Comunicação, 2023. Disponível no link: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf. Acesso em 06 de junho de 2023

FIORIN, José Luiz. Bakhtin e a concepção dialógica da linguagem. In ABDALA JR., Benjamin (org). Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004

FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley. A base nacional comum curricular (BNCC) em discussão. Revista Profissão Docente, Uberaba, MG, v. 16, n.35, p. 110-120, ago-dez., 2016. Disponível: www.revistas.uniube.br. Acesso em 05 janeiro de 2022

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

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. São Paulo: Editora

Atlas S.A., 2017

GIRAFFA, Lucia Maria Martins; FORTES, Luciane Oliveira. Utilizando blogs como ferramenta de suporte a aprendizagem de matemática no ensino superior. III Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação – PUCRS, 2008. Disponível em: . Acesso em: 20 mar. 2012.

GUIOT, Ana Paula De Martin. **Leituras de crônicas na internet:** possibilidades de interação no ensino da leitura. 154f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

Disponível em:

<https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/14503/1/Ana%20Paula%20de%20Martin%20Guiot.pdf>

GOMES, Maria João. **Blogs:** um recurso e uma estratégia pedagógica. Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, 2005. p. 311-315.

HANKS, W. **A língua como prática social** – das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO UNIBANCO. BNCC: Pandemia amplia desafios para implementação.

Observatório de educação, 2023. Disponível em

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/pandemia-aumenta-desafios-para-implementacao-da-bncc>.

Acesso em: 29/03/2023

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOMESU, Fabiana Cristina. Blogs e as práticas sobre si na internet. In:

MARCUSCHI, Luís; XAVIER, Antônio Carlos (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentido. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.135.

LUCAS, M. e MOREIRA, A. (2018). **DgCompEdu:** quadro europeu para

competências digitais para educadores. Aveiro:UA. Disponível em: <

https://aefreamunde.com/attachments/article/185/2_DigCompEdu_Quadro%20Europeu%20Compet%3%AAncia%20Digital%20Educadores.pdf >

MARCUSCHI, Luís; XAVIER, Antônio Carlos (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentido. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A e XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção dos sentidos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2019.

MARCUZZO, Patrícia. **Diálogo inconcluso:** os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 36, junho de 2008.

Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>.

MENDES, António; PEREIRA, Isabel; COSTA, Rogério, ed. lit. – “SIIE05 : actas do Simpósio Internacional de Informática Educativa, 7, Leiria, 2005”. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, 2005. ISBN 972-95207-4-7. p. 311-315. In <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>. Acesso em 14/12/2023

LUDKE, Ijud e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisas em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MESSEDER, Luciana da Silva Dias. Ensino de literatura e multiletramentos. 2017. f. (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras. Disponível em: https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/6186/1/Luciana%20da%20Silva%20Dias%20Messeder_Tese.pdf

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagens inovadores com tecnologias. Informática na Educação: Teoria & Prática. Porto Alegre, vol. 3, n.1, set. 2000 UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIRES, Vera Lúcia; ADAMES, Fátima Andreia Tamanini. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. Estudos Semióticos. São Paulo, vol.6, nº2, p.66-76, nov.2010.

PORTO, Ana e PORTO, Luana. Uso de blogs no processo de aprendizagem de literatura no ensino médio. Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.1, n.1, 2012

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever: Algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula**. Belo Horizonte: RHJ, 2012

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?**. Cad. Pesqui. [online]. 2012, vol.42, n.145, pp.272-283. ISSN 0100-1574.

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

SCHOLL, Marciele e LIMA, Sylvania Lopes. **A Leitura Digital no Contexto Escolar: Desafios e Possibilidades**. **Revista Thema**, Rio Grande do Sul, v.15, nº1, p.269-281, 2018.

SEIDEL Verônica Franciele. **Da singularidade à polifonia:** uma proposta de releitura da teoria Bakhtiniana. Bakhtiniana, São Paulo (17) 1: 39-57, jan.-março de 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2014

SILVA, Silvio Porfirio. **O Blog e suas potencialidades para a prática da leitura.** In: Revista Professare, ISSN 2238-9172, **Caçador**, v. 4, nº 1, p. 111-116, 2015

SILVA, Vaniele Barreiros da. **Experiência de leitura:** entre o digital e o tradicional. 2012.117f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Disponível em:

https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/8957/1/Dissert_Vaniele%20Barreiros.pdf

SIQUEIRA, Luana Magalhães e PORTO, Luana Teixeira. BNCC para o ensino fundamental e gêneros digitais na sala de aula. Literatura em Debate, Rio Grande do Sul, v. 14, n. 26, p. 3-15, jul./dez. 2020.

SOARES, Magna Becker. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. In: Educação e Sociedade/Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 23, n. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VELOSO, Maria Jacy Maia. **Letramento digital na escola:** um estudo sobre a apropriação das interfaces da web 2.0. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_VellosoMJ_1.pdf

WARSCHAUER, M. **Laptops and literacy:** learning in the wireless classroom. New York: Teachers College Press, 2006.