



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Campus I – Rodovia BR 285, Km 292

Bairro São José – Passo Fundo, RS

CEP: 99.052-900

E-mail: ppgletras@upf.br

Web: www.ppgl.upf.br

Fone: (54) 3316-8341

ADRIANE ESTER HOFFMANN

**LEITORES, LITERATURA, ENSINO HÍBRIDO: REFLEXÕES SOBRE O ATO DE
LER CONTEMPORÂNEO**

**Passo Fundo
2020**

ADRIANE ESTER HOFFMANN

**LEITORES, LITERATURA, ENSINO HÍBRIDO: REFLEXÕES SOBRE O ATO DE
LER CONTEMPORÂNEO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de doutor em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Fabiane Verardi.

**Passo Fundo
2020**

RESUMO

O tema desta tese trata sobre a formação de leitores literários da era tecnológica, digital, contemporânea. O objetivo geral é pesquisar se é possível, com o ensino híbrido, o professor ser mediador da aprendizagem e o estudante realizar caminhos em ritmo próprio para desenvolver atividades solicitadas pela escola. O marco teórico sobre o qual se desenvolve o estudo está centrado nas concepções de formação de leitores e dos perfis dos leitores da era tecnológica defendidas por Michèle Petit (2009, 2013), Sandra Sánchez García e Santiago Yubero (2017), Gemma Lluch (2017), Lúcia Santaella (2013, 2015), Edvaldo Souza Couto (2016), Regina Zilberman (2001, 2012, 2016), Anne-Marie Chartier e Roger Chartier (2016), Tania Mariza Kuchenbecker Rösing (2016), Regina Zilberman e Marisa Lajolo (2017) e Antonio Carlos Xavier (2012, 2013). Para identificar as especificidades do leitor literário, são observadas as contribuições de Teresa Colomer (2007), Anne-Marie Chartier (2016), Tania Mariza Kuchenbecker Rösing (1999), Regina Zilberman e Marisa Lajolo (2017), Pedro Cesar Cerrillo (2016, 2017) e de Martha Nussbaum (2015). Explicita-se o ensino híbrido como uma das opções para viabilizar diferentes formas de aprimoramento da aprendizagem dos estudantes, concepções que emergem de investigações de Elisabete Cerutti e Arnaldo Nogaro (2016), Pierre Lévy (1999), Carla Viana Coscarelli e Ana Elisa Ribeiro (2014), Michael Horn e Heather Staker (2015), José Armando Valente (2015), José Moran (2015), César Coll e Carles Monereo (2010), José Luis Rodriguez Illera e Ana Escofet Roig (2010) e Carles Monereo e Martha Fuentes (2010). A tese formulada é de que a recepção literária, desenvolvida por professores, nas escolas, com o auxílio das tecnologias, pode auxiliar na formação de leitores contemporâneos. A pesquisa é exploratória e descritiva, desenvolvida mediante pesquisa de campo, análise qualitativa, instrumento de coleta de dados e aplicação de prática leitora. Na primeira parte, que constitui o diagnóstico, o *corpus* é composto por 800 estudantes de escolas públicas, dos anos finais, do Ensino Fundamental, de Frederico Westphalen - RS, que responderam a um questionário. Na segunda parte, há a escolha de uma escola, dentre as selecionadas para o diagnóstico, e um ano para a realização de uma prática leitora. A análise sinaliza que as intervenções que o professor faz durante o processo de leitura e de análise de uma obra literária, estabelecem diferentes aspectos do que seja ler. Com isso, o leitor desenvolve cada vez mais o interesse pela leitura, amplia sua visão do mundo e possibilita a reflexão sobre questões subjacentes ao aprendizado literário. A análise desvenda, também, que na educação literária, na contemporaneidade, é importante associar novos modos de ler a novos suportes tecnológicos para que o aprendizado constitua-se em uma prática colaborativa.

Palavras-chave: Leitura. Educação literária. Ensino híbrido. Formação de leitores.

ABSTRACT

The theme of this thesis expatiates on literary education, and the possibility of forming literary readers in the technological, digital, and contemporary age. The central aim is develop a reading practice, in a public school of Frederico Westphalen/RS city, engaging the last grades of elementary school, starting from the literary text mixing on-site and online discussions and activities. In addition, the using of technological resources is involved in order to expose that the students are protagonists of their learning when the school promotes interactive situations. The theoretical framework, in which one is based the research, is focused on conceptions of contemporary reading and readers profile in the technological age proposed by Michèle Petit (2009, 2013), Sandra Sánchez García and Santiago Yubero (2017), Gemma Lluch (2017), Lúcia Santaella (2013, 2015), Edvaldo Souza Couto (2016), Regina Zilberman (2001, 2012, 2016), Anne-Marie Chartier and Roger Chartier (2016), Tania Mariza Kuchenbecker Rösing (2016), Regina Zilberman and Marisa Lajolo (2017), and Antonio Carlos Xavier (2012, 2013). To identify the specificities of the literary reader, I look to the contributions of Teresa Colomer (2007), Anne-Marie Chartier (2016), Tania Mariza Kuchenbecker Rösing (1999), Regina Zilberman e Marisa Lajolo (2017), Pedro Cesar Cerrillo (2016, 2017), and Martha Nussbaum (2015). The hybrid teaching is taken as one of the options that enable different ways of improvement in students learning. This conceptions comes from the investigations of Elisabete Cerutti and Arnaldo Nogaro (2016), Pierre Lévy (1999), Carla Viana Coscarelli and Ana Elisa Ribeiro (2014), Michael Horn and Heather Staker (2015), José Armando Valente (2015), José Moran (2015), César Coll and Carles Monereo (2010), José Luis Rodriguez Illera and Ana Escofet Roig (2010), and Carles Monereo and Martha Fuentes (2010). From this research, I formulate the thesis that the literary reception, developed by teachers at school, helped by technology, could support the contemporary reader formation. The research is exploratory and descriptive, developed by fieldwork, qualitative analysis, data collection tools, and application of reading practice. In the first part, which forms the diagnostic, 800 students from public schools of Frederico Westphalen city, in the last grades of elementary school, who answered a questionnaire, composed the *corpus* of this study. In the second part, I chose one school, among the selected in the diagnostic, and a grade to apply a reading practice. The analysis point out that the teacher interventions during the reading process and the analysis of the literary work sets different aspects of what is reading. Therefore, the reader develops more and more his interest on reading, improve his worldview and makes possible the reflection about underpinning issues on the literary learning. The analysis unravel, also, that in literary education, in the contemporaneity, is important link new ways of reading and new technological resources to constitute the learning in a collaborative practice.

Keywords: Reading. Literary education. Hybrid teaching. Training of readers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização geográfica do município	58
Figura 2 – Localização geográfica das escolas.....	59
Figura 3 – Lista das escolas e redes de ensino	60
Figura 4 – Brainstorming	74
Figura 5 – Apresentação do Canva.....	75
Figura 6 – Elaboração do Canva.....	76
Figura 7 – Socialização do Canva.....	77
Figura 8 – Visualização das atividades	78
Figura 9 – Socialização da pesquisa.....	79
Figura 10 – Elaboração de cartazes.....	80
Figura 11 – Apresentação dos cartazes.....	80
Figura 12 – Socialização da pesquisa.....	81
Figura 13 – Os 7 pecados capitais.....	81
Figura 14 – Obra em PDF	83
Figura 15 – QR Code da obra	83
Figura 16 – Questões de análise.....	84
Figura 17 – Jogo de tabuleiro.....	86
Figura 18 – Jogo de memória 1.....	86
Figura 19 – Jogo de memória 2.....	87
Figura 20 – imagem da obra O Vilarejo 1.....	88
Figura 21 – imagem da obra O Vilarejo 2.....	89
Figura 22 – cena da obra O Vilarejo 1.....	90
Figura 23 – cena da obra O Vilarejo 2.....	90
Figura 24 – Linha do tempo de Raphael Montes 1.....	92
Figura 25 – Linha do tempo de Raphael Montes 2.....	92
Figura 26 – Filme Se7en	93
Figura 27 – Infográfico 1	94
Figura 28 – Infográfico 2	95
Figura 29 – GIF 1	97
Figura 30 – GIF 2	97
Figura 31 – <i>Feedback</i> 1	98
Figura 32 – <i>Feedback</i> 2	99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	07
2 O ATO DE LER CONTEMPORÂNEO.....	13
2.1 A LEITURA E SUAS NUANCES.....	14
2.2 O LEITOR EM INTERFACES DIFERENTES	18
2.3 O LEITOR E A REVOLUÇÃO DIGITAL.....	27
3 O LEITOR LITERÁRIO NA ERA DIGITAL.....	32
3.1 LEITURA LITERÁRIA	33
3.2 LEITOR LITERÁRIO.....	35
3.3 EDUCAÇÃO LITERÁRIA E HUMANIDADES	39
4 METODOLOGIAS ATIVAS E SEUS DESAFIOS.....	43
4.1 METODOLOGIAS ATIVAS.....	43
4.2 ENSINO HÍBRIDO	45
4.3 APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL.....	53
5 METODOLOGIA.....	56
5.1 DEFINIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E LEVANTAMENTO DE DADOS	57
5.2 APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO E ANÁLISE DE RESULTADOS	62
5.3 PRÁTICA LEITORA: DESCRIÇÃO DA PROPOSTA.....	66
6 PRÁTICA LEITORA.....	69
6.1 APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA LEITORA E ANÁLISE DAS ETAPAS DESENVOLVIDAS.....	71
6.2 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA PRÁTICA.....	99
7 CONCLUSÃO.....	102
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS	112
ANEXO A – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE FREDERICO WESTPHALEN/RS	112
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA EM ESCOLAS ESTADUAIS.....	117
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA EM ESCOLAS MUNICIPAIS.....	118

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ESTUDANTES	119
ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	121

1 INTRODUÇÃO

Vive-se um tempo diferente. Mudanças radicais nas tecnologias da informação e da comunicação estão impactando a vida das pessoas, uma vez que contribuem para modificar aspectos econômicos, políticos, sociais, educacionais e culturais. A internet, nesse contexto, não é apenas uma ferramenta de busca de informações e de comunicação, constitui-se como um espaço global para a aprendizagem, no sentido de compreender o mundo em que se vive, organizar essa compreensão e auxiliar os outros, compartilhando saberes.

Com isso, as tecnologias transformam-se em instrumentos para que as pessoas desenvolvam aprendizagens e construam conhecimentos. Isso acontece com os jovens também, pois utilizam o computador prioritariamente para comunicação, entretenimento e, raramente, para relacionar os conteúdos escolares com as informações disponibilizadas na internet. A escola ainda não está preparada para valer-se de metodologias ativas para transformar tarefas escolares em experiências de aprendizagem.

A amplitude do impacto da tecnologia na vida das pessoas se deve ao fato, também, da diversidade de signos disponíveis para representar uma informação e para transmiti-la. O campo educacional é um dos mais afetados, porque os professores não levam em conta a quantidade de informação disponível na internet, nem a multiplicidade de linguagens que os jovens utilizam para se comunicar, o que faz com que as preferências desses estudantes e a dos professores estejam em constante conflito. O docente, muitas vezes, nega a importância da tecnologia e não atualiza sua prática pedagógica, o que torna suas aulas monótonas e com foco na transmissão de informações.

O conteúdo digital caracteriza-se pela generalização das informações, aliada à multiplicidade de registro delas, o que dificulta, muitas vezes, a reflexão, por parte do estudante e impede a manifestação de dúvidas e construção de aprendizagens. Gera-se, portanto, a necessidade de os professores utilizarem práticas pedagógicas aliadas às tecnologias digitais que auxiliem os estudantes na construção de sua aprendizagem.

As novas ferramentas tecnológicas apontam para aspectos que estão modificando a vida das pessoas. Uma é adaptabilidade, em que as distâncias e as fronteiras estão diminuindo, o que permite que problemas possam ser

compartilhados com todos. Outro é a mobilidade das pessoas, o que amplia a heterogeneidade entre comunidades que decidem resolver problemas comuns, tornando-se importante o trabalho coletivo.

A educação enfrenta essa transformação por que passam as pessoas na contemporaneidade e tenta adaptar-se com modalidades educativas diversas, como ensino integral, escolas inclusivas, educação formal e informal e, ainda, aprendizado colaborativo e cooperativo. Acredita-se que de nada adianta transformar as modalidades de ensino e a constituição das escolas. É importante que o professor aproprie-se dos recursos tecnológicos e, em sala de aula, aproveite o conhecimento que o estudante possui, pois ele navega na internet, busca informações e tem habilidades para utilizar e compartilhar diversidades de textos, linguagens e suportes.

Esse impacto da incorporação das tecnologias (computadores, dispositivos e redes digitais) afeta o cenário educacional, mas a escola tem se mostrado refratária à sua inserção em sala de aula, inibindo o potencial transformador e inovador que deverá atingir as dinâmicas de trabalho docentes e discentes na escola e no processo de ensino e de aprendizagem.

O papel das tecnologias na sociedade da informação orienta as políticas de aperfeiçoamento da qualidade a ser observada na educação, pois a informação e a sua transformação em conhecimento passaram a ter maior importância e reconhecimento. Se forem observados os agentes sociais pertencentes à escola, professor e estudantes assumem papéis distintos pela facilidade que os últimos, na condição de nativos digitais, apresentam no uso dos recursos tecnológicos. Os jovens conseguem agir e interagir em meio às novas formas de ler, de escrever, de se comunicar, de realizar pesquisas, de contatar com hipertextos, de compartilhar conhecimentos apenas na dimensão do entretenimento e da superficialidade.

Por apresentarem essas competências, constitui-se, em um primeiro momento, no grupo com quem se deve atuar para garantir melhorias mais significativas na área educacional. São os jovens que, a partir do domínio das ambiências tecnológicas, possuem potencial para promover mudanças na aprendizagem, e, conseqüentemente, no processo educacional, aprofundando seu envolvimento com esses novos materiais.

No entanto, os estudantes que vivem na era digital constituem-se em um grupo que prefere televisão, cinema e redes sociais; além disso, qualquer outra

atividade que possa ser compartilhada está no foco dos jovens. Isso reflete-se na diminuição de leitores, que consideram o livro ultrapassado e um objeto que possui narrativas desinteressantes. Também, porque em suas experiências escolares, estão habituados à fragmentação de textos, leituras obrigatórias e trabalhos avaliativos a partir de obras literárias.

Ressalta-se, a partir disso, que as tecnologias podem ser aliadas dos professores na formação de leitores, pois elas disponibilizam acesso a diferentes obras, ampliam a pesquisa que o estudante pode fazer para buscar informações e transformar em conhecimento e apresentam ao leitor novos gêneros literários.

Observado o contexto referido, propõe-se discutir, nesta tese, a possibilidade de, através da educação literária, formar leitores literários da era tecnológica, digital, contemporânea. Ao se destacar a leitura de obras literárias, novas dificuldades podem surgir pelo necessário enfrentamento da literariedade veiculada em linguagens peculiares ao meio digital, dominadas pelos estudantes e menos utilizadas por um número significativo de professores.

Entre as reflexões desencadeadas pelo tema, surge uma questão que norteia a investigação: se mudanças nos modos de ler são resultantes do uso de tecnologias, estas podem desencadear, com a mesma intensidade, o processo de construção de leitores literários em novas dimensões. Para tanto, apresenta-se o ensino híbrido, suas características e especificidades, distinguindo o papel do professor e do estudante em situações de aprendizagem na sala de aula e fora dela, com o intuito de aproveitamento de conteúdos disponibilizados na rede.

Nessa perspectiva, os objetivos desse estudo são: a) pesquisar concepções acerca da construção de leitores literários e de suas possibilidades no contexto do ensino híbrido; b) mapear o perfil leitor de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, de escolas públicas, das redes municipal e estadual, do município de Frederico Westphalen/RS, pela constatação de preferências (ou não), necessidades e interesses de leitura; c) desenvolver uma prática leitora com texto literário, mesclando discussões presenciais e atividades *on-line* com o uso de tecnologias para demonstrar que os estudantes são protagonistas de sua aprendizagem quando a escola proporciona situações de interação.

A justificativa pela escolha do tema se deve ao fato de se defender que a escola é lugar de excelência para efetivar situações de interação em que os estudantes em formação possam desenvolver suas competências de leitura, sem se

desconsiderar que fora da escola também se criam situações de aprendizagem, empregando o uso de tecnologias. Destaca-se que os jovens têm o domínio das ambiências tecnológicas, o que precisa ser aproveitado para ampliar o espaço de aprendizagem. Com isso, pretende-se, também, valorizar a existência de saberes pessoais no processo de significação dos textos, com especial atenção aos textos literários, independentemente do suporte em que sejam apresentados.

A escolha por escolas públicas se justifica pelo fato de a pesquisadora integrar o quadro docente, por mais de duas décadas, de uma das escolas selecionadas. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir com as discussões teóricas e práticas acerca da leitura e demonstrar a possibilidade de se redimensionar a prática docente, a partir de uma prática leitora experienciada. A opção pelo nível fundamental, anos finais, deve-se ao fato de que, à medida que os estudantes avançam na escolaridade, menor interesse demonstram pela leitura na escola, como se os procedimentos pedagógicos adotados, ao invés de aproximá-los, fossem, aos poucos, afastando-os dos livros selecionados pelos professores.

Justifica-se, também, por se considerar o texto enquanto unidade de sentido, como reunião de informações, transformadas em conhecimento, significadas pelo leitor, por meio de perguntas e respostas. Tem-se o entendimento de que a escola prioriza o texto impresso, enquanto os estudantes estão conectados com a internet e às redes sociais. Assim, os estudantes incluem, em suas leituras, indicações dos integrantes de suas comunidades, às quais têm acesso por meio dos equipamentos móveis. A escola, pelo desempenho docente, não aproveita o potencial inerente às práticas de leitura dos estudantes nas redes sociais, contribuindo com o seu aprofundamento, o que se comprova pelos baixos índices de leitura no Brasil e no mundo.

Nessa perspectiva, a presente investigação reconhece a importância da leitura literária para a formação do estudante, confirmando que as humanidades também podem ser desenvolvidas à medida que professores e estudantes desenvolvem tarefas de aprendizagem com o auxílio das tecnologias. Pretende-se, assim, contribuir para a formação dos estudantes em sujeitos ativos de sua construção de conhecimentos e os professores como mediadores nessa evolução.

O tema básico do estudo da tese discute, em capítulos, aspectos relacionados às interfaces do processo de formação de leitores literários e o ensino híbrido. O segundo capítulo destina-se a apresentar concepções sobre o ato de ler

na contemporaneidade, demonstrando as modificações ocorridas com o surgimento da era digital, tecnológica. São utilizadas concepções de leitura contemporânea e dos perfis dos leitores da era tecnológica defendidas por Michèle Petit (2009, 2013), Sandra Sánchez García e Santiago Yubero (2017), Gemma Lluch (2017), Lúcia Santaella (2013, 2015), Edvaldo Souza Couto (2016), Regina Zilberman (2001, 2012, 2016), Anne-Marie Chartier e Roger Chartier (2016), Tania Mariza Kuchenbecker Rösing (2016), Regina Zilberman e Marisa Lajolo (2017) e Antonio Carlos Xavier (2012, 2013).

Objetiva-se, ainda, neste segundo capítulo, especificar diferentes tipos de caracterização do leitor, dependendo do objetivo, do suporte ou do ambiente em que efetiva o ato de ler. Seus hábitos, interesses e conexões estão evidenciados e relacionados à revolução digital.

O terceiro capítulo discorre sobre a formação de leitores literários na era digital e qual a importância da literatura para sua formação leitora utilizando novos ambientes. Assim, apresentam-se as modificações que a literatura evidencia e como o leitor literário lida com essas novas estruturas, suportes e linguagens em que a literatura está disponibilizada. Para identificar as especificidades do leitor literário, são observadas as contribuições de Teresa Colomer (2007), Anne-Marie Chartier (2016), Tania Mariza Kuchenbecker Rösing (2017), Regina Zilberman e Marisa Lajolo (2017), Pedro Cesar Cerrillo (2016, 2017) e de Martha Nussbaum (2015).

Também se evidencia neste capítulo a importância da educação literária para as pessoas em geral, com destaque para os estudantes. O desenvolvimento das humanidades pela educação literária comprova o papel da escola para se construir um mundo melhor, uma escola com qualidade e uma aprendizagem significativa.

No quarto capítulo, apresentam-se as metodologias ativas, suas características e suas potencialidades na busca pela melhoria da qualidade da educação. Também, explicita-se o ensino híbrido como uma das opções para viabilizar diferentes formas de aprimoramento da aprendizagem dos estudantes. O entendimento do potencial do ensino híbrido emerge de investigações de Elisabete Cerutti e Arnaldo Nogaro (2016), Pierre Lévy (1999), Carla Viana Coscarelli e Ana Elisa Ribeiro (2014), Michael Horn e Heather Staker (2015), José Armando Valente (2015), José Moran (2015), César Coll e Carles Monereo (2010), José Luis Rodríguez Illera e Ana Escofet Roig (2010) e Carles Monereo e Martha Fuentes (2010).

No quinto capítulo, está descrita a proposta metodológica desta investigação. Pretende-se verificar a viabilidade de intermediar a construção de um leitor literário, usufruindo das possibilidades oferecidas pelo ensino híbrido. Assim, neste capítulo, detalha-se a operacionalização da investigação científica, em que se descrevem etapas da pesquisa de campo, do instrumento de coleta de dados, a análise qualitativa, além da elaboração e da aplicação de uma prática leitora.

Destaca-se que as atividades desenvolvidas serão feitas de forma colaborativa, acreditando que os professores podem ser mediadores do processo de formação leitora.

A partir da organização do trabalho, defende-se a importância da apresentação, análise e discussão do texto literário, em sala de aula, e fora dela, nos momentos de preparação do encontro presencial com o professor e da avaliação desse conteúdo também fora do espaço de aula, por meio do uso de uma metodologia em que o estudante seja protagonista do processo de construção de seu perfil leitor com a orientação do professor. Isso é possível na perspectiva do ensino híbrido, em que o professor é mediador da aprendizagem e o estudante pode realizar caminhos diversos, em ritmo próprio e, nessa dinâmica, realizar atividades solicitadas pela escola.

2 O ATO DE LER CONTEMPORÂNEO

A leitura é uma prática social que, com sua diversidade, viabiliza o acesso ao conhecimento, incita reflexões e mobiliza emoções. Na sociedade do século XXI, tem-se, como desafio, a leitura ser concebida enquanto prática, ato e ação de um leitor alfabetizado e habilitado às tecnologias. O comportamento desse leitor contemporâneo, que tem acesso à multiplicidade de informações e de linguagens, alterou o seu perfil.

A leitura, na contemporaneidade, está sofrendo modificações tanto no número de leitores, que diminuiu, quanto na escolha pelo suporte que o texto está disponibilizado. O livro impresso está sendo substituído por cinema, televisão, internet, redes sociais, esporte e música por apresentarem características que marcam a modernidade, como a rapidez e a facilidade, além do que podem ser compartilhados. Essa realidade preocupa, pois se entende que é pela leitura que a compreensão do mundo, em que se vive, é feita e auxilia para capacitar a pessoa a resistir aos processos de marginalização.

Os modos de ler estão delineados pelos novos suportes tecnológicos, o que faz com que leitores assumam papéis desafiadores. Eles se transformam em protagonistas do processo de compreensão e entendimento do mundo. A leitura literária, nesse contexto, pode ser compreendida como um instrumento que favorece a articulação e o desenvolvimento de ações que potencializam a competência leitora dos sujeitos.

Este capítulo tenciona sistematizar os conceitos sobre o ato de ler na contemporaneidade. Especifica-se a leitura como prática social e cultural que dialoga com as demandas da sociedade letrada e informatizada. Além disso, este capítulo visa a apresentar a leitura e o leitor, que estão modificando-se e possuem diferentes tipos de caracterização, dependendo do objetivo, do suporte ou do ambiente em que realiza o ato de ler. Por fim, o leitor, nesse percurso, está destacado, pois seus hábitos, interesses e conexões estão relacionadas à revolução digital.

2.1 A LEITURA E SUAS NUANCES

A leitura é uma prática importante para o processo de desenvolvimento do conhecimento humano. Nesse sentido, na sociedade letrada, acredita-se que para a compreensão e a interpretação de conteúdos efetivarem-se, em meio às informações disponíveis na internet, a leitura necessita resultar de um processo de significação entre autor, texto e leitor. Nessa relação, há o protagonismo de quem escreve aliado ao conteúdo selecionado pelo sujeito que o reconstrói com base em seus princípios e pela filtragem nas informações disponíveis no meio digital.

Reforça esse posicionamento, a importância que a leitura possui para, de acordo com Petit (2009), construir e imaginar outras possibilidades de agir, sonhar, encontrar sentido às coisas e pensar em um mundo melhor. Diante disso, acredita que o leitor não é passivo, pois no processo da leitura ele realiza trabalho produtivo de ler, entender, reescrever, alterar sentido, distorcer, empregar em outros contextos, introduzir variantes e deixar de lado o uso correto da língua. Essas ações capacitam o leitor a enunciar seus próprios textos e ser mais autores de suas vidas, pois “escritor e leitor constroem-se um ao outro; o leitor desloca a obra do escritor, e o escritor desloca o leitor, revelando nele um outro, diferente do que acreditava ser”. (PETIT, 2009, p. 37).

Depreende-se que essas características dos leitores transformam-nos em protagonistas de sua formação leitora. A possibilidade de realizar escolhas, durante o processo de leitura, empodera-os para buscarem novas informações, fazer relações entre leituras e construir sua aprendizagem.

Esse protagonismo permite ao leitor decifrar a sua própria experiência, que é compartilhada com a do escritor, para que se possa escrever a sua história. Esse compartilhamento de leitura proporciona a cada leitor a experimentar sentimentos, pertencer a um grupo, abrir-se para o outro, o que implica que “ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal”- (PETIT, 2009, p. 43). Acredita que o contato com a leitura proporciona ao leitor realizar o seu próprio percurso de autoconhecimento e do discurso do outro.

A partir dessas concepções de leitura, destaca-se a importância de sua difusão por mediadores de leitura, pelo fato de eles poderem legitimar o desejo de ler, ao oportunizar descobertas e auxiliar para que os estudantes tenham mais familiaridade e descubram a diversidade de opções de leitura. Com isso, eles possuem um meio de ter acesso ao saber, são mais capazes de nomear o que vivenciam para modificá-lo.

Com isso, acredita-se que o desafio da educação no século XXI é descobrir como construir leitores de diferentes tipos em um mesmo leitor e como auxiliar as pessoas a se construírem e se descobrirem, para se constituírem como autoras de suas vidas, independentemente de sua condição social e do contexto em que vivem. Um dos caminhos disponibilizados é o desenvolvimento da observação, da análise dos textos que disponibilizam e compartilham na internet, pois a liberdade que se tem no meio digital permite que seja um espaço de concessão de sentidos a sua vida e de encontro de soluções para suas dificuldades ou de sua comunidade.

A partir de tais constatações, ao destacar a importância da leitura, Petit (2013) afirma ser a leitura uma experiência insubstituível, uma vez que aspectos íntimos são tornados públicos pelo desejo e a necessidade de simbolizar experiências vivenciais. Esse aspecto está mais evidenciado nos jovens, que buscam autonomia para diferenciarem-se de seus pares. Corrobora que o papel do mediador de leitura é auxiliar na construção dessa autonomia que acredita vai se efetivando a partir da familiaridade com os textos.

O incentivo à leitura acontece quando se oportuniza às crianças e aos adolescentes situações que possam transmitir “suas paixões, suas curiosidades, questionando seu lugar, seu ofício e sua própria relação com os livros” (PETIT, 2013, p. 37). É importante que essa construção seja progressiva, com diversidade de textos, com temáticas e gêneros variados, para que o leitor possa ir aprimorando sua competência leitora.

Depreende-se disso que a escola é um ambiente profícuo para a formação de leitores, pois têm a possibilidade de desenvolver práticas que possibilitem o compartilhamento de textos, de informações pesquisadas, de conhecimentos relacionados às leituras. Assim, a formação do leitor efetiva-se na sala de aula e fora dela também.

Para que isso ocorra, o professor precisa conceber-se mediador e agente de promoção de leitura, para propor atividades diversificadas para o desenvolvimento

da maturidade e autônoma em leitura, características que se espera desenvolver no estudante.

A subjetividade é outro aspecto destacado por Petit (2013, p. 41), pois acredita que a leitura possa ser “um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um espaço íntimo, privado”. Cada leitor, a partir de suas vivências e expectativas, tem uma relação diferenciada com o que lê. Essa identificação auxilia na elaboração ou reconquista de sua posição enquanto sujeito.

Os aspectos abordados sobre leitura nem sempre são desenvolvidos e valorizados pela escola, em que a leitura sempre foi cobrada através de fichas de leitura, de trabalhos avaliativos com seleção de textos pelos professores, sem levar em conta as preferências dos estudantes. É importante destacar, também, que o mediador de leitura precisa ser leitor e ter contato com temáticas, gêneros e autores diversificados para contribuírem na construção de novos leitores.

Ao se destacar a leitura, a autonomia do leitor é outra questão relevante a ser abordada. Os jovens, ao lerem, apropriam-se do que leem, constroem significados relacionando com outras leituras realizadas, alimentam seus desejos e fantasias, aceitam e entendem seus medos e transformam suas vidas.

Tais benefícios da leitura estão aliados aos vínculos sociais possíveis de ser concretizados a partir do compartilhamento, da socialização e da união de textos, informações e conhecimentos. Nesse contexto, a leitura pode ser estimulada pelo professor mediador no momento em que propõe, acompanha o estudante e multiplica oportunidades de se fazer descobertas.

Desenvolver habilidades leitoras não é uma tarefa fácil, porque o domínio da leitura e sua prática habitual não auxiliam apenas na decodificação de símbolos, mas são um meio para adquirir agilidade de pensamentos, atitudes e competências imprescindíveis para a vida do cidadão em sociedade. Garcia e Yubero (2017) destacam, nessa perspectiva, que, para conseguir leitores comprometidos com a leitura, é necessário explorá-la em diferentes contextos e com múltiplas estratégias.

A pessoa é considerada leitora quando incorpora ao seu estilo de vida o hábito de ler que se transforma, por sua constância, em comportamento. Para os autores, isso é possível à medida que haja promoção de ações de leitura no processo educativo para se transformar em hábito também fora do ambiente escolar. Corroboram que as tecnologias modificaram o ato de ler e o perfil do novo leitor pelo surgimento de diferentes espaços para a promoção da leitura.

Páginas de escritores na *web*, *blogs*, fóruns de discussões sobre livros e comunidades de leitores são alguns espaços citados por García e Yubero (2017) à disposição das pessoas. Esses espaços virtuais transformam o ato de ler em experiência compartilhada, em que os leitores têm a possibilidade de trocar informações e de se identificar com pessoas com problemas, interesses e desejos semelhantes.

As ferramentas virtuais utilizadas para socializar leituras são cada vez mais numerosas e suas ações multiplicam-se no intuito de superar barreiras físicas e temporais entre leitores. Dessa forma, a solidão do leitor transforma-se pelo uso das tecnologias, pela possibilidade de realizar conversas e intercâmbio de opiniões, desenvolvendo a leitura de caráter social e público. Essas ferramentas permitem, ainda, aos leitores jovens fazerem parte de uma comunidade ativa e influente, pois suas opiniões são visualizadas, valorizadas e compartilhadas.

A importância das plataformas, repletas de hipertextos, transformam a leitura e a concepção de que ela só se efetiva no texto impresso. García e Yubero (2017, p. 155, tradução nossa¹) afirmam que o fim das “barreiras espaciais e temporais que a internet proporciona, além da ampliação das oportunidades de comunicação e participação em meios sociais”, multiplicam de maneira considerável as possibilidades de incentivo à leitura.

É importante destacar que, na contemporaneidade, se lê e se escreve muito mais que em tempos passados e, provavelmente, de forma mais complexa, com linguagens diferenciadas e em diferentes situações. As ferramentas digitais têm proporcionado usos, formas e procedimentos que podem ser utilizados pelo leitor em sua prática cotidiana. No entanto, a tecnologia traz também o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita, pois os jovens estão cada vez mais críticos, reflexivos e ativos.

A internet está influenciando a concepção de leitura e modificando o perfil do leitor na contemporaneidade. Esse aspecto também é discutido por Lluch (2017) ao afirmar que a leitura passou de individual para coletiva, colaborativa. Justifica sua posição, afirmando que o leitor lê um texto e compartilha-o na internet, em *blogs*, em canais de *youtube* ou vídeo que narra um texto curto. Essa prática faz surgir novos conteúdos, formas e maneiras de ler.

¹ Barreras espacio temporales que proporciona internet y las oportunidades de comunicación y participación que facilitan los medios sociales. (GARCIA;YUBERO, 2017, p. 155).

Em relação às competências que um leitor do século XXI deveria possuir, segundo a autora, é saber procurar informações e selecioná-las de acordo com os objetivos da leitura, “saber interpretar os textos, realizando conexões entre eles a partir de seus conhecimentos e intenções e ser capaz de refletir sobre o que lê para atuar em diferentes âmbitos sociais” (LLUCH, 2017, p. 115, tradução nossa²).

Outro desafio desse leitor contemporâneo é lidar com diferentes formatos e plataformas, o que exige que se desenvolva uma competência leitora para saber lidar com essa diversidade. É importante ressaltar que o leitor de textos em suportes eletrônicos é mais ativo nas escolhas por selecionar temáticas que lhe sejam interessantes e pelas relações que realiza a partir dos *links* que conecta.

2.2 O LEITOR EM INTERFACES DIFERENTES

A história do livro e da leitura tem despertado interesse de pesquisadores a partir do momento que surgem novos suportes e novas estruturas para o texto escrito. Também, pelo surgimento da estrutura de hipermídia, proliferada pela internet e demais redes de comunicação há a necessidade de se estudar as novas formas de cognição e de percepção que esses suportes e estruturas textuais têm, para o leitor se familiarizar e saber utilizar para ampliar sua habilidade de leitura.

Esse fato propicia dúvidas em relação à permanência (ou não) do livro impresso. Santaella (2015) expõe essa preocupação e destaca que o livro surgiu para ser instaurador de formas de cultura. Por isso, é importante resgatar a “história do livro e seus suportes, dos leitores e suas práticas, numa busca de determinações passadas que possam ajudar a compreender os vetores do presente”. (SANTAELLA, 2015, p. 16).

A importância de se conhecer e entender as novas formas de percepção e cognição que estão surgindo para o livro, diante de suportes eletrônicos e de estruturas híbridas também é destacado pela autora. Ainda, para entender essa evolução, evidencia a relevância de se conceber que há novos leitores de livros

² Saber acceder a la información y seleccionarla de acuerdo con determinados objetivos de lectura, saber interpretar los textos interactuando con ellos a partir de los propios conocimientos e intenciones o ser capaces de reflexionar sobre lo que se lee para actuar en diversos ámbitos sociales. (LLUCH, 2017, p. 115).

impressos, de imagens e de formas híbridas de signos. Com isso, a autora delinea o perfil cognitivo do novo leitor e amplia a concepção de prática da leitura.

Com o avanço da tecnologia e o surgimento das grandes cidades, o conceito de leitura ampliou-se e o ato de ler, na atualidade, alia palavra e imagem, texto e diagramação. Com essa modificação, surgiu uma multiplicidade de leitores. A autora expõe que há leitores de imagem, de jornal, da cidade, espectador, de texto escrito e de telas eletrônicas. O desafio, segundo Santaella (2015), é identificar características perceptivo-cognitivas dessa diversidade de leitores.

A partir da generalização, delinea quatro tipos principais: o contemplativo, o movente, o imersivo e o ubíquo. Ressalta, no entanto, que embora haja uma sequencialidade histórica para o surgimento de cada um dos tipos de leitores, não há a exclusão de um quando do aparecimento de outro. Ainda, afirma que o leitor pode acumular características de cada um dos tipos, de forma recíproca.

Ao definir o leitor contemplativo, que também é meditativo, Santaella (2015) retoma aspectos históricos e afirma que até o século XII o monopólio da cultura livresca e da produção dos livros era dos mosteiros e de outros estabelecimentos eclesiásticos. A partir disso, com a fundação de universidades, o surgimento de uma classe burguesa e o desenvolvimento da instrução aos leigos aconteceram modificações intelectuais e sociais. Em vista disso, em bibliotecas eram obrigatório o silêncio. O leitor, então, realizava leituras silenciosas e desenvolvia um vínculo com o livro, o que permitiu que pudesse avançar em suas escolhas, de textos mais simples aos mais complexos.

Assim, o livro impresso, com reproduções rápidas e fáceis, era fabricado em grandes quantidades e facilitava a meditação individual. Surgiram, então, maneiras específicas de ler o livro: parágrafos, alíneas, capítulos e formas para fragmentar a leitura em unidades separadas. Desde o século XVI surgiram as séries e/ou coleções, que eram multiplicadas. No entanto, foi no final do século XIX e início do XX que houve a proliferação dos livros pelo surgimento dos de bolso e leituras em voz alta e em silêncio são formas de demonstrar a maneira contemporânea de ler. Assim, existem leituras intensivas e extensivas, eruditas e vacilantes, como intelecção abstrata e leitura como engajamento do corpo.

Santaella (2015), ao delinear o perfil cognitivo do leitor do livro, afirma que, a partir do século XVI, surgiram

a leitura individual, solitária, de foro privado, silenciosa, leitura de numerosos textos, lidos em uma relação de intimidade, silenciosa e individualmente; leitura laicizada em que ocasiões de ler foram cada vez mais se emancipando das celebrações religiosas, eclesásticas ou familiares. (SANTAELLA, 2015, p. 23).

Santaella (2015) ressalta que esse tipo de leitura surge da relação de intimidade entre leitor e livro e é realizado em bibliotecas, espaço de recolhimento, longe de divertimento mundano. É contemplativa, em que o leitor pode folhear páginas em ritmo individual e de forma concentrada. Nesse sentido, o leitor contemplativo tem diante de si objetos duráveis, que pode ser consultado, revisitado sempre que o leitor quiser ou necessitar.

A leitura do livro impresso possibilita ao leitor que apreenda conteúdos oriundos das obras impressas, adicione suas inferências e consulte outros textos impressos para complementar sua leitura e seu entendimento. Assim, é importante destacar que, mesmo sendo impressa, a leitura feita possibilita ler sequencialmente, retomar aspectos, realizar ressignificações.

É importante que se evidencie que o leitor, com esse avanço da tecnologia, está desenvolvendo habilidades diferentes das necessárias para ler o texto impresso. A escola está ignorando essas modificações, além dos interesses e acesso ilimitado às informações que o estudante possui na contemporaneidade. Com isso, os objetivos da escola e do estudante estão se distanciando cada vez mais.

O leitor movente, fragmentado, surgiu após a Revolução Industrial. Isso, porque foram instituídos: telégrafo, telefone, redes de opinião, jornais. As cidades se modernizaram, a luz elétrica iluminou as metrópoles, o consumo e a moda estabeleceram uma nova identidade ao homem moderno. Diante disso, as pessoas que passeiam por essas inovações têm um olhar contemplativo, por perceber que tudo está se transformando em mercadoria. A publicidade surgiu para corroborar tal concepção e proliferar imagens e mensagens visuais.

A partir desse contexto, as imagens transformadas em publicidade, cinema, fotografia, auxiliaram na agilidade do cidadão moderno, mas, em contrapartida, surgiu a fugacidade dos contatos sociais e as coisas fragmentaram-se “sob o efeito do transitório, do excessivo e da instabilidade”- (SANTAELLA, 2015, p. 29). Ainda,

surgiram as tensões nervosas, a velocidade, o superficialismo, a efemeridade, o que aumentou a vida solitária do homem moderno.

Esse segundo tipo de leitor surge com o advento do jornal e dos centros urbanos e precisa se adaptar às mudanças. Suas percepções são instáveis, fugazes e de intensidades diferentes. É um leitor “apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas” (SANTAELLA, 2015, p. 29). Tais características, advindas do jornal, geraram linguagem híbrida e transformaram o leitor em testemunha do cotidiano. Com isso, por sua memória ser curta, ágil, por ele estar atrás de notícias, tornou-se um leitor de fragmentos.

Assim, o leitor movente é o leitor que está envolto em “formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; leitor de direções, traços, cores; leitor de luzes que se acendem e se apagam” (SANTAELLA, 2015, p. 30). Esse leitor tem outro ritmo de vida, está sincronizado com as acelerações do mundo e contata com múltiplas linguagens.

As habilidades desse tipo de leitor são importantes, uma vez que ele é capaz de conviver com diferentes signos, além de saber comunicar-se e interagir na velocidade e na intensidade em que as imagens circulam no universo digital.

O leitor imersivo, virtual, surgiu na era digital, na entrada do século XXI. Seu suporte é a multimídia e sua linguagem é a da hipermídia. Diferente dos outros leitores, esse tem a tela diante de si, que se movimenta verticalmente e possui liberdade entre nexos, direções e rotas. Santaella (2015) ressalta que é um modo novo de ler, em que o leitor navega em uma tela, programa leituras e precisa cuidar para não se perder no percurso da rota desejada. Isso, devido ao fato de ele ter diante de si um “roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico” (SANTAELLA, 2015, p. 33). É o leitor que interage entre nós, palavras, imagens, documentações, vídeos e todas as possibilidades de linguagens. Esse universo é novo e precisa ser compreendido tanto em transformações sensório-perceptivas quanto em mudanças físico-mentais desse novo leitor, que constrói roteiros não lineares e não sequenciais.

A autora destaca a importância de se entender o funcionamento e as influências que o ambiente do ciberespaço possui sobre o leitor imersivo. Inicia, expondo que os processos de comunicação são criados e distribuídos digitalmente, por meio da conexão em rede. Apresenta o conceito de ciberespaço como “realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por

computadores que funcionam como meios de geração e acesso” (SANTAELLA, 2015, p. 40). A partir dessa conceituação, depreende-se que o ciberespaço é um mundo virtual global e coerente, independentemente de como se navega nele. Ele possui uma virtualidade disponível em que os usuários conseguem reunir e concentrar meios de comunicação múltiplos e interfaces gráficas.

A evolução do ciberespaço proporcionou o surgimento de comunidades virtuais que estão construindo uma nova forma de cultura, a cibercultura. Também, esse espaço informacional, multidimensional permite que o usuário, ao acessá-lo, possa manipular, transformar e intercambiar informações. Essa imersão aprofunda-se à medida que o usuário navega em bases de dados, em imagens animadas, em simulações virtuais do mundo físico e em controles telerrobóticos. Em esse universo da navegação, está o leitor imersivo que desenvolve disposições e competências para navegar em dados informacionais híbridos.

Tal navegação exige que o leitor imersivo compreenda as características da linguagem hipermídia. Um dos traços distintivos é a hibridização de linguagens. Os processos sígnios, códigos e mídias são acionados pela hipermídia no momento em que o leitor imersivo interage com ela e coopera para sua realização. Essa convergência das mídias “mescla textos, imagens fixas e animadas, vídeos, sons, ruídos em um todo complexo” (SANTAELLA, 2015, p. 48). Entende-se que isso realmente vai se efetivar quando setores tecnológicos estiverem convergentes em um único equipamento: televisão, computador pessoal, máquinas de jogos, etc., o que se consolida como convergências de mídias. No entanto, a hibridização já acontece, pois existem muitos meios de comunicação que mesclam textos, imagens, vídeos e efetivam a linguagem híbrida. Um mundo diferente daquele vivido pelo jovem na escola, em que há um professor que fala e um livro didático para ler e escrever. Esse distanciamento é importante de ser reduzido com práticas pedagógicas que aliam o conhecimento tecnológico do estudante com os conteúdos escolares.

O segundo traço definidor é a capacidade que a linguagem hipermídia tem em “armazenar informação e, por meio da interação do receptor, transmutar-se em incontáveis versões virtuais que vão brotando na medida mesma em que o receptor se coloca em posição de co-autor” (SANTAELLA, 2015, p. 49). Com essa estrutura não sequencial e multidimensional, o leitor imersivo tem a possibilidade de compreender o hipertexto, que é repleto de nós e nexos associativos ou conexões.

O entendimento diz respeito à conexão que, realizada entre esses nós, com o auxílio do *mouse*, permite ao leitor mover-se no hipertexto e construir a sua própria rede cognitiva.

O terceiro traço que define a hipermídia é o seu cartograma navegacional. A autora acredita que a alguns anos, esses programas de buscas estarão à disposição de todos e auxiliarão, cada vez mais, o usuário a filtrar o que deseja receber e/ou pesquisar e a ter acesso a programas que funcionam como “agentes que buscam informações na rede e avatares que permitem a construção de imagens do usuário que interagem com outros avatares” (SANTAELLA, 2015, p. 52). Isso implica afirmar que, para auxiliar usuários a não realizarem saltos por milhões de documentos, há portais que ajudam na seleção de conteúdos de acordo com o que o usuário deseja.

O quarto traço definidor é o de que a hipermídia possui uma linguagem eminentemente interativa. O leitor, ao final de cada página, define que rumo seguir, que informação deseja obter, o tempo destinado a cada tela e a sequência que pretende percorrer. A interatividade faz com que o leitor experiencie a imersão e, com ela, exercite a concentração, a atenção e a compreensão da informação. Assim, pelo caráter interativo, o leitor imersivo está em constante contato com a linguagem hipermidiática e hipertextual.

Santaella (2015), após definir três tipos de leitores, delinea traços definidores de um novo modo de ler dos cibernautas. Com isso, apresenta mudanças na forma de leitura do ciberespaço e expõe características de três usuários: o novato, o leigo e o experto. Um não tem nenhuma intimidade com a rede; o outro sabe entrar na rede e realiza algumas rotas, mas se limita a fazer sempre as mesmas coisas: bate-papos e e-mails; o terceiro conhece os segredos dos sinais, tem competência para encontrar o que busca com grande velocidade e possui modo próprio de navegar.

Em uma análise cognitivista, esses três tipos de usuários possuem traços gerais que dizem respeito ao modo de encontrar um caminho na hipermídia e na rede. Para que a navegação aconteça de forma eficaz, é necessário que os usuários sigam uma sequência de passos corretos, e, caso não sejam corretos, consigam corrigi-los. Santaella (2015) estabelece cinco etapas: estado inicial, conjunto de operadores de navegação, compreensão dos operadores, manipulação dos operadores e mudança de estados como resultado da manipulação dos operadores.

Assim, a navegação efetiva-se quando o usuário escolher algum operador (palavra, ícone, índice, barra e/ou diagrama) como indicador de sua ação em busca

de um resultado esperado. Esse processo demanda da compreensão e da busca. Compreensão do estado de coisas e busca de como chegar ao alvo. A compreensão é característica do usuário novato, enquanto a estratégia de busca diz respeito ao leigo. É importante destacar que esses dois processos estão interligados, pois é imprescindível alguma compreensão para que a busca seja iniciada. No entanto, não é preciso que uma se complete para iniciar a outra, elas acontecem concomitantemente.

O usuário experto domina esses procedimentos e substitui-os pelo reconhecimento instantâneo, que é o processo de elaboração. Nesse caminho há a internalização de um esquema geral de navegação que o caracteriza como possuidor de estratégias globais precisas e como detentor de conhecimentos do conjunto. Santaella (2015) destaca que nos três tipos de usuários, há a presença de *insight*. Isso significa que cada um tem a capacidade de mudar de estado, descobrir uma rota eficaz no caminho e chegar a um resultado final. Também, que a prática da navegação e os conhecimentos adquiridos podem ser atingidos por cada um dos tipos de usuários, basta que a prática seja executada para o desempenho aperfeiçoar-se.

Santaella (2015) destaca que os processos de navegação realizados pelos três tipos de usuários, após uma pesquisa realizada pela autora, revelaram que os internautas também têm características distintas: um é internauta errante: pratica a arte da adivinhação; o outro é internauta detetive: segue pistas e aprende com a experiência; e o terceiro é internauta previdente: sabe antecipar as consequências de suas ações. Especifica, porém, que apesar de classificar os internautas, cada uma dessas modalidades não exclui a outra.

Afirma, também, que o conceito de leitura está envolto em controvérsias, pelo fato de que defende que imagens fazem parte da concepção de leitura. Acredita que fora e além do livro há uma multiplicidade de tipos de leitores, pois imagens e símbolos estão em toda a parte, especialmente no ambiente urbano. Nessa perspectiva, define alguns tipos de leitores, como o leitor-espectador, que lê as imagens presentes no cinema, na televisão e em vídeos. O leitor de imagens evanescentes, que emerge da computação gráfica; o leitor do texto crítico impresso e digital; o leitor de telas eletrônicas, que navega em arquiteturas líquidas no ciberespaço.

Tal variedade de leitores demonstra que o ato de ler não se limita mais apenas à decifração de letras, mas também incorpora a relação entre “palavras e imagens, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação” (SANTAELLA, 2013, p. 266-267). Ainda, as comunidades virtuais ampliaram-se para inovações tecnológicas e essa conectividade auxiliou para o surgimento do leitor ubíquo, que mistura características do leitor movente e do leitor imersivo.

Esses leitores, mesmo sendo classificados e identificados com características distintas, demonstram que o surgimento de um não leva ao desaparecimento de outro. Os três tipos de leitores coexistem e complementam-se. Entretanto, a cultura digital e a aceleração das transformações fizeram surgir um quarto tipo de leitor, o leitor ubíquo cuja compreensão de seu perfil cognitivo faz lembrar que a evolução da internet culmina nas redes sociais.

O leitor ubíquo é capaz de realizar multitarefas, pois responde à pluralidade de estímulos em um ambiente informacional complexo. Ele também reúne em si os perfis cognitivos dos leitores que o precederam. Dessa forma, o desafio educacional é maior hoje, porque é preciso considerar a complexidade contemporânea, em que o leitor tem na ubiquidade de sua prática cotidiana.

A partir disso, depreende-se que a prática social de leitura sofreu e continua tendo inúmeras transformações e que o modo de ler do século passado não pode ser comparado com o atual. Essa evolução nos modos de ler está interligada à ampliação dos suportes do livro e do uso das tecnologias. O jovem em contato com novas possibilidades de ler e de escolher suas leituras desenvolve um perfil cognitivo diferenciado, pois tem facilidade de se relacionar com o ambiente digital.

Com modificações, a presença da tecnologia impõe novos ritmos no ensinar e aprender na escola e isso se deve à universalização da informação. Os impactos das novas tecnologias na prática docente, independentemente do professor usá-las ou não em sua sala de aula, são muito contundentes e transportam o professor do lugar de transmissor para mediador da aprendizagem.

Assim, cabe ao professor acompanhar as transformações do ato de ler para que as práticas de leitura não sejam descontextualizadas e que priorizem apenas o texto impresso, para não tornarem-se desinteressantes para os estudantes.

As transformações da leitura e da escrita na era digital explicitam o triunfo da imagem em formatos curtos e imediatos. Nesse sentido, Couto (2016) destaca que

essas duas habilidades, desenvolvidas na tela, capacitam o internauta a interagir com o hipertexto, que é uma “mistura de textos de formatos e gêneros literários diferentes, livres e indefinidos, em circulação sideral” (COUTO, 2016, p. 32). Segundo o autor, qualquer pessoa que navega na internet pode ser hiperleitor, por poder ler na tela tudo o que está ao alcance de um *click* e hiperescritor porque, ao utilizar as redes sociais, comenta e compartilha informações que são consideradas textos. Dessa forma, o mundo contemporâneo está em constante mutação e o acesso ao ambiente *on line* modifica hábitos de leitura e de escrita.

Muitas concepções precisam ser revistas, principalmente em relação à noção de texto, pois não se está mais diante apenas da escrita, mas sim do gráfico, de imagens, de sons, de números, de setas, de sinais, de aplicativos; enfim, a complexidade e diversidade de modos de expressão se misturam na rede.

Depreende-se que ler e escrever, na era da tecnologia, são processos abertos, em que se tem o auxílio de outros leitores e escritores, que navegam na internet, de forma colaborativa em que se dá o compartilhamento de conhecimentos. Acredita-se que é função da escola proporcionar e/ou criar redes colaborativas de leituras e de escritas em telas. Essa prática deve levar em conta não só a leitura, mas a escrita também, pois o compartilhamento é em tempo real e possibilita ler e reler e escrever e reescrever. O jovem com a experiência de navegar na internet precisa ser valorizado pela escola e, se as práticas pedagógicas dos professores levarem em conta o que o estudante sabe e tem acesso, a aula será mais atrativa e a aprendizagem vai se efetivar.

A questão referente à leitura também é explicitada por Zilberman (2012, p. 230), que reitera que o processo de leitura exigido pelo mundo transmitido pela tela é complexo. Justifica sua posição, assegurando que o livro impresso apresenta linearidade e continuidade, características que não estão presentes nas telas, pois os textos e seus conteúdos “apresentam-se de modo concomitante e não precisam estabelecer relações uns com os outros”.

A diversidade de textos disponibilizados na internet, ao serem explorados em sala de aula e fora dela, com o auxílio do professor, capacita o estudante a decifrar o universo digital, ampliar seu repertório de leitura, pois a produção literária está se expandindo no universo digital e discutir, opinar sobre as leituras feitas, ação que muitas vezes na escola é atividade avaliativa e individual.

As tecnologias digitais estão se tornando cada vez mais importantes na vida do ser humano. Suas modificações e o surgimento de novos modos de comunicação digital evidenciam que há muita coisa a ser investigada em termos de linguagem e de constituição estrutural dos novos gêneros. A escola precisa estar atenta às transformações por que passam os estudantes para efetivarem uma interação entre conteúdos escolares e experiências adquiridas fora do ambiente escolar para aliar saberes e construir aprendizagens.

2.3 O LEITOR E A REVOLUÇÃO DIGITAL

A leitura é uma prática constante e indispensável à vida de todas as pessoas, porque diariamente os sujeitos, em seu meio social, envolvem-se e interagem com uma multiplicidade de textos e linguagens que circulam em diferentes suportes e atendem aos mais variados interesses.

Nesse sentido, a leitura passa a ser concebida como uma prática social, marcada pela interatividade entre pessoas e seu contexto de uso. Tal interação permite aos sujeitos novas aprendizagens pela troca de informações e pela aquisição de conhecimentos que o universo digital proporciona.

Assim, as modificações ocorridas na concepção de leitura são explicitadas por Chartier e Chartier (2016), que enfatizam que a revolução digital modificou os suportes de escrita, as técnicas de reprodução e disseminação de informações, além da maneira de ler. É importante destacar que estão à disposição do internauta fragmentos de textos que aparecem nas telas e possuem composições singulares e efêmeras, que podem sofrer rupturas por vontade do leitor/navegador.

Defendem que o mundo digital outorga a colaboração do leitor, pois “permite a digitalização dos textos já escritos, a produção de textos nascidos como digitais ou práticas de escrituras inéditas, tal como as dos *blogs* e redes sociais”. (CHARTIER; CHARTIER, 2016, p. 61). A leitura, diante da tela é descontínua, segmentada, no entanto, é possível o leitor ser um sujeito ativo na aquisição de seu conhecimento, uma vez que lhe é dada a possibilidade de interpretar imagens, ler um texto, guardar informações na memória, selecionar o que achar importante, relacioná-las com as que já possuía e realizar conexões para a construção de seu conhecimento.

Essas habilidades do jovem deveriam ser exploradas no cenário educacional, porque seria importante a escola aproveitar o que a sociedade atual oferece e desenvolver um aprendizado colaborativo e cooperativo. O estudante poderia aproveitar conhecimentos e habilidades dos integrantes do grupo em prol de um objetivo comum.

Em um mundo marcado pela conexão, Rösing (2016, p. 167) afirma que há diversidade de informações e o seu compartilhamento pode ser feito de diferentes maneiras, “promovendo a emergência de leitores em liberdade e de leitores com liberdade para aprender”. Ressalta, no entanto, que é preciso que a aprendizagem esteja contextualizada, que haja interlocução entre educadores e estudantes. Isso, porque o acesso a equipamentos móveis permite que a aprendizagem aconteça em qualquer lugar.

Nesse sentido, o desafio é a escola proporcionar atividades para que o estudante possa desenvolver tarefas individuais e coletivas, baseadas na cooperação. É importante o professor abandonar o papel de transmissor de informação e assumir a condição de seletor de recursos disponíveis, consultor para esclarecer dúvidas, orientador de projetos e mediador de debates e discussões. A leitura deve ser uma prática prazerosa em que o estudante alie conhecimentos próprios aos aprendidos em um processo de construção de aprendizagem.

A discussão sobre a permanência da leitura do texto impresso é discutida por Zilberman (2012) há mais de uma década, quando questionava se as multimídias interativas surgiriam para anunciar o fim da era dos livros. Com o passar do tempo, entendeu-se que o processo de leitura transmitido pela tela é mais complexo do que o sugerido pelo livro. Com esse princípio, Zilberman (2012, p. 230) esclarece que “os conteúdos dispostos nas telas não são lineares, apresentam-se de modo concomitante e não precisam estabelecer relações uns com os outros”.

Zilberman (2012) afirma que é no universo digital que a produção literária se expande através de *blogs*, revistas eletrônicas, *sites* pessoais, redes sociais; a disponibilização de obras na *web* expande a abrangência e leitores de diferentes localizações podem ter acesso. Ou seja, “no universo digital e na cibercultura há lugar para (quase) tudo, pois não existe censura, nem proibições, museus e obras clássicas reproduzem-se sem custo”. (ZILBERMAN, 2012, p. 232).

É importante, porém, participar da era tecnológica sem abrir mão da experiência literária, principalmente aquela que estimula a imaginação e descortina

caminhos novos para a fantasia. Na contemporaneidade, segundo Zilberman (2016), não faz sentido opor livros impressos e ferramentas digitais, pois possuem linguagens distintas; duas materialidades que se complementam e ampliam a concepção de leitura.

Nessa perspectiva, o impacto das tecnologias sobre a educação é muito grande, o que gera novas necessidades e novos interesses por parte dos estudantes. A educação, assim, deveria ensinar aos jovens a interagir com o mundo em que está inserido e auxiliar na resolução de problemas. As tecnologias deveriam estar disponíveis para mediar a interação entre professor, aluno e conteúdo.

O processo de comunicação digital, para Zilberman e Lajolo (2017, p. 32) se concretiza em múltiplas plataformas e impõe novas sensibilidades e “formas de percepção, facilitando a associação entre texto e imagem. Inclui também a possibilidade de articulação entre texto, movimento, som e a terceira dimensão”. Acredita-se que esse cenário digital promove o surgimento de alternativas para produção e circulação de hipertextos. A escola deve estar atenta às diferentes formas de leitura e de escrita realizadas pelo jovem na contemporaneidade, porque é a partir dessa experiência que os conteúdos escolares serão transformados em aprendizagem.

As questões que envolvem a hiperleitura e a interatividade também são discutidas por Xavier (2013). Corroborar que a internet é a mídia mais consumida em todo o mundo. Opta por utilizar o termo interatividade para demonstrar a relação do homem com a máquina, de como acontece o intercâmbio do humano com a tecnologia. Especifica que a internet disponibiliza aos usuários uma “infinidade de atividades síncronas (*chats*, teleconferências) e assíncronas (*e-fóruns*, *e-mails*, *sites* de relacionamentos), complexificando muito mais a interatividade”. (XAVIER, 2013, p. 36).

Destaca que a lógica da interatividade está centrada na efemeridade das coisas. Assim, expõe que as ações humanas são de reciprocidade e de compartilhamento de conhecimentos e experiências adquiridas na navegação. Nesse contexto, apresenta os conceitos de permutabilidade e de potencialidade. O primeiro, “refere-se à liberdade ilimitada para editar o conteúdo, manuseá-lo e refazê-lo”. (Xavier, 2013, p. 39). O segundo, refere-se “a grande quantidade de informação a ser gerenciada pelos navegadores”. (Xavier, 2013, p. 40)

Ressalta que esse universo de dados está formatado nas mais diferentes linguagens, materializadas em forma de textos, imagens, sons. O hiperleitor precisa desenvolver a habilidade de processar a informação, mesmo que mesclada na tela do computador, e compreender a diversidade semiótica existente. Filtrar a pluralidade de fontes de conhecimento é outro desafio do hiperleitor, porque “quanto mais informação melhor, pois é mais seguro escolher e decidir dominando detalhes e nuances do fato em foco do que fazê-lo ignorando seus pormenores”. (Xavier, 2013, p. 41)

O desafio da educação é auxiliar no entendimento que na sociedade de informação, saber é muito mais que ter conhecimento, porque se pode decidir os caminhos da leitura, da informação e construir interações. Essa postura auxilia o sujeito a aprender, pois constrói “autonomia de aprendizagem; criticidade sobre conceitos e definições a ser aprendidos; e, criatividade para utilizar os conceitos e definições em situações não previstas”. (Xavier, 2013, p. 44). O internauta, nessa construção, deixa de realizar audiência contemplativa para ser agente produtor engajado.

O hiperleitor apresenta mudanças consideráveis de comportamento. Assim, Xavier (2013) acredita que esse leitor, por ser essencialmente híbrido, incorpora todas as categorias de leitores citados por Santaella. Tais características tornam o hiperleitor, crítico, criativo e interativo, com capacidade de protagonizar sua atuação, montagem e consumação das tecnologias de informação e comunicação contemporâneas.

Em outra obra, Xavier (2012, p. 171) conceitua um formato de texto que ele denomina hipertexto. Afirma que é “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à uma superfície formas outras de textualidade”. A aprendizagem da leitura e da escrita nessa modalidade de texto e de suporte exige que se conheçam características e peculiaridades do hipertexto. Isso, porque há uma tecnologia de linguagem composta por palavras, sons, gráficos e diagramas.

A conceituação de hipertexto é complementada por Xavier (2012, p. 172) que afirma que “o hipertexto concretiza a possibilidade de tornar seu usuário um leitor inserido nas principais discussões em curso no mundo ou, se preferir, fazê-lo adquirir apenas uma visão geral das grandes questões do ser humano na atualidade”. Exige de seu usuário uma leitura proficiente, uma vez que leva o leitor a

relacionar conhecimentos enciclopédicos, realizar inferências, preencher lacunas e interstícios deixados pelo autor.

Os leitores que realizam leitura digital possuem perfil diferenciado dos que leem somente textos impressos. Dessa forma, as mudanças, influenciadas pelas tecnologias, modificaram os modos de ler e de escrever. Dessa forma, é importante destacar que as competências leitoras são desenvolvidas pela habilidade para localizar, selecionar ou interpretar a informação. Depreende-se, nessa perspectiva, que o ato de ler contemporâneo é muito mais que entender palavras e frases.

A utilização desses aspectos possibilita ao leitor e também internauta interagir e modificar o conteúdo de sua leitura e de sua escrita. Consegue realizar esses processos de forma autoral, com liberdade de escolhas. A leitura constitui-se, assim, em uma ação interativa com outros textos e contextos, caracterizando-se em multimodal, por possibilitar a diversidade de informações em textos, mapas, imagens, vídeos e *links*.

Mesmo diante dessa diversidade, a leitura, independente do suporte, continua sendo uma experiência de aprendizagem, de entretenimento, de informação e de conhecimento, mas, principalmente, desenvolve a capacidade do cidadão de habitar o mundo, de entendê-lo e modificá-lo.

Em consonância ao exposto, em relação às maneiras de ler em diferentes épocas históricas, além das mudanças de suportes de leitura, há o reconhecimento de que o leitor apresenta diferentes perfis cognitivos em relação ao quê e como lê. Destaca-se, também, que a formação leitora acontece em diferentes espaços formais ou não e que o leitor reúne em si múltiplas características para poder construir seu perfil leitor.

Assim, entende-se que a escola pode constituir-se em espaço para desenvolver e aprimorar a aprendizagem a partir do momento que a leitura seja estimulada de diferentes maneiras e em diferentes suportes e o professor seja um mediador e conceba a prática de leitura como um norte à sua prática pedagógica.

3 O LEITOR LITERÁRIO NA ERA DIGITAL

Os desafios que impactam a leitura na contemporaneidade são os relacionados às transformações geradas pela era digital, principalmente no que se refere ao acesso à cultura e às formas de comunicação. Tais modificações são sentidas também na formação e na aprendizagem das novas gerações. Um dos primeiros impactos é a alteração das formas de comunicação, no que tange à sua abrangência e ao tempo disponibilizado para compartilhar informações aos outros.

Esses aspectos relacionados ao tempo do cidadão, que são divididos entre obrigações e interesses, entre comunicação instantânea das redes sociais e pela busca de informações, muito também pelo entretenimento, é outro fenômeno que mudou a comunicação e as relações sociais. Isso pressupõe que as pessoas passaram a conviver e interagir *on-line* sem interrupções.

A literatura, nesse contexto, contribui para a construção do indivíduo e da coletividade, por isso é tão indispensável na vida das pessoas. A humanidade que subjaz e lhe é inerente fez com que nunca perdesse sua importância no decorrer da história. Na contemporaneidade, a circulação de obras literárias foi modificada pelos mecanismos modernos de produção editorial, de internacionalização do mercado, da evolução de tendências artísticas em direção ao jogo intertextual, o que possibilitou que uma grande quantidade de obras pudesse aparecer em muitos lugares, em diferentes idiomas e em distintos suportes.

Nessa perspectiva, o presente capítulo discute se a formação do leitor pode desenvolver-se na era digital e qual a importância da literatura para sua formação leitora. Ainda, apresentam-se as modificações por que a literatura passou e passa e como o leitor literário teve que se aprimorar, tendo em vista a multiplicidade de linguagens, formatos e suportes em que a literatura está disponibilizada.

Por fim, discorre-se sobre a importância da educação literária para as pessoas e para os estudantes que, em contato com o universo literário, podem desenvolver sua humanidade. O papel da escola está presente por ser um espaço por excelência para a construção de cidadãos críticos e com respeito ao outro. Acredita-se e expõe-se, neste capítulo, que é pela educação literária e pelo desenvolvimento das humanidades que se constrói um mundo melhor, uma escola com qualidade a partir de aprendizagens significativas.

3.1 LEITURA LITERÁRIA

A leitura é um aprendizado exigente e complexo como a vida. Esse aprendizado surge do contato com situações que a realidade impõe e da forma como se atua nela, quando se estabelecem relações entre as experiências e busca-se resolver problemas do dia-a-dia. Assim, o que importa é de que forma se processa a construção da leitura literária entre leitores em formação que almejam desenvolverem-se como cidadãos críticos.

Esse desafio envolve conhecimento de diferentes suportes e de especificidades da linguagem. Na contemporaneidade, é preciso pensar de que forma a tecnologia pode contribuir para o aprimoramento da aprendizagem do estudante. Isso impõe ritmos e níveis de leitura diferenciados em que o coletivo é mais importante que o individual.

O desenvolvimento da capacidade de leitura parte do entendimento de diferentes formatos, gêneros e suportes utilizados para materializar um texto. Tal processo é complexo pela busca por significados possíveis e pela compreensão do que se lê. A defesa da leitura de textos literários reside no fato de que o contato com eles estimula a curiosidade, a imaginação e desenvolve o vocabulário. Não se pode omitir o fato de que não apenas livros infanto-juvenis apresentam, além do impresso, ilustrações que precisam ser apreciadas, entendidas, valorizadas durante a leitura.

O itinerário de leitura necessita intercalar momentos de contato individual com situações coletivas de compartilhamento da experiência leitora. Esse aspecto é explicitado por Colomer (2007), e confirma que não é fácil estipular um itinerário de leitura que família e escola estejam em consonância sobre as formas de motivar a aprendizagem. A autora sugere que esses dois segmentos dediquem tempo para a leitura autônoma, criem espaços e rotinas de leitura escolar e familiar e introduzam programas para aprimorar a aprendizagem escolar da leitura. Há que se destacar, no entanto, que os jovens têm demonstrado uma *performance* de leitura efetiva, criativa, superficial também, diferentemente do que desejam e fazem seus professores, seus pais, os bibliotecários entre outros agentes.

Esse aspecto também é recorrente em artigos da estudiosa Anne-Marie Chartier (2016). Confirma que a difusão das tecnologias e da comunicação pelo meio digital mudou a concepção de leitura e das preferências leitoras. Declara que as ferramentas digitais promovem a leitura por serem interativas e escrever por

terem teclados. Assim, misturam-se leitura e escrita, textos e imagens, modificando a produção escrita e sua recepção, pelo fato de que o envio das mensagens é instantâneo e a escrita privada é disponibilizada em redes públicas. Questionam se é possível transmitir o desejo e o gosto pela leitura em práticas culturais de grupo, compartilhadas e com diferentes linguagens.

Reforça, também, a importância da família e da escola não abandonarem o incentivo à leitura, independentemente do suporte, pois no século XXI a “era digital obriga a considerar a mutação cultural dos suportes e dos gestos de leitura”. (CHARTIER, 2016, p. 30). Complementa, afirmando que os jovens sabem que ler é útil e necessário. No entanto destaca-se que é nas telas que eles descobrem o gosto pela liberdade de imaginação, pelas narrativas de ficção e pelos heróis com quem se identificam.

A leitura, então, necessita ser perpetuada e, cada vez mais, compartilhada pela escola e pela família. É nesse processo interativo, com a abundância de títulos, formatos e suportes que o estudante precisa, auxiliado pelo mediador, escolher, ler, reler, compartilhar e relacionar conteúdos com outras leituras. Enfim, a leitura para essa geração conectada é a possibilidade de desenvolver senso crítico e reflexivo. A leitura literária auxilia nesse processo, pois amplia o universo histórico e cultural do leitor e estimula a modificar o mundo a sua volta.

Os benefícios da leitura literária, segundo Rösing (2009), envolvem textos que apresentam cenários com os quais as pessoas podem refletir sobre sua existência, sobre o outro, como se pode melhorar a participação de cada um no mundo e como melhorar o mundo em seu entorno. Ainda, destaca a importância de convencer docentes a utilizarem os recursos que a contemporaneidade oferece como adaptações de obras literárias para a televisão e cinema, além de manifestações literárias presentes em *blogs*, redes sociais, *youtube* e visitação virtual em museus para conhecimento de acervos.

Assim, o mediador de leitura pode aproveitar o repertório rico e variado de textos e linguagens que estão disponíveis nos recursos tecnológicos para oferecer ao leitor textos literários que auxiliem no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e de escrita.

Essa nova concepção corrobora que as habilidades de leitura e de escrita, desenvolvidas pela escola, devem transformar-se em capacidades cognitivas, universalizando o desenvolvimento das pessoas. O acesso a textos na internet

promove práticas cotidianas que auxiliam a organização do pensamento e desenvolvem formas de comunicação. Destaca-se que as tecnologias contribuem para orientar o desenvolvimento humano e a escola precisa adaptar-se a essas mudanças que estão sendo trazidas para o ambiente escolar pelo estudante e será por ele que esse processo irá se efetivar.

3.2 LEITOR LITERÁRIO

Diante de tais características, formar leitores literários, em uma era permeada por imagens e por tecnologia, é um desafio que se impõe às escolas. A aprendizagem, nesse processo, acontece com a formação de leitores mais críticos, com capacidade de interação, com pluralidade de linguagens e com habilidade de entendimento de estruturas hipertextuais. Isso ocorre porque as características dessas estruturas são não-lineares, não-sequenciais por estarem compostas por *links*, que possibilitam a navegação e a construção de aprendizagem.

Assim, formar leitores de textos literários na era da imagem e da sofisticação tecnológica é possível à medida que se valorizem os textos em diferentes suportes com linguagens variadas. Rösing (2016) declara que tais características auxiliam na formação de leitores mais críticos, capazes de interagir com essa pluralidade. O leitor, na contemporaneidade, possui habilidades que são ampliadas e diversificadas por estar em contato com estruturas hipertextuais, que apresentam textos desconexos, fragmentados, estimuladores de diferentes rotas de navegação no impresso e em sua ciberapresentação.

Em vista disso, sabe-se que a literatura é um produto da criação do homem que, por seu intermédio, expõe sentimentos, convenções, normas, crenças, critérios expressivos e comunicativos. E a competência leitora acontece a partir do estudo e da identificação da literariedade dos textos, nos aspectos referentes à estrutura da obra literária, ao seu gênero, à sua época e ao seu autor.

A escola, assim, ao utilizar em seu processo educativo a hipertextualidade da rede, vai contribuir com o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita dos estudantes. Essa vontade do jovem de que a escola se modernize e que permita utilizar recursos tecnológicos para ampliar sua aprendizagem, está causando impactos na educação. Acredita-se que é o aluno que já o protagoniza essas

mudanças, pois é dele a iniciativa de reivindicar que o ambiente escolar seja um espaço democrático e tecnologicamente estruturado.

No cenário contemporâneo, devido à expansão e à popularização da internet, a literatura prescinde do livro. Essa ruptura está explicitada pelas autoras Zilberman e Lajolo (2017, p. 31), que complementam que a internet, por ser um “aglomerado de redes de comunicação”, opera de maneira interligada, no ciberespaço, considerado um “ambiente de existência virtual disponibilizado pela tecnologia” (ZILBERMAN; LAJOLO, 2017, p. 31).

A utilização de aplicativos, que podem ser baixados em equipamentos eletrônicos, possibilita o intercâmbio de mensagens que podem ser representadas por “texto escrito, gráficos, vídeos, imagens, animações, sons e música. Sites e blogs, em número infinito, ao lado das redes sociais” (ZILBERMAN; LAJOLO, 2017, p. 31). Tais características evidenciam que não há apenas novos formatos de comunicação, mas também a possibilidade de interação entre sujeitos, comunidades e projetos.

O processo de comunicação digital, que é desenvolvido em várias plataformas, determina sensibilidades e formas de percepção, o que auxilia na associação entre texto e imagem e possibilita articulação entre “texto, movimento, som e a terceira dimensão” (ZILBERMAN; LAJOLO, 2017, p. 32). Assim, nesse cenário digital, surgem alternativas de criação, principalmente no contexto da produção literária, na forma de hipertextos, “que materializa de forma radical os procedimentos de construção de intertextos” (ZILBERMAN; LAJOLO, 2017, p. 32). Tal concepção é preconizada por Julia Kristeva, em 1966, quando conceituou intertextualidade, como a possibilidade das manifestações da escrita apropriarem-se de escritas anteriores, em forma de citação e reelaboração. Essa perspectiva se constitui num estímulo aos leitores em formação, sejam professores ou estudantes, a valorizarem não apenas o conhecimento prévio individualizado, mas a história acumulada ao longo dos séculos no processo de desenvolvimento da leitura.

Com a ressalva desse conceito, as autoras destacam que o hipertexto, em formato digital, não precisa da memória do leitor e é disponibilizado em *links*, que remetem imediatamente um produto escrito a outro texto, que pode completar e ampliar o texto. Assim, “o hipertexto favorece ainda leitura não sequencial e não linear” (ZILBERMAN; LAJOLO, 2017, p. 32). Tal caracterização do hipertexto permite

ao leitor navegador da internet, traçar um caminho próprio de leitura, pois cabe a ele, pelos *links* que escolhe, realizar atalhos, desenvolver ampliações e interagir.

A interatividade e a simultaneidade são a essência da comunicação digital, por isso é o hipertexto que o acentua e o aprofunda, possibilitando ao usuário aventurar-se no universo virtual do ciberespaço. Outra peculiaridade do hipertexto é ressaltada pelas autoras é a de que a ele “associam-se imagem, animação e som” (ZILBERMAN; LAJOLO, 2017, p. 33). Com isso, o internauta participa do universo da hipermídia e percebe que nela há liberdade de criação, o que favorece o surgimento de novos gêneros literários.

O universo do ciberespaço, que envolve produção e circulação de textos, é facilitado pela diversidade de formas de divulgação, como *blogs*, *sites* e redes sociais. Essas novas ferramentas e linguagens, presentes na cultura digital, possibilitam modificações ao mundo do livro, da leitura e da literatura. Destaca-se que, além do cenário literário contemporâneo fazer parte dos meios eletrônicos, ele é influenciado e instiga mudanças nos modos de divulgação de obras e de autores.

Sobre essa nova perspectiva para a literatura e para o livro, as autoras ressaltam que “o mundo digital ocupa um lugar muito expressivo, metamorfoseando-se em formas distintas de apresentação, seja amalgamando-se ao impresso, seja substituindo-o” (ZILBERMAN; LAJOLO, 2017, p. 52). Complementam, destacando que se vive, na contemporaneidade, um cenário de transição e de superposição em que *sites*, *e-readers* e *e-books* reproduzem formas de livros e de que livros são formatados com a sintaxe peculiar de *sites*.

Também, é importante destacar nesse processo evolutivo do mundo digital e da leitura é o de que o leitor tem a possibilidade de escolher os livros que quer ler, em que momento e em que suporte. Privilégio que estudantes muitas vezes não têm, pois os professores que deveriam fazer a mediação com a obra não levam em conta os interesses do leitor, embora declarem ser representantes deles. Infere-se, portanto, que não somente um grupo significativo de estudantes está distante desses recursos pedagógicos, mas também professores. As escolhas de obras e autores que a escola proporciona aos jovens possuem mais pressupostos pedagógicos do que literários.

Outro autor que afirma que há muitos leitores na atualidade é Cerrillo (2017). Porém, as políticas de incentivo à leitura formam, muitas vezes, apenas consumidores. Ser leitor não é apenas conhecer os mecanismos que possibilitam

unir letras, sílabas e palavras para distribuí-las corretamente em orações, com o uso correto de normas gramaticais. As pessoas podem ser consideradas leitoras quando “são capazes de explorar e decifrar um texto escrito associando-o às próprias experiências e vivências” (CERRILLO, 2016, p. 10, tradução nossa³). Só assim, o leitor poderá ser reconhecido como leitor literário, aquele que, quando gosta de um livro, não se deixa influenciar por campanhas de divulgação de natureza publicitária.

Nesse processo, a leitura literária “possibilita ao leitor a construção de um mundo imaginário próprio, dando respostas às suas necessidades em todas as idades” (CERRILLO, 2016, p. 14, tradução nossa⁴). Ainda, para o autor, essas características auxiliam o leitor a aprimorar sentimentos, ideias, imaginação, experimentar sensações e viajar por mundos e épocas diferentes.

A partir da visão insistente de Cerrillo (2016) sobre a necessidade de se formar o leitor literário, destaca-se a função social de que a leitura literária tem, por proporcionar momentos de diálogos e reflexões sobre o mundo e sobre as pessoas, possibilita que o leitor perceba, “pelos olhos do escritor, diferentes formas de expressar sentimentos comuns a todas as pessoas, sem diferenças de condição social, raça, cultura, língua e ideologia” (CERRILLO, 2016, p. 19, tradução nossa⁵). Evidencia-se que, na contemporaneidade, a televisão, as redes sociais, as séries televisivas e a internet móvel também oferecem possibilidades e facilidades para que a leitura auxilie no processo de construção da personalidade do leitor e proporcionem marcos de referência para interpretar o mundo.

Em vista ao exposto, intenta-se reforçar que crianças e adolescentes, ao terem acesso e ao usar a internet, ampliam suas possibilidades de participação em novos âmbitos comunitários, o que impacta na prática da leitura e da escrita. A escola, nesse processo, não aproveita a informação trazida pelo estudante para aprimorá-la e transformá-la em aprendizagem.

O ensino da literatura, nessa perspectiva, desenvolve a competência literária quando tiverem subjacentes os seguintes aspectos que auxiliam na recepção de

³ Las personas se convierten en lectores cuando son capaces de explorar y descifrar un texto escrito asociándolo a las experiencias y vivencias propias. (CERRILLO, 2016, p. 10).

⁴ Posibilita en el lector la construcción de un mundo imaginario propio, dando respuesta así a la necesidad de imaginar que tienen las personas, una necesidad básica en todas las edades. (CERRILLO, 2016, p. 14).

⁵ Por medio de los ojos del escritor, es decidir de “otro”, formas diferentes de expresar estados de ánimo comunes a todas las personas, sin diferencias de condición, raza, cultura, lengua o ideología. (CERRILLO, 2016, p. 19).

textos: experiência prévia do leitor, relação do texto com o contexto, transmissão oral e escrita da obra em estudo, o gênero literário a que pertence a obra, convenções literárias, recursos estilísticos, o suporte em que a obra está disponível. Assim, o leitor torna-se um leitor competente e tem capacidade para interpretar, analisar, valorizar e criticar uma obra literária.

Sobre isso, evidencia Cerrillo (2016),

Ler é viver. Escrever também é viver e sentir-se vivo. Isso, porque compartilhamos mundos como emissores e receptores. Ler e escrever são fontes inesgotáveis de conhecimento. São, ainda, possibilidades de exercícios de liberdade de expressão, de imaginação, de sonhos; de criticar ordens estabelecidas, pois quando escrevemos e lemos, exercitamos nossa prática leitora e escritora. (CERRILLO, 2016, p. 150, tradução nossa⁶).

Assim, na sociedade do século XXI, tem-se como desafio em relação ao ato de ler, o da leitura enquanto prática, ato e ação de um leitor alfabetizado e habilitado às tecnologias. O comportamento desse leitor contemporâneo, que tem acesso à multiplicidade de informações e de linguagens, alterou seu perfil.

Os modos de ler estão delineados pelos novos suportes tecnológicos, o que faz com que leitores assumam papéis desafiadores. Eles se transformam em protagonistas do processo de compreensão do mundo. A leitura literária, nesse contexto, pode ser compreendida como um instrumento que favorece a articulação e o desenvolvimento de ações que potencializam a competência leitora dos sujeitos, entendida, como ação no contexto da educação literária.

3.3 EDUCAÇÃO LITERÁRIA E HUMANIDADES

No decorrer dos tempos, o fenômeno literário foi sofrendo modificações em relação ao conceito, suas especificidades circulação de textos e prestígio. A escola, nesse processo, auxiliou na divulgação de obras, determinou os rumos de escolha e análise desses textos e consagrou uma disciplina para dar conta dos aspectos

⁶ Leer es vivir. Escribir también es vivir y, además, sentirse vivo; en ambos casos porque compartimos mundos, como emissores o como receptores. Leer y escribir son fuentes inagotables de conocimiento, pero también lo son, al menos en la misma medida, de libertad: hacen posible el ejercicio de la libertad individual, por medio de la que pensamos, imaginamos, soñamos, respondemos, cuestionamos o protestamos frente un posible “orden establecido”, y compartimos o disentimos de los pensamientos, imágenes, sueños, respuestas, o cuestionamientos que han hecho quienes escribieron lo que leemos; nadie controla ni puede controlar nuestro ejercicio lector o nuestra práctica escritora. (CERRILLO, 2016, p. 150).

literários. Na contemporaneidade, a escola precisa redefinir os objetivos do ensino literário, seus conteúdos e métodos de aprendizagem por constatar-se uma inversão nesse processo.

A importância da redefinição da educação literária na escola deve-se ao fato de que as novas gerações precisam reacender debates sobre cultura, desenvolver confrontações que permitam construções e interpretações de ideias e de valores, para que o prazer literário não seja sucumbido diante das inovações dessa era.

Nessa perspectiva em relação a um novo modelo de educação literária, Colomer (2007) destaca que um leitor literário competente é aquele que além de construir um sentido às obras lidas, é também quem possui determinados conhecimentos para interpretar o que foi lido. Esse processo formativo necessita de três objetivos para e consolidar a educação literária. O primeiro é “contribuir para a *formação da pessoa*” (COLOMER, 2007, p. 31). Isso é possível à medida que ocorram confrontações com textos que evidenciam a forma como gerações passadas e as contemporâneas aborda(ra)m a atividade humana através da linguagem. O segundo objetivo surge dessa confrontação entre textos literários e oferece ao aluno a opção de “enfrentar a diversidade *social e cultural*” (COLOMER, 2007, p. 31). Oportunizar, no ambiente escolar, a problematização das relações entre a linguagem e ao que ela se refere pode formar cidadãos preparados para entender a época atual. Por fim, o terceiro objetivo dá créditos ao ensino da literatura para ressignificar “a formação linguística” (COLOMER, 2007, p. 32). A inter-relação entre língua e literatura foi modificada e à literatura permite-se estruturar e reestruturar recursos da linguagem em benefício da atividade comunicativa do discurso.

Assim, o ensino da literatura, tradicionalmente denominado, passa a ser concebido como educação literária. A familiarização com a diversidade de usos sociais da escrita, que habilita o leitor a compreender os discursos sociais, aliada a práticas de leitura que ampliem seu gosto estético é o que se espera que a escola e os professores realizem enquanto prática pedagógica.

No século XXI, é importante que se desenvolva a competência leitora, tendo em mente que o leitor da atualidade tem acesso à informação pela internet, mas não constrói permanentemente conhecimento. Esse papel tem sido ocupado em parte pelo sistema educacional, para auxiliar os estudantes a distinguirem informações importantes das banais. O professor, assim, com a seleção de textos, pode auxiliar a

formação de leitores críticos, competentes e cidadãos comprometidos e ativos na sociedade. Acredita-se que a inovação tecnológica interfere na concepção do novo leitor que, ao acessar toda e qualquer informação, busca na literatura entender e explicar que o ser humano pertence e sempre pertenceu a uma coletividade com marcas socioculturais próprias.

Em vista disso, as sociedades democráticas estão sofrendo mudanças no sistema educacional, segundo Nussbaum (2015), por não estarem desenvolvendo nos jovens competências ligadas às artes, importantes para a manutenção da autonomia do indivíduo e do desenvolvimento da democracia, pois os setores não estão mais investindo na formação de cidadãos íntegros, que “possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros” (NUSSBAUM, 2015, p. 4), valorizando fundamentos emergentes das humanidades.

Acredita-se que, na Educação Básica, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas pelo fato de as políticas públicas estarem interessadas na competitividade e não no desenvolvimento dos aspectos construtivo e criativo do cidadão. Ressalta, no entanto, a importância de os estudantes conseguirem se relacionar em um mundo complexo, permeado pelo conhecimento factual e pela lógica.

As pessoas conseguirão desempenhar seu papel quando tiverem contato com as artes para estimular seu autodesenvolvimento e para aprimorar sua receptividade para com o outro. Destaca que a literatura estimula a compreensão de diferentes formas, como pintura, música e dança. Esse “olhar interior”. (NUSSBAUM, 2015, p. 108), instigado e desenvolvido pelas artes, auxilia para se discutir questões relacionadas a gênero, raça, etnia e experiências transculturais.

No cenário educacional, as humanidades podem ser desenvolvidas à medida que professores e estudantes utilizarem as tecnologias para desenvolvimento de tarefas de aprendizagem, uma vez que estes transformam-se em sujeitos ativos de sua construção de conhecimentos e aqueles mediadores e orientadores nessa evolução.

A proposta de aprendizagem é auxiliar o estudante a pensar criticamente, o que significa criar um ambiente de aprendizado em que os conteúdos das matérias não valem mais do que a criação de posturas favoráveis à independência intelectual e à autocrítica. Nesse contexto, as artes, a literatura e as humanidades como um

todo auxiliam para a formação da identidade, em que a posição do outro e o olhar para si contribuem para a consolidação da cidadania. Esse aspecto é alertado por Nussbaum (2015) ao afirmar que cidadãos íntegros são aqueles que pensam por si próprios, que criticam a tradição e entendem o significado das trajetórias de dificuldades e de realizações dos outros.

Destaca-se, também, que o papel do professor é ensinar o estudante a perceber que a história é construída a partir de diversos tipos de fontes e de provas, por isso a importância da aprendizagem ativa e participativa, que estimula e aprimora a capacidade criativa, como o fazem os estudantes ao se envolverem sozinhos com as ferramentas tecnológicas.

4 METODOLOGIAS ATIVAS E SEUS DESAFIOS

No contexto social atual, em que o avanço das tecnologias está se potencializando, é importante refletir de que forma as instituições escolares podem mudar suas práticas pedagógicas para conseguir proporcionar novas redes de conhecimento aos estudantes. Uma das possibilidades de expandir e aprofundar a qualidade da aprendizagem dos estudantes e, neste momento, como consequência, dos professores, é pela inclusão de metodologias ativas nas escolas.

Essas metodologias permitem inter-relações entre escola, sociedade e cultura, que são desenvolvidas por métodos ativos e criativos, focados no estudante, com o intuito de proporcionar aprendizagens. Os estudantes, dessa forma, podem usar o domínio que têm das ferramentas digitais não apenas para o entretenimento, mas para mesclar sala de aula presencial e ambiente *on-line*, em que é possível organizar o modo, o tempo, o lugar e o ritmo de cada um, com o auxílio do professor, sempre como protagonista da construção do seu conhecimento. A utilização de metodologias ativas de aprendizagem é uma possibilidade que se apresenta na garantia do princípio de autonomia do sujeito sendo capaz de conduzir seu processo de construção do conhecimento e de acesso a ele.

Em vista disso, neste capítulo, explicita-se como o ensino híbrido constitui-se, quais são suas características e suas potencialidades na busca pela melhoria da qualidade da educação. Também, há um panorama de como isso pode se efetivar com a utilização de metodologias ativas. As opções são diversas e podem ser utilizadas de diferentes formas, de acordo com a realidade educacional em que se está inserido. Por fim, destaca-se a importância do desenvolvimento da aprendizagem pelos estudantes com auxílio das tecnologias e do ensino híbrido.

4.1 METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas são possibilidades pedagógicas que primam pela aprendizagem ser um processo de descobertas, de investigação e de resolução de

problemas. Isso se efetiva, porque o papel do estudante deixa de ser passivo, para assumir um exercício de gerenciamento de sua busca pelo conhecimento. Valente (2015) ressalta que, com o auxílio das metodologias ativas, o professor passa de transmissor de informações para mediador de conhecimentos.

Em vista disso, as metodologias ativas, voltadas para a aprendizagem, “consistem em uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelo professor, durante as aulas, a fim de auxiliar a aprendizagem dos alunos” (Valente, 2018, p. 28). A partir de tal concepção, o termo ‘ativas’ sugere que as práticas pedagógicas primem pelo envolvimento dos estudantes nas atividades propostas pelo professor.

Destaca-se, ainda, que as metodologias ativas proporcionam situações de aprendizagem em que os estudantes desafiam-se a realizar tarefas, pensar no que estão fazendo, construir conhecimentos a partir dos conteúdos que estão sendo pesquisados. Sua capacidade crítica está sendo desenvolvida, pois há momentos e/ou situações em que acontece o *feedback* dos colegas e do professor, durante o processo de ensino e de aprendizagem. Com isso, o estudante vai aprimorando valores e reavaliando atitudes.

As estratégias que descreviam as metodologias estavam centradas em projetos, em jogos, em discussões, em solução de casos e em aprendizagem por equipes. Valente (2018) destaca que a definição de algumas estratégias, para adequar todos os conteúdos curriculares, dificultou a presença de metodologias ativas nas salas de aula e fez com que os professores não conseguissem, efetivamente, mediar o processo de aprendizagem. Assevera, ainda, que essas abordagens eram difíceis de serem implantadas quando o número de estudantes por turma era grande.

Com o passar dos tempos, as metodologias ativas também foram adaptando-se à diversidade de situações e conseguiram auxiliar para alterar as dinâmicas das salas de aula. Nesse processo, houve a interação entre professores e estudantes e entre estudantes e informações. A modificação ocorrida proporcionou que as metodologias ativas utilizassem o ensino híbrido para consolidar tais interações.

A utilização de metodologias ativas auxilia, complementa as estratégias metodológicas, à medida que os conteúdos e objetivos de aprendizagem sejam significativos para o estudante, uma vez que o processo é ativo e com protagonismo.

Ressalta-se que as metodologias ativas enfatizam tal protagonismo do estudante. Isso é possível, pois há o seu envolvimento em todo processo de aprendizagem, de forma ativa, participativa e reflexiva. É ele, o estudante, que experimenta, cria e produz com o auxílio do professor.

O ensino híbrido, por sua vez, proporciona situações em que há o compartilhamento de espaços, atividades e tecnologias, que caracterizam a aprendizagem também como um processo ativo. A mediação é do processo, que possibilita ao estudante situações de itinerários, atividades e combinações em que o estudante busca informações e as torna significativas.

Destaca-se que, nesta tese, após discussões teóricas, realização de diagnóstico, utilizar-se-á o ensino híbrido na tentativa de demonstrar como ele pode ser aliado para a formação de leitores, em escolas públicas, do ensino fundamental, anos finais. Dessa forma, na sequência, ele possui um destaque maior em que se vai especificar suas nuances e suas possibilidades de como ele pode auxiliar na educação literária.

4.2 ENSINO HÍBRIDO

Em vista disso, destaca-se que o ensino híbrido tem como princípio basear-se em experiências físicas ou presenciais, para fornecer apoio e sustentação para estudantes que aprendem nessa modalidade. Na tentativa de ampliar tal definição, os autores Cerutti e Nogaro (2016) declaram que a sociedade contemporânea estrutura-se a partir de complexidades, o que gera reflexões em torno do ensinar e do aprender. A crença no potencial do aluno propicia-lhe um protagonismo na aprendizagem. Afirmam que a cibercultura impõe mudanças relacionadas à oferta de informação, que está em diferentes espaços e suportes, por isso apontam que não se tem uma “concepção pronta de como educar na cibercultura, mas é preciso repensar métodos que estão sendo utilizados e os que devem ser inseridos e adaptados nesse novo contexto” (CERUTTI; NOGARO, 2016, p. 25). Assim, os professores precisam ter consciência dessa nova realidade em que a educação está inserida, numa circulação permanente entre o físico e o virtual. Não têm o direito de afastar-se dessas novas possibilidades, mas têm o dever de inserir-se nelas a partir de reflexões e de práticas.

Nessa perspectiva, o ensino híbrido possui potencialidades para transformar, inovar e melhorar as práticas educacionais se a tecnologia for explorada em contextos de uso para gerar dinâmicas de inovação e aperfeiçoamento. Assim, a tecnologia precisa ser aceita pela escola para que possa considerá-la uma ferramenta que vai auxiliar no aprimoramento do pensar, do sentir e do agir sozinho e com o outro.

Ao se discutir a cibercultura, ressalta-se que o crescimento do ciberespaço está vinculado ao movimento internacional de jovens que experimentam, coletivamente, diferentes formas de comunicação daquelas que as mídias clássicas propõem. Por outro lado, está disponibilizado um novo espaço no âmbito da comunicação em que é possível experimentar as potencialidades desse espaço nos planos econômico, político, cultural e humano.

É importante ressaltar, no entanto, que nem tudo o que está disponibilizado em redes digitais pode ser considerado aceitável. Sobre esse aspecto, Lévy (1999) solicita que é preciso as pessoas estarem receptivas diante do novo, das novas formas de comunicação que estão surgindo em sua vida pessoal, social e cultural. Também, a universalidade da leitura e da escrita se constrói e se estende por meio da “interconexão das mensagens entre si, por meio da vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente” (LÉVY, 1999, p. 15). Essa sinergia impulsiona os processos de inteligência coletiva e faz com que o ciberespaço amplie sua competência, recursos e projetos.

Os aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário é outro aspecto importante ressaltado e conceituado por Lévy (1999) como interfaces. Para explicitar tal aspecto, refere-se à realidade virtual, em que a pessoa é convidada a interagir com modelos digitais; e a realidade ampliada, em que as pessoas se comunicam e se interconectam. Ambas auxiliam para a diversificação e a simplificação das interfaces e multiplicam pontos de entrada no ciberespaço.

A virtualidade é constituída, nesse contexto, pelo caráter virtual da informação. Nesse sentido, o texto é concebido como hipertexto, porque alia “nós (elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais, etc.) e *links* entre esses nós, referências, notas, ponteiros, botões, indicando a passagem de um nó a outro” (LÉVY, 1999, p. 58).

Os professores vivem em constantes desafios, na contemporaneidade, por ser uma época de transição. Eles foram formados em uma cultura em que não existia a tecnologia, nem o ciberespaço. Com isso, os professores aprenderam que a construção do conhecimento processa-se de forma diferenciada daquela processada pelos estudantes que, por sua vez, estão conectados e buscam informações na internet sejam elas para ampliar o conhecimento, ou sejam elas para ampliar suas modalidades de entretenimento.

As habilidades para lidar com as tecnologias são diferenciadas entre professores e estudantes, por isso a importância de a escola repensar o ensino, aliando o presencial com a modalidade *on-line*, também discutido por Coscarelli e Ribeiro (2014). Destacam que integrar essas duas modalidades, em sala de aula deve ser feito de forma cuidadosa, pelo fato de que a escola “empresta conceitos da sociedade do impresso e repensa os impactos da escrita em meio digital” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014, p. 9). Ainda, que as tecnologias oferecem diversidade de programas para exibir imagens e textos e para escrever e/ou diagramar, a internet disponibiliza um novo ambiente de leitura e de escrita.

A escola, ao oferecer ambiente favorável ao desenvolvimento de potencialidade dos estudantes, necessita estender o ambiente de sala de aula no contexto da ubiquidade, empregando tecnologias para ampliar as possibilidades de o estudante procurar informações, acessá-las, representá-las, processá-las, transmiti-las e compartilhá-las. Esse processo com a mediação do professor introduz importantes modificações no processo de aprendizagem. É um processo compartilhado, coletivo.

Os autores Horn e Staker (2015) também afirmam que o ensino híbrido é uma concepção pedagógica que une atividades presenciais e atividades desenvolvidas no meio digital. Essa inovação de abordagem focaliza o processo de aprendizagem em que o estudante pode estudar o conteúdo da escola em diferentes situações e ambientes. A sala de aula transforma-se em um espaço de aprendizagem ativa com o auxílio do professor. O estudante assume uma postura participativa, resolve problemas, desenvolve projetos e constrói seu conhecimento em atividades anteriores aos encontros presenciais e posteriores aos mesmos usando os recursos do meio digital.

Destaca-se que a incorporação de ferramentas tecnológicas em um processo educativo auxilia no desenvolvimento de atividades feitas de forma conjunta entre

professores e estudantes. Aliar conteúdo e ferramentas tecnológicas, além de mediar relações, contribui para a construção de uma aprendizagem interativa, eficiente e produtiva.

O professor assume a postura de mediador que auxilia o estudante a desenvolver competências para se viver na sociedade do conhecimento. Valente (2015) afirma que, no ensino híbrido, o estudante tem acesso à informação antes de ir para a sala de aula, com ou sem orientação do professor. O autor, a partir dessa possibilidade, aponta vantagens, como: a viabilidade de o estudante aprimorar seu conhecimento e em ritmo próprio; a autonomia que vai se constituindo como uma prática, a partir da resolução de tarefas para, ao se direcionar para a sala de aula, utilizar esse espaço com o intuito de esclarecer dúvidas e aprofundar conhecimentos. Essa concepção ainda está distante da prática efetiva dos professores nas escolas, pois utilizam as tecnologias como reforço de sua prática educacional existente e não como um subsídio em que estudantes possam ser protagonistas de sua aprendizagem.

Em vista disso, os círculos educacionais, atualmente, fala-se em ensino híbrido e suas contribuições para mudanças na educação. Tem suas origens no ensino *on-line* e visava a atender usuários exigentes em situações difíceis. Em seu surgimento, esse ensino *on-line* era uma alternativa para a sala de aula tradicional presencial. Isso, porque os estudantes de educação básica realizavam cursos *on-line* para recuperar notas e passar de ano.

Os desafios do ensino híbrido constituem-se em pesquisar, avaliar situações, realizar escolhas, correr riscos, descobrir e aprender com as atividades desenvolvidas. Os benefícios que a tecnologia traz dizem respeito à integração de espaços e tempos. Moran (2015, p. 39) afirma que “o ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital”. Destaca que é um espaço estendido, é uma sala de aula ampliada e que se mescla, se hibridiza frequentemente.

A inovação que o ensino híbrido possui está relacionada à promoção de novas formas de aprender e de ensinar. Isso implica afirmar que as tecnologias podem modificar o ritmo e a eficácia do processo da aprendizagem, se o professor aceitar o desafio de incorporar em sua prática pedagógica recursos tecnológicos e valorizar no estudante a construção de seu caminho, agindo na condição de mediador nesse processo, como parte da tríade aluno-conteúdo-professor.

Moran (2015, p. 27) defende que a educação, desde sua origem, foi misturada, híbrida e que sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. A inserção da conectividade ampliou o processo educacional e possibilitou que se ensine e que se aprenda de inúmeras formas em diferentes momentos e distintos espaços.

Por ter um padrão condizente com as inovações disruptivas, o ensino *on-line* modificou-se a ponto de, em certas ocasiões, substituir o ensino tradicional. Esse processo modificou-se significativamente por basear-se “em experiências físicas, ou presenciais, para fornecer apoio e sustentação para estudantes que aprendem nessa modalidade” (HORN; STAKER, 2015, p. 32). O que importava era se o usuário tinha uma boa conexão de internet à disposição para uma experiência virtual e não onde ele realizaria os cursos de forma autônoma.

Tal experiência não teve o êxito desejado, pois os cursos *on-line* descobriram que nem todo estudante conseguia estudar sem a assessoria presencial de alguém. A constatação é de que o ensino *on-line* veio para auxiliar, mas não substituir o ensino tradicional. Tal esforço produziu a expressão “‘ensino híbrido’, que entrou no léxico do ensino da educação básica aproximadamente na virada do século XXI” (HORN; STAKER, 2015, p. 33). Assim, as escolas inovadoras criaram formas de unir o ensino *on-line* com a experiência de aprendizagem no espaço da sala de aula física tradicional.

A categorização desse ensino ultrapassa a mera inclusão de tecnologia na educação e da listagem de aprendizagens que combinam *on-line* e presencial. Os autores Horn e Staker (2015), para conseguir ter uma definição mais precisa, entrevistaram muitos educadores responsáveis por programas de ensino híbrido e concluíram que, para definir, é preciso dividir o conceito em três partes. Uma, é a de que ensino híbrido é qualquer “programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo” (HORN; STAKER, 2015, p. 34).

É importante destacar, nessa definição, o conceito de aprendizagem, que é ampliado, em que instrução e conteúdo estão envolvidos. Também, o controle é imprescindível para que a aprendizagem se efetive, de acordo com o ritmo e o caminho que cada aprendiz realiza. Outra parte envolvida na tentativa de definição é a de que “o estudante aprende, pelo menos em parte, em um local físico

supervisionado longe de casa” (HORN; STAKER, 2015, p. 35). Isso implica afirmar que algum componente da escola física deve estar incorporado ao seu programa curricular.

A terceira parte da definição é a de que “as modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma matéria, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada” (HORN; STAKER, 2015, p. 35). A forma híbrida possui componentes *on-line* e presencial no intuito de compor um curso integrado. O desafio é que os modelos híbridos ainda não integram totalmente as duas modalidades. Os autores destacam que, apesar dessas três partes, para completar um conceito de ensino híbrido, ele está em um estágio evolutivo ainda e que as escolas estão em fase experimental para ver que programas aliam *on-line* e presencial.

Horn e Staker (2015), na tentativa de categorizar e explicitar o ensino híbrido, apontam quatro modelos para desenvolver cursos, que podem ser utilizados pelas escolas na tentativa de combinar diferentes formas e criar um programa personalizado. Os modelos são: Rotação, Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido. Para o estudo, interessa o primeiro modelo, uma vez que se acredita que pode auxiliar na construção de leitores.

Dessa forma, explicitam-se quatro diferentes possibilidades dentro desse modelo. Horn e Staker (2015) definem Rotação como uma categoria que inclui qualquer curso ou matéria em que estudantes alternam modelos de aprendizagem, que pode ser uma sequência fixa ou a critério do docente. O curso propõe diversas atividades e, em um determinado tempo, os estudantes trocam de lugar e mudam de tarefa.

Rotacionar tarefas é uma prática comum em educação. A inovação está no ensino *on-line* que faz parte do ciclo de aprendizagem. Uma possibilidade é realizar estações, que podem ser desenvolvidas dentro de uma mesma sala de aula ou em um conjunto de salas. Horn e Staker (2015, p. 39) citam o sistema READ 180, para estudantes da educação básica com baixo desempenho em leitura, que “orienta professores a iniciar e terminar cada sessão de aula com uma discussão que envolva toda a turma”. Os estudantes dividem-se em grupos e alternam-se entre três estações:

- 1 **Ensino conduzido pelo professor em pequenos grupos**, no qual o professor utiliza livros e trabalha estreitamente com estudantes individuais.
- 2 **Aprendizagem individual**, usando o programa READ 180 para praticar habilidades de leitura.
- 3 **Leitura individual modelada e independente**, na qual os estudantes usam livros ou áudio do READ 180. (HORN; STAKER, 2015, p. 39),

Registros demonstram que esse sistema resultou em melhoria do desempenho de leitura e é um exemplo proeminente de Rotação por Estações. Outra possibilidade é o Laboratório Rotacional, em que os estudantes se encaminham para o laboratório de informática, onde acontece uma parte do ensino *on-line* do curso. Nesse local, há outro profissional que auxilia na realização de tarefas. A inovação é integrar o tempo no computador com a sala de aula de forma contínua, para que o professor possa realizar atividades que envolvam conceitos e pensamento crítico e não apenas desenvolvimento de habilidades básicas.

Uma terceira possibilidade é a Sala de aula invertida. Esse modelo de rotação inverte completamente a função normal da sala de aula. Os estudantes têm acesso a palestras *on-line* fora do ambiente escolar e, com isso, têm a oportunidade de “retroceder ou avançar de acordo com sua velocidade de compreensão” (HORN; STAKER, 2015, p. 43). O tempo da sala de aula é dedicado à resolução de problemas e/ou de projetos e às discussões. Tal inversão auxilia para a autonomia da aprendizagem e ela proporciona o desenvolvimento de um processo ativo de construção. Os estudantes utilizam dispositivos conectados após a escola para assistir a vídeos pedagógicos, como forma de complementar questões de compreensão. Ao mesmo tempo, durante a navegação, podem os estudantes encontrar materiais de outras naturezas e elaborados em outras linguagens para enriquecer o olhar sobre o conteúdo foco da aprendizagem.

A quarta possibilidade de Rotação é a rotação individual, em que os estudantes escolhem um esquema personalizado entre modalidades de aprendizagem, que pode ser estabelecido por um *software* ou por um professor. Horn e Staker (2015, p. 45) esclarecem que as rotações individuais diferenciam-se dos outros modelos, pois os estudantes “não rotacionam necessariamente por estações ou modalidades disponíveis; seus cronogramas diários são personalizados de acordo com suas necessidades individuais”. Com uma lista de prioridades individuais, os estudantes são monitorados por profissionais e ao professor cabe a tarefa de aprofundar, presencialmente, o conteúdo introduzido no ambiente *on-line*.

A migração do conteúdo e do ensino para o ambiente *on-line* proporcionou às escolas o encontro de caminhos sistemáticos para auxiliar os estudantes a aplicar seus conhecimentos de forma mais reflexiva, exploratória, criativa e crítica, ao mesmo tempo com liberdade de apresentação. Assim, suas habilidades de comunicação são desenvolvidas em diferentes esferas e sua busca pelo saber aprimora-se, seja de forma individual ou coletiva. Uma sugestão apresentada pelos autores (HORN; STAKER, 2015, p. 80), para motivar o ensino *on-line* e fornecer um modelo público, é a elaboração de portfólios, onde os estudantes apresentam o que aprenderam durante as discussões em grupo, experimentos em laboratório e/ou projetos práticos.

Os autores (HORN; STAKER, 2015, p. 97) também afirmam que o ensino híbrido, com a meta de atingir eficácia educacional, somente se efetiva quando as comunidades escolares definirem problemas a serem resolvidos ou metas a serem alcançadas. Isso, para que as referências curriculares não se centrem somente no ensino tradicional, na transmissão de conteúdos, ou somente no uso da tecnologia, no uso pelo uso. Em vista disso, os programas híbridos precisam ter foco na qualidade de vida dos estudantes pela personalização da aprendizagem e pelo acesso a cursos e programas, que, fora da escola, não teriam conhecimento e nem disponibilidade de utilização.

Esse aspecto híbrido auxilia as redes de ensino regulares a criarem condições para que estudantes tenham experiências que os motivem a aprender e a realizar sua aprendizagem. Para os professores, significa novas e amplas oportunidades para “acessar fatores motivacionais intrínsecos relacionados à realização, reconhecimento, responsabilidade, crescimento e outros” (HORN; STAKER, 2015, p. 177). Assim, aliar o ensino *on-line* com o acompanhamento presencial trouxe mudanças no papel do professor, que apoia, orienta, facilita discussões, desenvolve projetos, avalia o trabalho, aprende em conjunto com seus estudantes e enriquece sua docência.

As salas de aula, para desenvolver o ensino híbrido, são consideradas estúdios de aprendizagem ou praças de aprendizagem. Locais em que o processo é contínuo e progressivo. Para esse processo efetivar-se, é necessário que os professores inovem e dinamizem o ensino invertendo suas salas de aula, demonstrem planejamento de suas aulas, com objetivos delimitados, escolham um modelo e personalizem sua forma de docência.

4.3 A APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL

A aprendizagem, nessa perspectiva, se desenvolve com motivações intrínsecas e extrínsecas. Diante dessa inovação, há uma proposta com modelos educacionais integrados. As metodologias ativas de ensino e de aprendizagem surgem para auxiliar no percurso individual e grupal. As atividades vão se tornando mais complexas à medida que vão sendo tomadas a partir de decisões e de avaliações dos resultados.

Essas metodologias podem tornar possível esse processo, uma vez que auxiliam o estudante a desenvolver autonomia em sua formação. De acordo com Illeris (2013), na contemporaneidade, a aprendizagem compreende a aquisição de conhecimentos e de habilidades, além de aprimoramento das dimensões emocionais e sociais. Assim, o desafio da educação é, nessa complexidade, formar um sujeito ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado, o que pode ser viabilizado, também, pelo envolvimento com o texto literário.

Essa nova cultura da aprendizagem permite que a escola auxilie o estudante a organizar e atribuir significados às informações disponíveis na internet que, inclusive, já se apropriou. No entanto, ainda está distante a efetivação da prática de a escola capacitar o jovem a ir além da transmissão de conhecimentos e auxiliá-lo para enfrentar os desafios que a sociedade lhe apresenta. Isso se realiza por meio de ações educacionais de desenvolvimento e aquisição de capacidades de procurar, selecionar, interpretar informações e construir conhecimento.

Em relação ao processo de aprendizagem, outra autora que discorre sobre as vantagens do uso de tecnologias na educação é Vickery (2016, p. 3). Ressalta que as tecnologias auxiliam o desenvolvimento do pensamento, uma vez que “a inteligência não é fixa e que as habilidades cognitivas das crianças podem ser desenvolvidas se elas aprenderem a pensar”. Dessa forma, os professores assumem o papel de mediadores e auxiliam as crianças a pensarem e aprenderem, “ajudando-as a filtrar e interpretar as informações de um conjunto de tarefas que focaliza funções cognitivas específicas” (VICKERY, 2016, p. 3).

Assim, a forma de o professor auxiliar é desenvolver estratégias de aprimoramento da linguagem para que o estudante possa descrever seu

pensamento. Isso é possível por meio de “modelagem, de intervenção, de orientação do debate e do incentivo à colaboração e à reflexão” (VICKERY, 2016, p. 8). O estudante, independentemente da idade e do desempenho, se beneficia de uma educação que desenvolve habilidades de pensamento, pois fica focado, consciente de si e do outro, é mais curioso, perseverante, reflexivo e confiante.

O papel da escola e de sua forma de desenvolver os processos de aprendizagem está se modificando, pois os ambientes dessa nova era aliam formato presencial e virtual, o que está sendo uma tarefa complexa, devido à quantidade, qualidade e rapidez com que as mudanças estão surgindo. Com isso, o estudante, que está familiarizado com as inovações tecnológicas, não aceita que a sala de aula seja um espaço para busca de informações. Acredita-se que o professor também precisa dominar as tecnologias para enriquecer sua prática pedagógica e auxiliar o estudante em sua aprendizagem.

O impacto das tecnologias na educação é um fenômeno amplo e está relacionado com o papel que essas tecnologias possuem na sociedade atual. Coll e Monero (2010, p. 41) ressaltam a importância de que as informações disponíveis na internet sejam filtradas, ordenadas, selecionadas e contextualizadas, “para que possam ser assimiladas e transformadas em conhecimento pelos aprendizes”. O professor, nesse contexto, necessita aprender a dominar e valorizar as tecnologias como formas de representação do conhecimento e como ferramenta que auxilia na reorganização das funções cognitivas. A aprendizagem, assim, é o resultado do envolvimento do professor com o estudante de forma colaborativa, interativa e construtiva, pois proporciona auxílios educacionais para aprimorar novas formas de pensar.

O papel do professor consiste, nesse contexto, em incorporar em sua docência a qualidade, quantidade e diversidade de materiais disponíveis na internet, muitas vezes de domínio dos jovens para poder auxiliar o estudante na busca ampliada e aprofundada por respostas aos seus interesses e necessidades. Com isso, sua formação, independentemente de ela se efetivar dentro ou fora da escola, terá qualidade e auxiliará na construção de um cidadão crítico.

Intentou-se, nesta seção, resgatar o surgimento do ensino híbrido no que tange às metodologias ativas de ensino e apresentar concepções de aprendizagem que são basilares para a formação de leitores.

É relevante destacar, nesta pesquisa, as habilidades de pensamento que devem ser desenvolvidas nos estudantes, para capacitá-los a pensar de maneiras diferentes para diversas finalidades. Isso é possível, à medida que eles são auxiliados por docentes a tornar o pensamento visível, através de estratégias de discussão e de reflexão.

Tais oportunidades de trabalho colaborativo viabilizam um ambiente em que a aprendizagem seja desenvolvida com auxílio do trabalho em equipe ou de forma independente. Assim, ao fazer conexões no processo de aprendizagem, o estudante desenvolve a habilidade de diferenciar informações, refletir e argumentar criticamente para construir significados.

Na sociedade conectada em rede, em que as pessoas estão imersas, as possibilidades de escolhas estão, a cada dia, mais condicionadas pela universalidade de acesso e de seleção de informações relevantes disponíveis na internet. O grande desafio da educação é o estudante ser formado com estratégias e competências para buscar e selecionar informações em ambientes virtuais. Esse gerenciamento da informação deve ser desenvolvido pelos professores para capacitarem os estudantes a localizar, filtrar, organizar e utilizar a informação da melhor maneira possível.

A necessidade de desenvolver essa habilidade reside no fato de que pela quantidade de informação que tem a gerenciar, o usuário precisa discernir duas estratégias que são imprescindíveis: “a busca eficaz por meio de dispositivos com diversas especificidades e o exame crítico e seletivo dos documentos encontrados” (Monereo; Fuentes, 2010, p. 346). Com isso, ciente da qualidade do material, outro desafio é gerenciar o grande número de informações para se desviar do objetivo da pesquisa na internet e se deixar levar por *hiperlinks* que desviam o usuário do objetivo da pesquisa. É preciso sempre retomar o foco da busca.

5 METODOLOGIA

A discussão em torno da leitura literária na escola não é recente e abarca questões relacionadas à escolha de obras e também as formas de análise desses textos. Assim, buscam-se metodologias diferenciadas para inserir o texto literário no ambiente escolar, na tentativa da formação do estudante como cidadão e como leitor.

O questionamento que se faz é com que metodologia e com que estratégias a escola pode atingir seus objetivos de construir entre os estudantes leitores literários. Estes são leitores, dominam os recursos tecnológicos, utilizam-nos em sua comunicação e nas atividades de entretenimento, distanciando-se das propostas da escola que não se aproximam dessas condições. Nesse sentido, as bases que definem e norteiam a prática pedagógica referem-se às mudanças tecnológicas que modificaram as concepções de acesso às materialidades de leitura e de apreensão do conhecimento.

O texto literário, portanto, enquanto unidade de sentido, independentemente do suporte em que se apresenta, deve continuar sendo priorizado pela prática docente, em que ficção e realidade inter-relacionam-se e complementam-se. Há que se valorizar textos de autores contemporâneos, com potencial desenvolvimento da literariedade, buscando ressaltar a linguagem de domínio dos jovens permeada de originalidade. A maneira como o texto literário é apresentado ao estudante necessita ser pensada, tendo em vista suas preferências, interesses e necessidades, o que, certamente, está distante do que pensam os adultos, os professores.

A proposta metodológica apresentada nesta investigação científica considera relevante destacar que leitura literária, por ser ficcional, expõe marcas humanas que retratam o mundo e a interioridade das pessoas demonstrada pelas personagens. Além disso, a linguagem literária possui marcas que expressam sentimentos e podem constituir-se como manifestações do senso crítico, importantes para a construção da cidadania, pela possibilidade de análise de aspectos sociais, políticos, educacionais e culturais.

Dessa forma, considerando que o jovem está inserido na tecnologia, as atividades devem contemplar esse recurso tecnológico, para proporcionar ao estudante a oportunidade de integrar o mundo tecnológico, vivenciado cotidianamente por ele, ao desenvolvimento de atividades de aprendizagem significativa.

Para contemplar esse aspecto, sugere-se a aproximação efetiva do professor de ambientes tecnológicos, em que parta da realidade e dos conhecimentos que os estudantes possuem, promova atividades de práticas leitoras, utilize as peculiaridades do ensino híbrido, amplie e aprofunde seus conhecimentos e de seus estudantes pelo contato com textos diversos e com linguagens diferenciadas.

A avaliação desse processo é realizada, também, com a criação de atividades textuais em que os estudantes podem registrar opiniões, informações, comentários e promover discussões acerca de temáticas selecionadas para essa proposta metodológica. É uma forma de avaliar o conteúdo das postagens, a perspectiva de abordagem do tema pelos estudantes, a recepção desses materiais e as possíveis sugestões a serem usadas durante os momentos da prática de leitura.

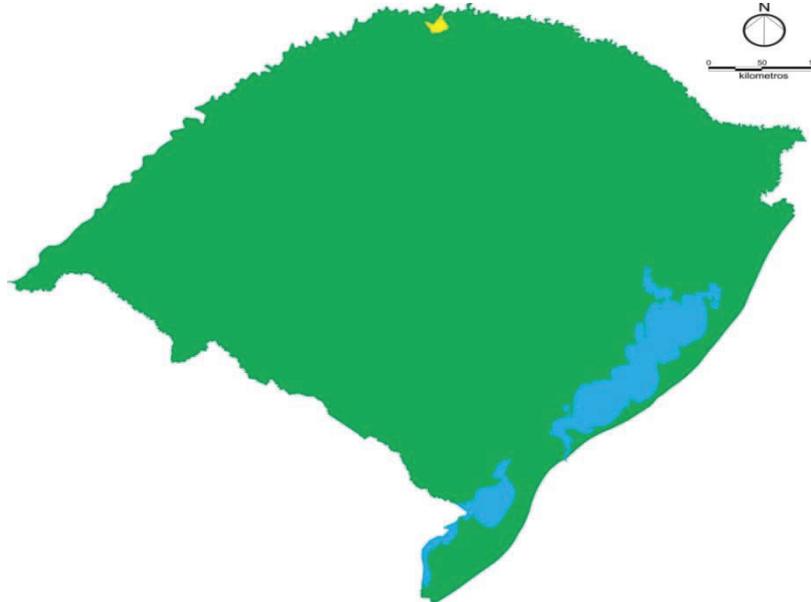
5.1 DEFINIÇÃO DO *CORPUS* E LEVANTAMENTO DE DADOS

Os aspectos abordados neste item estão relacionados à parte prática da pesquisa, observando os seguintes aspectos procedimentais, que foram adotados para a operacionalização da investigação: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, análise qualitativa, instrumento de coleta de dados, discussão dos dados à luz dos estudos teóricos selecionados, elaboração e aplicação de prática leitora.

A natureza da pesquisa é aplicada, por sentir a pesquisadora necessidade de construir oportunidades para o desenvolvimento de ações de leitura no contexto de uma escola que pode servir de estímulo à promoção de mudanças em instituições similares. É o caso do universo escolar de escolas públicas de Ensino Fundamental, anos finais, do município de Frederico Westphalen/RS.

Esse município está localizado ao Norte do Rio Grande do Sul e pertence à região do Médio Alto Uruguai (Figura 1):

Figura 1 – Localização geográfica do município



Fonte: NAPLAN (2016 - realizado para esta pesquisa)

Quanto aos objetivos, esta pesquisa é exploratória e descritiva. Exploratória, por ter como propósito desenvolver familiaridade com o problema, a fim de torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Ainda, pelo fato de proporcionar “visão geral, do tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27). Descritiva, uma vez que discrimina características de determinado grupo, quanto aos aspectos identitários, ideológicos e/ou culturais.

A pesquisa prevê um diagnóstico, com aplicação de um questionário, com 20 questões objetivas com estudantes pertencentes ao *corpus* selecionado. Os dados obtidos quanto às preferências (ou não), necessidades e interesses de leitura orientaram a elaboração e aplicação de prática leitora em uma escola pública.

Os procedimentos técnicos escolhidos para esta pesquisa são pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. Nesse sentido, pesquisadores reconhecidos estudo das concepções de leitura, de formação de leitor, da leitura literária e do ensino híbrido.

Na sequência, o outro procedimento técnico utilizado neste estudo é o da pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um

problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985).

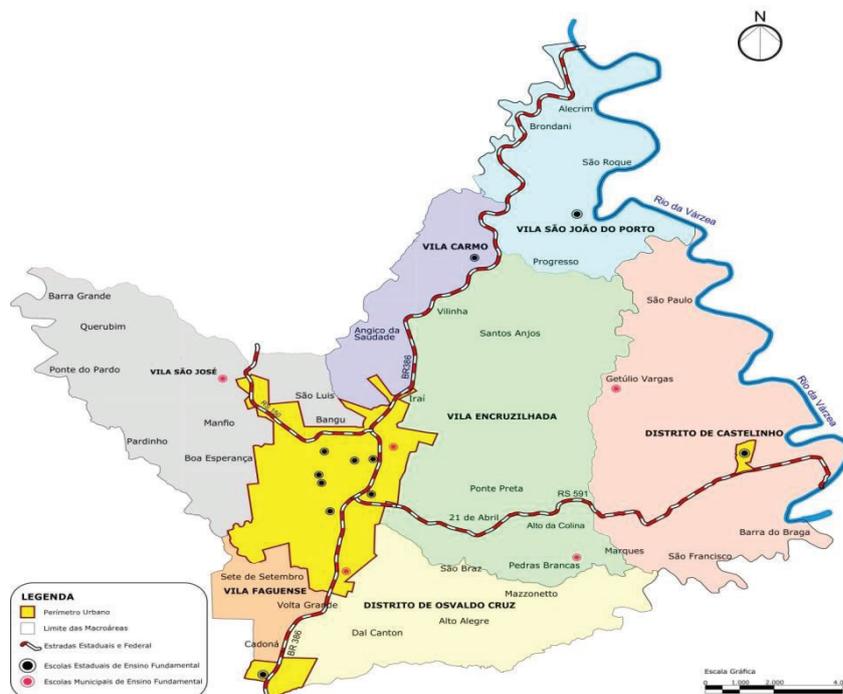
O autor ressalta que a pesquisa-ação é participativa, uma vez que é necessário o envolvimento de pessoas nos problemas pesquisados. Ainda, quando há a realização de ação(ões) por parte das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa.

A pesquisa-ação determina uma dinâmica que é determinada pelo grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada (GIL, 2008). Assim, apresenta alguns conjuntos de ações que, embora não sejam ordenados no tempo, podem ser considerados como etapas da pesquisa-ação.

Na fase exploratória, é importante que se determine o campo de investigação da pesquisa, que se identifiquem as expectativas dos pesquisados e estabeleça que tipo de auxílio poderá ser oferecido como parte da investigação em curso.

Assim, foram escolhidas, para a referida pesquisa, escolas das redes estadual e municipal, do município de Frederico Westphalen, do ensino fundamental, anos finais, conforme mapa que expõe as localizações das escolas selecionadas:

Figura 2 – Localização geográfica das escolas



Fonte: NAPLAN (2016 - realizado para esta pesquisa)

Com o objetivo de demonstrar a lista de escolas, suas redes e suas localizações, o quadro abaixo detalha a amplitude desta pesquisa, por se entender que, para interferir em uma realidade e proporcionar discussões e modificações na mesma, é preciso ter uma abrangência quase totalitária. Assim, o município de Frederico Westphalen possui as seguintes escolas, que fazem parte da pesquisa:

Figura 3 – Lista de escolas e redes de ensino

	ESCOLA	REDE	LOCALIZAÇÃO
1	E. E. E.B. Sepé Tiaraju	Estadual	Bairro Centro
2	E. E. E. F. Cons. Edgar Marques de Mattos	Estadual	Bairro Primavera
3	E. E. E. F. Nossa Senhora Fátima	Estadual	Bairro Fátima
4	E. E. E. F. Vergínio Cerutti Ciep	Estadual	Bairro Panosso
5	E. E. E. F. Santo Inácio	Estadual	Bairro Santo Inácio
6	E. E. E. M. Cardeal Roncalli	Estadual	Bairro Centro
7	E. E. E. F. Afonso Pena	Estadual	Bairro Aparecida
8	E. E. E. F. Natalia Gadonski	Estadual	Vila Carmo
9	E. E.E. F. Marechal Castelo Branco	Estadual	Linha São João do Porto
10	E. E. E. F. Monsenhor Vitor Batistella	Estadual	Distrito de Castelinho
11	E. E. E. F. Waldemar Sampaio Barros	Estadual	Distrito de Osvaldo Cruz
12	E. M. de E. F. Giusto Damo	Municipal	Bairro Santo Antônio
13	E. M. de 1º Grau Irmã Odila Lennen	Municipal	Bairro Núcleo Habitacional
14	E. M. de E. F. Duque de Caxias	Municipal	Linha São Cristóvão
15	E. M. de E. F. Rui Barbosa	Municipal	Linha Getúlio Vargas
16	E. M. de E. F. Marechal Floriano	Municipal	Linha São José
17	E. M. de E. F. Joaquim Nabuco	Municipal	Linha Pedras Brancas

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Na formulação do problema, é preciso que ele seja definido com a maior precisão possível, pois na pesquisa-ação, após a identificação, procuram-se elaborar ações práticas para minimizar o problema identificado. Gil (2008) afirma que a pesquisa-ação não se restringe aos aspectos práticos, pois a mediação teórico-conceitual faz parte de toda a pesquisa. Dessa forma, após o questionário realizado, pretende-se identificar se os entrevistados são leitores, quais suas preferências leitoras e se o uso de tecnologias faz parte do processo leitor desse *corpus*.

Na construção de hipóteses, é importante que se considere que, na pesquisa-ação, não há estabelecimento da existência dos nexos causais entre as variáveis. Ainda, Gil (2008) destaca que se privilegia a construção de hipóteses e que elas sejam claras, concisas, sem ambiguidades e que possibilitem a verificação empírica.

Nesta pesquisa, acredita-se que os estudantes não utilizam as tecnologias para desenvolver o hábito da leitura e que os professores da escola não desenvolvem ensino híbrido para a ampliação de conhecimentos e para desenvolvimento de habilidades de leitura entre os estudantes.

Na seleção da amostra, após ter sido definido o universo da pesquisa, surge a delimitação dos elementos que serão pesquisados. De modo geral, segundo Gil (2010), o critério de representatividade dos grupos investigados na pesquisa-ação é mais qualitativo do que quantitativo. Isso, porque os indivíduos selecionados possuem características tidas como relevantes pelo pesquisador e são adequadas para obtenção de dados na pesquisa-ação. São 800 estudantes entrevistados: 277 do 6º ano, 237 do 7º, 225 do 8º e 204 do 9º ano.

Na coleta de dados, é possível selecionar diversas técnicas: a mais usual é a entrevista coletiva ou individual. Também, é possível utilizar questionário, quando o universo pesquisado é constituído por grande número de pessoas. Na pesquisa-ação há a adoção de procedimentos flexíveis. Isso, porque há a possibilidade de, no decorrer da pesquisa, os objetos serem constantemente redefinidos. Assim, após a aplicação do questionário com questões objetivas para, a partir desse instrumento, definir uma prática leitora.

Ainda, é importante que se privilegie a discussão em torno dos dados obtidos, de onde decorre a interpretação de resultados. Na pesquisa, após a análise dos dados obtidos pelo questionário e reunião com os profissionais da escola envolvidos, está prevista uma prática leitora que alie ações *online* e presenciais para a construção de leitores literários.

A abordagem é qualitativa, uma vez que a realidade retratada na pesquisa é fonte para coleta de dados, para interpretação desses dados e detentora de significações. Com isso, apresenta-se análise dos dados coletados em perspectiva qualitativa. Considera-se que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

Nessa perspectiva, passa-se a descrever as questões do questionário e analisar as respostas dadas pelos estudantes, para se diagnosticar se a leitura literária é um hábito em suas vidas.

5.2 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados da pesquisa foram coletados a partir de um questionário (Anexo 1) constituído por vinte (20) questões objetivas, sem identificação dos sujeitos, aplicado em 17 escolas, sendo 11 estaduais e 6 municipais, totalizando 800 estudantes entrevistados.

Assim, 196 estudantes do 6º ano responderam ao questionário. Desses, 100 eram do sexo feminino e a média de idade deles era de 11 anos, o que condiz com o ano escolar. Em relação ao gosto pela leitura, 140 afirmaram que gostam de ler, 20 não responderam e 36 assinalaram não gostar de ler. Depreende-se que, nesse ano, os estudantes demonstram possuir maior afinidade com a leitura, pois o item dos livros literários foi o mais citado.

Houve diversidade na escolha dos assuntos assinalados, porém aventura e terror foram os preferidos. O gosto pela aventura é peculiar à faixa etária. Na contemporaneidade, há uma diversidade de obras, sagas e *games* que estimulam o contato com narrativas como as citadas pelos estudantes. Rösing (2016, p. 157) afirma que essas obras constituem-se em uma “releitura da realidade que não é estimulada pela escola”. A fantasia é deixada de lado em detrimento de conteúdos que precisam ser ensinados.

Ao serem questionados sobre o número de livros lidos por mês, 86 estudantes responderam que leem 2 obras, 10 leem 3 e 70 leem 1; 30 deixaram em branco. Há uma consonância entre essa resposta e aquela em que os estudantes afirmavam que se consideravam leitores. Os livros lidos pelos estudantes são retirados em bibliotecas públicas ou escolares. Destaca-se que muitos estudantes assinalaram mais de uma opção nessa questão, demonstrando que, quando se deseja ler, compra-se ou pede-se emprestado.

A pergunta realizada sobre o fato de se considerarem leitores, 150 afirmaram que sim e 36 que não, 10 assinalaram as duas alternativas. Retomando a questão que perguntava se gostavam de ler, alguns responderam que sim, mas disseram que não são leitores. A união desses dois questionamentos evidencia que muitos gostam de ler sem serem leitores, paradoxo que sugere que eles não têm definida a concepção do que seja ler, do que seja ser leitor. Essa questão é corroborada por Santaella (2014, p. 2) quando afirma que “fora e além do livro, há uma multiplicidade

de tipos de leitores, multiplicidade, aliás, que vem aumentando historicamente”. Percebeu-se que os estudantes ainda possuem a concepção de que ser leitor implica apenas ler obras literárias impressas e determinadas pela instituição de ensino.

O instrumento questionou, ainda, se os estudantes apreciam as atividades de leitura propostas pelos professores. Entre os entrevistados, 20 disseram ~~disse~~ que sim, afirmando que gostam, porque aprendem com as atividades, aprimoram conhecimentos e pelo fato de as atividades serem interessantes, atraentes. Os estudantes que disseram não gostar das atividades, justificaram que não são leitores e, por isso, nem uma atividade com obra literária é interessante.

Com o intuito de descobrir se os professores, ao cobrarem leituras, estão evidenciando o prazer em que se constitui a leitura que se questionou se o tipo de avaliação na escola estimula a leitura ou pressiona. As respostas apontaram para um descontentamento com as atividades realizadas pelos professores, pois sempre há cobrança da leitura com as mesmas perguntas, o que provoca náusea e desestimula. Essa condição foi apontada por 176 estudantes.

No século XXI, na sociedade do conhecimento, há a necessidade de se auxiliar, enquanto mediador, na construção de “um cidadão leitor, leitor competente, sábio e crítico, que seja capaz de acessar por si próprio os textos [...] para poder selecionar as diferentes informações em diferentes suportes”. (CERRILLO, 2017, p. 14, tradução nossa)⁷. A escola ainda está arraigada à concepção de que é papel do professor cobrar leituras literárias como forma de incentivar a formação de leitores.

No 7º ano, foram 237 estudantes participantes do questionário, com 182 do sexo feminino e com 12 anos em média; 180 gostam de ler e o restante não. Esses estudantes também gostam de ler, prioritariamente, livros literários. Alguns estudantes acrescentaram preferências diferentes das solicitadas, como curiosidades sobre computador, livros de *youtubers* e gibis. As temáticas priorizadas foram aventura e amor. Surgiram novas temáticas: *youtuber*, futebol, histórias reais e suspense.

A escolha por temáticas exploradas nas telas do computador sugere um tipo de estudante que busca, fora do ambiente escolar, suas leituras. É um alerta aos

⁷ Un ciudadano lector, lector competente, juicioso y crítico, que sea capaz de acceder por sí mismo a los textos [...] para discriminar la abundante información que se le ofrece a diario en distintos soportes. (CERRILLO, 2017, pg. 14).

professores de que existe um “consumidor mais aparelhado, capaz de apreender o simultâneo e o múltiplo, processá-lo e decodificá-lo”. (ZILBERMAN, 2012, p. 239). É importante que a escola traga esses suportes e essas leituras para o ambiente escolar para auxiliar o estudante na busca da informação e da interpretação do mundo que é visualizado na tela.

Em relação à quantia de livros lidos, 200 afirmaram ler 1 ou 2 livros por mês, o que é confirmado pelo número significativo de leitores. Os livros são retirados em bibliotecas e/ou são de propriedade particular. Quanto à avaliação realizada na escola, 10 estudantes concordam com o que é feito e 203 acreditam que a leitura não precisa ser cobrada como avaliação para que possa auxiliá-los na construção de conhecimentos e para ampliar sua competência de escrita. Além disso, comentaram que as leituras aceitas pelos professores são aquelas indicadas pelo docente e que os estudantes não têm autonomia para escolher suas obras e/ou temáticas de sua preferência.

Depreende-se que os estudantes aliam a leitura à avaliação e a escolha à determinação do professor. Não há liberdade de escolha de leituras e nem de poder expor suas leituras e aprendizagens em sala de aula para professor e colegas. Sobre essa liberdade, Cerrillo (2017, p. 15) afirma que o ensino da literatura precisa ser entendido como um processo de ‘educação literária’ em que o professor exerce a função de mediador que pode até selecionar obras para leituras, mas também que aceita a trajetória de leitura do estudante. Há dificuldade de o professor respeitar as experiências discentes.

No 8º ano, dentre os 225 estudantes, a metade da turma possui 13 anos e a outra metade 14. Muitos dizem que gostam de ler, consideram-se leitores, mas afirmaram ler em média 1 livro por mês. Os assuntos de sua preferência são aventura, terror e policial. Assinalaram que retiram livros nas bibliotecas, mas também compram livros. Os livros literários continuam sendo os preferidos. A concepção de que se é leitor quando se lê obras literárias, ainda está enraizado nesses estudantes.

Surgiu novamente a referência aos *youtubers* e o dado novo é a inclusão de mangás. Também, continuaram as avaliações negativas em relação às atividades de leitura proporcionadas pela escola, considerando as indicações de leitura como chatas, impositivas, repetitivas e que eles não podem escolher suas leituras. Novamente a presença da obra literária impressa predomina no momento da

imposição pelo professor. Pela escolha por temáticas e gêneros, percebeu-se que os estudantes leem diversidades de textos e assistem a sagas, pois gostam de temáticas de terror e policial. Os professores não consideram o gosto e os hábitos de leitura em meio digital dos seus estudantes e precisam da imposição da avaliação para que possam fazê-los lerem.

No 9º ano, os 204 estudantes possuem entre 14 e 15 anos. O número de adeptos à leitura é de 85, apesar de 57 consideram-se leitores. Os livros literários continuam sendo os preferidos retirados em bibliotecas ou de uso pessoal. Os assuntos destacados foram aventura, terror e amor. Em relação às atividades propostas, 185 afirmaram que não gostam, porque não aprendem nada de novo, que as indicações de obras são infantis demais e que após a indicação vem a data da prova de leitura. Percebe-se que os estudantes leem, possuem livros em casa, mas a escola não os considera leitores, por não se adequarem às práticas desenvolvidas pelos professores.

Nessa etapa da escolaridade, surgiram informações novas em relação às leituras do momento como *youtubers*, diários e histórias reais, além da inclusão de livros de autoajuda como preferidos para ler. Dessa forma, houve críticas por 200 estudantes em relação à cobrança das leituras feitas pelos professores, pois essas temáticas não são exploradas na escola e nem consideradas leituras que auxiliam na formação do cidadão. A evidência, segundo Cerrillo (2017, p. 15 tradução nossa⁸) é de que se está diante de um novo leitor, que necessita da ajuda do mediador para conseguir escutar diferentes opiniões e contrastar ideias, que quer explicar o que é e o que sente, para entender o que “aconteceu em outros tempos e o que imagina que poderia ter acontecido, para poder entender que pertencia a uma coletividade pelas suas próprias marcas socioculturais”. Esse processo o auxiliará a elaborar juízo crítico com liberdade.

A importância da leitura na era digital é enfatizada por Chartier e Chartier (2016, p. 62), que afirmam que o mundo digital apresenta uma nova técnica de composição, transmissão e apropriação da escrita, que pode “produzir uma nova modalidade de construção e comunicação do saber fundamentada no intercâmbio de conhecimentos, experiências e sabedorias”. Os professores, muitas vezes, não

⁸ Lo que sucedió en otro tempo y lo que le hubiera gustado que nunca sucediera, y tendrá consciencia de su pertinencia a una colectividad con sus propias marcas socioculturales. (CERRILLO, 2017, p.15).

utilizam essas novas linguagens em sala de aula e, se o fazem, é para explorar aspectos relacionados aos conteúdos escolares. Com isso, a interpretação, a percepção de diferentes sentidos não acontece.

Ressaltam, também, que “a leitura diante da tela é uma leitura descontínua, segmentada, ligada mais ao fragmento que à totalidade”. (CHARTIER; CHARTIER, 2016, p. 68). O desafio para a escola é grande, uma vez que cada vez mais os estudantes, fora da escola, estão diante de textos não-lineares e fragmentados. Tornar-se leitor crítico e pelo desenvolvimento da competência literária é um grande desafio à educação brasileira na contemporaneidade. Os professores não utilizam recursos tecnológicos em suas aulas, fazendo com que haja um distanciamento entre o conhecimento da escola e o conhecimento do estudante aprendido no meio digital, além do domínio das linguagens usadas no meio digital.

A aplicação do questionário evidenciou que os estudantes dos anos finais, do Ensino Fundamental consideram-se leitores, apesar de lerem um livro por mês, geralmente imposto pelo professor. No entanto, para a escola, prática leitora realizada no meio digital não é considerada válida, porque não gera conhecimento e nem incentiva a leitura.

Esse é o grande desafio: aceitar que a sociedade está conectada em rede, o que permite às pessoas realizarem escolhas, que, a cada dia, estão mais relacionadas à universalidade das informações. Para a educação, nesse cenário, é importante que se criem estratégias para que os estudantes desenvolvam competências para selecionar informações em ambientes virtuais.

Esse gerenciamento da informação pode ser desenvolvido pelos professores para capacitarem os estudantes a localizar, filtrar, organizar e utilizar a informação da melhor maneira possível. A necessidade de desenvolver essa habilidade é que impulsiona a realização de práticas leitoras para experienciar e viabilizar a construção de leitores.

5.3 PRÁTICA LEITORA: DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

O desenvolvimento de uma prática leitora é a segunda parte da metodologia desta pesquisa. Nessa etapa, está descrita a estruturação e o planejamento da

prática leitora. Assim, na sequência, está detalhado o planejamento realizado para posterior aplicação:

Temática: a dualidade existente na essência de cada ser humano

Ano: 8º

Objetivos: a prática leitora possui os seguintes objetivos: a) realizar prática leitora no ensino fundamental, anos finais, a fim de experienciar uma educação literária; b) aplicar três fases de uma prática: preescritura, escritura e reescritura para auxiliar na formação de um leitor competente; c) desenvolver atividades de leitura e escrita, com o intuito de que os estudantes tenham atitudes analíticas para seu crescimento pessoal e para a coletividade; d) proporcionar momentos presenciais e *on line* a fim de compartilhar experiências e transformar informações em conhecimento efetivo; e) demonstrar novas possibilidades de a obra literária circular na sociedade e no ambiente escolar para preparar o estudante a ler melhor os discursos sociais; f) realizar atividades de compreensão e de interpretação a fim de perceber o progresso do estudante leitor em sua aprendizagem literária; g) utilizar recursos tecnológicos durante seu aprendizado literário com o intuito de relacionar os conhecimentos dos estudantes com as atividades escolares; h) realizar *feedback* da prática leitora, através de aplicativo *online*, para verificar se o ensino híbrido proporciona educação literária e forma leitores competentes.

Metodologia: as atividades listadas estão em ordem de aplicação:

- 1 *brainstorming* (tempestade de ideias)
- 2 canvas
- 3 pesquisa sobre os 7 pecados capitais (*on line*)
- 4 leitura da obra em pdf, disponibilizado em QR code
- 5 questões sobre a obra
- 6 jogo de tabuleiro e jogo de memória
- 7 linha do tempo a partir da pesquisa no site oficial do autor
- 8 elaboração de infográficos e de GIFs como produção textual
- 9 mentimeter: aplicativo para *feedback*

Ressalta-se que, no próximo capítulo, as atividades desenvolvidas, em uma prática leitora, tiveram como norte o ensino híbrido. Para utilizar essa modalidade,

escolheu-se uma obra literária e atividades diversificadas foram desenvolvidas, com a pretensão de explicitar a possibilidade de se formar leitores literários.



6 PRÁTICA LEITORA

O presente segmento abrange a metodologia das atividades realizadas com o objetivo de demonstrar que a experiência de uma prática leitora pode auxiliar no desenvolvimento da leitura e da escrita. A definição da metodologia utilizada está embasada na concepção de que a comunicação humana, em tempos de internet, se desenvolve de forma diversa e heterogênea, a partir das escolhas do leitor navegador em suas trajetórias de leitura. A liberdade para decidir o(s) caminho(s) envolve as possibilidades de interrupção da leitura e de compartilhamento de ideias, emoções e sentimentos. Vive-se uma conectividade permanente que é irrefutável.

A prática leitora possui como diretriz a aprendizagem colaborativa, que objetiva a compreensão do papel da interação entre estudantes e professores como mediadores e promotores de aprendizagem em situações de interação presencial. Os paradigmas que embasam esse tipo de aprendizagem referem-se ao princípio de que a sala de aula, com a forma de organização social e cooperativa, possibilita melhor rendimento escolar pelos estudantes.

Isso se efetiva quando essas situações de cooperação forem identificadas a partir de fatores como composição do grupo, características da tarefa ou do conteúdo da aprendizagem e a atuação do professor. A interação acontece de forma complexa, pois o desenvolvimento de potencialidades efetiva-se no processo de construção conjunta de significados. Dessa forma, o que se propõe na aprendizagem colaborativa é

aumentar a frequência de conflitos cognitivos; fomentar as explicações elaboradas; apoiar a criação, manutenção e progresso da compreensão mútua; promover a tomada de decisões conjuntas sobre as alternativas e pontos de vista; promover a coordenação de papéis e controle mútuo do trabalho, ou garantir a motivação necessária para que os alunos se envolvam em atuações realmente compartilhadas. (ONRUBIA; COLOMINA; ENGEL, 2010, p. 209).

Nesse contexto, o papel do professor é estruturar o processo para que situações de interação sejam realizadas, que a aprendizagem colaborativa seja realmente um processo de divisão de trabalho e para que cada membro do grupo contribua para a realização da tarefa. Assim, há o compartilhamento, a negociação e a construção de significados conjuntamente.

O computador e/ou celular, na aprendizagem colaborativa, facilita a comunicação entre os membros do grupo para que possam realizar simulações ou representações virtuais, para combinar espaços de comunicação, sistemas de gestão dos materiais necessários à tarefa, para dar suporte no processo de construção e elaboração conjunta do conhecimento.

Essa mesma prática leitora tem, ainda, como princípio, a aprendizagem baseada na representação visual do conhecimento, em que o foco centra-se no modo em que o mundo está representado. A possibilidade de registrar os modos de ver a realidade envolve processos mentais complexos. Os artefatos visuais sempre foram utilizados no ensino, mas como ilustração, imagem de um momento histórico ou de um texto imagético.

Os recursos tecnológicos, nesse processo, propiciam o desenvolvimento de atividades centradas nas características específicas de formas diferenciadas de representação, em que a “as animações e a realidade virtual abriram novas interrogações sobre os efeitos das representações visuais nos processos de ensino e de aprendizagem” (COLL *et al.*, 2010, p. 227). Também, a tecnologia possibilita formas de representação que possuem valor cognitivo para os usuários, por conseguirem aliar tarefas com habilidades desenvolvidas por serem internautas, além de possuírem facilidade para transitar de uma forma de representação para outra.

A educação precisa se beneficiar desse conhecimento de sistemas tecnológicos que os estudantes possuem para aprimorar a representação, o processamento, a transmissão e o compartilhamento de informações com o objetivo de construir a aprendizagem. A possibilidade de construir uma representação de seu conhecimento exige um processo criativo, consciente e intencional que impõe pensar, tomar decisões e possuir meios para realizá-lo. Com isso, o estudante consegue produzir novas ideias, reestruturar e tornar explícito seu pensamento.

É importante o professor oportunizar situações em que os estudantes trabalhem coletivamente na “construção de uma representação, precisam negociar as metas, a representação dos problemas, o significado dos conceitos utilizados e os procedimentos envolvidos em sua elaboração” (COLL *et al.*, 2010, p. 231). Os benefícios são de que os estudantes têm a possibilidade de tornar público os significados construídos por eles sobre os conteúdos de aprendizagem como, ainda, contrastá-los com os dos colegas e do professor.

Uma prática baseada em ambientes virtuais de aprendizagem também está explicitada, por se entender que o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação são suportes e apoios à construção da aprendizagem. Nesse aspecto, destaca-se a importância de os estudantes aprenderem melhor quando se envolvem no processo do conhecimento. A dinamicidade das ações, assim, promove a aprendizagem de forma mais efetiva e tem a possibilidade de compartilhar a experiência para auxiliar em outras situações de construção do conhecimento.

Na sociedade globalizada do conhecimento, com apoio das tecnologias, é importante destacar a interconexão, uma vez que facilita a criação, codifica, busca, recupera, troca e reutiliza informações e comunicação mediadas pela tecnologia. Aliada a isso, está a importância das comunidades virtuais de aprendizagem, porque os estudantes reunidos em comunidades virtuais compartilham interesses comuns, criam identidades e desenvolvem estratégias de compartilhar conhecimentos.

A criação de comunidades aliada a projetos educacionais permite aproximar a experiência educacional à vida cotidiana. Com isso, há a possibilidade de criação de experiências de aprendizagem na prática, por meio da participação em comunidades sobre temáticas associadas aos conteúdos curriculares. Também, há a relação da escola com o ambiente, para vincular a experiência do estudante com práticas reais de aprendizagem. Ainda, há a aprendizagem que perdura por toda a vida, por aliar participação em comunidades de interesse do estudante que, mesmo fora da escola, continua interagindo com o grupo e construindo sua identidade.

A partir do exposto, apresenta-se a continuidade desta pesquisa, como foi realizada a prática leitora e que resultados foram alcançados.

6.1 APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA LEITORA E ANÁLISE DAS ETAPAS DESENVOLVIDAS

Após a aplicação de questionário e análise das questões, optou-se por desenvolver uma prática leitora com um 8º ano, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Conselheiro Edgar Marques de Mattos, no Bairro Jardim Primavera, de Frederico Westphalen (RS). A escolha por esse ano justifica-se pelo fato de haver uma identificação pelas temáticas de terror, aventura e/ou policial. Também, pelo fato de eles criticarem os trabalhos com obras literárias desenvolvidos por seus

professores e por não gostarem das atividades que lhes é proposto, com alegação de ser ultrapassadas, assim como as obras. A escola selecionada é de periferia, o que dificulta o acesso dos estudantes a livros diversificados ou à aquisição de obras pelos seus familiares; mas, no entanto, todos possuem celulares e acessam a internet diária e constantemente.

A temática escolhida refere-se à dualidade existente na essência de cada ser humano. Em vista disso, objetivou-se discutir sobre as ações realizadas por cada ser para analisar se elas refletem a essência desse ser. Assim, ao selecionar uma obra literária para desenvolver a prática leitora, optou-se pela literatura contemporânea, uma vez que ela possui tendências diversificadas. Cerrillo (2016) aponta essas tendências: realismo (com assuntos relacionados a problemas da vida cotidiana); fantasia (as narrativas abordam um universo de ficção com intertextualidade); aventura (enredo com lugares diferentes, tempos desconhecidos e capítulos sem sequência linear); história (acontecimentos históricos de relevância para a história da humanidade); amor (elementos fantásticos, relacionamentos pelas redes sociais e sentimentalismo a florado); além de terror, novelas policiais, minicontos e ficção científica.

Assim, escolheu-se a obra *O vilarejo*, do escritor Raphael Montes, pelo fato de o autor possuir um estilo de escrita que instiga o leitor a organizar e sequenciar uma narrativa, composta por capítulos independentes e interligados. Lajolo e Zilberman (2017) afirmam que os leitores têm liberdade de escolher as obras que querem ler, mas nem todos possuem autonomia para isso. A escola, então, enquanto instituição mediadora, com pressupostos pedagógicos, nem sempre leva em conta os interesses do leitor. Com isso, após questionário realizado e interesses de temáticas definidos, optou-se por essa obra e autor.

A educação no século XXI permite a descoberta de novos conhecimentos, a construção de leitores e o desenvolvimento de metodologias capazes de auxiliar as estudantes a se delinearem e se encontrarem, para poderem ser protagonistas de suas vidas e de suas escolhas. A partir dessa concepção, Petit (2013) afirma que a leitura proporciona uma experiência única, ímpar, pois possibilita a simbolização e a verbalização de experiências vivenciais. É por tais características que destaca a importância do mediador de leitura, que auxilia no desenvolvimento da autonomia e proporciona a familiaridade com os textos.

Salienta-se que o incentivo à leitura efetiva-se quando os estudantes podem deixar aflorar suas paixões e suas curiosidades. Com isso, a progressividade do processo de formação leitora, que se dá com diversidade de textos, temáticas e gêneros variados, auxilia no aprimoramento de sua competência enquanto leitor.

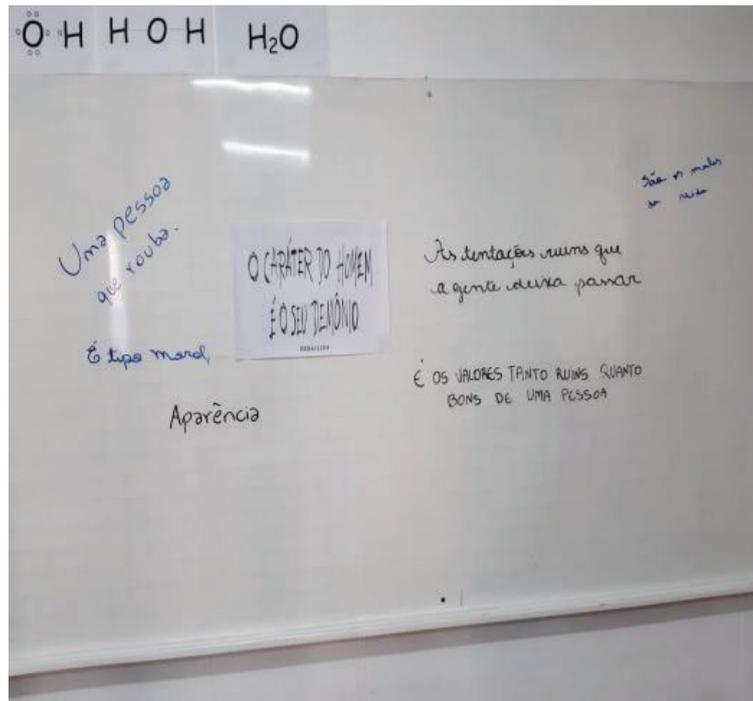
Ao se destacar a fase de motivação, de conhecimento prévio, a prática leitora foi iniciada com uma dinâmica, chamada: tempestade de ideias ou *brainstorming*. O objetivo dessa dinâmica foi explorar a potencialidade criativa dos estudantes, de forma individual e/ou coletiva, para a temática da prática leitora. Além disso, objetivou-se instigar o aluno a refletir sobre a epígrafe e relacioná-la às suas vivências.

A partir da epígrafe: “O caráter do homem é o seu demônio”, de Heráclito, iniciou-se a atividade de explosão de ideias, ou *brainstorming*. Após fixado o cartaz com esse dizer no quadro, solicitou-se que os estudantes dissessem o que entenderam, com o que de seu cotidiano, de suas leituras, esse pensamento poderia estar relacionado.

A importância dessa dinâmica foi fazer com que os estudantes expusessem seus conhecimentos, posicionassem-se diante de um determinado tema, respeitassem as opiniões dos outros e também exercitassem a sua participação nas atividades propostas pelo professor. Coll (2010) afirma que usar estratégias de buscas eficazes favorece a ativação de conhecimentos prévios e que os professores, ao utilizarem do procedimento da *brainstorming*, auxiliam os estudantes a relacionarem seus conhecimentos ao conteúdo a ser explorado em uma atividade de formação leitora.

A Figura 4 representa a discussão feita, demonstra que muitas coisas não foram ditas e que muitos conhecimentos não foram ativados. Os estudantes ficaram limitados à explicação linguística do pensamento de Heráclito:

Figura 4: Brainstorming



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Assim, realizou-se outra dinâmica, utilizando a ferramenta Canva, para complementar a tempestade de ideias e ampliar a temática, uma vez que a palavra demônio, da epígrafe, foi o mote para a referência e discussão dos sete pecados capitais.

Esse procedimento constituiu-se em uma tentativa de representar o conhecimento de forma gráfica para que se pudesse torná-lo o mais compreensível possível. Destaca-se que Canva é uma ferramenta para criar materiais didáticos, que podem ser utilizados em sala de aula, como planejamento de ações.

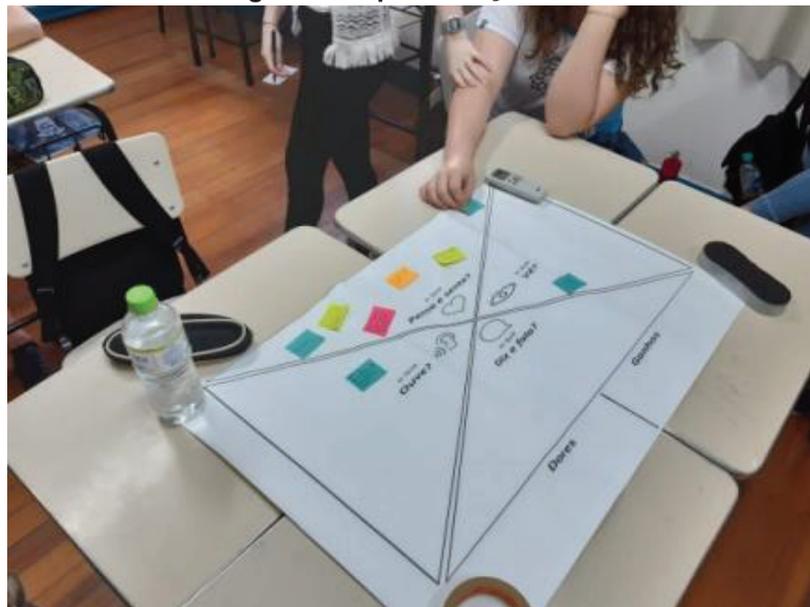
Com esse intuito, a turma recebeu impresso um cartaz, disponibilizado por essa ferramenta *on-line*, para completar sobre o conhecimento que eles possuíam sobre demônios e, conseqüentemente, sobre os sete pecados capitais. Assim, completaram o cartaz com opiniões sobre esse assunto. Destaca-se que o Canva é uma ferramenta em formato de quadro que permite analisar o que está sendo criado, remodelado ou adaptado.

Esse quadro tem como princípio o pensamento visual, o uso de desenhos (imagens) para representar situações ou ideias. Dessa forma, é importante que esteja em um local em que todos possam observar, absorver e apontar sugestões e mudanças, pois é uma metodologia que se fundamenta nos pilares da colaboração.

Coll (2010) destaca que a representação do mundo em mapas, em escrita, permite inventar, criar modos de visualizar a realidade a partir do que foi pensado e do que foi dito de maneiras diferentes. Tal possibilidade de combinar múltiplas formas de representação facilita transitar por materiais de hipermídia e de animações. Essa alternativa proporciona novas interrogações sobre as representações visuais e o processo de ensino e de aprendizagem se efetiva.

Com essa dinâmica, o objetivo foi instigar sobre o que os estudantes já leram ou ouviram falar sobre demônios e sobre os sete pecados capitais para estimular a curiosidade e incentivar a leitura da obra literária. As Figuras abaixo corroboram que com essa atividade os conhecimentos prévios dos estudantes foram ativados e sua participação foi efetiva:

Figura 5 – Apresentação do canva



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Os estudantes, ao verem o quadro do Canva, com questionamentos sobre o que eles tinham de conhecimento e sobre qual sua opinião sobre demônios e pecados capitais, ficaram alguns minutos em silêncio e logo começaram a relacionar os pecados com os colegas. Assim, o menino que tem físico mais robusto disseram que tinha o pecado da gula; a menina que passa a aula passando baton vermelho, relacionaram com a luxúria. Muitas risadas aconteceram e após essa brincadeira

inicial, começaram a escrever suas percepções sobre a temática e completar o quadro do canva.

Nesse processo, informações e conhecimentos misturavam-se, pois alguns alunos, aqueles que tinham mais leituras, explicavam aos demais alguns conhecimentos que possuíam de obras que haviam lido. Foi uma atividade colaborativa, uma vez que os estudantes debatiam sobre o que iriam escrever. Também, informativa, pois alguns quiseram citar obras e/ou filmes que abordam essa temática.

Com isso, a elaboração do quadro transcorreu de forma coletiva:

Figura 6 – Elaboração do Canva



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Após discussões e escritas, o quadro do Canva foi concluído. A professora socializou o cartaz, pendurando-o no quadro, para que todos pudessem visualizar, ler e discutir se faltou algo a ser escrito ou se algo não estava condizente com a discussão. Percebeu-se que alguns estudantes não se envolveram em todas as partes do quadro, pois ao serem questionados sobre o que ouviam sobre pecados e demônios, poucos responderam e socializaram informações.

O destaque, no entanto, é para aqueles estudantes que não se manifestam oralmente, mas pensam, sentem e veem. Característica típica da adolescência. Eles preferem “ficar na deles”, como dizem, do que falar sobre o assunto. O quadro demonstrou isso, pois dois aspectos foram mais discutidos do que os demais.

A Figura 7 demonstra a diferença de interesse entre o que ouvem dizem e/ou falam com as demais:

Figura 7 – Socialização do canva



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Terminados os comentários sobre o quadro do Canva, a professora questionou-os sobre a epígrafe e os comentários feitos na primeira atividade e o que eles perceberam de modificação, de ampliação de seus conhecimentos após completarem o quadro. Alguns estudantes relataram que não havia relação entre as duas atividades, mas muitos conseguiram estabelecer relações entre a epígrafe e os sete pecados capitais.

Sempre tem estudantes que não se envolvem muito nas atividades, que afirmam que é chato ficar conversando, discutindo e ouvindo opiniões dos outros. Felizmente, o número de estudantes que participaram e se empolgaram com as discussões foi maior, o que demonstra que a educação literária é um processo demorado e de persistência.

Na sequência, a Figura 8 demonstra as duas atividades realizadas e a quantidade de opiniões coletadas em cada uma delas:

Figura 8 – Visualização das atividades



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Muitas informações foram registradas nos cartazes, pois os estudantes tinham histórias reais de conhecidos e/ou familiares para narrar. Também, já haviam assistido a séries e sagas sobre demônios, o que facilitou a inter-relação. Petit (2009) afirma que esse processo de autoconhecimento auxilia para o desenvolvimento da autonomia do estudante, pois ele pode apropriar-se de textos, atribuir significados e modificar sentidos de suas concepções.

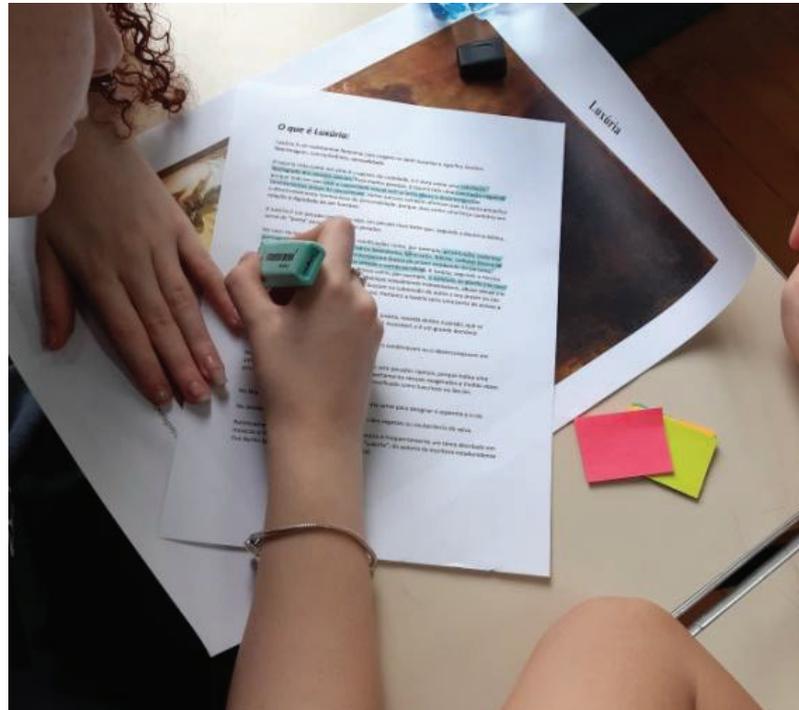
Na sequência, solicitou-se que os estudantes realizassem uma pesquisa *on-line*, em casa, para ser socializada em aula, sobre os sete pecados capitais. O objetivo foi o de explorar em sites a origem dos pecados, que deuses os representam e que características cada representante possui, de acordo com a religião católica.

Também, objetivou-se instigar os estudantes a desenvolverem o hábito da pesquisa para socializar as informações encontradas. O direcionamento solicitado foi para que a pesquisa fosse sobre os sete pecados capitais preconizados pela religião católica, uma vez que a obra selecionada refere-se à gula, à luxúria, à inveja, à soberba, à preguiça, à avareza e à ira.

Após a pesquisa *on-line* fora do espaço escolar, os estudantes trouxeram suas anotações e informações para socializar com o grupo. Depois de cada um se manifestar sobre o que pesquisou, a turma foi dividida em pequenos grupos e cada

um ficou responsável por um pecado. A Figura 9 demonstra a seleção de informações após a pesquisa realizada:

Figura 9 – Socialização da pesquisa



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

A partir da divisão em grupos, a professora entregou a imagem de um deus ou deusa que representa cada um dos pecados, retirada do site Publicados Brasil⁹. A curiosidade dos estudantes foi grande, pois muitos não conheciam as imagens representativas dos pecados. Depois de todos olharem, rirem e relacionarem o que haviam pesquisado com as imagens, os grupos se reuniram para começar a atividade (Figura 10):

⁹ Disponível em: <<http://publicadosbrasil.blogspot.com/2018/09/de-onde-veio-isso-de-setepecados.html>>.

Figura 10 – Elaboração de cartazes



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Cada grupo optou pela forma de registrar as informações relacionadas aos pecados capitais. Assim, alguns escreveram ao redor da imagem, outros colaram postites. A atividade envolveu-os durante um período e alguns grupos apresentaram mais informações que outros. Percebeu-se que os alguns adolescentes não se envolveram muito com a atividade, pois enquanto alguns grupos discutiam o que iriam apresentar no cartaz, outros escreveram rapidamente e ficaram o restante do período conversando.

Após a confecção dos cartazes, foi realizada a socialização da pesquisa e expostas todas as imagens e informações relacionadas, da seguinte forma: cada grupo mostrou a imagem e explicou que informações foram selecionadas para acrescentar à imagem:

Figura 11 – Apresentação dos cartazes



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Após todos os grupos apresentarem, a professora solicitou que visualizassem o conjunto de pecados e suas informações correspondentes, questionando-os se alguma informação estava faltando:

Figura 12 – Socialização da pesquisa



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Após a socialização da pesquisa, a professora questionou se essa temática é ultrapassada ou se na contemporaneidade ainda se discutem questões relacionadas à moralidade. O debate foi interessante e um dos grupos trouxe uma imagem que descobriu durante a pesquisa. Isso gerou muita discussão e os estudantes envolveram-se com essa atualização da temática estudada. A imagem foi a seguinte:

Figura 13 – Os 7 pecados capitais



Fonte: Publicados Brasil (2018)

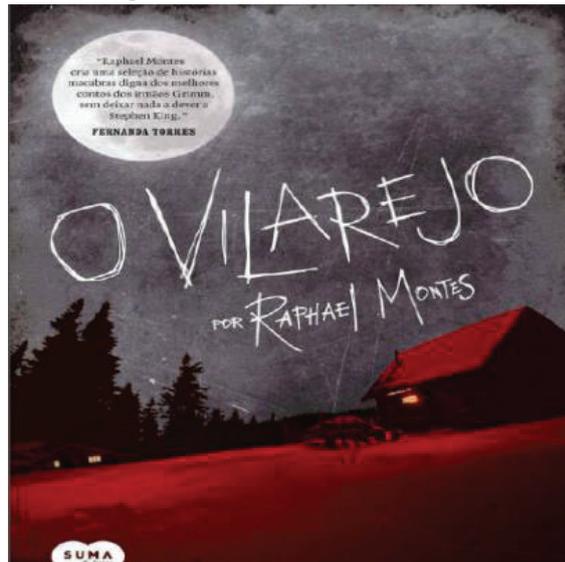
Os estudantes se questionaram se utilizam essas mídias para deixarem as suas fraquezas se sobressaírem. Alguns foram pesquisar em seus celulares o que era o *linkedin*, pois poucos conheciam e utilizam. Outros citaram o canal do *you tube* para a vaidade, porque alegaram que as meninas só querem saber de tutorial de maquiagem e de cabelo.

Para a educação, em época de acesso ilimitado de informações na internet, ainda é complicado instigar o estudante a realizar pesquisa. Isso, porque são muitas informações e conseguir transformá-las em conhecimento é o grande papel da escola e do professor, na contemporaneidade. Coll (2010) refere-se a esse desafio, justificando que a ubiquidade presente nas tecnologias de informação modifica a maneira de pensar, de atuar, de relacionar-se, de divertir-se, de aprender e de conhecer.

Assim, destaca que a educação escolar está desafiada a redefinir sua metodologia para abarcar essa mudança cultural. Complementa que educar em uma cultura digital supõe ensinar e aprender a participar efetivamente em práticas sociais e culturais, mediadas pelas tecnologias digitais. Assim, não é suficiente introduzir conteúdos e competências, mas também práticas de leitura ética e ideológica para formação do cidadão nesse novo cenário cultural, social e digital.

Na sequência, apresentou-se a obra física e comentou-se que era uma narrativa em que as personagens tinham, em sua essência, os pecados capitais. Os estudantes foram convidados a ler a obra e tentar descobrir que pecado cada uma das personagens representava e deixava aflorar. Após a discussão grupal e colaborativa, apresentou-se o QR Code, que é um símbolo dimensional que permite armazenar tipos de dados, para que os estudantes pudessem baixar a obra e lê-la em PDF (Figura 14) em seus celulares.

Figura 14 – Obra em PDF



Fonte: Le Livros (2017)

Foi disponibilizado o QR Code da obra *O vilarejo*, de Raphael Montes, para que os estudantes pudessem acessar e baixar nos seus celulares:

Figura 15 – QR Code da obra

O VILAREJO, DE RAPHAEL MONTES



Fonte: Le Livros (2017)

O objetivo foi disponibilizar a obra para que os estudantes, extracurricularmente, lessem-na para ser discutida em aula. Há a facilidade de utilização de leitores QR Code nos smartphones, por ser simples sua decodificação

e sua conversão em um endereço web. O que ajuda a redirecionar conteúdos específicos e/ou transferir informações para os dispositivos de uso. Destaca-se que, na contemporaneidade, os estudantes aceitam o desafio de ler a obra no meio digital. Foi o que aconteceu com a proposta de leitura *on-line* da obra.

Com o objetivo de formar leitores literários, é importante destacar o papel do mediador de leitura, que, nesse caso, auxiliou para que a leitura se legitimasse. Petit (2013) reafirma a importância de se ultrapassar o percurso de explorar a temática antes da leitura da obra, fazer uma escolha a partir da familiaridade dos estudantes e/ou leitores com o gênero a ser lido e possibilitar mobilidades em acervos e multiplicar oportunidades de fazer descobertas. Destaca que o desafio de democratizar a leitura e seu processo de apropriação de conhecimentos amplia a visão do leitor em relação à leitura e ao mundo em que vive.

As diferentes atividades realizadas, antes da leitura, auxiliaram para o protagonismo dos estudantes, que participaram do processo, compartilharam seu entendimento do mundo e aprimoraram sua competência leitora. Dessa forma, a solicitação foi para que, após a leitura feita, fosse realizada uma discussão sobre o enredo. A forma encontrada para essa tarefa foi disponibilizar questões para discussão do enredo, da estrutura da obra e sua ilustração:

Figura 16 – Questões de análise

O VILAREJO, DE RAPHAEL MONTES

1. A obra é composta por 7 contos, que compõem o enredo. É possível afirmar que essa obra pode ser classificada como romance ou livro de contos. Explique por que e que elementos auxiliam para que essa obra tenha dupla classificação.
2. O cenário principal da obra é o vilarejo. Descreva o lugar e retire do texto informações que comprovem que a época narrada é de um passado longínquo.
3. Retire dos contos características do narrador e determine se ele é onisciente ou observador.
4. Qual a importância do posfácio para a identificação ou a incerteza em relação ao narrador? Explique.
5. Explique quais foram os motivos para o vilarejo ser dizimado, ou seja, ter desaparecido.
6. Complete o quadro abaixo, com informações pesquisadas e após a leitura da obra:

Personagem	Características físicas	Características psicológicas	Pecados	Semelhanças entre o pecado e a personagem

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

As atividades foram distribuídas aos alunos para que respondessem e discutissem, em duplas. Após, foram socializadas as respostas com o grande grupo e muitas dúvidas surgiram, principalmente sobre o prefácio e o posfácio. Isso, porque as narrativas de cada personagem do vilarejo e suas mortes por seus pecados aflorados compõem a ficção da obra. No momento que o leitor relaciona as duas partes com o restante, a ficcionalidade parece extinguir-se. Os estudantes ficaram em dúvida e gerou muita discussão se o escritor apenas publicizou histórias reais ou faz parte da narrativa construir essas incertezas na mente do leitor.

Para aprofundar os conhecimentos, fez-se um levantamento dos elementos da narrativa, para identificar personagens, tempo de duração do tempo da história e do discurso, cenário (ambiente), foco narrativo. Após a realização das questões e discussões acerca da obra, focou-se no leitor, em seus conhecimentos, expectativas e vivências relacionadas à temática escolhida: a dualidade presente na essência do ser humano. Depois, o texto com todas as suas particularidades, enquanto estrutura narrativa, linguagem e estrutura imagética (ilustração).

Colomer (2007) afirma que a literatura é concebida como fenômeno comunicativo a partir da estética da recepção, que preconizou o texto como elemento que compõe o fenômeno literário. Destaca a importância da reação do leitor e que é possível explicar o texto a partir dessa reação. Isso é possível, uma vez que texto e leitor interagem no momento em que acontece a construção do mundo e de algumas convenções compartilhadas.

Isso significa que a formação do leitor literário perpassa por estratégias de leitura do texto e por toda a bagagem cultural, familiar, escolar, social, trazida pelo estudante. Tal noção de competência literária auxilia na formação de um leitor competente, que pode ser auxiliado pela inter-relação entre áreas do conhecimento.

Assim, algumas estratégias de leitura foram propostas para os estudantes. Uma delas foi um jogo de tabuleiro, com perguntas a serem respondidas à medida que iriam avançando no caminho. Os questionamentos foram direcionados a questões pertinentes ao enredo, personagens, espaço, tempo, foco narrativo e linguagem.

A turma foi dividida em quatro grupos e cada um recebeu um jogo de tabuleiro. Nele, estavam contidas cartas, dentro do envelope que, à medida que o estudante fosse avançando no caminho, ele respondia as questões. A regra era se

soubesse responder, poderia avançar; caso errasse ou não soubesse responder, ficaria uma rodada sem jogar.

Figura 17 – Jogo de tabuleiro



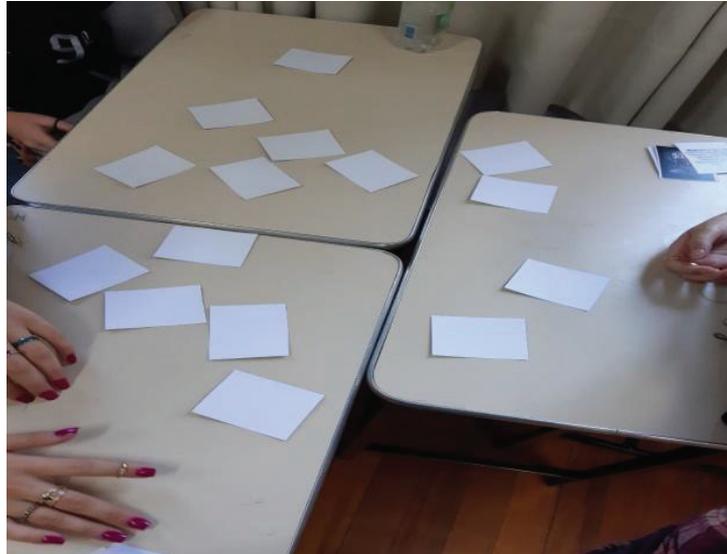
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

O jogo foi realizado pelos estudantes com entusiasmo e percebeu-se que eles sabiam responder as questões. Foi uma atividade que envolveu os estudantes e os fez retomar a obra lida de forma lúdica. A professora era chamada a toda hora para ajudar a analisar se as respostas estavam completas, para que eles pudessem avançar no jogo. Outra atividade foi o jogo de memória com destaque para as personagens, seus pecados (demônios) correspondentes e ações realizadas por eles (Figura 18 e 19).

Figura 18 – Jogo de memória 1



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Figura 19 – Jogo de memória 2

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Essa atividade parece infantil, mas os estudantes precisaram lembrar o nome de cada personagem, qual pecado ela deixou aflorar e a imagem da obra correspondente à cena descrita. Assim, foi um jogo de memória que o jogador precisava virar três cartas e relacioná-las. Foi também uma atividade em grupos e eles demoraram mais pra realizar do que a do jogo de tabuleiro. Eram três aspectos relacionados, isso dificultou um pouco a realização do jogo.

Na contemporaneidade, a narrativa literária juvenil (foco deste trabalho) configura-se com novos modelos de representação do mundo. Na explicitação de tal característica, Colomer (2007) afirma que esses modelos possuem temáticas ampliadas, desfechos diversificados e gêneros mesclados. Confirma que as unidades narrativas possuem abundância de vários tipos de textos no interior da narrativa. Também, uma tendência a ter mistura de elementos literários e não literários. Por fim, há a integração de recursos não verbais na construção narrativa.

Durante as discussões, muitos estudantes relataram que se identificaram com as personagens e seus pecados aflorados. Relataram que, apesar da obra ser ficção, ações demandadas dos pecados havia correspondência com o real. Cerrillo (2016) destaca que o leitor, ao relacionar uma obra lida a outras e/ou a situações diversas, consegue construir, com coerência, o significado de um texto. Atribui a essa capacidade o nome de competência literária e explicita que para adquiri-la o

leitor precisa perceber a linguagem especial que o discurso literário possui, além de sua capacidade conotativa e sua autonomia semântica.

Os leitores destacaram, também, que a ilustração auxiliou para ampliar a dramaticidade do enredo. As imagens das personagens, nos momentos em que deixam aflorar seus demônios, proporcionam uma atitude analítica da ficção e da realidade vivenciada. Cerrillo (2016) enfatiza que as práticas escolares são eficazes quando proporcionam comunicação entre o texto e o leitor e que este possa relacionar dois mundos: o criado pelo autor e o seu. Isso é possível, na obra escolhida, pois o texto narra uma situação, vivenciada pela personagem, em que suas atitudes demonstram a presença de uma essência maligna. As imagens corroboram e expõem essa concepção.

Escolheu-se duas imagens (Figuras 7 e 8) para demonstrar a importância de aspectos não apenas linguísticos de uma obra literária:

Figura 20 – Imagem da obra *O vilarejo 1*



Fonte: Montes (2015 p. 23)

Figura 21 – Imagem da obra *O Vilarejo 2*



Fonte: Montes (2015 p. 49)

A dramaticidade expressa nas ilustrações foi importante para que os estudantes se envolvessem com a leitura. Registra-se que ao retornarem à aula, após terem lido em casa a obra, os primeiros comentários foram em relação à ilustração. Relataram que as cenas escolhidas para serem ilustradas foram muito bem escolhidas. Disseram que parecia que o escritor sabia a hora do auge da curiosidade deles para parar a narrativa e colocar uma ilustração. Muitos comentaram da importância desse recurso na obra para conquistar a atenção do leitor.

Outro aspecto ressaltado pelos estudantes foram os respingos de sangue nas páginas que antecipam a tragédia. Além das ilustrações, isso também os instigava a continuar a leitura.

Destacam-se algumas páginas (Figuras 18 e 19) em que esses respingos são perceptíveis:

Figura 22 – Cena da obra *O Vilarejo 1*

É a segunda vez que a sra. Helga diz aquilo. O que ela pretende?
 Como se Felika tivesse lhe feito alguma pergunta, a mulher continua:
 — Astor está morto. Alguém o matou.
 Astor é o cão-guia da sra. Helga, sua única companhia desde que o coronel Dimitri morreu na guerra. Anos atrás, era Astor quem anunciava o amanhecer ao vilarejo com seu latido de husky. Nos últimos tempos, Astor havia se calado, mas Felika não estranhou. Supôs que o cachorro tivesse morrido com a dona.
 — Alguém matou Astor — repete a sra. Helga. — Veja, criança.
 Pela janela, encara Felika com os olhos vazios, um negrume aterrador no lugar onde deveriam estar os glóbulos oculares. Abre a sacola de pano. Estica o braço, revelando o crânio do cachorro, fiapos de pelo presos em pontos de sangue coagulado. Moscas-da-neve brincam no esqueleto do cão.
 — Tiraram toda a carne dele. Só sobrou isto — diz. Uma lágrima escorre pelo rosto ossudo.
 A cena enoja Felika. Ela fecha um pouco a cortina para que as crianças não vejam o que se passa.
 — Preciso saber quem matou meu Astor — diz a sra. Helga.
 — Não sei, velha. Eu não fiz nada.
 Felika não tem interesse neste assunto.
 — Mas, criança, quem pode ter feito isto?
 — Já lhe disse que não sei. Nem lembro quando saí de casa pela última vez. Tente com Ivan, o ferreiro. Ele sempre sabe de tudo.
 — Já bati na porta dele. Nem atendeu. Tentei em outras casas. Jekaterina, Latasha, as irmãs Vália e Vonda. Ninguém responde. Nem mesmo Krieger, o

Fonte: Montes (2015 p. 20)

Figura 23 – Cena da obra *O Vilarejo 2*

Mikhail sorri, nervoso.
 — Não sei, doutor. Não faço ideia.



Fonte: Montes (2015 p. 61)

A cor vermelha está presente durante toda a narrativa, desde a capa em que há a demonstração de uma casa com telhado e terra cobertos dessa cor, que o leitor imagina ser sangue. Antes de começar a narrativa aparecem duas cenas de um caminho marcado por sangue escorrendo, como se fosse um rio de sangue. Depois, a escrita sugere toda essa dramaticidade e é corroborada pelos respingos de sangue nas páginas. Ao ler a obra, o leitor vai percebendo que esses respingos são a antecipação da tragédia, da morte de uma das personagens.

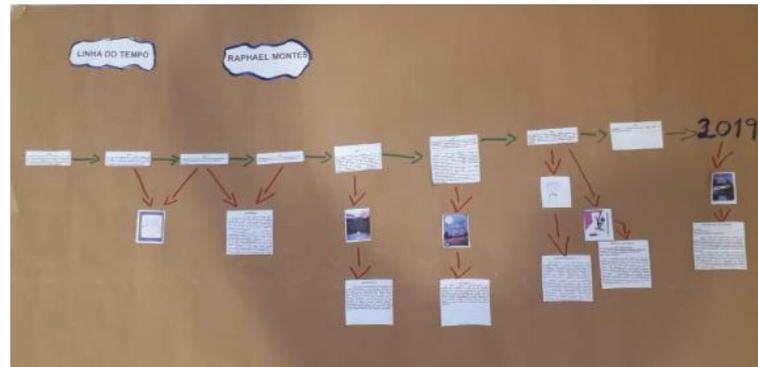
A escolha pela literatura contemporânea foi feita, pois ela possibilita problematizar as relações entre linguagem e a que dela se refere. Colomer (2007) assevera que o ensino literário objetiva aperfeiçoar a competência interpretativa do estudante. Também, desenvolve um leitor literário competente, pois ativa conhecimentos determinados e que podem auxiliar para sua interpretação a partir de uma determinada cultura. Destaca, ainda, que são três os objetivos da educação literária. Um é contribuir para a formação da pessoa; outro é enfrentar a diversidade cultural e social; e, o terceiro é reformular a formação linguística.

Um destaque importante a fazer é em relação à sequência dos contos e à classificação da obra em romance e/ou livro de contos, possibilidade proporcionada pela literatura contemporânea. Essa dupla análise do gênero literário pode ser realizada ao levar-se em conta o itinerário de leituras dos estudantes. É o caminho percorrido por eles em suas experiências literárias. A familiaridade que eles vão adquirindo com diferentes vozes presentes na narrativa literária, auxilia-os a adquirir diferentes perspectivas sobre o mundo e vão acostumando-se com o uso de registros linguísticos variados.

Na sequência da prática leitora, os estudantes foram convidados a entrar no site oficial do autor Raphael Montes, para pesquisar sua biografia, bibliografia, estilo e curiosidades. Após o visionamento do site, aos estudantes foi proposta a criação de uma linha do tempo do autor. O objetivo foi pesquisar sobre o autor, sobre a obra lida e estudada, para ampliar o conhecimento do estudante sobre o autor. Destaca-se que a metodologia da linha do tempo baseia-se em uma representação visual de fatos, que auxiliam o entendimento da história.

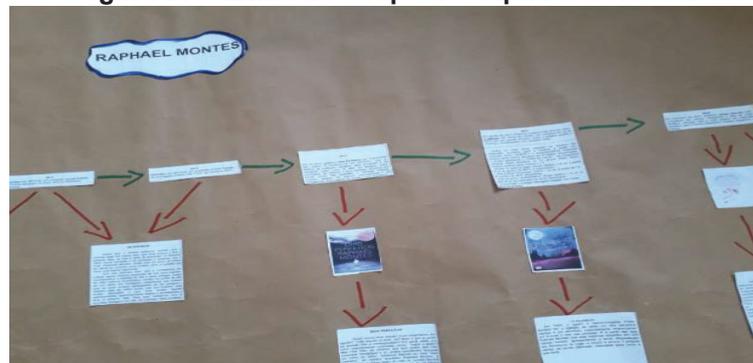
É uma ferramenta de apoio à aprendizagem e ao ensino, para facilitar a visualização de diferentes fatos para contemplar a sua duração. O objetivo da linha do tempo é ler e interpretar os fatos pesquisados para compreender a sua sucessão, sua simultaneidade e as relações entre eles.

Figura 24 – Linha do tempo de Raphael Montes 1



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Figura 25 – Linha do tempo de Raphael Montes 2



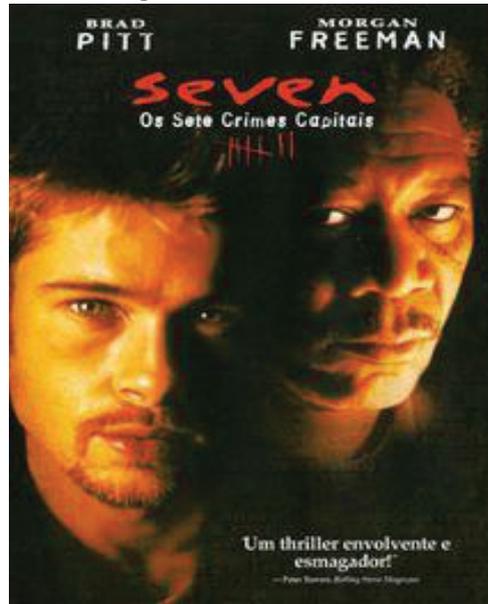
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Sobre isso, Coll (2010) destaca que a representação é utilizada para auxiliar na descrição da cognição das pessoas. Também, que essas representações permitem construir produtos com caracterizações reproduzíveis e inteligíveis aos seres humanos. Assim, além dos estudantes pesquisarem no site do autor informações, eles precisaram transformá-las em uma sucessão cronológica, escolhendo aquelas com representatividade para a sucessão biográfica e bibliográfica de Raphael Montes.

A pesquisa, aliada ao compartilhamento de informações, desenvolve habilidades de trabalhar em grupo e de buscar saber mais sobre o assunto para entender melhor a leitura realizada. As atividades propostas primaram pelo momento individual e pela coletividade, pois se acredita que é dessa forma que o professor, enquanto mediador, desenvolve a humanidade na essência de seus estudantes. Com isso, ressalta-se a importância da escola, que contribui para que a educação literária seja uma prática de todo e qualquer professor, em toda e qualquer escola.

Após a realização da linha do tempo do escritor Raphael Montes, os alunos solicitaram o visionamento do filme *Se7en* – os sete pecados capitais, dirigido por David Fincher, estrelado em 1995.

Figura 26 – Filme *Se7en*



Fonte: ADOROCINEMA (1995)

Os alunos gostaram tanto da temática que resolveram pesquisar e encontraram a indicação desse filme. Dessa forma, em outra aula, assistiu-se ao filme e realizou-se um debate para identificar semelhanças e diferenças entre a obra e o filme. Foi solicitado que a turma se dividisse em grupos e realizasse um infográfico para demonstrar semelhanças e/ou diferenças entre as narrativas.

Essas atividades, realizadas após a leitura e análise da obra, como forma de produção textual, foram diversificadas e contaram com o auxílio da tecnologia. Assim, a primeira tarefa foi construir um infográfico. Esse gênero textual é uma apresentação de informações com a presença de elementos gráfico-visuais, integrados ao texto. Essa ferramenta auxilia na transmissão de informações com auxílio de desenhos, imagens e/ou outros recursos gráficos.

A possibilidade de unir texto e imagens torna o infográfico uma ferramenta que possibilita simplificar a interpretação dos conteúdos, pois sua apresentação gráfica auxilia na compreensão das informações nele contidas. Também, por ser visual e gráfico, o infográfico expõe um ponto de vista de forma dinâmica e concisa.

Suas ilustrações são explicativas e seu texto, em processos de leitura, proporciona reflexão crítica.

Assim, os estudantes foram levados ao laboratório de informática da escola, que possui diversos computadores e data show, para construírem em grupos os infográficos. Discutiu-se sobre qual é a estrutura do gênero infográfico, como se faz e alguns exemplos prontos¹⁰ para que os estudantes fossem pensando como iriam elaborar o do grupo. Após essa etapa, os grupos escolheram informações que achavam relevantes para colocar no infográfico. Deixou-se livre para que o grupo escolhesse se queriam apenas escrever aspectos relacionados à obra *O vilarejo* ou fazer uma análise comparativa entre a obra literária e o filme. Escolheram-se dois exemplares para demonstração: um com informações sobre o filme e a obra (Figura 27) e o outro somente sobre a obra (Figura 28).

Figura 27 – Infográfico 1



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

¹⁰ Site pesquisado: <https://www.canva.com/pt_br/>.

Figura 28 – Infográfico 2



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

A atividade foi muito interessante, uma vez que os estudantes se envolveram com o desafio de elaborar um infográfico, que para eles era desconhecido. As informações utilizadas no texto referiram-se aos aspectos dos elementos das narrativas, que foram discutidos e analisados em atividades anteriores. Os estudantes afirmaram que foi um desafio que eles gostaram de fazer, porque aliou tecnologia, obra literária e cinema, aspectos que juntos se complementam e por isso foi instigante de realizar.

Coll (2010) destaca que a construção de representações visuais não é uma prática desenvolvida na escola, uma vez que é frequente o professor solicitar a interpretação de uma representação pronta. No entanto, acredita na construção da aprendizagem quando o professor instiga os estudantes a mostrarem seus conhecimentos e a expressarem suas ideias por meio de uma construção de representação visual própria.

Destaca-se que se o estudante é desafiado a construir uma representação, a partir do conhecimento que ele tem de um determinado assunto e/ou conteúdo, ele

precisa esclarecer, aprofundar e reorganizar seus pensamentos de modo a resolver lacunas ou incompreensões que ainda possui. Após, realizar um planejamento para selecionar informações e organizá-las em uma representação visual.

Com isso, o estudante vai construindo seu protagonismo, pois além de ele realizar todas essas etapas, seus colegas também precisarão passar por isso para a construção coletiva do infográfico. Pensar, tomar decisões e estabelecer um formato de representação vai influenciar em sua aprendizagem e proporcionar que reestruture seus conhecimentos, descobrindo novas formas de produzir novas ideias.

Enfatiza-se que a construção do infográfico foi realizada de forma colaborativa. Com isso, os estudantes precisaram negociar quais os procedimentos que iriam realizar na elaboração da representação visual. O professor, nesse processo, apresentou possibilidades para os estudantes tornarem público os significados construídos por eles. Depreende-se, portanto, que as situações de aprendizagem grupal possibilitam aos estudantes formas de interação baseadas em negociação, discussão e definição de um modelo único.

Outra atividade de produção textual, realizada nessa prática leitora, foi a elaboração de GIF (*Graphics Interchange Format*). Ele é um formato de imagem com cores, usado na internet. Sua característica predominante é a animação, pois o GIF é um formato de imagem que pode compactar várias cenas e com isso exibir movimentos. O uso dos GIFs pode deixar o seu texto ou mensagem mais animado, criativo e agradável.

Antes da proposta de realização desses formatos de intercâmbio de gráficos, realizou-se uma discussão sobre obras literárias, filmes, séries e sagas conhecidos pelos estudantes e que possuíam temática semelhante a que foi realizada na prática leitora. Vários títulos e narrativas vieram à tona e muitas foram lembradas por eles. Assim, foi solicitado que os estudantes se reunissem em duplas e, a partir desse recurso disponível no celular, elaborassem GIFs (Figuras 29 e 30).

Figura 29 – Gif 1



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Figura 30 – Gif 2



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

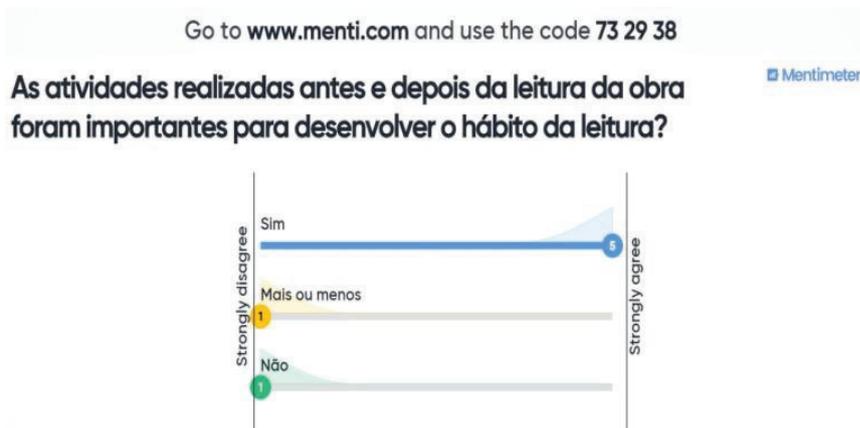
Por fim, utilizou-se o *mentimeter*, que é um recurso digital, que auxilia para criar interações e para criar apresentações com *feedback* em tempo real. Isso pode ser feito através de enquetes, nuvem de palavras ou coleta de perguntas. Para produzir uma enquete no *mentimeter*, é preciso criar uma conta na plataforma, elaborar questões (para a conta gratuita, há restrições de quantidade de perguntas por evento), solicitar o acesso dos participantes no site <www.menti.com> e colocar o código de acesso às perguntas.

Esse aplicativo possibilita realizar avaliações e também para sanar dúvidas após um estudo realizado. O destaque dessa plataforma web *mentimeter* é que ela é uma alternativa de audiência interativa para aumentar o engajamento do público, estimular a coprodução de ideias e compartilhar a responsabilidade de decisões, além de proporcionar diversão e experiências novas.

Ainda, esse aplicativo pode ser utilizado como uma avaliação diagnóstica, pois verifica o que seu aluno sabe sobre o assunto proposto em aula. Esse verificador de aprendizagem possibilita mostrar o que o aluno conseguiu entender sobre o conteúdo, e, como avaliação, se o aluno realmente aprendeu sobre o assunto.

Assim, optou-se por realizar duas perguntas que corroboram a convicção de que investir em práticas leitoras, que primam pelo desenvolvimento da educação literária, é um norte para que o planejamento do professor, uma vez que se acredita ser importante quando se objetiva a formação de leitores.

Figura 31 – Feedback 1

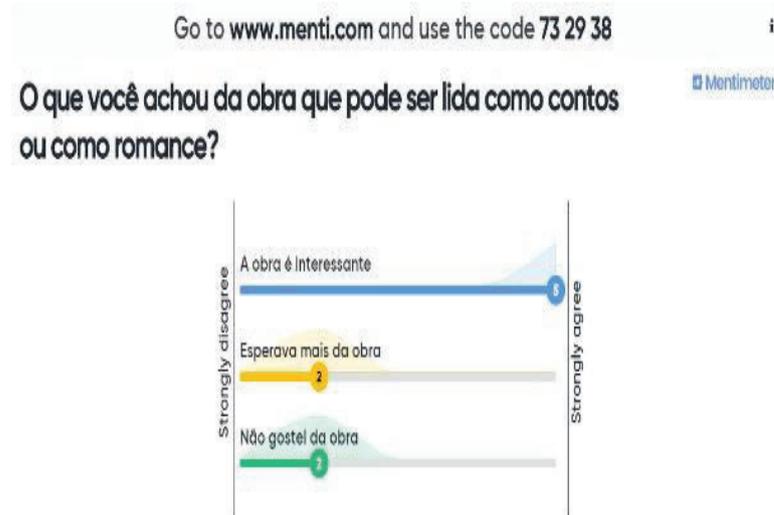


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Depreende-se que não se consegue realizar uma tarefa e consegue-se a adesão de todos os estudantes. Importa que quase todos gostaram, envolveram-se e realizaram as atividades propostas. Foi uma experiência que não é mais perfeita e nem a mais completa, mas foi o início de uma caminhada para mudar a concepção de que as atividades escolares podem ser prazerosas, com protagonismo dos estudantes.

O segundo questionamento (Figura 32) feito foi em relação à obra de escritor brasileiro, contemporâneo e com estrutura narrativa diferenciada.

Figura 32 – Feedback 2



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Assim, as respostas demonstram que os estudantes levam um tempo para se acostumarem com situações de leitura diferenciadas. Apesar de nem todos terem gostado da obra, o professor não pode desistir de formar leitores e de proporcionar situações de ensino inovadoras.

6.2 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA PRÁTICA

As intervenções que o professor vai fazendo durante o processo de leitura e de análise da obra literária, estabelecem diferentes aspectos do que seja ler. Com isso, o leitor desenvolve cada vez mais o interesse pela leitura, amplia sua visão do mundo e possibilita a reflexão sobre questões subjacentes ao aprendizado literário.

Esse processo torna-se gradativo pela complexidade e pela variedade de recursos que podem ser utilizados pelo professor e aumenta a capacidade de entendimento da obra literária. Tal formação literária constitui-se, a partir do contato com a literatura, em manuseio e leitura de obras. Tais procedimentos consolidam as expectativas do leitor em relação ao que se pode esperar da literatura, compreende-se a inter-relação existente entre a experiência cultural que a leitura proporciona e o

contato com aspectos necessários para o entendimento da compreensão leitora e da literária.

Para que a formação literária efetive-se, é imprescindível o papel do professor, enquanto mediador, com a finalidade de construir com o estudante um itinerário de leitura para proporcionar contato com obras que renovaram suas características e se ajustam ao leitor do século XXI. É importante esse leitor atual visualizar novas formas literárias, temáticas que expõem problemas existenciais, personagens com ações e perfis diferenciados, cenários inusitados, diversificações no enredo, principalmente em seu final, surgimento de novos gêneros e técnicas literárias. Enfim, esse universo literário demanda atitudes e competências leitoras diferentes de épocas passadas.

Nesse cenário literário, com tantas inovações, é um desafio para a educação e para o professor aliar obras literárias com os conflitos internos dos estudantes e contribuir com reflexões sobre as relações humanas. Espera-se que a prática leitora tenha proporcionado momentos em que esses leitores pudessem constituir-se como cidadãos para conseguirem administrar seus conflitos e verbalizar seus problemas.

Outro traço distintivo, que se destaca, na literatura contemporânea, é a presença de recursos tecnológicos, tanto para o acesso do leitor para ler *on-line*, quanto para análise, ilustrações e *links* que vão sendo acessados, durante a leitura da obra literária. Esses recursos mudam, também, o formato da escrita. Isso implica afirmar que os capítulos são menores ou inexistentes, as ilustrações e/ou recursos gráficos integrados à narrativa, fragmentação de cenas, mistura de gêneros literários, narradores que fragmentam o discurso e, às vezes, emprestam sua voz a favor da inclusão de um novo gênero ou há a interrupção da presença do narrador, com a inclusão de discurso direto.

Assim, o leitor contemporâneo contata com diversificados traços presentes no sistema literário, que exigem domínio de aspectos constitutivos da obra literária. Isso posto, é importante a ressalva ao jogo intertextual, presente na literatura na atualidade, e que faz com que o leitor possa ser protagonista de sua formação literária.

É ele que, com competência leitora, domina as referências textuais e/ou intertextuais, a opacidade dos elementos constitutivos da narrativa, as ambiguidades de significado oriundas da ficção, a redução do discurso unívoco do narrador e a fragmentação do enredo. Ainda, a presença da ilustração e/ou imagem na obra

literária instiga o leitor a apropriar-se desse recurso para auxiliá-lo no entendimento do que está sendo lido.

Dessa forma, a partir de tantas inovações por que passou a literatura, é importante destacar que novos caminhos estão sendo traçados pela literatura contemporânea, tanto em nível de temáticas variadas quanto na estrutura do enredo. Também, no acesso à obra que hoje pode ser feita pelos meios digitais.

Após ter-se delineado um itinerário de leitura, com a aplicação de práticas leitoras que especificam seus diferentes procedimentos, destaca-se a relação entre leitura e escrita, aliadas às mídias. Primou-se por desenvolver um ato leitor completo, ou seja, que os estudantes pudessem antecipar, inferir, relacionar, pesquisar; enfim, exercícios para aprimorar as habilidades leitoras e melhorar as condições para sua aprendizagem.

Enfatiza-se que a experiência da prática leitora foi adaptada ao contexto da realidade escolar e estudantil escolhida. Assim, as atividades objetivaram compartilhar percepções acerca da leitura, construir significados colaborativamente e desenvolver aprendizagem interpretativa.

Nessa perspectiva, a importância da compreensão leitora, desenvolvida na escola, reside no fato de que a ficção atual está inserida em uma sociedade com hábitos, propostas e interesses diferentes. Com tais ressalvas, enfatiza-se que a competência literária, que cada narrativa requer, está diretamente atrelada à competência leitora do estudante. Isso, porque é salutar o leitor encontrar e entender as pistas que vão sendo apresentadas a cada linha lida.

Esse cenário da literatura contemporânea desvenda uma complexidade narrativa tamanha que a interação do professor é crucial para auxiliar o estudante a explorar seu mundo à luz do que é narrado nos livros. O estudante pode, ainda, recorrer à sua experiência para entender os fatos narrados, instigar o imaginário e conceber mundos e soluções possíveis, o que irá aprimorar seu raciocínio. Tal processo, vivenciado pelo estudante, amplia as possibilidades de ele ser leitor, pois vivenciou essa experiência.

Destaca-se que a literatura compartilhada, discutida, vivenciada, é a base da formação de leitores. Tal constituição pode ser consolidada diante de atividades de preescritura, da construção de significados, durante a escritura, e, das conexões que as obras estabelecem entre elas, na fase de reescritura.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema desta tese discorre sobre a possibilidade de formar leitores literários da era tecnológica, digital, contemporânea. A justificativa pela temática está centrada na defesa de que a escola pode efetivar situações de interação para que os estudantes desenvolvam competências leitoras, empregando o uso de tecnologias. A escolha por escolas públicas se deve ao fato de a pesquisadora integrar o quadro docente de uma das escolas selecionadas. A opção pelo ensino fundamental, anos finais, justifica-se, pois os estudantes, nesse período, demonstram pouco interesse pela leitura na escola.

Nesse contexto, a explicitação do tema desta investigação científica aconteceu no primeiro capítulo, em que se discorreu sobre as concepções do ato de ler contemporâneo e sobre o perfil dos leitores da era tecnológica defendidos por Michèle Petit (2009, 2013), Sandra Sánchez García e Santiago Yubero (2017), Gemma Lluch (2017), Lúcia Santaella (2013, 2015), Edvaldo Souza Couto (2016), Regina Zilberman (2001, 2012, 2016), Anne-Marie Chartier e Roger Chartier (2016), Tania Mariza Kuchenbecker Rösing (2016), Regina Zilberman e Marisa Lajolo (2017) e Antonio Carlos Xavier (2012, 2013).

No segundo capítulo, apresentaram-se as especificidades do leitor literário na era digital, que são preconizadas por Teresa Colomer (2007), Anne-Marie Chartier (2016), Tania Mariza Kuchenbecker Rösing (2016), Regina Zilberman e Marisa Lajolo (2017), Pedro Cesar Cerrillo (2016, 2017) e de Martha Nussbaum (2015).

Para complementar o aparato teórico, no terceiro capítulo, detalhou-se as características do ensino híbrido como uma das opções para viabilizar diferentes formas de aprimoramento da aprendizagem dos estudantes. Tais concepções emergiram de investigações de Elisabete Cerutti e Arnaldo Nogaro (2016), Pierre Lévy (1999), Carla Viana Coscarelli e Ana Elisa Ribeiro (2014), Michael Horn e Heather Staker (2015), José Armando Valente (2015), José Moran (2015), César Coll e Carles Monereo (2010), José Luis Rodriguez Illera e Ana Escofet Roig (2010) e Carles Monereo e Martha Fuentes (2010).

A partir de tais considerações, surgiu uma questão que norteou a investigação: se mudanças nos modos de ler são resultantes do uso de tecnologias, estas podem desencadear, com a mesma intensidade, o processo de construção de

leitores literários em novas dimensões? De acordo com o estudo realizado, constatou-se que há a viabilidade de se desenvolver ensino híbrido, se o professor souber que seu papel é o de mediador. O estudante, em contato com situações de aprendizagem, na sala de aula e fora dela, com o intuito de aproveitamento de conteúdos disponibilizados na rede, consegue, de forma colaborativa, aprimorar sua educação leitora e literária.

Com o intuito de se ter mais subsídios sobre se a prática escolar desenvolve atividades de leitura, se a leitura da literatura é prioridade para os professores e se os estudantes realizam as atividades escolares propostas é que se realizou uma pesquisa de campo, em forma de questionário, respondido por 800 estudantes de 17 escolas públicas de ensino fundamental, anos finais, do município de Frederico Westphalen/RS. Essa pesquisa está descrita no quarto capítulo e demonstrou que os estudantes utilizam a tecnologia em sua vida cotidiana, fora da escola. Relataram que os professores não consideram a tecnologia uma ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem e que o incentivo à leitura está centrado em trabalhos avaliativos a partir de obras selecionadas pelos próprios professores.

Assim, no quinto capítulo, apresentou-se uma prática leitora na Escola Estadual de Ensino Fundamental Conselheiro Edgar Marques de Mattos, no Bairro Jardim Primavera, de Frederico Westphalen, com uma turma de 8º ano. Diante desses apontamentos, destaca-se o objetivo geral desta pesquisa: desenvolver uma prática leitora com texto literário, mesclando discussões presenciais e atividades *on-line*, com o uso de tecnologias para demonstrar que os estudantes são protagonistas de sua aprendizagem quando a escola proporciona situações de interação. A escolha por esse ano justificou-se pelo fato de que os estudantes criticarem os trabalhos com obras literárias desenvolvidos por seus professores e por não gostarem de nada que lhes é proposto, com alegação de ser ultrapassado e desinteressante.

Pretendeu-se, com a prática leitora, analisar a obra literária, observando o itinerário de aprendizagem que a narrativa oferece. Destaca-se que o prazer que a literatura proporciona se constrói e a competência desenvolve-se. Ainda, primou-se por unir texto, leitor e mediação, para os estudantes conseguirem compreender a obra e valorizar a educação literária. Também, ressaltou-se que o caráter artístico e ficcional da narrativa auxilia no desenvolvimento de competências e de

conhecimentos. A aprendizagem da literatura efetiva-se a partir da construção compartilhada do significado.

Os autores que fundamentaram a prática leitora e seu desenvolvimento foram: Coll (2010), Colomer (2007), Cerrillo (2016) e Petit (2013). Coll (2010) destaca estratégias para auxiliar o professor, enquanto mediador, de proporcionar momentos diferenciados no processo de educação literária. Reforça que atividades que unem tecnologia e texto impresso, por serem diversificados, proporcionam ao estudante múltiplas formas de representação de seus conhecimentos. Corroborando que a cultura digital modificou a maneira de pensar e de aprender e reafirma que cabe à educação escolar adaptar-se a essa ubiquidade.

Colomer (2007) assevera que o fenômeno literário possibilita a interação do texto com o leitor e que somente um leitor competente tem a sua competência interpretativa desenvolvida. Preconiza que, na contemporaneidade, surgiram novos livros e novas formas de leitura, por isso enfatiza a importância do compartilhamento de leituras. Esse momento coletivo auxilia para a construção do sentido e do prazer da leitura. Essa dimensão socializadora auxilia para que, ao experimentar a literatura, o estudante se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.

Cerrillo (2016) discorre sobre a literatura contemporânea, suas modificações temáticas e estruturais por que passou, tendo em vista o advento das tecnologias. Descreve que é com competência literária que o leitor consegue interpretar significados de um texto e construir relações entre o mundo narrado pela ficção e o mundo real vivenciado pelo leitor. Enfatiza a importância das práticas escolares estarem direcionadas por fases metodológicas, em que se prima por atividades antes, durante e após a leitura. Assim, acredita que a formação leitora se efetiva, pois através de atividades de leitura e de escrita, os estudantes conseguem ter atitudes analíticas.

Petit (2013) explicita os benefícios que a leitura proporciona ao leitor, que experimenta momentos de reflexão e de conhecimento. Dessa forma, ressalta a importância do mediador de leitura que, muitas vezes, é o professor. Destaca, também, que a leitura proporciona momentos de autoconhecimento para os estudantes, porque é pela leitura que o leitor apropria-se do texto, atribui significado a ele, modifica sentidos a partir de suas vivências e correlaciona com outros textos lidos. É o professor, com o intuito de formar leitores, que possibilita legitimar a

leitura, pois ampliar a familiaridade do leitor com o texto possibilita mobilidades e multiplica oportunidades de fazer descobertas e de adquirir conhecimentos.

Em vista disso, pretendeu-se registrar a importância de se desenvolver prática leitora, que tem como base o texto literário, através do estímulo que se pode dar à leitura de obras integrais. O registro digital auxilia o professor a disponibilizar aos estudantes o acesso às obras. Ressalta-se que a função educativa da literatura foi o norte para a escolha da temática, da obra e do escritor. Isso, porque os estudantes do 8º ano são considerados os mais difíceis de instigar, uma vez que estão na transição da infância para a adolescência e se consideram prontos para protestar e reclamar, caso não concordem com algo. Pelo diagnóstico realizado, as temáticas de interesse dessa faixa etária são terror, violência e morte. Nesse contexto, pensou-se que discutir os sete pecados capitais, em uma obra repleta de violência e morte, para discutir ações realizadas pelos estudantes que deixam aflorar, em certas ocasiões, atitudes violentas, fosse apropriado para esta investigação. Assim, acreditou-se que essa temática pudesse auxiliar na formação do ser e na construção da educação literária.

Ainda, destaca-se a importância de o professor, em sua prática escolar, ampliar o seu hábito de desenvolver atividades de educação literária a partir da concepção da construção compartilhada, para que realmente o estímulo à leitura se efetive. A partir disso, enfatiza-se a importância dos mediadores de leitura, para que o professor consiga aprimorar o potencial humanizador da literatura. Isso foi possível, pois se explorou contextos literários contemporâneos, através da conexão entre leitura, com atividades que mesclassem o uso das tecnologias e da análise das novas formas de participação do leitor na recepção literária.

A partir dessas considerações, constatou-se, durante o desenvolvimento da prática leitora, que o leitor conseguiu desenvolver o interesse pela leitura, sua visão do mundo e conseguiu realizar reflexões sobre questões subjacentes ao aprendizado literário. A análise desvendou, também, que na educação literária, na contemporaneidade, é importante associar novos modos de ler a novos suportes tecnológicos para que o aprendizado constitua-se em uma prática colaborativa.

Ressalta-se que esta tese constituiu-se em uma tentativa de demonstrar como se efetiva a aprendizagem literária escolar. O destaque é de que tanto na infância quanto na adolescência, os estudantes possuem níveis e capacidades diferentes de compreensão leitora e de recepção do discurso literário. O professor,

através de atividades colaborativas, auxilia para a análise de significados distintos e de interpretações similares de uma narrativa e/ou de uma temática. Dessa forma, acredita-se que os estudantes, que passaram pela prática leitora e que atuaram como primeiros receptores da obra, após o processo realizado, serão os divulgadores da leitura a outros receptores. Tal itinerário se transforma em uma possibilidade de domínio expressivo e compreensivo da língua, presente em análises de obras literárias mais complexas, o que aprimora sua competência leitora.

Acredita-se, ainda, que a experiência da prática leitora proporcionou aos estudantes uma experiência interessante e estimulante, pois eles puderam deixar aflorar emoções, apontar questionamentos, conhecer novas formas e plataformas de leitura e de escrita, socializar informações e desenvolver um itinerário para aprimorarem sua competência leitora e literária.

Destaca-se, também, a importância das tecnologias para o desenvolvimento de atividades de ensino e de aprendizagem, pois elas proporcionaram aos estudantes procedimentos exploratórios, com momentos de colaboração e de individualidades, para experienciar e refletirem sobre as novas formas de aprender. Sabe-se, no entanto, que foi uma tentativa que demandou planejamento por parte do professor, negociações com os estudantes e muito conhecimento para aliar o ensino presencial com o *on-line*. A experiência foi válida e espera-se que seja um norte para que futuras práticas leitoras sejam desenvolvidas nas escolas e em outros níveis de escolaridade.

A partir da pesquisa realizada, identificou-se que a leitura literária pode ampliar seu foco de abrangência, com a realização de atividades diversificadas. Com isso, a expansão da leitura acontece além da sala de aula e além da área das linguagens, para integrar-se a outros tipos de aprendizagens e a outros espaços.

Comprovou-se, nesta pesquisa, a importância de o professor possuir objetivos específicos ao desenvolver atividades de formação leitora. Isso, porque, quando a intenção é ampliar a capacidade de leitura, de escrita e de interpretação, o planejamento e sua execução orientam o professor.

A prática leitora desafiou os estudantes, uma vez que foi apresentado a eles um escritor e uma literatura contemporânea desconhecidos, além de uma linguagem diferenciada. Além de proporcionar um itinerário de exploração de obra literária inédito para eles. Acredita-se que esse itinerário proporcionou descobertas, reflexões e inter-relações. Também, proporcionou aos estudantes expressarem-se

oralmente e por escrito, dialogarem e debaterem pontos de vista e construirão a sua própria formação leitora.

Por fim, ressalta-se que o grande desafio da educação literária é efetivar o incentivo e o ensino da leitura. Para a efetivação desse desafio, a conexão entre recepção e produção literária necessita ser uma constante na prática docente. Além disso, o estudante, nesse processo, precisa assumir ativamente o seu papel nessa aprendizagem, para que possa ser protagonista de sua formação leitora.

REFERÊNCIAS

ADOROCINEMA. *Seven - Os sete crimes capitais* (1995). Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-13892/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

CERRILLO, Pedro Cesar. **El lector literário**. México: FCE, 2016.

CERRILLO, Pedro Cesar; ORTIZ, César Sánchez. Educación y “competencia” literarias (sobre La formación del lector literário). In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; SÁNCHEZ, César Ortiz (Orgs.). **Literatura em Debate**, v. 11, n. 21, p. 6-19, jul./dez. 2017.

CERUTTI, Elisabete; NOGARO, Arnaldo. **As TICs nos labirintos da prática educativa**. Curitiba: CRV, 2016.

CHARTIER, Roger; CHARTIER, Anne-Marie. Conferência a duas vozes. In: RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (Org.). **Literatura e identidade na era da mobilidade**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 59-87.

CHARTIER, Anne-Marie. Como fazer os jovens lerem? Olhar histórico sobre o caso francês de incentivos à leitura. In: RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Leitura: história e ensino**. Porto Alegre: Edelbra, 2016. p. 13-34

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLL, César; BUSTOS, Alfonso; ENGEL, Anna. As comunidades virtuais de aprendizagem. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 268-288.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

COUTO, Edvaldo Souza. Ler e escrever na cultura digital: rotas, nexos e redes móveis. In: RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (Org.). **Literatura e identidade na era da mobilidade**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 31-56.

GARCÍA, Sandra Sánchez; YUBERO, Santiago. Promover la lectura en las bibliotecas: estrategias y perspectivas. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; SÁNCHEZ, César Ortiz (Orgs.). **Literatura em Debate**, v. 11, n. 21, p. 146-161, jul./dez. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORN, Michael; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

ILLERA, José Luiz Rodriguez; ROIG, Ana Escofet. Ensino e aprendizagem de competências comunicacionais em ambientes virtuais. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 311-328.

ILLERIS, Knud. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.15-30.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LE LIVROS. **O Vilarejo** - Raphael Montes. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-o-vilarejo-raphael-montes-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>>. Acesso em: 11 out. 2018.

LLUCH, Gemma. De la lectura a la creación en la red: el trailer de lectura. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; SÁNCHEZ, César Ortiz (Orgs.). **Literatura em Debate**, v. 11, n. 21, p. 114-130, jul./dez. 2017.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. 180p. Disponível em: < <http://www.youblisher.com/p/1121724-Colecao-Midias-Contemporaneas-Convergencias-Midiaticas-Educacao-e-Cidadania-aproximacoes-jovens-Volume-II/>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

MONEREO, Carles; FUENTES, Martha. Ensino e aprendizagem de estratégias de busca e seleção de informações em ambientes virtuais. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.p. 346-365.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elisabete. **As TICs nos labirintos da prática educativa**. Curitiba: CRV, 2016.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015

ONRUBIA, Javier; COLOMINA, Rosa; ENGEL, Anna. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 208-225.

PACHECO, Mariana do Carmo. **Gênero textual infográfico**; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/genero-textual-infografico.htm>. Acesso em 11 de outubro de 2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. São Paulo: Wditora 34, 2009.

_____. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. Pacto universitário: leitura e leitores em convergência. In: RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (Org.). **Literatura e identidade na era da mobilidade**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 155-171.

PUBLICADOS BRASIL (*blog*). **De onde veio isso de sete pecados capitais?** (2018). Disponível em: <<http://publicadosbrasil.blogspot.com/2018/09/de-onde-veio-isso-de-sete-pecados.html>>. Acesso em: 11 out. 2018

RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Leitura**: história e ensino. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker; SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques (Orgs.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

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

_____. **A formação do professor e a questão da leitura**. Passo Fundo: Ediupf, 1996.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. Prática do contrário: leitura e ensino na sala de aula. In: PORTO, Luana Teixeira; PORTO, Ana Paula Teixeira. (Orgs.) **Novos olhares**: leitura, ensino e mundo digital. Frederico Westphalen: URI – Frederico Westphalen, 2017. p. 55-72.

SANTAELLA, Lúcia. O papel da leitura face ao patrimônio cultural. In: RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. **Literatura e identidade na era da mobilidade**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2016, p. 91-106.

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

_____. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. 5. ed. São Paulo: Paullus, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **O leitor ubíquo e suas consequências para a educação.** Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

VALENTE, José Armando. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

VICKERY, Anitra. **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental.** Porto Alegre: Penso, 2016.

XAVIER, Antônio Carlos. Hiperleitura e interatividade na Web 2.0. In: RETTENMEIER, Miguel; RÖSING, Tania M.K. (Orgs.) **Questões de leitura no hipertexto.** Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2013.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCHUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.

_____. **A leitura e o ensino de literatura.** Curitiba: InterSaber, 2012.

_____. Livros digitais para crianças e práticas de leitura. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.) **Literatura e identidade na era da mobilidade.** Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 13-30.

_____. Os suportes “suportam o mundo?”. In: RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (Org.). **Leitura: história e ensino.** Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 259-280.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira: uma nova outra história.** Curitiba: PUCPress, 2017.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR ESTUDANTES DE ESCOLAS
PÚBLICAS DE FREDERICO WESTPHALEN/RS

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CAMPUS I - Km 292 - BR 285, Bairro São José,
Caixa Postal 611
CEP 99001-970, Passo Fundo/RS
Fone (54) 3316-8370; www.upf/cep; e-mail: cep@upf.br

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa **“Leitores – Literatura – Metodologias Ativas: reflexões sobre o ato de ler contemporâneo”**, sob responsabilidade da pesquisadora Adriane Ester Hoffmann.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

1 Em que escola você estuda? _____

2 A que rede pertence a sua escola?

- () municipal;
() estadual.

3 Qual a localização de sua escola?

- () zona urbana;
() zona rural.

4 Qual a sua idade?

- () 11 anos;
() 12 anos;
() 13 anos;
() 14 anos;
() Outra: _____

5 Em que ano você estuda?

- () 6º ano;

- () 7º ano;
- () 8º ano;
- () 9º ano.

6 Em que turno você estuda?

- () manhã;
- () tarde;
- () noite.

7 Você é de que sexo?

- () feminino;
- () masculino.

8 Você gosta de ler?

- () sim;
- () não.

9 O que você gosta de ler?

- () jornais;
- () revistas;
- () livros literários;
- () outros. O quê? _____

10 Quais os assuntos/temáticas que mais você gosta de ler?

- () amor;
- () violência;
- () terror;
- () policial;
- () auto-ajuda;
- () aventura;
- () outro. Qual (is)? _____

11 Quantos livros você lê por mês?

- () nenhum;
- () um;
- () dois;
- () três;
- () outra quantidade. Qual? _____

12 Os livros que você lê são de propriedade de quem?

- () seus (particulares);
- () bibliotecas pública ou escolar;
- () emprestados de algum amigo, vizinho ou conhecido;
- () outra forma. Qual? _____

13 Você se considera leitor?

() sim;

() não;

14 Você aprecia as atividades de leitura propostas pelos professores?

() sim;

() não;

Por quê? _____

15 Você concorda com o tipo de avaliação de suas leituras na escola?

() sim;

() não;

Por quê? _____

16 Você acredita que a leitura influencia na construção de conhecimentos, ampliando sua competência de escrita?

() sim;

() não;

() mais ou menos.

Nas questões a seguir, teste sua competência leitora:

Queria o céu

Queria o céu. Como ele não descia, arriscou-se a buscá-lo.

Tania Melo

Fonte: <<http://www.minicontos.com.br/>>

17 A temática do miniconto transcrito refere-se:

() ao pessimismo;

() à ironia;

() ao humor.



Fonte: <<https://www.google.com.br/tiras+armandinho>>

18 Na tira há evidências de quê?

- () humor;
 () sentimentos;
 () crítica;
 () outro. Qual? _____

<p>João e Maria</p> <p>Chico Buarque <i>Compositor: Sivuca - Chico Buarque</i></p> <p>Agora eu era o herói E o meu cavalo só falava inglês A noiva do cowboy Era você além das outras três.</p> <p>Eu enfrentava os batalhões Os alemães e seus canhões Guardava o meu bodoque E ensaiava um rock para as matinês.</p> <p>Agora eu era o rei Era o bedel e era também juiz E pela minha lei A gente era obrigado a ser feliz.</p> <p>E você era a princesa Que eu fiz coroar E era tão linda de se admirar Que andava nua pelo meu país.</p>	<p>Não, não fuja não Finja que agora eu era o seu brinquedo Eu era o seu pião O seu bicho preferido.</p> <p>Vem, me dê a mão A gente agora já não tinha medo O tempo da maldade Acho que a gente nem tinha nascido.</p> <p>Agora era fatal Que o faz-de-conta terminasse assim Pra lá deste quintal Era uma noite que não tem mais fim.</p> <p>Pois você sumiu no mundo Sem me avisar E agora eu era um louco a perguntar O que é que a vida vai fazer de mim.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: <<https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/joao-e-maria.html>>

19 O tema da canção é:

- () heroísmo;
 () amor;
 () tragédia;
 () outro. Qual? _____

20 O objetivo do texto abaixo é:



Fonte: <<https://www.google.com.br/frases+de+autores+de+literatura+para+facebook>>

- () divertir;
 () criticar;

() informar;

() outro. Qual? _____

Obrigada pela colaboração!

Adriane Ester Hoffmann

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA EM ESCOLAS ESTADUAIS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS - ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
LETRAS, LEITURA E PRODUÇÃO DISCURSIVA
LINHA DE PESQUISA: LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITOR**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Ana Jossade Felix Vieira, abaixo assinado, responsável pela 20ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE, autorizo a realização do estudo LEITORES – LITERATURA – METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES SOBRE O ATO DE LER CONTEMPORÂNEO, a ser conduzido pela pesquisadora Adriane Ester Hoffmann, sob orientação da Dr. Tânia M. K. Rösing. Esta pesquisa visa a mapear o perfil leitor de alunos dos anos finais, do Ensino Fundamental, de escolas públicas, da rede estadual, do município de Frederico Westphalen – RS. Será realizada pesquisa de campo com alunos dos anos finais, do Ensino Fundamental, a partir de um questionário, organizado de forma objetiva. Nesse instrumento, buscar-se-ão informações do perfil do sujeito entrevistado e a identificação do perfil do leitor de linguagens diversificadas e do leitor contemporâneo. Na sequência, serão oferecidas metodologias ativas para elaboração de práticas leitoras de obras pertencentes ao acervo da biblioteca e uma contemporânea. Também, serão elaborados portfólios em que os alunos terão oportunidade de registrar sua experiência leitora e se contribuiu para a construção de leitores literários. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas nas instituições que represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Coordenadoria está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Frederico Westphalen, 03 de julho de 2017.



Assinatura e carimbo do responsável institucional

Ana Jossade Felix Vieira
Id Func. 879339/02

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA EM ESCOLAS MUNICIPAIS

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS - ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
LETRAS, LEITURA E PRODUÇÃO DISCURSIVA
LINHA DE PESQUISA: LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITOR**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Eracilda Assumpção, abaixo assinado, responsável pela Secretaria de Educação e Cultura e SMEC, autorizo a realização do estudo LEITORES – LITERATURA – METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES SOBRE O ATO DE LER CONTEMPORÂNEO, a ser conduzido pela pesquisadora Adriane Ester Hoffmann, sob orientação da Dr. Tânia M. K. Rösing. Esta pesquisa visa a mapear o perfil leitor de alunos dos anos finais, do Ensino Fundamental, de escolas públicas, da rede municipal, do município de Frederico Westphalen – RS. Será realizada pesquisa de campo com alunos dos anos finais, do Ensino Fundamental, a partir de um questionário, organizado de forma objetiva. Nesse instrumento, buscar-se-ão informações do perfil do sujeito entrevistado e a identificação do perfil do leitor de linguagens diversificadas e do leitor contemporâneo. Na sequência, serão oferecidas metodologias ativas para elaboração de práticas leitoras de obras pertencentes ao acervo da biblioteca e uma contemporânea. Também, serão elaborados portfólios em que os alunos terão oportunidade de registrar sua experiência leitora e se contribuiu para a construção de leitores literários. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas nas instituições que represento. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas nas instituições que represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Secretaria está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Frederico Westphalen, 03 de julho de 2017.



Assinatura e carimbo do responsável institucional

Eracilda de Assumpção
Secretária Municipal de
Educação e Cultura-FW
Portaria nº 005/2017

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ESTUDANTES



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CAMPUS I - Km 292 - BR 285, Bairro São José,
Caixa Postal 611
CEP 99001-970, Passo Fundo/RS
Fone (54) 3316-8370; www.upf/cep; e-mail: cep@upf.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa LEITORES – LITERATURA – METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES SOBRE O ATO DE LER CONTEMPORÂNEO, de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Adriane Ester Hoffmann. Esta pesquisa justifica-se, pois visa a mapear o perfil leitor de alunos dos anos finais, do Ensino Fundamental, de escolas públicas, das redes municipais e estaduais, do município de Frederico Westphalen – RS. Também, justifica-se por acreditar que o ensino híbrido possui contribuições para mudanças na educação, pelo fato de unir o ensino *on line* com a experiência da escola física tradicional. Os objetivos desta pesquisa são empregar metodologias ativas de ensino para a construção de leitores literários; identificar o perfil leitor dos alunos selecionados para constatar suas preferências de leitura de obras literárias e se é possível auxiliar na construção de leitores literários; verificar se os alunos frequentam as bibliotecas escolares e leem obras literárias constantes nas bibliotecas escolares de suas escolas; identificar os acervos das bibliotecas escolares públicas para avaliar sua variedade e atualização; desenvolver metodologias ativas com alunos para, a partir de obras literárias, realizar práticas leitoras com texto literários.

A sua participação na pesquisa será realizada em duas etapas: primeiro você irá responder a um questionário e depois irá participar de uma prática leitora em que serão utilizadas metodologias ativas de ensino. Ao participar da pesquisa, você terá os seguintes benefícios: a) repensar sua concepção de leitura; b) rever títulos constantes da biblioteca de sua escola; c) participar de uma prática leitora; d) aliar conhecimentos tecnológicos com leitura literária.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. Ainda, sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. Com a presente pesquisa, também, você não terá qualquer despesa e não receberá pagamento pela sua participação no estudo. As suas informações serão coletadas, analisadas e arquivadas. Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados e, com isso, há a garantia de sigilo e de confidencialidade dos dados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em

contato com a pesquisadora Adriane Ester Hoffmann, telefone 55 999644605, ou com o curso de Doutorado em Letras, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, 06 de março de 2017.

Nome do (a) participante: _____
Assinatura: _____

Nome do (a) pesquisador (a): _____
Assinatura: _____

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) –
PAIS E/OU RESPONSÁVEIS



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CAMPUS I - Km 292 - BR 285, Bairro São José,
Caixa Postal 611
CEP 99001-970, Passo Fundo/RS
Fone (54) 3316-8370; www.upf/cep; e-mail: cep@upf.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezados pais ou responsáveis pelo(a) aluno(a) _____

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “LEITORES – LITERATURA – METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES SOBRE O ATO DE LER CONTEMPORÂNEO”, de responsabilidade da pesquisadora Adriane Ester Hoffmann.

Esta pesquisa justifica-se devido ao fato de que pretendemos empregar metodologias ativas de ensino para a construção de leitores literários; identificar o perfil leitor dos alunos selecionados para constatar suas preferências de leitura de obras literárias e se é possível auxiliar na construção de leitores literários; verificar se os alunos frequentam as bibliotecas escolares e leem obras literárias constantes nas bibliotecas escolares de suas escolas; identificar os acervos das bibliotecas escolares públicas para avaliar sua variedade e atualização; desenvolver metodologias ativas com alunos para, a partir de obras literárias, realizar práticas leitoras com texto literários. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é mapear o perfil leitor de alunos dos anos finais, do Ensino Fundamental, de escolas públicas, das redes municipais e estaduais, do município de Frederico Westphalen – RS. Também, justifica-se por acreditar que o ensino híbrido possui contribuições para mudanças na educação, pelo fato de unir o ensino on line com a experiência da escola física tradicional.

Os objetivos desta pesquisa são investigar e ampliar as necessidades e preferências de leitura literária dos jovens, observadas suas aproximações com manifestações confessionais e biográficas de youtubers e distintas materialidades de representação de seus conteúdos, com o intuito de demonstrar em que medida textos literários podem constituir-se em desafios para o aprimoramento de suas vidas.

A participação de seu(sua) filho(filha) no projeto terá início neste ano de 2017, quando responderá a um questionário e depois, em 2018, irá participar de uma prática leitora em que serão utilizadas metodologias ativas de ensino. Caso seja identificado algum sinal de desconforto psicológico em seu(sua) filho(filha), em

função da participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para os profissionais especializados na área.

Esclarecendo: para participar deste estudo você precisará primeiro você irá responder a um questionário e depois irá participar de uma prática leitora em que serão utilizadas metodologias ativas de ensino. Ao participar da pesquisa, você terá os seguintes benefícios: a) repensar sua concepção de leitura; b) rever títulos constantes da biblioteca de sua escola; c) participar de uma prática leitora; d) aliar conhecimentos tecnológicos com leitura literária.

Ao participar da pesquisa, seu(sua) filho(filha) terá como benefício o envolvimento com práticas leitoras que possam oferecer momentos de leitura de textos diversificados, apresentados em distintos suportes, com ênfase em textos literários produzidos contemporaneamente, os quais promoverão a ampliação de seu senso crítico e sua sensibilidade.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos dados de seu(sua) filho (filha) em qualquer etapa do estudo.

A participação de seu(sua) filho(filha) nessa pesquisa não é obrigatória e ele(ela) poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento.

Seu(sua) filho(filha) não terá qualquer despesa para participar da presente pesquisa e não receberá pagamento pela participação no estudo.

As informações recolhidas através do roteiro de perguntas serão posteriormente destruídas. Os dados relacionados à identificação do seu(sua) filho(filha) não serão divulgados. Você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso considera que seu(sua) filho(filha) esteja prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a mesma (Adriane - (55) 999644605), ou com o curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda que seu(sua) filho(filha) participe da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

Passo Fundo, 28 de julho de 2017.

Nome do responsável pelo participante: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: _____

Assinatura: _____