



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

NILZA PEREIRA CREPALDI

**PROTÓTIPO DIDÁTICO: CHAPEUZINHO VERMELHO E OS
MULTILETRAMENTOS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

MARINGÁ
2018

NILZA PEREIRA CREPALDI

**PROTÓTIPO DIDÁTICO: CHAPEUZINHO VERMELHO E OS
MULTILETRAMENTOS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Prof^a Dr^a Annie Rose dos Santos.

MARINGÁ
2018

NILZA PEREIRA CREPALDI

**PROTÓTIPO DIDÁTICO: CHAPEUZINHO VERMELHO E OS
MULTILETRAMENTOS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de mestre em Letras junto ao
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional
em Letras da Universidade Estadual de Maringá.

Aprovado em 27 de novembro de 2018.

Dra. Annie Rose dos Santos (UEM)

Dra. Eliana Alves Greco (UEM)

Dr. Sérgio Vale da Paixão (IFPR)

AGRADECIMENTOS

À minha família, que compreendeu a minha ausência em muitas situações por eu estar empenhada nesta pesquisa.

A todos os professores do curso Proletras/UEM que, dedicadamente, orientaram aulas teóricas e práticas fundamentais para a minha formação humana e profissional.

Aos professores que participaram da Banca de Qualificação e Defesa: Dra. Eliana Alves Greco, Dr. Evandro Melo Catelão, Dr. Sérgio Vale da Paixão e Dra. Carmen Rodrigues de Lima, os quais muito contribuíram para o enriquecimento deste trabalho. Em especial à professora Dra. Annie Rose dos Santos que orientou a pesquisa, cuidando dos detalhes quanto ao projeto, à implementação e à produção escrita da Dissertação.

Aos colegas da Turma 4 Proletras/UEM, com os quais muito aprendi e que, direta ou indiretamente, cooperaram com esta pesquisa, especialmente ao colega Vinícius Da Silva Zacarias que, prontamente, corrigiu a tradução do resumo desta Dissertação.

Aos alunos do projeto Sala de Apoio envolvidos na pesquisa por apresentarem interesse e envolvimento nas atividades, aprendendo a lidar com a multimodalidade da linguagem em novos suportes e se preparando para aplicar essas experiências em diferentes situações de suas vidas.

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos (BARTHES, 1977, p.44).

CREPALDI, Nilza Pereira. **Protótipo Didático: Chapeuzinho Vermelho e os multiletramentos literários no ensino fundamental II**, 2018. 185 f. Dissertação (Profletras), Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

RESUMO

A leitura literária é uma forma de combater o empoderamento que se instituiu em torno da linguagem impressa/escrita, propiciando ao aluno de diferentes esferas sociais o direito à expressão nas mais variadas formas de manifestação linguística. Possibilita ainda ao estudante construir sua própria identidade, buscar valores e referências e aprender a lidar com a vida mediante a discussão e a reflexão das múltiplas situações oferecidas pela ficção. Mas, com o advento da cibercultura, a leitura ganha um sentido mais universal e se torna mais aberta, dinâmica, polifônica, interativa e dialética, reconfigurando o papel do leitor e do autor. Diante desse quadro, pensou-se em levar para o contexto escolar do ensino fundamental II uma proposta de leitura literária produzida e implementada por meio de um protótipo didático com o conto de fadas Chapeuzinho Vermelho (1697), de Charles Perrault, em diálogo com outros gêneros discursivos, a fim de possibilitar ao aluno ser sujeito no processo, apresentar suas ideias e aprender a lidar com o seu cotidiano. Para isso, a mediação ocorreu em um processo híbrido, com aulas presenciais e virtuais, unindo a oralidade, o texto impresso e o digital via aplicativo do *Google* denominado Sala de Aula do *Google*. O trabalho constituiu-se em uma pesquisa na área da Linguística Aplicada, de natureza qualitativa e interpretativista, no campo da formação de professores, norteadas pelos pressupostos enunciativo-discursivos de abordagem sócio histórica do Círculo de estudos bakhtinianos e respaldadas pelas concepções de multiletramentos de Rojo (2000; 2009; 2012; 2013; 2014; 2015; 2017), estudos sobre semiótica de Santaella (1998; 2004; 2007; 2013), pesquisas sobre leitura e navegação *online* de Coscarelli (2009; 2012; 2016) e metodologias de ensino da leitura de Solé (1998) e de Cosson (2014). O material didático destinou-se a alunos de sexto e sétimo ano de uma Sala de Apoio da rede pública de ensino paranaense, cujo escopo principal foi promover os multiletramentos na escola, destacando a importância de introduzir recursos virtuais para o ensino cognitivo da leitura literária. No que concernem aos resultados da aplicação, a pesquisa possibilitou que se articulasse novas alternativas didáticas para a leitura na escola via exploração da multimodalidade da linguagem com recursos da *web*, de modo que a professora/pesquisadora se transformasse em produtora de conhecimento e compreendesse o seu papel de curadora, orientadora e colaboradora da aprendizagem, conscientizando-se de que se tem muito a aprender em um contexto sociocultural em contínua transformação e também da necessidade de mudanças no currículo escolar. Em relação aos alunos, verificou-se que atenderam à proposta, exercitando a navegação *online*, compreendendo e respondendo ativamente e criticamente ao processo de leitura e refletindo a sua realidade.

Palavras-chave: Leitura. Navegação *online*. Multiletramentos. Protótipo didático.

CREPALDI, Nilza Pereira. Didactic prototype: Little Red Riding Hood and the literary multiliteracies in elementary school II. 2018. 185 f. Dissertation (Profletras), State University of Maringá. Maringá, 2018.

ABSTRACT

Literary reading is a way of combating the empowerment that has been established around printed / written language, giving the student of different social spheres the right to expression in the most varied forms of linguistic expression. It also enables students to build their own identity, search for values and references and learn how to deal with life through discussion and reflection about the multiple situations offered by fiction. But with the advent of cyberculture, reading gains a more universal meaning and becomes more open, dynamic, polyphonic, interactive and dialectical, reconfiguring the role of the reader and the author. In view of this picture, it was thought to bring to the context of elementary school II a proposal of literary reading produced and implemented by means of a didactic prototype with the fairy tale Little Red Riding Hood (1697), by Charles Perrault, in dialogue with other discursive genres in order to enable the student to be a subject in the process, present his/her ideas and learn how to deal with his/her daily life. To do this, our mediation happened in a hybrid process, with classroom and virtual classes, joining oral communication, printed text and digital ones via Google application called Google Classroom. The work consisted of an action research in the field of Applied Linguistics, of a qualitative and interpretative nature, in the field of teacher training, guided by the declarative-discursive assumptions of socio-historical approach of the studies of the Bakhtin Circle and supported by the conceptions of multiliteracies of Rojo (2000; 2009; 2012; 2013; 2014; 2015; 2017), studies on semiotics of Santaella (1998; 2004; 2007; 2013), research on online reading and navigation of Coscarelli (2009; 2012; 2016) and methodologies for teaching reading from Solé (1998) and Cosson (2014). The didactic material was designed for sixth and seventh year students of a Support Room of the public education network of Paraná, which main purpose was to promote multiliteracy at school, highlighting the importance of introducing virtual resources for the cognitive teaching of literary reading. Regarding the results of the application, the research made it possible to articulate new didactic alternatives for reading in the school through exploration of the multimodality of the language with web resources, this way, the teacher / researcher became a producer of knowledge and understood her role of curator, guide and collaborator of learning, realizing that there is much to learn in a socio-cultural context in continuous transformation and also that changes in the school curriculum are necessary. In relation to the students, it was verified that they attended the proposal, exercising online navigation, understanding and responding actively and critically to the reading process and reflecting about their reality.

Keywords: Reading. Online navigation. Multiletramentos. Didactic prototype.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin.....	24
Quadro 2 - Elementos da teoria de Bakhtin dos gêneros discursivos revisitados por Rojo.....	30
Quadro 3 - Resumo da sequência didática expandida de Cosson (2014)	72
Quadro 4 - Resumo do protótipo didático revisitado	97
Quadro 5 - Material didático implementado – Proposta inicial	109

SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA	-	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	-	Base Nacional Curricular Comum
DCE	-	Diretrizes Curriculares do Estado
GNL	-	Grupo de Nova Londres
LA	-	Linguística Aplicada
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MOODLE	-	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i> (Ambiente de aprendizagem dinâmico modular orientado a objetos)
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PROFLETRAS	-	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAA	-	Sala de Apoio
SD	-	Sequência Didática
TDIC	-	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
WWW	-	World Wide Web (Rede Mundial de Computadores)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 PRÁTICA DA LINGUAGEM: DA TEORIA DOS GÊNEROS AOS MULTILETRAMENTOS LITERÁRIOS.....	17
1.1 A abordagem enunciativa da linguagem	17
1.2 O letramento na escola no contexto das tecnologias digitais	25
1.3 Do impresso ao digital: a multimodalidade da linguagem para o ensino da leitura	31
1.4 Navegar é preciso: o letramento digital na escola.....	37
1.5 O pós-humano e a reconfiguração do papel do autor e do leitor	40
1.6 Da linguagem híbrida à liberdade de expressão	48
1.7 Gênero literário: uma força de liberdade e prazer	53
1.8 O conto de fadas e o ensino da leitura na escola	59
1.9 Capuchinho Vermelho: gênero discursivo ou tipologia textual?	63
1.10 A leitura na perspectiva de Solé e de Cosson	67
2 A MEDIAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DOS MULTILETRAMENTOS DIGITAIS	74
2.1 Que papel desempenhar, professor?	74
2.2 Os ambientes virtuais de aprendizagem e a mediação da leitura	79
2.3 Passos metodológicos da pesquisa	87
2.4 O protótipo de ensino e o seu desenvolvimento.....	93
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	108
3.1 O virtual e sua potencialidade interativa na escola	108
3.2 O processo interativo da leitura: aluno-texto.....	119
3.3 Escola, professor, aluno e o uso do protótipo didático como recurso metodológico para o ensino da leitura	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE	144

INTRODUÇÃO

O índice de escolarização média do povo brasileiro se elevou, segundo pesquisa do Instituto Pró-Livro (FAILLA, 2016), mas suas habilidades de leitura ainda deixam a desejar, pois o aumento da escolarização tem resultado mais quantitativo do que qualitativo. E embora o número de leitores tenha aumentado, a concepção de leitura foca-se mais no conhecimento com representações negativas, pois a maioria concebe a leitura como um ato cansativo e obrigatório. Esse quadro se mantém até hoje nas escolas de ensino fundamental II. Com isso, ampliam-se as contradições de um ensino que, apesar de estar no bojo de um contexto digital, das inteligências coletivas¹, continua apresentando problemas sérios quanto ao letramento dos estudantes.

A leitura literária é uma prática que constitui forças de liberdade e de prazer, uma forma de desenvolver a reflexão, o senso crítico e a humanização do leitor. Essas forças se produzem pelas formas com que o autor lida com a língua, ou seja, o modo como ele representa uma realidade pelo trato da linguagem. Por essa razão, na tentativa de reverter o quadro apresentado, a escola deve usar a literatura para que o aluno compreenda a si mesmo e a vida, rejeitando certos medos sociais, dentre estes o de que a língua pertence a quem detém o poder e a leitura é apenas algo utilitário.

É preciso considerar também que o contexto atual reconfigura o papel do leitor e do autor mediante as práticas sociais promovidas pelas novas tecnologias, o que acaba exigindo dos alunos novas habilidades para ler e escrever. Isso faz com que a escola se preocupe em prepará-los para a recepção e a produção de leitura em diferentes modalidades, suportes e mídias, pois os modos de viver já são outros e as pessoas devem se voltar também a novas aprendizagens.

Assim, reconhecendo a função da leitura para a formação humana e procurando oferecer aos alunos esse direito sob o viés de uma sociedade de produção cultural híbrida, a pesquisa parte da seguinte problemática: como o professor do ensino fundamental, anos finais, poderia inserir as tecnologias digitais nas atividades curriculares de leitura literária visando ao multiletramento de seu aluno, conferindo-lhe uma atitude responsiva ativa, crítica, autônoma e humana?

¹ Terminologia criada por Pierre Lèvy em 1994 e que expressa nova forma de o homem pensar e compartilhar seus conhecimentos com outras pessoas, utilizando recursos mecânicos como, por exemplo, a internet. Nela, os próprios usuários geram o conteúdo através da interatividade com o *website* (LÈVY, 2007).

E para responder a essa questão, com base nos estudos discutidos durante o Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá (Profletras - UEM), apresenta-se aqui uma forma diferente de trabalhar a leitura literária como estratégia pedagógica organizadora para aulas de Língua Portuguesa. A proposta exhibe uma prática pedagógica implementada a pré-adolescentes, meninos e meninas de 6º e 7º anos do fundamental II, matriculados na Sala de Apoio² (SAA), em horário contraturno, de uma escola da rede pública do noroeste paranaense, em busca de uma forma estimulante e viável de lidar com a leitura. Trata-se de um protótipo didático produzido e mediado pela autora desta pesquisa, envolvendo diversas modalidades de linguagem: oral, escrita, visual, sonora e digital, tendo como gênero condutor o conto de fadas Chapeuzinho Vermelho, de Charles Perrault (1697), em diálogo com outros gêneros discursivos de diferentes esferas de circulação: publicidade, cartum, jogos, áudio, poema, ilustrações, vídeos de animação, canção de ninar e *funk*.

O objetivo principal da pesquisa é promover os multiletramentos na escola, destacando a importância de introduzir recursos virtuais para o ensino cognitivo da leitura literária aos alunos da SAA. Como objetivos específicos o trabalho se propõe a: (a) possibilitar a alunos de 6º e 7º ano o desenvolvimento de letramentos críticos pela mediação do gênero conto de fadas em diálogo com outros textos e pelo uso de aplicativo virtual; (b) propiciar ao professor desenvolver conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o ensino da leitura, novas habilidades técnicas e campos de pesquisa sobre o letramento digital, refletindo e transformando a sua prática na escola.

O estudo é uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), de natureza qualitativa e interpretativista, que principia pela observação e identificação de um problema de um contexto escolar: alunos com dificuldades para refletir a leitura em seu sentido mais amplo e desconhecem esta prática pelas tecnologias digitais. Na sequência, elaboram-se a intervenção pedagógica para ser implementada, monitorada e avaliada como uma sugestão possível para as dificuldades diagnosticadas. Para o desenvolvimento do trabalho, organizam-se atividades de leitura com aulas presenciais, mediante a discussão coletiva dos textos, e virtuais, por meio de um protótipo didático com questões objetivas, descritivas e práticas, disponibilizado em um *software* denominado Sala de Aula do *Google* (*Classroom Google*).

² Projeto criado no Estado do Paraná (SEED) pela Instrução 010/2014 (PARANÁ, 2014), com intuito de atender às defasagens de aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática, apresentadas por alguns alunos do ensino fundamental que chegam ao nível II.

Sobre a prática da leitura virtual, Rojo (2012) assinala que o aluno deve estar engajado em um processo de ensino pela cibercultura³. Acrescenta que as práticas de leitura devem considerar o hibridismo da linguagem, as multissemioses⁴, pois as culturas estão se misturando e criando um novo *ethos*. Afirmar ser necessário à escola trabalhar com a diversidade de gêneros que fazem parte da prática social do aluno, inclusive os digitais. E o protótipo didático, conforme a autora, surge como metodologia em construção e experimentação que assume o ponto de partida de um projeto maior e mais elaborado.

A produção do protótipo respalda-se nas metodologias de leitura de Solé (1998) que destaca o antes, o durante e o depois da leitura por meio das seguintes etapas: (a) motivação para a leitura; (b) previsões acerca do texto a ser lido; (c) perguntas sobre o que foi lido; (d) possíveis dúvidas relativas ao texto e resumo das ideias principais do texto. Além disso, ampara-se nas etapas de leitura da sequência expandida de Cosson (2014), tais como: problematizar, motivar, introduzir, ler, interpretar, contextualizar e expandir, visando trabalhar atividades não como algo utilitário, mas como uma forma de o estudante interagir, se divertir, fazer associações, pensar, discutir, compreender, interpretar, se emocionar e responder ao processo. Uma metodologia complementa a outra, e, por isso, ambas serem necessárias para o desenvolvimento desse trabalho.

Os pressupostos teóricos enunciativo-discursivos de abordagem sócio histórica do Círculo de estudos bakhtinianos, os quais constituem o eixo norteador de todo o trabalho, defendem que a leitura e a escrita se organizam mentalmente e se materializam em signos e se transformam por meio das relações sociais entre autor/leitor em um processo dialógico, polissêmico, polifônico, coletivo e interativo em determinado contexto de produção e recepção. Essa interação entre autor/leitor se dá por meio dos gêneros do discurso (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2003).

Apesar de Bakhtin não abordar as questões semióticas e midiáticas em seus estudos, as concepções sobre os gêneros discursivos discutidas nessa pesquisa são essenciais para se propor a formação para os multiletramentos, pois, qualquer prática de linguagem pressupõe determinada comunicação constituída de acordo com o campo social de produção, circulação e recepção a que se articula. Na visão de Rojo (2013), esses campos constituem espaços sociais,

³ Terminologia criada para designar a cultura que surgiu a partir do uso da rede de computadores e de outros suportes tecnológicos (*smartphone*, *tablet*, etc.) através da comunicação virtual, a indústria do entretenimento e o comércio eletrônico (LEVY, 1999).

⁴ O termo refere-se à junção entre áudio, vídeo e textos ligados por meio de *links* (SANTAELLA, 2013).

históricos e ideológicos do mundo em que ocorrem as relações do discurso entre os interlocutores.

A pesquisa sustenta-se ainda nos estudos de Santaella (2007), os quais explicam as transformações histórico-sociais pós-globalizadas e enfatizam o estudo das multissemiões e da mudança dos papéis do leitor/autor para a produção de sentido da leitura. Apoia-se também nas pesquisas de Rojo (2013), referentes ao ensino da linguagem na perspectiva dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres⁵ (GNL), e nas de Coscarelli (2009, 2012, 2016), que discutem as ações “ler” e “navegar pela *web*”⁶ como processos que devem ser utilizados paralelamente pelo professor na escola.

Oficialmente, a produção da pesquisa ampara-se: (a) no Plano Nacional de Educação/PNE (BRASIL, 2014), o qual determina que as práticas de linguagem na escola devem vincular-se ao contexto social a fim de educar o aluno e prepará-lo para o exercício da cidadania e a formação humana; (b) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (BRASIL, 1996), especificamente em seu art. 32, que enfoca o direito do aluno à leitura e à escrita, à compreensão do ambiente da tecnologia, das artes e dos valores; (c) nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1998), os quais orientam que a língua materna deve ser trabalhada pelo ensino dos gêneros discursivos pelo fato de propiciarem inúmeras práticas discursivas de leitura e escrita existentes na sociedade; (d) na Base Nacional Curricular Comum/BNCC (BRASIL, 2017), que defende para o nível fundamental II o ensino da linguagem e da educação literária em um processo interativo, reflexivo, contextualizado e interdisciplinar, mediado por textos e multimodalidade de linguagens articulando o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o digital, entre outros; (e) nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná que reiteram as determinações anteriores, orientam o Projeto Político Pedagógico das escolas do Estado e as ações dos professores de Língua Portuguesa.

Embora a legislação educacional brasileira atente para os aspectos do desenvolvimento do multiletramento no ensino fundamental e norteiam o uso das tecnologias digitais nas escolas, o ensino público não vem conseguindo acompanhar as mudanças no âmbito da cultura virtual

⁵ Grupo fundado em 1996 nos EUA que defende uma “pedagogia dos multiletramentos” pensando nos desafios da escola no trabalho com os letramentos devido à multiplicidade de mídias, diversidade linguística e cultural, etc. Publicou em Connecticut (EUA) um manifesto chamado “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”. Participam deste grupo: Courtney Cazde, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata (ROJO, 2012).

⁶ World Wide Web (WWW) foi iniciado em 1989 por Tim Berners-Lee e seus colegas do CERN, uma organização científica internacional sediada em Genebra, na Suíça. É um dos serviços dominantes rodando na internet constituído de milhões de *sites* interconectados, ou seja, uma rede mundial de computadores. É o conjunto de páginas da rede (hipertextos) acessíveis geralmente pelo protocolo HTTP na internet (web 2.0, web 3.0) que padroniza a comunicação entre servidores e clientes. O sistema para visualizar os recursos da *www* é um programa chamado navegador (DUDENEY; HOCKLY, PEGRUM, 2016).

que ocorrem de forma tão veloz. Sem dúvida que as transformações sociais e culturais exigem cada vez mais novas posturas do educador, dentre as quais a necessidade de se internalizar novas concepções de ensino no bojo dessa nova cultura que se instituiu e, sobretudo, aprender a lidar com as múltiplas possibilidades oferecidas pelos ambientes virtuais e que podem ser utilizadas para cunho educativo.

Ao realizar o levantamento do estado da arte de publicações sobre os multiletramentos digitais, verifica-se em algumas dissertações de mestrado⁷ de cursos do Profletras e alguns artigos⁸ socializados pela *web* que o trabalho no ensino básico, no Brasil, por meio das tecnologias digitais, é de orientação escolar em que os aprendizes, por meio de recursos interativos, participam e interagem, durante o processo de autoria, na perspectiva do letramento literário digital.

Essas pesquisas demonstram que a produção de sentidos da leitura nesses suportes ocorre da mesma forma que nos demais, em que o conhecimento prévio do leitor e a mediação do professor são fundamentais. Além disso, o elo entre o dispositivo digital e a prática leitora permite aos alunos se posicionarem como sujeitos ativos do processo. Atividades como essas podem contribuir para um melhor rendimento escolar, uma boa compreensão e maior criticidade dos alunos em sua formação humana. Esses estudos apontam que criar soluções inovadoras no ambiente escolar via recursos digitais constitui um dos grandes desafios em relação às práticas escolares de leitura na contemporaneidade.

Dentre esses estudos há os que alertam que equipar escolas com tecnologias de última geração não é suficiente para que o desenvolvimento leitor do aprendiz aconteça de fato, pois é preciso criar mecanismos para o professor estar preparado e desenvolver um trabalho em conjunto com as tecnologias digitais, sendo necessário unir os objetivos didáticos às tecnologias, a fim de que o aluno desenvolva novas habilidades de leitura e escrita. Assinalam que as ferramentas virtuais devem ser usadas como meios e não como fins, sem a pretensão de salvar os problemas da educação brasileira. Questionam as didáticas tradicionais e a necessidade de se redefinir o papel do aluno e do professor, considerando a interação deste com os conteúdos, com as metodologias e com os alunos. Além disso, deixam claro que muitos são os desafios a serem enfrentados, tais como: a adesão das escolas ao uso das tecnologias digitais;

⁷ O Multiletramento e as tecnologias digitais (WEBER, 2015); Leitura e escrita em sala de aula: uma proposta com uso de novas tecnologias (ASSIS, 2015); Textos multimodais em redes sociais: da leitura à produção de sentidos (OLIVEIRA, 2015) entre outras.

⁸ As tecnologias de informação e comunicação: novos suportes para o ensino de literatura (BRANCO, 2017); Formação de leitores literários mediada pelo *software* educacional HagáQuê: uma proposta para leitura de conto (PORTO; OTT, 2015); Novas tecnologias, mídias e as práticas de leitura do cânone na escola (PEREIRA, 2017).

formação do professor; aquisição e manutenção de equipamentos de qualidade; produção de *softwares* educacionais condizentes com as necessidades do ensino e disponibilização de recursos.

Pelo exposto, observa-se a relevância de se estender pesquisas como essas para o âmbito escolar do ensino fundamental II, com uma proposta de leitura cognitiva aliada à potencialidade do ciberespaço para o desenvolvimento de novas habilidades leitoras por meio da navegação *online*, pela interatividade e compartilhamento de ideias, pelo pensamento crítico e humanização do leitor, pensando nos papéis dos atores que se envolvem no processo ensino e aprendizagem. Espera-se, assim, que o trabalho aqui proposto possa ser fonte para outras investigações, contribuindo para a formação de profissionais da educação desse nível e modalidade de ensino, de modo que o letramento dos alunos nas escolas se diversifique e tenha mais qualidade.

Como estrutura, a dissertação encontra-se distribuída em três capítulos: (a) o primeiro expõe as concepções enunciativas da linguagem e a teoria dos gêneros de Bakhtin articulando-as aos novos letramentos pela multimodalidade da linguagem e navegação pela *web* em uma realidade histórica, social e cultural pós-globalizada; (b) o segundo discute o papel do professor no contexto dos multiletramentos por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem e apresenta a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa; (c) o terceiro e último capítulo relata, discute e avalia a implementação da proposta pedagógica com base nas teorias assinaladas, tecendo considerações relativas ao papel do aluno, do professor e do uso do protótipo didático (ROJO, 2017) e das propostas de leitura de Solé (1998) e Cosson (2014) como recursos metodológicos para o ensino da leitura, bem como sobre os objetivos pretendidos, abordando aspectos positivos e negativos, além das questões que foram ressignificadas no decorrer da implementação.

1 PRÁTICA DA LINGUAGEM: DA TEORIA DOS GÊNEROS AOS MULTILETRAMENTOS LITERÁRIOS

1.1 A abordagem enunciativa da linguagem

Ao iniciar as discussões desta pesquisa, é importante mencionar que as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná/DCE (PARANÁ, 2008) para o ensino fundamental II estão norteadas pelas concepções enunciativas da linguagem do Círculo de Bakhtin (1992) e enfocam a linguagem verbal, não verbal, oral ou escrita no processo de ensino aprendizagem da língua materna por meio dos gêneros discursivos. Tais Diretrizes visam possibilitar ao aluno compreender melhor o seu meio social e se preparar para atuar sobre ele criticamente.

Em consonância com os PCN (BRASIL, 1998), as práticas de leitura e escrita são oportunizadas, hoje, por recursos multimodais e pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) envolvendo simultaneamente a linguagem visual, sonora e impressa, de forma interativa e interdisciplinar, de modo que diversos gêneros discursivos sejam de fácil acesso ao aluno pela *internet*, por meio de dispositivos móveis e pelas redes sociais, com programas e aplicativos que, respectivamente, dinamizam e democratizam o ensino com os alunos regulares e com os portadores de alguma deficiência. Sobre isso, consta nos Parâmetros: “A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores” (BRASIL, 1998, p. 141).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que norteia o ensino básico aponta que os gêneros discursivos são imprescindíveis para o aprendiz desenvolver os multiletramentos, porque os textos trabalhados dessa forma são concretos, contextualizados, consideram a sua finalidade, o seu endereçamento, os papéis dos interlocutores, as condições de produção, o tema, estilo e sua forma composicional. Isso tudo na perspectiva de que o leitor seja coautor da leitura e responda positivamente ao processo de leitura.

Além das práticas de linguagem se materializarem via gêneros de texto, a BNCC ainda defende que a escola deve trabalhar com várias modalidades de textos, inclusive os digitais, possibilitando atingir todos os estilos individuais de aprendizagem que se apresentam na esfera escolar, pois as TDIC possuem um papel fundamental e impactante na vida social do aluno e em sua formação como leitor crítico de seus contextos. A orientação, segundo a BNCC, é que o ensino da linguagem no nível fundamental tenha os seguintes eixos: oralidade, leitura, escrita,

conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária, em um processo interativo, reflexivo, contextualizado e interdisciplinar, mediado por textos e multimodalidade de linguagens. Para a BNCC,

O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens (BRASIL, 2017, p. 63).

A BNCC (BRASIL, 2017) ressalta que a escola deve assimilar e incorporar as concepções de multiletramento, ou seja, articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, tais como a imagem estática e em movimento, a fala, a música, etc., de forma que o aluno reflita sobre as mudanças tecnológicas atuais, amplie e diversifique maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, leia e produza textos. Isso possibilita aos alunos aprender com a vida e com as informações ali contidas, usando as novas linguagens propiciadas pelas mídias digitais para que o conhecimento seja socializado. Sinaliza também que, por meio dos hipertextos⁹ e dos múltiplos recursos oferecidos pela *internet*, os educandos desenvolvam o conhecimento científico, o senso crítico, as relações com o outro e a criatividade. No entanto, adverte que a rede escolar precisa propiciar espaços pedagógicos adequados para que alunos e professores atuem coerentemente com as tecnologias digitais educacionais.

Os argumentos oficiais contribuem, portanto, para que esta pesquisa seja concebida levando em conta o trato da linguagem como prática social, a sua materialização como gênero discursivo, as diferentes modalidades da língua e a mediação pela navegação digital. Assim, ao adotar uma abordagem enunciativa da linguagem para a condução do trabalho com a leitura em sala de aula, busca-se, pelas discussões do Círculo de estudos de Bakhtin (1992), um viés de como trabalhar o texto, tendo em vista que, para os estudiosos, a linguagem é o que organiza a atividade mental, porque ao se materializar em signos, a consciência se transforma nas relações sociais entre o eu e o outro em um processo dialógico, polissêmico, polifônico e interativo.

⁹ Para Coscarelli (2012, p. 71), a definição de hipertexto precisa estar ligada à tecnologia digital, pois “[...] tratam-se de sistemas que gerenciam informações armazenadas em uma rede hierárquica de nós, conectados através de ligações”.

Bakhtin (1992) e colaboradores tratam a língua não somente como estrutura formal, mas como discurso, enunciação, e a concebem como um fenômeno social, histórico e ideológico. Na visão desses autores, o enunciado é uma verdadeira unidade de comunicação verbal, é o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados, o momento do uso real da linguagem. Também afirmam que o processo comunicativo da linguagem é determinado por um meio social e uma finalidade, pois o que organiza a comunicação é o exterior, e este envolve não apenas a presença física de seus participantes, como também o tempo histórico e as relações sociais. Nessa perspectiva, o processo de interação entre autor/leitor, que acontece durante a leitura, se dá por meio dos gêneros do discurso que funcionam como modelos articuladores entre o produtor e o leitor, por meio de dada situação social e ideológica de produção, os quais são organizadores da fala e da subjetividade humana para apresentar uma realidade. Os interlocutores não são ouvintes/leitores passivos, mas participantes ativos.

Na perspectiva de Bakhtin (1992), caso não houver um destinatário real durante o processo de enunciação, a comunicação não será compreendida e, conseqüentemente, não será respondida pelo interlocutor. O destinatário determina a escolha do gênero do enunciado, seu estilo e sua composição. Na literatura, por exemplo, o gênero literário de uma época possui características específicas do leitor de uma obra. Se não levar em conta a relação do escritor/falante com o seu destinatário, é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso. Sem endereçamento não há e nem pode haver enunciado. O direcionamento dos enunciados pode ser expresso por recursos lexicais, morfológicos, sintáticos, mas o enunciado só atinge o endereçamento real se este for plenamente compreendido pelo interlocutor/leitor (BAKHTIN, 1992).

Marcuschi (2005) declara que o suporte e o ambiente social em que o gênero é produzido podem também determiná-lo. Uma ilustração, por exemplo, pode ser melhor interpretada caso o leitor reconheça o suporte no qual está sendo apresentado ou saiba o contexto social de origem desse gênero.

Os elementos que constituem o gênero, de acordo com Bakhtin (2003), seriam o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional. Esses componentes estão interligados; por isso, ao analisar um gênero, deve-se observar que um elemento está conectado ao outro, e não se pode interpretar cada elemento de forma estanque.

O *tema* seria o item que orienta a comunicação discursiva e contribui para a compreensão ativa e responsiva dos interlocutores durante a enunciação, porque diz respeito à expressão de valor social do objeto referido no discurso em certa situação interativa concreta. Trata-se de um elemento do discurso e não das formas linguísticas. É, na realidade, a

potencialidade do dizer sobre algo em determinada esfera social e em dado tempo. Ribeiro (2010) assevera que, ao analisar o conteúdo temático de um gênero, é imprescindível considerar os aspectos linguísticos/textuais (léxico, morfologia, sintaxe, etc.) e os aspectos discursivos durante o ato enunciativo: papel dos sujeitos envolvidos na interação, acontecimentos sociais e históricos, interdiscursos, significados de palavras “ditas” e “não ditas”. O conteúdo temático trata-se, portanto, do eixo condutor de que se vale o locutor para manter a coerência do texto.

Em relação ao *estilo* do gênero, Bakhtin (2003) aponta dois elementos: a individualidade do sujeito que faz escolhas singulares para se expressar e as práticas linguísticas coletivas que garantem estabilidade ao gênero. Isso revela que o sujeito da enunciação pode agir sob as ideologias do meio social ou sem influência desse meio. Sendo assim, o estilo envolve o uso da língua, os recursos textuais e discursivos em certo contexto comunicativo. No entanto, o autor alerta que o grau de individualidade do locutor na linguagem do enunciado depende do gênero textual usado, pois nem todos os gêneros são propícios para revelar isso.

Quanto à *construção formal* do gênero, Bakhtin (2003) expressa que o ato interativo acontece por uma forma organizada da língua, do texto e do discurso em uma situação social. Essa forma organizada e técnica possui certa regularidade, porque é relativamente estável, permitindo reconhecer o gênero diante de um ato comunicativo e distingui-lo dos outros gêneros. Assim, na acepção do autor, a construção formal do gênero é o resultado da escolha dos elementos da língua e do discurso que sustentarão o gênero, garantindo seu acabamento, além disso, tem a função de estruturar e relacionar os elementos linguísticos que constituem o gênero, garantindo-lhe uma unidade.

Ao abordar os elementos constitutivos do gênero, Rojo (2000, p.196) define a composição formal como “[...] elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero”. Em sua perspectiva, esse elemento revela a *forma* como o locutor vai tratar o *conteúdo temático* perante a escolha de determinados recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua que garantirão o *estilo* do gênero, confirmando a necessidade de esses elementos estarem imbricados para garantir ao leitor a compreensão da leitura.

Destarte, o gênero não será compreendido apenas pela sua forma composicional. Esta é importante para dar sentido à *forma arquitetônica* do gênero e, conseqüentemente, compreendê-lo. A *arquitetônica* corresponde às dimensões internas do gênero e levam em conta as suas inter-relações dialógicas e ideológicas, ou seja, é aquilo que diz respeito aos valores morais e físicos do homem estético, o que reflete o seu ambiente, a sua vida particular, social e histórica.

Essa característica do gênero possibilita ao leitor compreender a vida, a sociedade e responder a essas características (BAKHTIN, 2003).

A *arquitetônica* está relacionada ao enunciado concreto, ou seja, à compreensão do texto em sua totalidade envolvendo as relações de todos os elementos da sua materialidade: o autor e sua posição social; a finalidade; o cronotopo; a situação imediata e a mais ampla de produção; a interatividade discursiva; a relação de um enunciado com outros dentro do texto e fora dele (ROJO; MELO, 2014).

Na acepção bakhtiniana, os gêneros têm caráter heterogêneo e variam de acordo com as situações, os temas e a composição e podem se renovar, entretanto, não perdem as suas características básicas. Percebe-se isso, hoje, com alguns gêneros digitais, que, pela remixagem, acabam agregando outras formas, renovando o gênero:

Quando há estilo, há gênero. Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância desse estilo graças a sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruímos e renovamos o próprio gênero (BAKHTIN, 2003, p. 286).

A abordagem de Bakhtin expõe que um mesmo gênero pode apresentar duas ou mais *sequências tipológicas*¹⁰. Sendo assim, a estrutura e o uso da língua mudam de acordo com o seu interlocutor e a sua finalidade. Compreende-se que os gêneros vão se transformando para atender às necessidades de um novo contexto social e tornarem-se mais ágeis e funcionais. Essa característica, segundo Rojo e Barbosa (2015), sugere a diferença entre gênero e *tipologia textual*¹¹, pois enquanto os *gêneros* podem sofrer mudanças, ganhando novas proporções e sentido no tempo, espaço e situação de enunciação, os *tipos* de textos não mudam com o tempo, situação ou contexto. Marcuschi (2005) complementa essa ideia ao pontuar que os *gêneros* são determinados pelos objetivos dos falantes e se originam em critérios externos sociais, comunicativos, discursivos (ideológicos), enquanto os *tipos de textos* se apoiam apenas em critérios internos linguísticos e formais.

Vê-se, assim, a importância de trabalhar, na escola, os textos como gêneros, como situações de produção dos enunciados em seus aspectos sociais e históricos, pois ao tratá-los

¹⁰ Marcuschi (2005) esclarece que os gêneros se preenchem por sequências tipológicas de base heterogêneas, mas que são articuladas entre si. E, quando se nomeia um texto como narrativo, dissertativo, descritivo ou argumentativo, não se nomeia o gênero, mas um tipo de sequência de base textual. O autor apresenta cinco sequências tipológicas apontadas por Jean-Michel Adam, em 1999: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

¹¹ Os cinco tipos textuais apresentados por Werlich, em 1973, são: narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e injuntivo (MARCUSCHI, 2005).

apenas como tipologia textual não se estaria levando em conta os contextos e as relações sociais dos agentes e nem as ideologias do seu discurso. Nessas condições, a linguagem seria analisada somente em sua materialidade textual, de forma estática, única e sem vida, e não seria possível a sua contextualização, pois os aspectos discursivos seriam desconsiderados e o enunciado não teria sentido concreto ao leitor. Por esse motivo, é importante que o professor de Língua Portuguesa, além de tratar a leitura apresentando a sua finalidade e as formas de estruturação do gênero, leve em conta o tema do texto relacionado a uma situação sociocultural e histórica, envolvendo relações ideológicas e dialógicas entre produtor e interlocutor, mediante a posição social desses articuladores em um dado contexto social.

Bakhtin (2003) afirma que todo discurso é polifônico porque em um mesmo texto podem aparecer diferentes vozes que se expressam. A experiência discursiva de cada indivíduo se constitui pela interação com os enunciados individuais dos outros: “[...] nosso discurso é pleno de palavras dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 294). O autor declara que “O enunciado está voltado não só para o objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele” (BAKHTIN, 2003, p. 300). Essas palavras dos outros trazem a expressão e os valores que o falante/autor interpreta e modifica. Ainda: “[...] o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 301), isto é, o enunciado pode retomar o que já foi dito e o que está por ser dito, motivando outras respostas.

Na concepção bakhtiniana, todos os textos são dialógicos porque são resultantes do confronto de muitas vozes sociais no discurso. A língua não é ideologicamente neutra, mas complexa, pois a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se na língua choques e contradições. Assim, as expressões valorativas que aparecem em um texto constituem o que Bakhtin chama de dialogismo. O autor afirma que a linguagem oral, escrita, visual ou sonora tem como referência outras vozes, pois nada se cria do nada, ou seja, um escritor sempre se baseia em algo já dito para se expressar. Desse modo, todo enunciado está ligado a outros já ditos e um enunciado pode possuir muitas outras vozes articuladas a outros enunciados já existentes.

Não se pode, entretanto, confundir dialogia discursiva com intertextualidade. Brait (2005) esclarece que a dialogia de Bakhtin consiste em textos e discursos que se entrecruzam, se completam, respondem uns aos outros ou polemizam entre si no interior do texto. A intertextualidade, para a autora, ocorre quando o produtor de um texto repete expressões, enunciados ou trechos de outros textos, ou até mesmo o estilo de determinado autor. Trata-se

do processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado ou para transformá-lo.

A concepção dialógica bakhtiniana se materializa na escola quando o leitor observa pela leitura diferentes ideologias expressas pelas diferentes vozes que se alternam no texto, ou seja, pelas ideias do locutor ou pela intercalação das vozes das personagens. Além disso, pode ser constatada quando um texto apresenta elementos de outro texto de forma inovadora, desenvolvendo uma nova discussão, polemizando os discursos: o do texto original e o da nova produção. Durante esse processo, é preciso que o aluno compreenda que determinado gênero: oral, escrito, falado, sonoro, visual, midiático, etc. não surge do nada, pois as ideias ali expressas sempre estarão vinculadas a outras existentes. E, com isso, a nova criação ganha nova identidade, tanto no aspecto textual quanto no discursivo.

Bakhtin (2003) acrescenta que todo processo de compreensão de um enunciado é de natureza responsiva. Discute que, quando o ouvinte dialoga com o interlocutor com o qual tem contato através dos enunciados, esses enunciados já requerem uma resposta, e é a compreensão que favorece essa atitude. Isso ocorre a partir da mobilização de uma atividade mental com os signos envolvidos na interação verbal que, em diálogos com outros anteriores, promovem outros discursos. Assim, a interação pela linguagem se estabelece em interrelações recíprocas, orientadas, mas sem excluir uma contra ação, o que se configura em uma atitude responsiva ativa, visto que cada sujeito utiliza o enunciado para imprimir seu ponto de vista (BAKHTIN, 2003).

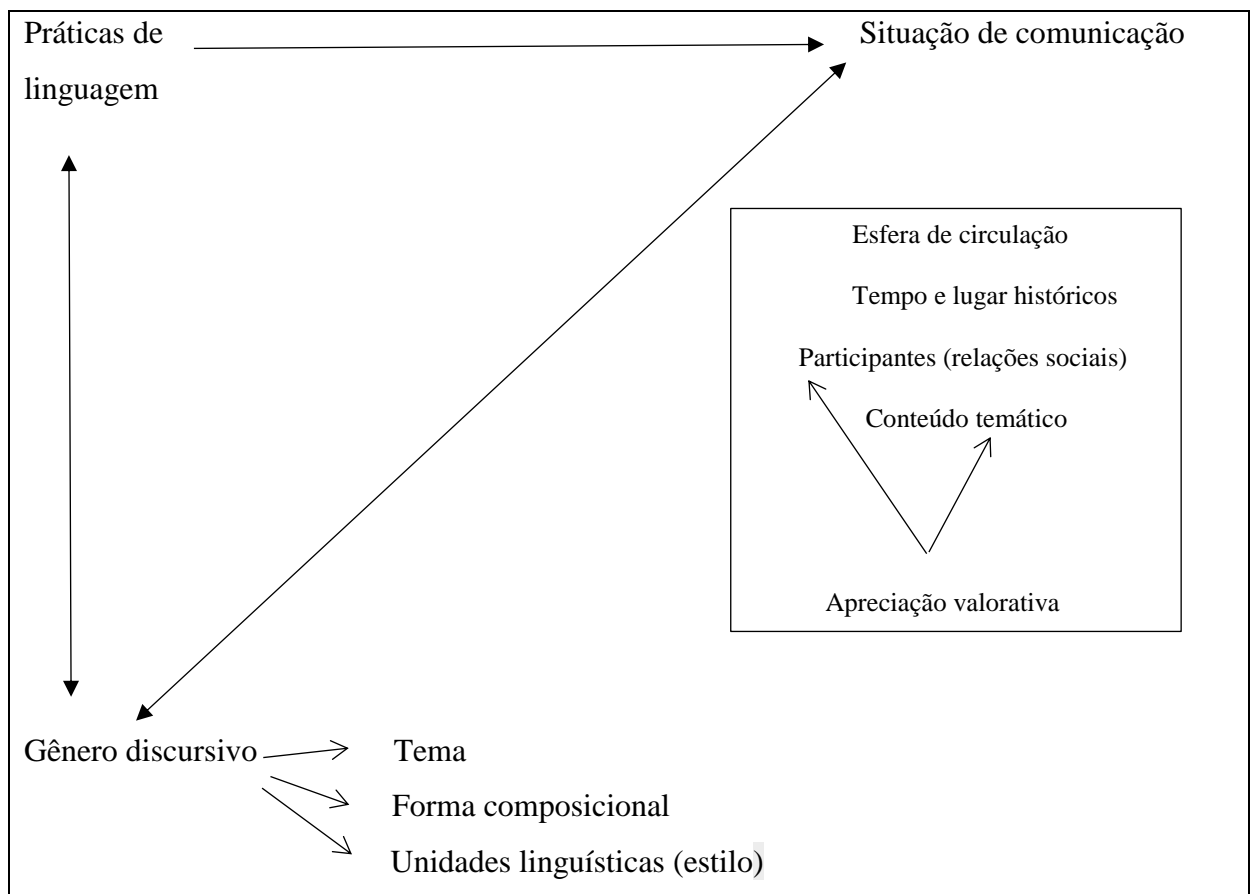
Na concepção do autor, todo enunciado é elaborado em função de outros enunciados; é sempre uma resposta a um enunciado anterior. Qualquer enunciado tem a finalidade de buscar uma resposta, uma atitude responsiva do outro, seja de forma oral ou escrita. O interlocutor é um participante ativo na cadeia discursiva; o enunciado é organizado a partir da sua resposta. Dessa forma, uma intenção enunciativa é sempre intercedida pelas intenções dos outros. Isso significa que toda leitura é passível de uma responsividade oriunda das relações sociais. Daí emerge o conceito de atitude responsiva ativa, como afirma Bakhtin (2003, p. 271):

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Dessa forma, ao estabelecer uma relação de sentido entre os enunciados existentes nos textos escritos que tem como referência o todo da interação verbal, o aluno/leitor, na escola, vai imprimindo traços de autonomia e individualidade ao seu dizer e às suas ações. Ao entender o sentido linguístico do discurso, decodificando-o, compreendendo-o e interpretando-o, ele terá condições de manifestar-se concordando ou discordando, complementando, aplicando o discurso ou preparando-se para empregá-lo. Toda compreensão de um enunciado é motivo de resposta, visto que o ouvinte/leitor passa a ser falante ou coautor do discurso, e todo enunciado é elaborado para ser respondido em determinado campo social, seja familiar, escolar, religioso, etc. Com isso, desde que a leitura seja compreendida, o aluno/leitor, com certeza, dará uma resposta oral, escrita, visual, sonora, etc., manifestando sua individualidade e com condições de assumir a coautoria do texto.

Para representar sinteticamente a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (2003), Rojo (2013) elabora um quadro aqui reproduzido (Quadro 1).

Quadro 1 - Teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin



Observa-se pelo quadro sinóptico que, ao se escolher um gênero discursivo para ser discutido em sala de aula, fatores sociais e históricos que envolvem a produção e a recepção desse gênero devem ser considerados: quem o escreveu, em que época, de onde escreveu, como era a sociedade da época, quem seriam os seus possíveis leitores, onde o texto poderia circular, para que poderia ter sido escrito e em que suporte é apresentado. Assim, situar o contexto imediato e o mais amplo da leitura, determinar os papéis sociais do produtor e do interlocutor de um gênero, bem como compreender a sua finalidade comunicativa fazem com que o aluno/leitor dê sentido ao texto.

É imprescindível que, na escola, o estudante reflita, durante a leitura, acerca do conteúdo temático do gênero, isto é, a forma como foi construído e as marcas individuais do locutor em sua produção. Por isso, se faz necessário observar as diferentes vozes do discurso, as relações entre elas, suas expressões valorativas e as ideologias por elas difundidas, verificando se o texto em questão apresenta relação com outros textos provindos de outros suportes, pois, com isso, o aluno/leitor terá meios concretos para responder positivamente ao processo de leitura.

Durante a interação texto-leitor, o aluno/leitor deve ultrapassar a compreensão da estrutura formal do texto, visto que todo gênero é composto de elementos morais, físicos, socioculturais e históricos que refletem um determinado modo de pensar e de viver. Face a isso, espera-se que o aluno/leitor associe a realidade discursiva e a do seu contexto social, fortaleça habilidades cognitivas e linguísticas, amplie a capacidade de ler explícita e implicitamente, desenvolva a criticidade e a autonomia, respondendo à leitura, e preparando-se para atuar em diferentes contextos sociais.

É com essa expectativa que se propõe aqui um trabalho com o gênero conto de fadas em diálogo com outros gêneros do discurso (*funk*, animação, *games*, *podcast*, publicidade, cartum, ilustrações, etc.) para ser estudado pelos alunos da SAA dos anos finais do fundamental, objetivando tratar a leitura como algo real, vivo, concreto, de modo a fazer sentido aos leitores. O intuito é contextualizar a leitura, propor a discussão temática, analisar as expressões valorativas dos enunciados e a construção formal do texto para que o estilo do autor seja revelado pela interatividade e o aluno/leitor possa compreender o que lê e venha responder ao processo.

1.2 O letramento na escola no contexto das tecnologias digitais

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) trouxe mudanças em relação aos objetos de conhecimento e novas habilidades que os alunos devem adquirir no sexto e sétimo ano do ensino fundamental. Dentre estas, destaca-se a necessidade de o professor, durante o trabalho de leitura e produção textual, inserir em sala de aula estratégias que envolvam o uso das mais diferentes tecnologias disponíveis, tais como rádio, TV, computador, *datashow*, *internet*, etc.

No tocante aos recursos digitais, a BNCC abre um leque para que a escola faça uso de recursos como *vlogs*, *vídeos*, *podcasts*, *fanzines*, *fanclipes*, *videoclipes*, *games* e muitos outros. Embora a BNCC aponte para essas novas práticas de ensino, sabe-se que nem toda escola pública brasileira oferece estrutura capaz de dar suporte para se desenvolver trabalhos didáticos como este. Além do que, muitos profissionais de ensino público ainda não possuem habilidades técnicas e/ou de linguagem virtual e desconhecem determinadas metodologias que poderiam ajudá-los a planejarem trabalhos pelo uso das TDIC.

O objetivo das aulas de Língua Portuguesa é que o aluno, além de se alfabetizar, consiga desenvolver o seu letramento, interaja lendo, falando, escrevendo e usando outras formas de comunicação, em diferentes contextos e situações sociais, compreendendo as variantes linguísticas e se fazendo compreender. Por isso, é necessário que os meninos e as meninas do ensino fundamental II estejam inseridos no contexto digital contemporâneo bem como façam uso dos recursos virtuais para ler, escrever, pesquisar, interagir e, conseqüentemente, desenvolver o seu letramento.

Soares (2003) refere-se ao letramento como o estado ou condição de quem não sabe apenas ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Kleiman (2007) define o termo como um conjunto de práticas discursivas que envolvem os usos da escrita na vida social, sendo função da escola incorporar ao conteúdo curricular essas situações em forma de projetos de letramento relacionados a diversas esferas de atividades com contextos educativos.

Em seus estudos, Kleiman (1995) analisa dois tipos de letramento: (a) o *autônomo*, um produto completo em si mesmo que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado, ou seja, sem levar em conta a oralidade, mas movido pela racionalidade, apenas pelo funcionamento interno do texto, consequência do progresso, da civilização e da mobilidade social; (b) e o *ideológico*, o qual se relaciona ao contexto em que é adquirido e leva em conta as práticas orais. O primeiro modelo atribui o fracasso na aprendizagem da língua ao próprio indivíduo; o segundo assinala que o problema não é somente cultural, mas consequência das estruturas de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa.

Conforme Kleiman (1995), as falhas que podem ocorrer no processo de alfabetização/letramento dos alunos na escola não estariam apenas na atuação e formação do professor ou em um currículo que não instrumentaliza o educador, porém nas concepções que permeiam um modelo de letramento escolar. Por isso, é preciso instituir nos contextos escolares um modelo de aquisição da escrita como prática discursiva, isto é, uma leitura crítica da realidade. A autora ainda pontua que, quando a escola deixar a prática de um modelo autônomo de letramento, será possível “[...] pensar na construção de contextos de aprendizagem [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 56), e, a partir de então, se estarão levando realmente em conta a pluralidade e a diferença.

Percebe-se assim, que, tanto Kleiman quanto Soares conceituam letramento como a condição de ler, escrever, falar e ouvir compreensivamente em determinada condição social de interação, confirmando as filosofias bakhtinianas. Na acepção das estudiosas, o indivíduo deve estar apto para se comunicar em diferentes esferas sociais e em diferentes situações de interação social.

Orlandi (1996) assinala que, no ensino da língua, é preciso considerar tanto a linguagem verbal quanto a não verbal, pois essas se articulam. Isso deve ser explorado para a compreensão da leitura, pois o aluno traz a sua experiência discursiva durante a leitura, incluindo as diferentes formas de linguagem. Desta forma, a multimodalidade¹² da linguagem pode servir de ponto de partida para estimular e fazer avançar o processo de aprendizagem da leitura.

Rojo (2012) acentua que não basta ensinar a leitura do texto verbal escrito; é preciso colocar o leitor em contato com outros signos de outras modalidades de linguagem, isto é, com a imagem estática e em movimento, vídeo e música. Nesse sentido, o termo letramento, outrora conhecido como um processo que envolvia apenas a interação verbal ligado à leitura e escrita de textos impressos em ordem linear e sequencial, hoje tem um sentido mais amplo, o qual se estende para a compreensão de sons, imagens, etc., tornando-se cada vez mais complexo. A prática conhecida como letramento passa a ser designada no plural de *multiletramentos*¹³, pois, agora, as formas de interação são múltiplas e variam no tempo, espaço, situações e relações de poder.

Esses novos letramentos passam a ser defendidos pelo Grupo de Nova Londres (GNL) em 1996, procurando articular os estudos dos letramentos ao ensino da leitura e da escrita. Tais

¹² Multimodalidade refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares, etc. (DIONÍSIO, 2006).

¹³ Terminologia criada pelo GNL referente à multimodalidade de textos produzidas pelas novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação.

práticas se misturam, relacionam, hibridizam, assim como ocorre com as práticas culturais. Essas novas práticas se originam pelo fato dos processos de informação e comunicação na sociedade serem outros, favorecidos pelo uso das novas mídias digitais, exigindo novas habilidades a serem ensinadas na escola (ROJO, 2012).

A contextualização, a interação e as práticas sociais do aluno, após o aparecimento do computador e da *internet*, articulam-se à escrita e também aos seus sons e/ou imagens durante o processo de alfabetização/letramento. Desse modo, o aluno só estará plenamente alfabetizado/letrado se associar esses novos códigos à sua realidade cotidiana. Só assim poderá desenvolver novas habilidades e atingir outros níveis de aprendizagem. Mas, para isso, o professor deve utilizar uma metodologia de ensino voltada à reflexão crítica da leitura, mediada por atividades que possibilitem ao aluno, efetivamente, dialogar e pensar a linguagem de forma libertadora, com potencial para criar e mudar a sua realidade e torná-la mais humana, levando em conta as múltiplas formas de interação deste século XXI.

Para materializar a teoria dos multiletramentos, é preciso refletir que os pressupostos da linguagem bakhtinianos privilegiam, segundo Rojo (2013), a linguagem escrita, impressa, literária e canônica, e nem por isso, os textos multimodais e multissemióticos¹⁴ contemporâneos constituem empecilhos para a teoria dos gêneros discursivos. A autora pondera que não se determina a enunciação bakhtiniana de forma mecânica pelo funcionamento social dos diferentes campos sociais, pois o que define o sentido de um texto é a apreciação de valor que os interlocutores fazem uns dos outros e de si mesmos, dos lugares e do conteúdo em discussão, cujo conteúdo, depois de apreciado, transforma-se em tema do enunciado.

Bakhtin (2003, p. 289) sinaliza que, durante a interação, “o elemento expressivo tem sentido vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte”. E essa valoração do falante com o objeto determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e das formas de composição do enunciado.

Rojo (2013) esclarece que Bakhtin trata de polifonia, dialogia e intercalação de vozes no texto, o que confirma a flexibilização da linguagem e de estilo da multiplicidade de gêneros que emerge pelo uso das tecnologias digitais. A flexibilidade dos gêneros e dos estilos dos enunciados, representada pelo hibridismo e pela intercalação de gêneros, vozes e linguagens sociais, provocam o plurilinguismo e a plurivocalidade aos quais se reporta Bakhtin e são encontrados nas mais diferentes formas de discursos na *web*.

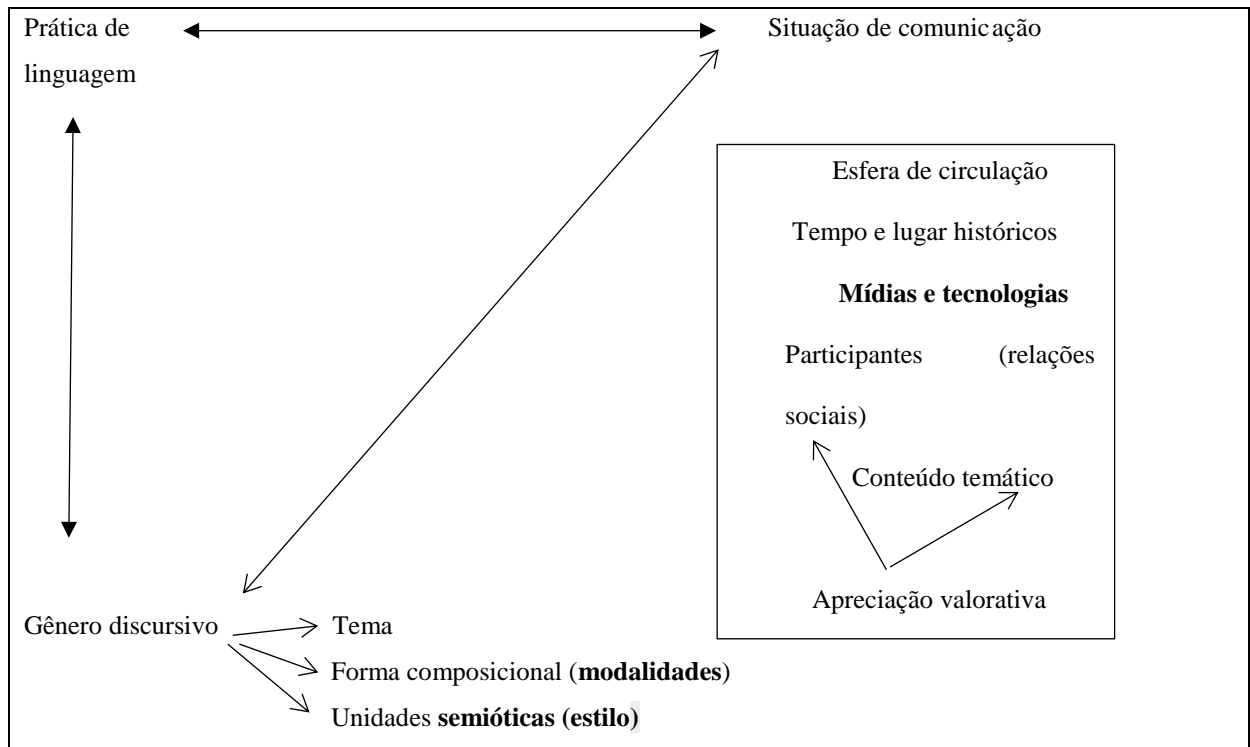
¹⁴ O termo refere-se à junção entre áudio, vídeo e textos ligados por meio de *links* denominado por Santaella (2013) de multissemiose.

De acordo com Teixeira e Litron (2012), essas novas competências referem-se aos letramentos críticos que passam pelo dialogismo, pela relação entre diferentes discursos e pela possibilidade de respostas que acabam dando origem a outros discursos. O caráter responsivo desses letramentos traz a apreciação de valor das pessoas e do mundo dependendo do contexto em que os interlocutores interagem. Isso aproxima a teoria dos multiletramentos aos pressupostos teóricos bakhtinianos. As autoras acreditam que a escola deve pensar em metodologias que propiciem o trabalho com os processos de hibridização¹⁵ da linguagem envolvendo ferramentas digitais de produção e novos espaços de leitura de textos, diminuindo as distâncias e revelando as misturas das culturas, no propósito de desenvolver atividades de multiletramentos para que o aluno seja um leitor crítico de diversos gêneros discursivos.

Rojo (2013) pontua que o caráter multissemiótico dos textos contemporâneos não representa grande desafio para os conceitos propostos pela teoria dos gêneros de Bakhtin. Em sua premissa, a teoria bakhtiniana ajuda o leitor a compreender também os sentidos da linguagem de maneira crítica e contextual, o que muda é o aparecimento de novos estilos de linguagem potencializados pelo aparato das novas tecnologias. Por isso, ao revisitar os gêneros discursivos de Bakhtin, a autora elabora um novo quadro (Quadro 2) representativo do processo de enunciação da linguagem, adaptando-o à realidade digital.

¹⁵ Compreende-se por hibridização da linguagem a mistura, a mescla, a simbiose, a fusão entre diferentes linguagens: sonora, visual, impressa, etc., originando algo novo (SOUZA, 2009).

Quadro 2 - Elementos da teoria de Bakhtin dos gêneros discursivos revisitados por Rojo



Fonte: Rojo (2013, p.30).

Aparentemente, a teoria bakhtiniana dos gêneros, que leva em conta as condições de produção (uma finalidade, tempo, espaço, um suporte, um interlocutor, uma esfera comunicativa), o conteúdo temático, a estrutura composicional, o estilo individual do produtor do texto e as relações dialógicas intra e interdiscursivas, não sofre muitas mudanças. Porém, observa-se que, nas diferentes esferas sociais, incluem-se, hoje, diferentes mídias (modalidades digitais) através das quais circulam seus discursos, valendo-se de diferentes recursos semióticos para atingir suas finalidades e apresentar seus temas, provocando a mudança no estilo dos gêneros (ROJO, 2013).

Diante desses aportes teóricos, esta pesquisa adota a concepção enunciativa da linguagem bakhtiniana conforme Rojo apresenta, adaptada pelas condições de produção dos novos gêneros que existem pela influência das mídias e tecnologias nas mais diversas esferas sociais, fazendo com que o suporte e a composição formal dos gêneros mudem, e, conseqüentemente, os seus estilos também. Assume, com isso, um conceito de letramento que não culpe o aluno pelas dificuldades de aprendizagem que possa apresentar, mas como um processo em que o estudante compreenda criticamente a realidade na qual está inserido, considerando as diferentes modalidades de linguagens, e venha demonstrar seu potencial de forma interativa, criativa e emancipadora. Além disso, cuida-se para que, durante a análise

linguística dos textos trabalhados, leve-se em conta a compreensão das multisssemioses, ou seja, de aspectos que não sejam apenas os verbais e que contribuirão para a compreensão do tema e a definição do estilo individual de cada produção.

1.3 Do impresso ao digital: a multimodalidade da linguagem para o ensino da leitura

Para discutir sobre o ensino da leitura na escola, é preciso tratar primeiro da evolução cultural da humanidade, pois, em cada fase histórica, as formas de pensar e de viver das pessoas estão representadas em seus discursos. Nas sociedades oralizadas, por exemplo, a cultura limitou-se a alguns grupos e era garantida pelos ancestrais. Mais tarde, com a civilização e a inserção da escrita, as sociedades passaram a ter um sentido restrito em si mesmo, único, estático, impondo-se sobre a diversidade das culturas e constituindo um instrumento político a serviço do poder que está sempre com a última palavra (LÉVY, 1999).

Com isso, expõe Chartier (1998), a leitura ganhou uma função de empoderamento, de relação com o saber, funcionando como um demarcador social controlado pela igreja, escola, biblioteca e família por um viés autoritário, verticalizado, discriminatório, favorecendo à servidão, e o modelo social passou a ser de um leitor passivo, aceitando a leitura como pronta e acabada, sem questionar. Barthes (1977) complementa que esse discurso *arrogante* trata-se de um mecanismo de opressão e de pressão que se autoriza a ouvir o discurso do poder, ou seja, culpando por algum *erro* quem o recebe.

Esse quadro cultural começou a ruir com a modernidade e resultou na fragmentação social do século XX, gerando as incertezas e as contradições do século XXI diante do contexto das tecnologias digitais. Bauman (2001) alerta que essas mudanças na cultura trouxeram sequelas para a humanidade, pois as formas de relação e os modos de viver já são outros e isso requer que a sociedade repense velhos paradigmas que mantêm conceitos que não servem mais para a atualidade. O autor afirma que, nesta sociedade, nada é definitivo, nenhuma vitória é final, e os indivíduos devem estar abertos e sempre na expectativa de novas aventuras, novas oportunidades e novos conhecimentos. Todas essas mudanças socioculturais fazem com que os modelos familiares se desestruturem, e os adolescentes e os jovens se veem obrigados a construir as próprias identidades, buscando valores e referências.

A leitura desponta como uma solução para se compreender essa nova realidade, porque ler faz com que adolescentes e jovens decifrem suas próprias experiências, se sensibilizem e revelem a si mesmos. Pela leitura, leitor e produtor constroem-se um ao outro, considerando o

conhecimento de mundo de cada um. As palavras acabam determinando a vida das pessoas, e o papel da leitura e da mediação torna-se fundamental para a construção de identidades. Na escola, a leitura informa, ensina línguas e ajuda o leitor a tomar decisões, a conhecer outros espaços e tempos históricos, integrando-se mais facilmente em outras culturas. Pela leitura, os alunos/leitores aprendem a enfrentar muitas situações, ganham mais tolerância, enxergam o outro de modo diferente, repensam valores, emoções e modos de ver a vida, conseguindo ir além do que leem ou ouvem (PETIT, 2009).

Conforme Kleiman (2004), durante a aprendizagem da leitura, o leitor se utiliza de diversos níveis de conhecimento que já possui, os quais interagem entre si, por isso o processo é interativo. Os conhecimentos prévios do leitor se desdobram em: (a) conhecimento linguístico, ou seja, aspectos que abrangem a pronúncia do português, conhecimento de vocabulário e regras da língua e o seu uso; (b) conhecimento textual, isto é, noções e conceitos relativos ao texto; (c) conhecimento de mundo, adquirido pelas experiências na sociedade.

O leitor é o agente que ativa os seus conhecimentos prévios e faz inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto, para compreendê-lo como um todo. Esses pré-requisitos possibilitam que o leitor, sem perceber, chegue à compreensão da leitura, sugerindo pistas e caminhos, porém sem explicar tudo, mas ajudando-o a encontrar sentido para o texto. Sem o conhecimento prévio, o leitor terá dificuldades para interpretar o texto, podendo até mesmo interromper a leitura (KLEIMAN, 2004).

A autora salienta também que o leitor, um pouco mais experiente, deve ter uma noção dos aspectos gerais de reconhecimento do texto e ser capaz de inferir o que não está explícito na leitura, guiado pelos conhecimentos prévios oriundos de suas hipóteses e pelos elementos intratextuais. Tratando-se de leitura digital, os conhecimentos prévios devem abranger também o conhecimento acerca dos recursos de navegação, a fim de que o aluno consiga fazer a relação entre as diferentes linguagens necessárias para compreender a leitura (KLEIMAN, 2004).

Nesse âmbito, ao lidar com os multiletramentos na escola, devem ser apontadas as possibilidades que os meios digitais oferecem quanto à aprendizagem da leitura. Nessa direção, Lèvy (1996, p. 5) declara que “[...] virtual é aquilo que existe apenas em potência e não em ato”, ou seja, a virtualidade seria aquilo que produz recursos para algo se concretizar. Na acepção do autor, “[...] a virtualidade não tem nada a ver com um mundo falso” (LÈVY, 1996, p.11).

Ao sair de sua situação real, os indivíduos não se alienam, pois, a interatividade e o imaginário fazem com que potencializem seus conhecimentos pela criação de problemas, de discussões, de ações, etc., contribuindo para a concretização de sua aprendizagem. Assim,

quando o leitor lê um texto digital, associa o que lê a outros textos, a imagens, a vídeos, a sons, criando um hipertexto¹⁶, e com isso, o texto se exterioriza e se virtualiza, ganhando novas vozes e intensificando a percepção do leitor (LÈVY, 1999).

A esse respeito, Chartier (2002, p.113) explica que:

[...] a apresentação eletrônica do escrito modifica radicalmente a noção de contexto e a própria construção de sentidos de um texto, pois ela vai substituir a contiguidade física que aproxima os diferentes textos copiados ou impressos num mesmo livro pela distribuição móvel nas arquiteturas lógicas que comandam as bases de dados e as coleções digitalizadas.

Apesar do potencial que as tecnologias digitais oferecem, Chartier (1998) acredita que esses recursos se tornaram também uma ameaça às comunicações convencionais, pois os acessos se ampliaram, de forma que, atualmente, há maneiras diversas de ler, produzir e fazer circular textos nas sociedades. Esse fato fez surgir novas situações de produção de leitura-aural, porque a estrutura hipertextual ou hipermodal¹⁷ da *internet* articula espaços de informação e ferramentas de comunicação com muitos recursos interativos. Esses meios acabam originando outros gêneros discursivos (*chats, fanfics, fanclipes, hipercontos, posts, e-mails, twits, páginas, etc.*) pela relação entre o texto escrito e o som, fala, imagem estática e imagem em movimento com *design* diferente que interliga as diferentes modalidades.

Com a linguagem digital, de acordo com Santaella (2007), inicia-se uma nova história do texto absorvido pela hipermídia e a sua mudança de sólido em líquido e de fixo em componente instável. Sons, palavras e imagens que antes só coexistiam, passam agora a se formar em estruturas fluidas para a navegação com as quais os usuários interagem de maneira ativa, constituindo o princípio da hipermídia. Constrói-se, assim, um novo modo de se produzir o texto escrito, fundindo-se com outras linguagens por um sistema não linear de conexões (os *links ou hiperlinks*) entre unidades de informações. Os *hyperlinks* seriam os suportes básicos para a construção hipertextual.

Sobre isso, Santaella (2007, p. 307-308) explana:

¹⁶ Trata-se de uma terminologia criada por Ted Nelson (EUA), em 1974, para designar um arquitexto dentro de um espaço hiperbólico (SANTAELLA, 2007). Hipertextos são textos não lineares que oferecem *links* ou elos de ligação para outros textos, que podem inclusive ser imagens, gráficos, vídeos, animações, sons. As informações são organizadas como uma rede em que os *nós* sejam porções de textos e os *links* são as relações entre esses *nós*.

¹⁷ Segundo os membros do GNL, Cope e Kalantzis (2006 apud ROJO, 2012), a hipermodalidade amplia o sentido de multimodalidade, pois, com a *internet*, a leitura não é mais linear, visto que os textos são interligados por *designs* diferentes por meio dos *links*, possibilitando muitas sequências e trajetórias.

[...] um livro se organiza em capítulos. Do mesmo modo o hipertexto também tem um sistema de conexões que lhe é próprio. O propósito básico desse sistema é conectar um nó a outro de acordo com algum desenho lógico, seja este analógico, arbóreo, em rede, hierárquico etc. São essas conexões, geralmente ativadas através de um mouse, que permitem ao leitor mover-se pelo documento.

Coscarelli (2009) ressalta que os hipertextos se reportam também a textos que não estão em ambiente digital, porque a presença de títulos, subtítulos, índices, pé de página, entre tantos elementos que marcam a não linearidade dos elementos do texto, fazem parte de textos de modo geral, não sendo particularidade apenas dos textos digitais.

O hipertexto é a informação não linear, o que possibilita a interação entre diferentes textos e um leitor ativo, pois este tem que se decidir de forma autônoma por onde seguir em sua leitura e como fazê-la. Trata-se de uma rede de informações de uma página da *web* ligada a outras e que pode apresentar outros ramos comunicativos. A memória humana trabalha por associações, exigindo que as informações não tenham origem somente em suportes fixos. Esse fato contribuiu para o aparecimento das informações geradas sem a hierarquia entre os tópicos e que propiciam interatividade¹⁸ pelo hipertexto (SANTAELLA, 2007).

Santaella (2007) afirma que todas essas mudanças foram resultado de transformações gradativas desde o surgimento da fotografia e do jornalismo. A era imagética intensificou-se no século XX com o cinema, TV, vídeo e imagens de computador. Desse modo, a escrita foi perdendo espaço, passando a conviver com a imagem, mas, nem por isso deixou de se produzir texto impresso. A autora argumenta que o texto impresso não desaparecerá, pois, a leitura em vídeo não constitui uma atividade natural. A leitura convencional é uma atividade processada pelo lóbulo esquerdo do cérebro, enquanto que a informação decodificada pela tela de vídeo é uma ação realizada pelo lóbulo direito, criando assim um conflito, por isso o suporte impresso é imprescindível para a leitura de um texto longo (SANTAELLA, 2007).

A potencialidade dos ambientes virtuais faz emergir cada vez mais gêneros diversificados nesses espaços, e, de acordo com Marcuschi (2005), muitos gêneros podem subverter o modelo de um gênero canônico. Um conto de fadas, por exemplo, pode ser visualizado em formato de poema, de vídeo ou de *fanclip*, evidenciando a plasticidade e a

¹⁸ Interatividade é a capacidade do programa de hipermídia para reagir aos comandos do usuário/leitor (SANTAELLA, 2007).

dinamicidade dos gêneros. O autor classifica dois tipos de hibridismos: a *intertextualidade*¹⁹ *intergêneros*, ou seja, um gênero ganhando função de outro e a *heterogeneidade tipológica*, um gênero com a presença de vários tipos de textos.

Em consonância com Santaella (2007), a hibridização de linguagens e mídias não surgiu com a cibercultura²⁰, mas nos anos de 1980 alguns dispositivos já contribuíam para que aparecessem misturas entre os meios de comunicação e linguagens, tais como videocassete, *walkman*, fotocopiadoras, *videogames*, etc. Conforme a autora, até antes desses recursos, a literatura em jornais e revistas, o jornalismo de rádio e de TV possibilitavam o hibridismo da linguagem.

Todos esses aspectos, segundo Rojo, devem ser refletidos na perspectiva de letramento do aluno, porque

A formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino da língua portuguesa e uma proposta de alfabetização com vistas aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação. Para esse fim, a perspectiva enunciativa da linguagem, na vertente bakhtiniana, mostra-se especialmente profícua, porque a leitura de gêneros discursivos diversos permite a ampla e rica abordagem das condições de produção de enunciados, situações de comunicação e relações dialógicas que lhe são constitutivas (ROJO, 2012, p. 39).

A pedagogia dos multiletramentos defendida pelo GNL cuida para que o leitor na *web*: (a) tenha competência técnica/prática, sabendo lidar com as ferramentas; (b) entenda como os diferentes tipos de textos e de tecnologias funcionam, ou seja, como são estruturados; (c) compreenda criticamente textos selecionados previamente; (d) saiba usar o que foi aprendido de outros modos. Essa teoria foi posteriormente sintetizada em: *experimental, conceituar, analisar e aplicar*. Para o GNL, é preciso que os alunos/leitores se transformem em criadores de sentidos, capazes de analisar e transformar os discursos e significações por meio da recepção da leitura ou da produção (ROJO, 2012).

¹⁹ Entende-se por intertextualidade a relação entre textos quando um deles faz referência a elementos existentes no outro. Esses elementos podem dizer respeito ao conteúdo, à forma, ou mesmo forma e conteúdo. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/intertextualidade/2694/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

²⁰ Terminologia criada para designar a cultura que surgiu a partir do uso da rede de computadores, e de outros suportes tecnológicos (*smartphone, tablet*, etc.) através da comunicação virtual, a indústria do entretenimento e o comércio eletrônico. Trata-se da infraestrutura material da comunicação digital, do universo de informações que ela abriga e dos seres humanos que navegam e alimentam esse universo. É também o estudo de vários fenômenos sociais associados à *internet* e outras novas formas de comunicação em rede, como as comunidades *online*, jogos, mídias sociais, realidade aumentada, mensagens de texto, e inclui questões relacionadas à identidade, privacidade e formação de rede (LÉVY, 1999).

Trabalhar com a multimodalidade de gêneros, na concepção de Rojo (2012), estaria indo de encontro com a perspectiva bakhtiniana da linguagem, pois estaria favorecendo a análise das diferentes situações discursivas dessas leituras e das relações interdiscursivas que constituem esses gêneros, ampliando os sentidos e colaborando para o multiletramento do aluno/leitor.

Acredita-se, assim, que as instituições escolares devam ensinar os alunos a navegar pelos *hiperlinks*, orientando-os para a pesquisa e a leitura de textos de todo tipo, desenvolvendo habilidades leitoras, inclusive a digital. Se o aluno é um bom leitor, não terá dificuldade de compreender a leitura em diferentes suportes. Por isso, essa habilidade deve ser exercitada de diferentes formas: verbal e não-verbal (COSCARELLI, 2009).

Essa ideia é validada por Rojo (2012) ao enfatizar a necessidade de se utilizar das TDIC na escola não como fins de multiletramento, mas como objeto para atingi-lo. Dessa forma, as possibilidades se multiplicam para o aluno ler e escrever, tendo em vista que se trabalham com imagens, áudios, navegação por textos da *web*, animações para explicar atividades mais complexas, etc. Com isso os aprendizes se transformam em autores de seus trabalhos, pois tudo pode ser publicado e compartilhado pela *internet* e estes podem interagir com colegas e professores de outra forma.

As mudanças históricas e sociais dos últimos tempos propiciam à escola fazer uso de uma multiplicidade de linguagens e trazer para a sala de aula outros modos de interpretar e ler a realidade, tendo em vista que não é só a escrita que está em jogo, mas todas essas possibilidades de que tratam e defendem os autores aqui referenciados. Os hipertextos auxiliam o aluno a fazer relações de um texto com outro e ampliam a sua capacidade de compreensão e interpretação. Isso, no entanto, exige do professor que faça escolhas certas do material didático, pois, este deve estar embasado em uma teoria contextualizada da linguagem e associado aos conteúdos curriculares previstos.

Além disso, Rojo (2013, p.7) alerta:

A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio das novas tecnologias.

Percebe-se que, independentemente do uso do impresso ou do digital, o que faz mudar a ação na escola é a concepção de ensino da leitura que nela vigora e a forma de fazer acontecer o processo. Diante disso, deve-se cuidar em adotar nas salas de aula diferentes práticas de letramento, aprendendo novas metodologias e abandonando o discurso de poder da escola, deixando de responsabilizar o aluno pela má qualidade de ensino, ciente de que há forças ideológicas da sociedade que emperram um trabalho emancipador na escola. É preciso que o professor compreenda que não existe uma única forma para aprender a ler e a escrever. O mediador, portanto, deve ajudar o estudante a ler, tanto pelo impresso quanto pelo virtual, a fim de que este ganhe novas habilidades de leitura, reflita sobre o que lê, compreenda a leitura e a vida e venha a se expressar de diferentes formas, criativa e independentemente.

1.4 Navegar é preciso: o letramento digital na escola

Coscarelli (2016) destaca em seu livro “Tecnologias para aprender” que os novos tempos trazem novos letramentos, pois as tecnologias estão se renovando continuamente, exigindo leitores e produtores de textos experientes em várias mídias. Com isso, é papel da escola preparar os alunos também para esse letramento digital, formando novas competências e novos modos de pensar, incorporando tudo isso às habilidades de trato com o impresso.

Sabe-se, conforme a autora, que a leitura do impresso envolve uma infinidade de processos, além do domínio das habilidades básicas: reconhecer letras e sons, conhecer o sentido das palavras adequando-as a determinados contextos, ler fluentemente, ter conhecimentos prévios, linguísticos e de mundo, saber inferir, analisar, relacionar, localizar informações, comparar, entre outras. Além do que, esse processo deve ser compreendido como uma atividade social que é contextualizada e possui uma intencionalidade, materializada por um gênero discursivo que circula em certa esfera social e é constituído por uma determinada estrutura.

Costa Val (2004) alega que, com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação, os textos mudam na forma em que são produzidos ou lidos, conforme as interações acontecem e diante das expectativas e ideologias das pessoas envolvidas na comunicação, e, com isso, surge o letramento digital.

Na acepção de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.17), “[...] letramentos digitais são habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”.

Zacharias (2016) explica o letramento digital como a capacidade de o indivíduo executar ações pela *internet* por meio de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais, planejando, executando e avaliando essas ações para resolver algum problema, além de refletir como esse processo é realizado. Para a autora, o letramento digital exige saber usar o *mouse*, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar dispositivos, além de habilidades para fazer associações e compreensões nos espaços multimidiáticos, escolher algum conteúdo para disponibilizar em alguma rede de relacionamentos, selecionar informação relevante e confiável na *web*, navegar em um *site* de pesquisa, construir *sites* ou mesmo definir a linguagem apropriada para usar em um *e-mail*, ultrapassando assim o conhecimento da técnica.

Diante disso, para incluir o letramento digital nas escolas, é preciso considerar a não linearidade da leitura, além da necessidade de usar diferentes mídias em seus suportes reais. Mas, Zacharias (2016) enfatiza o fato de que são os “modos” de se organizar o saber e de lidar com as tecnologias que importam. Por isso, a autora destaca a importância de o professor ter uma concepção de aprendizagem que defenda um ensino mais centrado no aluno, apoiado em contextos de interação, diálogo e colaboração, pressupondo menos recepção e transmissão e mais participação e interatividade.

Além disso, Zacharias (2016) assinala a necessidade de se explorar a leitura e navegação em *sites*, *blogs* e redes sociais como possibilidades para o trabalho com textos digitais, o que leva em conta a forma de organização dos discursos e da linguagem utilizada, valorizando diferentes tipos de linguagens que se agregam aos textos verbais (ícones, interfaces, *menus*, etc.). A autora destaca o papel do professor em orientar os alunos quanto aos mecanismos de busca na *internet*, estimulando a observação das interfaces, do projeto gráfico dos *sites*, dos *banners*, etc., e ajudar os estudantes a selecionar informações propostas pelas atividades durante as aulas. Assim, para trabalhar o letramento digital, o professor de português, além de considerar as habilidades cognitivas de leitura (inferir, antecipar, comparar, verificar e analisar) que o aluno deve adotar, deve também ater-se aos propósitos e à diversidade cultural enquanto prática social, criando condições para formas de leitura plurais de modo que reduzam a distância entre as práticas de leitura que a escola privilegia e as que se desenvolvem fora dela.

Sobre as competências que o aluno deve atingir com o letramento digital Zacharias (2016) aponta: (a) buscar informação e aprender a aprender, desenvolvendo a autonomia e saber lidar com as informações na *internet*; (b) aprender a se comunicar utilizando-se de dispositivos midiáticos e diferentes linguagens; (c) aprender a colaborar; (d) aprender a participar da vida pública de forma ativa e responsável. Assim, pelo uso de recursos digitais, o professor estará

ensinando técnicas aos alunos a lidar com os dispositivos de forma criativa e inovadora para desenvolver novas ideias e resolver problemas.

Mas, qual seria a diferença entre “ler” e “navegar”? Coscarelli (2016) esclarece que a leitura é a produção de sentidos a partir de um texto e que leva em conta uma situação de leitura, um objetivo, uma autoria, um leitor, entre outros aspectos. A leitura *online* trata-se de um processo que inclui conhecimentos prévios do usuário, cognitivos e técnicos, ou seja, irá envolver competências de leitura e também de navegação. Para a autora, navegar e ler são duas ações diferentes, envolvendo habilidades e estratégias particulares.

Segundo os estudos de Coscarelli (2016), navegar estaria relacionado à busca de informação e aos meios que o leitor/usuário desenvolve para investigar e encontrar o conteúdo pela *web*. Sendo assim, a navegação incluiria: (a) reconhecer e saber usar os mecanismos de busca e de busca avançada; (b) selecionar palavras-chave adequadas; (c) verificar se a informação está de acordo com a finalidade da pesquisa (o *link* é relevante?); (d) saber quais são os elementos gráficos e linguísticos que indicam a presença de um *link*; (e) encontrar camadas diferentes de um hipertexto; (f) inferir o conteúdo do *link* a partir de seu nó; (g) selecionar conteúdos adequados às metas de leitura; (h) relacionar o *link* ao conteúdo/endereço ao qual direciona.

Ler pela *internet* envolve leitura e navegação. E por que navegar é ler? Para Coscarelli (2016), a leitura envolve decodificação para a produção de sentidos, enquanto que navegação requer as mesmas habilidades da leitura: (a) domínio lexical – para encontrar a informação, o leitor/navegador precisa ler títulos, subtítulos, palavras do texto, reconhecer *links* e construir sentidos, compreender endereços eletrônicos, ícones, *sites*, barras de rolagem e menus, por exemplo; (b) domínio sintático – o leitor/navegador precisa compreender a sequência de *links* que vai ajudá-lo a encontrar alguma informação ou a realizar alguma tarefa, construindo estruturas sintáticas com as informações que aparecem na tela do computador ou de um dispositivo móvel; (c) domínio semântico – o leitor/ navegador vai de forma não-linear construindo sentidos de partes do texto para chegar a um sentido mais global, reconhecendo as ideias mais importantes dos textos para o seu propósito de leitura; (d) domínio da análise do discurso – para o leitor/navegador ler criticamente precisa descobrir quem fala no texto, quem esse autor estaria representando socialmente, para quem ele está falando, com que finalidade, quais suas opções de linguagem, quais ideologias estão por trás do seu discurso, que recursos não verbais foram usados e o que eles estariam sugerindo; (e) fazer inferências – o leitor/navegador deve contar com os seus conhecimentos prévios para compreender o texto da *internet*; (f) perceber informação verbal e não verbal – o *design* de uma interface, a formatação

de um texto, uso de animações, *banners*, menus, ícones, filmes e sons, etc., ajudam o leitor/navegador a compreender melhor o que está lendo, pois as estruturas visuais enriquecem a representação que se constrói para o texto.

Coscarelli (2016, p. 76) conceitua o termo “navegar” como

[...] o processo de leitura que envolve a busca, a localização, a avaliação e a seleção de informação, a fim de encontrar ou coletar informações que ajudarão na realização de uma tarefa. Já ler *stricto sensu* seria envolver-se em ações que levariam a uma compreensão mais profunda das informações encontradas.

Constata-se, desse modo, a importância de o professor conhecer a diferença entre ler cognitivamente e navegar, embora sendo parte de um mesmo processo, a fim de saber quais aspectos deverá trabalhar com os seus alunos para que estes sejam bons leitores também em ambientes digitais. Com isso, a escola deve possibilitar que os alunos compreendam os procedimentos que envolvem a navegação: *linkar*, clicar, usar barras de rolagem, menus e recursos de busca, passar os olhos pelas páginas, interpretar ícones, selecionar, copiar, colar, excluir, etc., além de dominar um vocabulário próprio desse ambiente. Paralelo a isso, deve-se trabalhar ações para o domínio das habilidades cognitivas pelos alunos.

É importante que o aluno perceba que “navegar bem na *internet*” – significa entender bem os textos encontrados, por isso, precisa investir na relação e compreensão das informações encontradas, produzindo sentidos para os objetivos de sua leitura. Portanto, leitura e navegação são ações distintas, mas que se intercalam e se complementam e devem estar interligadas aos conteúdos curriculares e à carga horária da escola, visando tanto às competências linguísticas quanto às tecnológicas do aluno.

1.5 O pós-humano e a reconfiguração do papel do autor e do leitor

Lima e De Grande (2013), com base nas teorias GNL, explicam que, com o pós-humano²¹, novas maneiras de ler e escrever apareceram, associadas a novas formas de ver e

²¹ Segundo Santaella (2007, p.31-54), o termo “pós-humano” surgiu após a simbiose entre homens e máquinas pela ascensão da *internet* a partir de 1980. Trata-se do hibridismo humano com a informação pela máquina que estende o humano para além de si, para a natureza da virtualidade e da inteligência distribuída. O corpo humano (natureza orgânica) e o seu meio (natureza inorgânica), nessa concepção, estabelecem uma relação não de acomodação ou adaptação, mas de transformação. A terminologia supera as conotações do orgânico ganhando, assim, dimensão antropológica e filosófica.

compreender o mundo, criando um novo *ethos* que demanda uma nova forma de ensinar a leitura nas escolas. Isso trouxe um novo conceito de “estilo” e de “autoria”, pois o aparecimento das tecnologias digitais implica novos estilos de criação humana e parcerias no ato de criar. Sendo assim, uma nova concepção de autor se instituiu, porque uma ação quase que exclusivamente individual se amplia e passa a ser criação coletiva, envolvendo outras subjetividades: a do escritor, dos técnicos, dos *designers*, do curador, etc. Esse processo se intensifica e passa a ser colaborativo e compartilhado. O leitor ganha outra imagem e se inclui na produção junto com o autor. Esse espaço colaborativo acaba envolvendo até mesmo comunidades inteiras projetadas pelas possibilidades das redes, rompendo as barreiras entre público/privado, produtor/consumidor, emissor/receptor, autor/leitor, pois as tecnologias inteligentes são interativas por sua natureza (LIMA; DE GRANDE, 2013).

Todas essas mudanças que atingem hoje a produção e a recepção cultural decorrem de transformações socioculturais e históricas que se implantaram nos contextos mundiais pós-globalizados e, por isso, é necessário compreendê-las. Acerca dessa questão, Santaella (2007) assinala que, com a globalização, a economia de uma nação se unifica, e as forças produtivas, material e também cultural, saem de seus territórios e se reterritorializam. Mesmo havendo essa mudança, as diferenças locais não desaparecem. Segundo a pesquisadora, os fluxos de bens, dinheiro, informações, imagens e pessoas dão origem a uma terceira cultura mediadora entre as várias culturas nacionais, a cultura dos mercados financeiros globais, do direito internacional, das agências e instituições.

Na concepção de Santaella (2007), as fronteiras entre o discurso tradicional e o moderno, entre o popular, o de massa e o erudito são muito frágeis por causa da difusão dos novos meios de comunicação e de informação. A cultura midiática é responsável pela ampliação dos mercados culturais e de novos hábitos de consumo, e sua dinâmica explica essa heterogeneidade de tempo e espaço que caracteriza as culturas modernas, pois a partir do momento em que essa cultura passou a conviver com a revolução digital, converteu toda a informação em uma mesma linguagem universal.

A cultura global, no entanto, não elimina a essência das demais culturas, pois os fluxos internacionais produzem bens híbridos globais, unindo caracteres globais com os locais. Por isso, se fala em cultura “híbrida”, ou seja, uma mistura das culturas oral, escrita, impressa, massiva, midiática e *ciber* para a conjunção de signos e linguagens diferentes, hipertextuais. A esta discussão acrescenta-se o termo *cíbrido*²² para representar a mistura da cultura da

²² Terminologia criada em 1999 por Peter Anders/EUA (SANTAELLA, 2007).

cibercultura com a híbrida, ou seja, a capacidade que as novas tecnologias permitem aos indivíduos atuarem em dois espaços ao mesmo tempo: os espaços físicos e as redes de informação. O *cíbrido* limita-se, conforme a autora, às misturas que se processam dentro do universo digital, emergindo então um indivíduo “ubíquo”, “nômade”, isto é, alguém que está aqui e em outro lugar ao mesmo tempo (SANTAELLA, 2007).

Santaella reitera o que já se afirmou neste trabalho, ou seja, que apesar de a cultura contemporânea ser outra, há uma grande mistura das tecnologias envolvendo oralidade, escrita, impresso, digital, áudio, vídeo, etc., e não será o aparecimento do computador que destruirá o livro ou a biblioteca, visto que as possibilidades se somam, e a oralidade, a escrita, a imprensa ou o livro continuam vivos, o que muda é o suporte em que essas oportunidades se apresentam. Um recurso, portanto, se agrega ao outro, convivendo mutuamente, um sustentando o outro e enriquecendo as possibilidades de comunicação: “[...] a cultura humana existe num *continuum*, ela é cumulativa, não no sentido linear, mas no sentido de interação incessante de tradição e mudança, persistência e transformação” (SANTAELLA, 2007, p. 129).

A autora alega que o aparecimento do hipertexto digital fez surgir um novo tipo de leitor, pois ao escolher determinado percurso entre muitas possibilidades de navegação na *web*, o leitor/internauta estabelece sua coparticipação na produção das informações. O hipertexto não é feito para ser lido do começo ao fim, mas por meio de buscas, descobertas e escolhas, e isso só é possível pela sua estrutura flexível de acesso não-linear, o que permite liberdade de pesquisa no documento, instituindo aí a interatividade do processo da leitura digital.

O hipertexto é eminentemente interativo. O leitor não pode usá-lo de modo reativo ou passivo. Ao final de cada página ou tela, é preciso escolher para onde seguir. É o usuário que determina que informação deve ser vista, em que sequência e por quanto tempo. Quanto maior a interatividade, mais profunda será a experiência de imersão do leitor, imersão que se expressa na sua concentração, atenção e compreensão da informação (SANTAELLA, 2007, p. 310).

Evidentemente, a leitura de um hipertexto demanda do leitor, segundo Coscarelli (2009), habilidades específicas, desde a monitoração da navegação até a produção de inferências. Isso vai depender do formato do texto, da complexidade sintática, lexical e estrutural do texto, do grau de familiaridade do leitor com o assunto, da finalidade da leitura, da seleção de *links*, da compreensão da interface e da busca de informação, o que proporciona ao leitor, e não mais ao autor ou editor, o domínio da composição, recortar ou mudar a aparência das unidades textuais que ele deseja ler.

Ao ler na tela, o leitor parece agir como aquele leitor da Antiguidade quando lia um rolo que se desenrolava verticalmente. Agora, ele pode escrever pessoalmente no livro que lê como pontua Chartier (2002, p.114): “[...] na biblioteca sem muros do escrito eletrônico”. Essa flexibilidade do ato de ler um hipertexto pode gerar desorientação ao leitor se este não formar mentalmente um desenho estrutural do documento. Por isso, o *design* do hipertexto ajuda o leitor a conduzir as possibilidades de leitura.

Santaella (2007) propõe três níveis de *design*: conceitual, interativo e o visual. O conceitual seriam os objetivos, conteúdos e metáforas do processo. O interativo especifica como o leitor afeta ou é afetado pelo hipertexto e como a sua interação dará sustentação às metáforas durante o processo. O visual relaciona-se à aparência do hipertexto, objetivando a manipulação dos elementos visuais pelo leitor para efetuar a comunicação de modo claro e atraente.

Além disso, a escritora divide os espaços do hipertexto em espaço lógico, atuado e visível. O lógico estaria relacionado à estrutura da rede hipertextual e as conexões que unem os textos que a compõem; o atuado refere-se à interação ocorrida dentro do hipertexto; e o visível relaciona-se aos códigos e linguagens diferentes que permitem ao leitor as associações entre o particular e a estrutura geral do processo (SANTAELLA, 2007).

Santaella (2007) esclarece que o texto, quando passa de um suporte a outro, ou seja, de impresso ao digital, não é mais o mesmo, visto que os novos dispositivos alteram as suas condições de recepção e de compreensão. A interface visual (*design* visual) ganha atributos diferentes para a interatividade, da qual emerge uma leitura polifônica. E embora todos os tipos de espaços dos hipertextos sejam importantes, o *design* conceitual ou espaço lógico é o responsável pela organização da estrutura e compreensão do hipertexto. Na visão da autora, os sistemas baseados em computador são interativos em vez de unidirecionais, abertos em vez de fixos, e qualquer coisa armazenada de forma digital pode ser acessada a qualquer tempo, lugar e em qualquer ordem graças aos suportes de hipermídia digitais atuais.

Observa a estudiosa:

Com a tecnologia atual [...], o usuário dirige o ponteiro do mouse e clica em uma conexão iluminada. Uma referência informacional imediatamente aparece. Clica-se de um lugar para outro, em uma miríade de caminhos, com o potencial de rastrear um vasto mundo de informações. Esse processo interativo é chamado de “navegação”. [...] A experiência de leitura ou de navegação não é predeterminada, ela carrega uma dose de aventuras (SANTAELLA, 2007, p. 321).

Entretanto, Chartier (2002, p.120) adverte que “[...] o leitor-navegador do digital corre o grande risco de perder-se totalmente em arquipélagos textuais”. Isso se deve à multiplicação de produção manuscrita, impressa e, agora, digital. Para dominar esse caos, o autor sugere que se selecione, classifique e hierarquize essa nova biblioteca digital, pois na Antiguidade, muitos escritos importantes foram perdidos por não terem sido conservados. Para o autor, os livros impressos também não vão deixar de existir e compete às bibliotecas, além de prepararem os leitores para uma nova forma de ler pelo digital, serem instrumentos de conservação do patrimônio escrito, coletando, protegendo, recenseando e tornando acessíveis a produção cultural do passado, despindo-se de uma prática silenciosa e solitária e abrindo-se para um espaço público de socialização do saber.

Em seu artigo *Desafios da ubiquidade para a educação*, Santaella (2013) apresenta uma descrição dos tipos de leitores/internautas que navegam pelo ciberespaço. A autora aponta quatro tipos de leitores: o contemplativo, o movente, o imersivo e o ubíquo. O contemplativo seria o leitor meditativo da idade pré-industrial, da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa. O movente nasce com a revolução industrial e a urbanização, é o leitor do mundo em movimento, dinâmico, das misturas de sinais e linguagens, da explosão do jornal, da fotografia, do cinema. O imersivo é o dos espaços das redes de computador, com ele nasce um modo novo de ler que vai exigir habilidades diferentes das usadas pelo leitor de um texto impresso, é aquele que navega em telas e programas de leitura não-linear que ele mesmo ajuda a construir interagindo de forma polifônica com textos, imagens, sons, vídeos, etc. E, por último, o leitor ubíquo que surge com a Web 3.0, com as plataformas de compartilhamento incessantes e velozes pelas redes sociais (*Facebook, LinkedIn, Twitter, WhatsApp*, etc.), via dispositivos móveis em um contexto em que os usuários também estão em movimento numa fusão entre espaço virtual e espaço físico. O leitor ubíquo tem a capacidade de ler e transitar entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes. Trata-se de um leitor que também é imersivo e transita de um lugar a outro, visto que pode estar fisicamente em casa e também falando com amigos a distância pela *web*, dissolvendo as fronteiras entre o físico e o virtual. A atenção desse leitor é parcialmente contínua, ou seja, ele responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles.

A autora discute que cada tipo de leitor implica formas de aprendizagem específicas com potenciais e limites que lhes são próprios e que esses tipos de leitores devem, portanto, se integrar e não constituir empecilhos para a aprendizagem que hoje desafia a educação formal. Na realidade, deve-se buscar estratégias de integração e se tirar proveito das potencialidades da ubiquidade para o ensino. A *web* é um espaço em constante mutação, dispersivo e assistemático

e o que ela tem de positivo pode, por ausência de orientação, atingir negativamente estudantes imaturos (SANTAELLA, 2013).

Pela obra *Navegar no ciberespaço – o perfil cognitivo do leitor imersivo*, Santaella (2004) caracteriza três perfis cognitivos para o leitor imersivo: o navegador errante, o detetive e o previdente. O errante seria aquele que usa seu instinto para navegar, movimentando-se sem rumo predeterminado pelas adivinhações, explorando aleatoriamente e de forma lúdica as possibilidades do ciberespaço sem medo de errar. O detetive orienta-se disciplinarmente pelas inferências indutivas por meio de avanços, erros e autocorreções e vai aprendendo com a experiência e de forma gradativa. E o previdente age por inferências dedutivas e é capaz de antecipar as consequências de cada uma de suas escolhas, pois já tem familiaridade e habilidade com os esquemas dos ambientes virtuais. Sua navegação é ordenada e dirigida por uma memória de longo prazo o que o livra de riscos que possam aparecer durante a sua navegação.

Santaella (2007) afirma que a própria rede de computadores facilita a navegação dos usuários/leitores com programas de busca que permitem a procura de conteúdos por meio de palavras-chave. Além do que, as páginas da *web* possuem atualmente códigos de conteúdo que ajudam os internautas a encontrar o material que deseja, facilitando o processo de busca do leitor imersivo. Dentre as estratégias de busca na *web*, as pesquisas da autora apresentam: (a) o escaneamento - pesquisar sem aprofundamento; (b) *browsing* - pesquisar um caminho até encontrar o que procura; (c) busca - insistir na busca de algo determinado; (d) exploração - descobrir a extensão de uma informação; (e) passeio - navegar sem objetivo determinado.

Esse novo processo de leitura faz emergir identidades múltiplas nos ambientes virtuais, pois a “subjetividade” e a “identidade” do autor na cultura digital se polemizam devido às incertezas produzidas pela cibercultura. As relações entre o “eu e o outro” passam a ser ambíguas devido ao anonimato gerado nesses novos espaços de comunicação, enfatizando a multiplicidade de identidades. O individualismo exagerado de outrora é substituído por outra visão de subjetividade humana, prevalecendo a imagem da alteridade, da multiplicidade, do compartilhamento, da heterogeneidade, da flexibilidade e da fragmentação. Nessa concepção de leitura, a subjetividade passa a ser dialógica, polifônica, coletiva. Por isso já não se fala mais em uma linguagem individual, mas em uma enunciação que implica um indivíduo interagindo com outros em dado contexto social (SANTAELLA, 2007).

A autora assevera que:

A cibercultura promove o indivíduo como uma identidade instável, como um processo contínuo de formação de múltiplas identidades, instaurando

formações sociais explicáveis pelas teorias pós-estruturalistas e desconstrucionistas que enfatizam o papel da linguagem no processo de constituição dos sujeitos. (SANTAELLA, 2007, p. 91).

E qual seria o papel das inteligências coletivas para a constituição dessas novas identidades pela cibercultura? E por que as tecnologias são inteligentes? O que seriam essas inteligências coletivas? Lèvy (2007) explica que as inteligências coletivas não se tratam apenas dos conhecimentos compartilhados pelos recursos da *web*, mas uma valorização das capacidades individuais, a qual se propõe a colocar em sinergia os indivíduos por meio da utilização dessas tecnologias, a fim de reuni-los para que compartilhem aquilo que de mais precioso possuem – a inteligência, o que vai resultar em uma mobilização efetiva e afetiva de suas competências, de suas individualidades.

O ciberespaço, segundo o autor, oferece oportunidade para que as interações das pessoas sejam reconhecidas em sua diversidade pelo outro e, com isso, as pessoas ganham competências e passam a se sentir mais valorizadas. A inteligência coletiva, para Lèvy (2007), é um processo de crescimento, de diferenciação e retomada recíproca das singularidades. Assim, “[...] a inteligência coletiva implica além da valorização técnica, a econômica, a jurídica e a humana de uma inteligência distribuída em toda a parte, a fim de desencadear uma dinâmica de reconhecimento e mobilização das competências” (LÈVY, 2007, p.30).

Sendo assim, um aluno, que muitas vezes é muito tímido ou é desprezado e até humilhado por colegas pelo famigerado “erro” na escola, ao compartilhar um trabalho de leitura, por exemplo, pela *web*, estará mostrando seu potencial individual ao socializar suas experiências. Isto faz com que este estudante contribua com os seus conhecimentos para a aprendizagem de outras pessoas e passa a ser valorizado por membros de seu contexto social e de outros contextos. Além do que, a *web* oferece maior flexibilidade para que o aluno/leitor se exponha sem os constrangimentos que podem ocorrer em uma aula presencial.

A partir dessas discussões, Santaella (2007) destaca a relevância da mediação da linguagem para a formação do sujeito leitor, pois toda prática de comunicação virtual (*e-mails*, videoconferências, serviço de mensagens, redes sociais, etc.) constitui um sujeito múltiplo, instável, fragmentado, difuso, mutável e sempre em construção. E essa instabilidade, de acordo com a autora, intensifica-se nos espaços virtuais, porque as linguagens da cibercultura possibilitam o distanciamento entre os indivíduos e a sua realidade.

Para a autora, a interação gerada pelos *games*, por exemplo, é uma forma de construção, desconstrução e reconstrução de identidades, pois os jogadores, à medida que participam,

tornam-se autores e vão construindo novas identidades. A identificação requer um distanciamento entre o sujeito e aquilo que ele quer se identificar, e isto não se permite pela interatividade. Nesta, o indivíduo não se identifica com o outro, mas incorpora, complementa e se “torna o outro”. Por isso, os *games* constituem os maiores exemplos da falência dos papéis tradicionais de autor e de receptor (SANTAELLA, 2007).

Essas mudanças no papel do receptor da leitura exigem cada vez mais que o professor trabalhe gradativamente novas modalidades de leitura, porque o aluno/leitor deve estar acostumado a pesquisar, procurar informações e estabelecer relações lógico-discursivas pelos hipertextos. Essas associações, sejam por meio dos elementos linguísticos e semióticos ou dos discursivos, é um trabalho dificultoso para o leitor e vem constituindo um dos maiores entraves constatados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2017²³ nas escolas públicas do Paraná.

Por esse motivo, Santaella (2007) aponta a necessidade de se refinar os conteúdos nas redes por meio da seleção, avaliação e uso eficaz dos seus conteúdos. A pesquisadora explica que a aprendizagem disponibilizada pelos dispositivos virtuais não prescinde da educação formal e funciona muito mais como um complemento desse processo do que seu substituto. Isso se deve ao fato de a atenção do estudante ubíquo ser parcial, por isso o letramento deve ser complementado com processos mais sistemáticos. E a atuação do mediador na escola, nessa etapa, torna-se imprescindível, mas de um professor que compreenda as mudanças históricas e sociais aqui discutidas, deixando de lado o empoderamento cultural da escrita, internalizando novas concepções de leitura e de leitor, e que esteja aberto ao novo para aprender algo até mesmo com o seu aluno se necessário. Só assim o professor conseguirá, nos dias de hoje, se preparar para ser o elo entre o conhecimento real e o potencial do seu aluno, como aponta Vygotsky (1989).

Coscarelli (2009) adverte que não há habilidades de leitura que sejam específicas do ambiente impresso ou do ambiente digital, o que muda é a forma de busca, como e onde o leitor vai encontrar as informações que procura. Uma vez encontradas, a compreensão do texto não depende tanto de o texto ser impresso ou digital, mas das habilidades de leitura que o leitor já desenvolveu. A autora propõe que se repense o uso dos hipertextos e dos ambientes digitais de modo que não sejam vistos como uma ruptura em relação ao impresso, mas como sua

²³ O Descritor D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas pelo uso de elementos linguísticos da matriz de referência de Língua Portuguesa do Estado do Paraná - vem sendo apontado como um dos grandes problemas nas avaliações institucionais, conforme informação nas escolas da rede pública, mediante o resultado da prova do SAEB/SEED/PR de 2017.

continuidade, ou seja, como outras linguagens são incorporadas ao texto digital. A leitura e escrita, em sua visão, é diferente no ambiente digital não porque os textos sejam diferentes, mas porque as situações de produção são distintas, podendo duas ou mais pessoas intervir ao mesmo tempo em um texto como ocorre com os documentos do *Google Docs*, por exemplo. Pelo Formulário do *Google*, o usuário pode interagir virtualmente respondendo a questionários, realizando avaliações, etc. É o caso também da leitura silenciosa estar cedendo espaço para as leituras comentadas e compartilhadas.

Coscarelli (2009) destaca que o trabalho com o impresso na escola não pode ser descartado, pois o aluno precisa dominar certas habilidades que servirão para que ele seja um bom leitor e produtor de textos em qualquer suporte. Independentemente do ambiente (presencial ou virtual) em que as atividades ocorrerem, a ordem do que virá em primeiro plano é uma tarefa para o professor, que deve estar bem preparado. Esse fato suscita do docente mais tempo para a pesquisa, pois além de estar constantemente se atualizando para atuar nesses novos ambientes, compete a ele selecionar material e elaborar projetos que envolvam as mais diferentes modalidades de linguagem, guiando e orientando o seu aluno para essa nova forma de interagir com a leitura.

Diante do que foi discutido neste capítulo, vê-se a importância de um trabalho de leitura cognitiva na escola intercalado à prática da navegação *online* pela possibilidade de o aluno lidar com hipertextos, aprendendo a *linkar*, a buscar informações, a exercitar uma leitura não linear, podendo ter acesso tanto à literatura canônica quanto à popular, além de ter liberdade para responder ao processo. Ao ter contato com um texto *online*, o aluno pode recortar, colar, reescrever, comentar, refutar ou aceitar o que o autor escreveu, remixar, complementar, constituindo-se um coautor da obra. Desta forma, ao unir atividades impressas e virtuais para o aluno nas aulas de leitura, o professor de português estará contribuindo para a ressignificação do papel do leitor/autor neste diferente contexto que se vivencia, atendendo às necessidades de diferentes leitores que hoje aparecem na *web*, dando um sentido novo para um tipo de leitor tradicional habituado a aceitar tudo pronto e acabado, que não questiona nem reflete a leitura.

1.6 Da linguagem híbrida à liberdade de expressão

A estrutura híbrida²⁴ propiciada pelos recursos digitais, conforme Lima e De Grande (2013), contribui para que diferentes discursos sejam circulados de forma livre, garantindo o espaço de autoria, interação e colaboração pelos usuários da rede. Sobre esses multiletramentos, Rojo (2012) acrescenta que a *internet*, pelos seus recursos em rede, ambientes interativos, ferramentas síncronas e assíncronas de comunicação e tantos outros meios, possibilita que, de forma colaborativa e por meio dos hipertextos, a produção da linguagem interativa (*Google Docs, Google Forms, Prezi, Facebook, Padlet, Mapas Conceituais, Fanfiction, Fanclips, etc.*) se expanda e transgrida as relações de poder pré-estabelecidas.

Santaella (1998) explana que, enquanto a Linguística valoriza a linguagem verbal, a Semiótica refere-se a toda e qualquer linguagem. Nas palavras da autora:

Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido (SANTAELLA, 1998, p. 9).

O termo linguagem, conforme a autora, se estende aos sistemas mais inumanos como as linguagens binárias de que os computadores se utilizam para se comunicar entre si e com o homem, e graças à digitalização e compressão dos dados, todo e qualquer tipo de signo pode ser recebido, guardado, tratado e socializado pelo computador.

Santaella (2013) esclarece que há duas faces da era digital – a eufórica e a disfórica. A eufórica, em sua perspectiva, refere-se à ideia de que pelo mundo virtual emerge a liberdade e novas formas de poder social. A disfórica está ligada aos discursos ultrapassados que foram transpassados para a *web*, pois o ciberespaço e suas experiências vêm sendo produzidos por meio de paradigmas capitalistas globais. Mas, para a autora, o ciberespaço por si só acaba não libertando, embora a *internet* esteja realizando revoluções na vida das pessoas. A revolução digital, conclui Santaella, não muda em nada a identidade daqueles que detêm o poder.

Lèvy (1999) esclarece que não são os pobres que se opõem à *internet*, porém aqueles que costumam monopolizar o poder, os que possuem privilégios culturais, pois se sentem ameaçados com esse novo meio de comunicação.

²⁴ Híbrido – do grego *hybris*, cuja etimologia remete a ultraje, correspondendo a uma miscigenação ou mistura que viola as leis naturais, ultrapassa as fronteiras. A palavra remete ao que é originário de espécies diversas, miscigenado de maneira anômala e irregular. Híbrido é também o que participa de dois ou mais conjuntos, gêneros ou estilos. Considera-se híbrida a composição de dois elementos diversos, anormalmente reunidos para originar um terceiro elemento que pode ter as características dos dois primeiros reforçados ou reduzidos (RAMAL, 2002, p. 254).

Chartier (2002) pondera que se a escrita foi um instrumento usado pelas elites para demonstrar o seu poder, da mesma forma ela se tornou um recurso de os mais fracos protestarem contra esse domínio. E assim como a leitura/escrita convencional serviu como meio de libertação, a leitura e a escrita digital também podem se constituir como um meio para esse fim. Contudo, o autor avisa:

[...] a revolução eletrônica, que parece repentinamente universal, pode também aprofundar, e não reduzir, as desigualdades. É grande o risco de um novo ‘iletrismo’ definido não mais pela incapacidade de ler e escrever, mas pela impossibilidade de aceder às novas formas de transmissão do escrito – que não são baratas, longe disso (CHARTIER, 2002, p.112.)

Apesar de muitas pessoas ficarem sem o acesso às novas formas da leitura/escrita por estas serem ainda caras, sabe-se que o uso das redes se volta para o comércio e o lazer eletrônico, e o ciberespaço configura um meio aberto para uma multiplicidade de interações que ainda não existiram, favorecendo a socialização de diferentes vozes e dando ao espaço digital um caráter revolucionário nas relações de poder (LÉVY, 1999).

Essa discussão se intensifica com os postulados do professor Geraldi (2016) de que a liberdade de expressão é moldada pelas ideologias sociais que garantem mais direitos a uns do que a outros na aquisição das variantes linguísticas, cujo resultado é o preconceito linguístico que leva tantos a silenciarem-se e a não terem “voz” na sociedade. Na cultura da escrita (do impresso), aquele que não domina a língua dentro de suas normas padrões é excluído, e para alguém ter liberdade de se expressar, é preciso existir meios disponíveis para se expressar. Os indivíduos ligados aos meios de comunicação têm “voz” em um contexto de produção, porém desde que sigam as regras estipuladas pelos proprietários desses meios de comunicação. Outros só conseguem se expressar utilizando-se de táticas de sobrevivência às escondidas, como, por exemplo, alguns artistas e escritores.

Geraldi (2008) assevera que a produção cultural por meio das tecnologias digitais começa a mudar essas relações de poder, tendo em vista que diferentes vozes se misturam e são socializadas pela *internet*, garantindo um direito de expressão que até então a sociedade não conhecia. Para o autor, apesar da má distribuição de renda do Brasil, ainda assim há milhões de internautas permitindo a circulação de diferentes discursos pela *web*.

A partir dessa nova possibilidade de garantir liberdade às pessoas para expressarem o que pensam e mostrarem a sua criatividade, a escola pública deve se imiscuir. Isso envolve preparação, reflexão e internalização de uma nova cultura e apropriação de diferentes meios

para se comunicar pela *internet*, a fim de que a práxis escolar envolva novas possibilidades de ensino, apresentando os conteúdos de forma crítica e reflexiva em diferentes linguagens, contribuindo para transformar um contexto social que sempre limitou a fala dos diferentes grupos sociais e culturais. A tecnologia, da mesma forma como pode excluir, também constitui uma aliada para a emancipação do homem e, portanto, não pode ser ignorada.

As escolas devem compreender, contudo, que se um letramento²⁵ não possui um novo *ethos* não é um novo letramento mesmo que esteja ligado às novas tecnologias. Sendo assim, os multiletramentos devem colocar em prática novas metodologias que levem em conta maior participação dos aprendizes, um processo mais participativo e colaborativo, com regras mais flexíveis e uma nova forma de pensar (ROJO, 2013).

Esses novos letramentos, para Maia (2013), não mais obedecem a uma valoração que reconhece apenas os textos escritos como um instrumento superior; por meio da *internet* os letramentos locais tornam-se universais, dando voz e vez aos grupos minoritários e excluídos. As novas tecnologias, segundo o pesquisador, permitem que os grupos de periferia entrem em contato com as formas de produção de texto antes restritas apenas à elite. Além do que, as novas tecnologias potencializam e divulgam esses textos pela rede.

Tanzi Neto *et al.* (2013) afirmam ser preciso criar contextos mais sistematizados de aprendizagem na escola que despertem a sensibilidade dos aprendizes para o mundo digital embasados em um *design* planejado e relacionado ao currículo escolar. Para tanto, devem levar em conta os modos como os alunos aprendem, os conteúdos de aprendizagem, o grupo de aprendizes envolvidos e o contexto escolar ligado ao processo. Os autores apontam que as diferenças étnicas, de gênero, grupos sociais, físicas e cognitivas envolvidas surgem como aspectos positivos, porque permitem a percepção e colaboração dos envolvidos com essas diferenças. Reiteram a ideia de que o professor deve se tornar produtor do conhecimento a partir das novas ferramentas e dispositivos digitais, compartilhando com os seus alunos essas novas formas de construção colaborativa, possibilitando aos aprendizes também se tornarem produtores e não meros receptores de saberes.

Essa nova proposta de ensino da língua, em consonância com os autores, leva em conta a linguagem verbal e a não verbal e considera a aprendizagem da leitura e da escrita de textos

²⁵ O letramento orientado pelas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (PARANÁ, 2008) traz o conceito de que essas práticas discursivas devem ir além da decodificação da palavra escrita. Para essas Diretrizes, o aluno só estará letrado pelas práticas sociais, ou seja, capaz de compreender a leitura e traduzir na escrita em diferentes contextos e situações sociais, ampliando o seu poder de criação, abrindo seus horizontes, produzindo sentidos, transformando conceitos, expandindo relações e reescrevendo o que está em seu entorno social.

multimodais que incorporam outras linguagens, incluindo a relação entre textos. A interação em diferentes linguagens e essas novas formas de circular os discursos e de dar sentidos a eles provocam os multiletramentos. E assim se desenvolve uma nova cultura com as interações colaborativas e compartilhadas, ou seja, uma cultura menos individualizada que os letramentos convencionais.

Conforme Rojo (2009), nos últimos anos, a realidade da escola brasileira mudou com o acesso das camadas populares ao ensino e trouxe práticas de letramento antes não reconhecidas pela escola. Agora, com as exigências de novas competências para lidar com a diversidade de semioses²⁶ e mídias em um contexto atual globalizado, as escolas precisam propor uma pedagogia dos multiletramentos, devendo compreender como essas diversidades culturais e semióticas se propagam na sociedade.

Sobre essa questão, Lima e De Grande acrescentam (2013, p.46) que:

[...] a instabilidade das identidades de gênero e na familiaridade das novas gerações com os discursos que circulam nas mais recentes mídias digitais é o que faz ser imprescindível levar à sala de aula discussões envolvendo as produções com as quais os jovens já têm contato fora do ambiente institucional de ensino. Isso para que tanto os professores quanto os alunos possam, de fato, ser desafiados a se engajarem em atividades de leitura e escrita mais próximas das atuais demandas da nossa sociedade.

A *internet* é um espaço que possibilita o contato entre as diversas culturas, gerando um compromisso da escola em propor discussões envolvendo as diferentes vozes que aparecem no ciberespaço. E embora os sistemas educacionais continuem presos a ideias tradicionais de letramento, com o predomínio ainda dos textos impressos, os alunos têm contato informal com os meios digitais e precisam se encontrar de forma crítica com todas essas diferenças e múltiplas identidades para que construam a sua própria identidade (SANTAELLA, 2007).

Tanzi Neto *et al.* (2013) concluem que, diante desse novo quadro dos letramentos, a teoria dos gêneros bakhtiniana nem por isso foi superada; pelo contrário, continua sendo relevante e atual, visto que permite aberturas para novas formas de linguagens, suportes, esferas e hibridismo de toda ordem. Com isso, se observa que diferentes culturas e linguagens se mesclam, criam novas formas de expressão e libertam diferentes vozes.

²⁶ A semiose é um termo que foi introduzido pelo filósofo e cientista norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914) para designar o processo de significação e a produção de significados, ou seja, a maneira como os seres humanos usam um signo, seu objeto (ou conteúdo) e sua interpretação (SANTAELLA, 1998).

Como se verifica, as possibilidades que o espaço virtual oferece ao leitor por meio da interatividade potencializada pelas ferramentas de navegação, faz com que na relação das inteligências coletivas de diferentes esferas sociais e culturais, um ambiente de estudo *online*, *por exemplo*, se enriqueça pela diversidade cultural, fato esse que contribui para que diferentes tipos de alunos/leitores busquem conhecimentos e se expressem ganhando espaço, revelando subjetividades e sendo aceitos pelo “outro”.

1.7 Gênero literário: uma força de liberdade e prazer

De acordo com Petit (2009, p. 123), existem fatores na sociedade que reprimem, impõem obstáculos, coíbem a liberdade de expressão e procuram manter um *status quo* que perdura desde a instituição da escrita, com visões restritas de leitura, acreditando que a escola deve ser “uma máquina de reprodução da ordem social, uma máquina de exclusão”, ou seja, a ordem de que a língua é de quem detém o poder e a leitura é apenas algo utilitário. Por isso, quando a escola lida com a leitura dessa forma, muitos alunos, quanto mais vão à escola, menos gostam de ler.

Barthes (1977) explica que o que é opressivo no ensino não é o saber ou a cultura que este transmite, mas a maneira como esse discurso é proposto. Assim, ao se trapacear com a linguagem, permite-se ouvir a linguagem fora do poder e, dessa revolução, desponta a literatura. Afirma que “[...] é no interior da língua que a língua deve ser combatida” (BARTHES, 1977, p.16). Para o autor, a literatura não é um comércio ou algo que se pode ensinar, mas sim uma prática que constitui forças de liberdade e de prazer. Trata-se de uma força que não depende da pessoa ou do engajamento político do escritor, nem mesmo do conteúdo da obra, mas do trabalho de deslocamento que o produtor exerce sobre a língua, do modo como representa uma realidade pelo trato da linguagem.

Por essa razão, a escola deve usar a literatura para que o aluno rejeite certos medos sociais e se liberte, refletindo a vida, ampliando experiências e desenvolvendo conhecimentos. Além de reconhecer a função da literatura e propiciar o acesso dos alunos a esse bem, o professor deve ter uma relação pessoal com os livros para conquistar o alunado ao mundo prazeroso da leitura, conduzir o leitor a outros mundos, acompanhá-lo nesse trajeto, oferecendo-lhe oportunidades para atingir novas etapas. A paixão de um professor pela leitura, acaba estimulando o seu aluno também a compartilhar deste hábito. Assim, a literatura aparece como uma aliada para que o aluno encontre a si mesmo, exercite o pensamento crítico e aprenda a

viver. A disciplina de Língua Portuguesa, por meio do ensino da literatura, com o seu papel sociocultural e humanizador, torna-se, dessa forma, indispensável para o aluno desenvolver a compreensão do mundo e prepará-lo para a leitura das diferentes realidades com as quais convive neste contexto pós-humano.

Diante da importância da literatura e do seu papel para a formação humana e cidadã do aluno, esta pesquisa vem encontrar sustentação nas concepções literárias de Antônio Candido. Candido (1995) enfatiza que o processo humanizador da literatura possibilita ao indivíduo refletir, adquirir o saber, ter boa disposição com o próximo, capacidade para lidar com os problemas, sensibilidade estética, percepção das coisas e cultivo do humor. A literatura torna o homem mais compreensivo e aberto à natureza, à sociedade e ao outro e tem três funções: psicológica, formativa e de conhecimento do mundo e do ser. Tem o poder de emancipar as pessoas da alienação e da opressão porque “[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1995, p. 175). O estudioso complementa: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 1995, p. 191).

Ladeira (2011) aponta que o estudo literário é dialógico, responsivo e faz do texto literário campo privilegiado para o estudo de conceitos próprios da linguagem (signo, enunciado, texto, gênero discursivo, etc.), mantendo um elo com as teorias bakhtinianas. Conforme o autor, o principal valor que emerge nesse processo é o estético, ou seja, o valor literário da obra, porém, como o texto circula como produto e como agente de relações de alteridade, ele vai se ocupar também com o valor ético. Sendo assim, o texto literário deve ser compreendido como um processo plural, orientado mediante diferentes perspectivas verbal e não-verbal, culturais, de valores, das relações psicológicas, da história, da sociedade, da religião, etc., pois, estudar literatura é compreender os elos que unem o literário ao que não o é. A literatura despontou quando surgiu o livro, pois, antes deste, o gesto, a imagem e o som eram produzidos e transmitidos pela voz, corpo e olhar.

No entanto, não é mais possível tratar do livro com segurança, pois as novas tecnologias fizeram emergir novos formatos e materiais de produção e circulação literárias, trazendo de volta as relações entre voz, corpo, olhar e gesto, surgindo novos gêneros literários narrativos que vieram se unir ao conto, à crônica, ao romance, à novela, ao teatro, etc. Além de manter parceria com a escrita, o impresso e o livro, a linguagem da literatura infanto-juvenil atual é híbrida, embora, desde o século XVIII, os livros para crianças e adolescentes já fossem ilustrados (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017).

Com o *boom* das histórias em quadrinhos, segundo Lajolo e Zilberman (2017), desde a segunda metade do século XX, no Brasil, a imagem ganhou espaço e se impôs muito mais que o texto. Isso fez com que novas formas de produção surgissem, valorizando não só o campo intelectual (escritor) como também o estético (ilustrador) e de edição (editor), cujo resultado é a integração e o esforço de uma equipe. Conforme as escritoras, o hibridismo da linguagem na literatura infanto-juvenil não é algo novo, pois há algum tempo essas produções literárias exploram texturas e cheiros. Elas relatam que o aparecimento da *internet* propiciou o rompimento dos laços entre literatura e livro. Isso viabilizou novas formas de linguagem por meio de aplicativos, via computador, com isso, autores, obra e leitores passaram a interagir ainda mais.

O processo de comunicação digital, operando com múltiplas plataformas, 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. Neste cenário digital, emergem, assim, alternativas de criação, sendo que no âmbito da produção literária, uma notável contribuição [...] e representada pelo hipertexto, que materializa de forma radical os procedimentos de construção do intertexto (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 32).

As autoras explanam que, pelo hipertexto, via *links*, o leitor é remetido de um texto a outro, competindo-lhe decidir por qual caminho seguir em sua leitura. Pela intertextualidade, a escrita se apropria de outros textos, citados e reelaborados, surgindo muitos outros gêneros, dentre os quais o *fanfiction*, um novo relato disponibilizado na *internet* a partir da apropriação de uma obra canônica, ou um filme ou um jogo por um fã.

Um exemplo de narrativa interativa lançada pela *web* é o conto *Chapeuzinho Vermelho* (2012). Trata-se de uma produção sem texto que mantém um diálogo inicial com a música *La vie en rose*²⁷ (1946), de Edith Piaf (1915-1963), e Louis Gugliemi (1916-1991), da autora e ilustradora Ângela Lago (1945-2017), inspirada na obra de Charles Perrault (1628-1703). Além do conteúdo da música ser erótico, a obra mantém relação com o rito de iniciação amoroso apresentado em *Chapeuzinho Vermelho* de Perrault e há uma ligação da cor vermelha da roupa da personagem com o título da canção. O enredo digital difere da obra original, destacando um perfil feminista pelo protagonismo da garota e retirando do caçador o papel de herói da

²⁷ Disponível em: https://youtu.be/B_jvKvCpe9s. Acesso em: 20 mar. 2018.

narrativa. A obra chama a atenção quando apresenta em seu enredo um livro impresso, sugerindo um diálogo entre as duas formas de leitura, a impressa e a virtual, e explicando ao leitor o percurso histórico de onde se originou a versão *online* de Chapeuzinho (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017).

Santaella (2007) discute a questão da arte tecnológica explicando que a revolução tecnológica gerou recursos e procedimentos de criação, instituindo novas formas de sensibilidade estética. A estética, para ela, tem a ver com os sentidos, as sensações físicas e não com o coração, pois a arte tecnológica, se relacionada ao potencial dos dispositivos tecnológicos para a criação estética, aciona a percepção sensível do receptor. Conforme a autora, a estética tecnológica não se encontra necessariamente em exposições de arte, mas pode estar na publicidade, nos *designs* de hipermídia, vinhetas de TV, efeitos especiais de cinema, formas híbridas das imagens em movimento, na moda, portais, sites e *blogs*, sons ou telas de um celular.

Santaella explica que a estética tecnológica

[...] está voltada para o potencial que os dispositivos tecnológicos apresentam para a formação de efeitos estéticos, quer dizer, efeitos capazes de acionar a rede de percepções sensíveis do receptor, regenerando e tornando mais sutil seu poder de apreensão das qualidades daquilo que se apresenta aos sentidos (SANTAELLA, 2007, p. 255).

Para Santaella (2007), a partir da década de 1980 surge a estetização das ferramentas informacionais, e, com a ampliação dos dispositivos computacionais (*laptops*, câmeras digitais, mídias sonoras portáteis, etc.), suas estéticas foram mudando, sendo mais lúdicas, expressivas, prazerosas, proporcionando identidade cultural e satisfação emocional pelos seus *designs*. Assim, a infoestética²⁸ está presente nas interfaces e ferramentas informacionais que se usa cotidianamente (os *softwares*), apresentando uma estetização da informação.

Mas, para compreender melhor o processo de criação estética pelas tecnologias digitais é preciso distinguir técnica de tecnologia, pois enquanto técnica é o saber fazer pelas habilidades de um indivíduo (habilidade com a máquina), tecnologia é um conhecimento a respeito da própria técnica (o que se desenvolve a partir das habilidades técnicas adquiridas). A técnica envolve saber realizar determinada tarefa, são habilidades que se aprendem e se desenvolvem. A estética tecnológica vai além da técnica, pois não é necessariamente visual e tampouco irreversível, pois no mundo digital, as informações não são fechadas e controladas,

²⁸ Termo usado por Manovich (2006b apud SANTAELLA, 2007) para designar as estéticas emergentes e as formas culturais específicas de uma sociedade informacional global.

mas variável e adaptável. Assim, os dispositivos tecnológicos incorporam um saber técnico e com isso conseguem produzir estética (SANTAELLA, 2007).

Hoje, há recursos no computador que permitem que qualquer usuário faça uso das cores, das formas, da palavra, das imagens, dos sons, das texturas e desenvolver suas habilidades criativas. Esses recursos técnicos com suas interfaces físicas (botões, aparelhos) e interfaces midiáticas (ícones, menus, sons) estimulam os sentidos e proporcionam uma identidade cultural e uma satisfação emocional. Assim, os conceitos tradicionais de estética acabam sendo alterados, tendo em vista que a evolução das imagens liga - se à evolução da sensibilidade humana. Os *games*, por exemplo, segundo Aarseth (1997; 1998 apud SANTAELLA, 2007, p.408) são

[...] um gênero artístico por si mesmos, um campo estético único de possibilidades [...] e trata-se de um expressivo e complexo fenômeno cultural, estético e de linguagem e envolvem programação, roteiro de navegação, design de interface, técnicas de animação, usabilidade, e, por isso, são híbridos, absorvendo a linguagem de outras mídias, incorporando recursos semióticos e estéticos.

Os *softwares* liberados no ciberespaço, em consonância com Santaella (2007), interagem e geram híbridos, resultando em uma linguagem complexa e rica, originando a estética da remixabilidade. O remix, na visão da autora, é uma espécie de colagem incluindo o grafite e que é usado pela publicidade e visto nas obras literárias de Braque, Picasso e dos dadaístas. A remixagem engloba não só o conteúdo e estéticas de diferentes mídias, como também algumas de suas técnicas e métodos de trabalho.

Knobel e Lankshear (2011) explicam que o *remix* não é nada novo, pois os antigos romanos remixavam as formas e os ideais artísticos da Grécia para criar suas próprias obras de arte; até mesmo as formas de governança eram remixadas. A literatura, por exemplo, fez uso da hibridização bem antes da remixagem pela *internet*. Isso pode ocorrer quando um gênero assume a função de outro pela mescla de gêneros, o que confirma o caráter heterogêneo dos gêneros. Para os autores, as práticas contemporâneas vêm relacionando o *remix* à música, ou seja, a mistura de elementos de diferentes músicas transformando-se em algo novo.

A mídia digital e o crescimento generalizado de atividades *online* e comunidades de caráter colaborativo permitiram que os princípios que regem o *remix* musical fossem estendidos a vários formatos audiovisuais, provocando uma crise entre aqueles que detêm os direitos autorais e a propriedade intelectual, tanto industrial como individual. No entanto, procura-se resolver esse problema com o acesso gratuito dos recursos culturais na *web* por meio de

iniciativas como a do *Creative Commons* e da cultura de compartilhamento (*Wikipedia*, por exemplo), que vêm marcando o desenvolvimento e o crescimento de comunidades colaborativas (KNOBEL; LANKSHEAR, 2011).

A respeito dos gêneros hipermidiáticos, Rojo (2015) cita o exemplo do fanclipe²⁹ *Sponsored by destiny* (Patrocinado pelo destino), criação estética do islandês Tomas Nilsson (2009). O vídeo se baseia em algo que o autor provavelmente admira: música (*rock*) do grupo musical islandês *Slagsmålsklubben*, aplicativos para elaborar maquete, mapa, gráfico, infográfico, etc. Tudo isso remixado e parodiado com o conto de fadas Chapeuzinho Vermelho, criando um conto de efeito renovado, isto é, uma paródia científica de um gênero literário.

Essa mistura de gêneros discursivos na própria composição do vídeo possibilita ao aluno comprovar a multimodalidade da linguagem na própria releitura do conto. Trata-se, segundo Rojo, de um processo de apropriação, edição e montagem com o efeito de uma ficção animada. A autora considera que: “O texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca, pois, alguns desafios para a teoria de gêneros de discurso do Círculo. Desafios. Não impedimentos!” (ROJO, 2013, p.19).

Rojo (2013) expõe que os gêneros, conforme a teoria bakhtiniana, são definidos pelas suas esferas, as quais variam de acordo com o tempo histórico e as culturas locais ou globais. Dessa forma, as esferas acabam definindo os possíveis locutor e interlocutor de uma enunciação e o tema a ser discutido. Por isso, um gênero como o *fanclipe* acaba sendo definido por um contexto social globalizado, fragmentado, híbrido e interativo.

[...] as esferas que se valem de diferentes mídias (impressa, radiofônica, televisiva, digital) para a circulação de seus discursos também selecionam diferentes recursos semióticos e diversas combinatórias possíveis entre eles para atingir suas finalidades e ecoar seus temas, provocando mudanças nos gêneros (ROJO, 2013, p.29).

Sobre essas misturas, Garcia-Canclini (2008) alega que atualmente convivem as culturas erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa, pois os híbridos, as mestiçagens, as misturas reinam soberanas e cada vez mais. Na acepção do autor, cada pessoa pode fazer sua produção cultural, sobretudo a partir das tecnologias digitais. Com isso, surgem novas possibilidades mais democráticas de se comunicar e novos gêneros com nova ética e nova

²⁹ Disponível em: <https://youtu.be/Y54ABqSOScQ>. Acesso em: 29 mar. 2018.

estética aparecem. A produção não se baseia tanto na propriedade de direitos autorais, mas no diálogo entre os remixers e com base em critérios de análise crítica.

Nessa direção Cope e Kalantzis (2006a apud ROJO, 2012, p. 128) pontuam que: “[...] o trabalho com vários e diversificados gêneros permite que o ensino se abra à possibilidade de abordar mais esferas, propiciando ainda a formação de um indivíduo crítico e participativo na sociedade”. Sabe-se que o aluno/leitor em suas buscas pela *web* poderá, sem dúvida, encontrar a literatura que faz parte dos conteúdos escolares, mas terá que ser orientado, a fim de que possa desenvolver o seu letramento literário de forma sistematizada, trabalhando a relação de uma obra com outra, associando-as à vida real de modo a possibilitar-lhe pensar, discutir e encontrar respostas para suas incertezas.

É função da escola, portanto, introduzir recursos disponíveis pelo ciberespaço para o ensino cognitivo da leitura literária, de maneira que o aluno possa desenvolver letramentos reflexivos e críticos, discutindo as éticas locais, as diferentes estéticas, analisando as diferentes linguagens, suas combinações e variedades. Sendo assim, é preciso oferecer ao aprendiz oportunidades para que adquira habilidades técnicas e possa também desenvolver a sensibilidade estética pela *internet* produzindo *fanfictions*, vídeos, áudios, *fanclipes*, *remixers*, por exemplo.

1.8 O conto de fadas e o ensino da leitura na escola

Para realizar o trabalho de leitura que aqui se propõe, decidiu-se pelo estudo do gênero literário conto de fadas como texto referência, pela importância da literatura para a formação crítica, estética e humana do aluno. O conto de fadas trata-se de um objeto de estudo que apresenta os papéis sociais do autor e do destinatário bem definidos, uma prática discursiva social e contextual única e interativa, com certo grau dialógico, heterogêneo, expressivo, intertextual e com uma materialidade linguística coesa e coerente. Esses elementos, conforme os pressupostos bakhtinianos, contribuem para que o aluno/leitor concorde ou refute, complemente, responda, exemplifique, crie ou aplique o que aprendeu, desenvolva a sua escrita, a sua criticidade e o seu letramento e adquira a posição de leitor/autor participativo na elaboração da leitura. Ademais, a literatura é uma forma do aluno/leitor encontrar a si mesmo e o outro, lidando com a linguagem estética, seja ela escrita ou tecnológica, o que o faz desenvolver diferentes sensibilidades e se preparar para viver em sociedade.

Por ser de uma temática muito discutida, o *corpus* principal de leitura selecionado foi o canônico Capuchinho³⁰ ou Chapeuzinho Vermelho (1697), produção literária de Charles Perrault (1628-1703) e ilustrada em 1867 por Gustave Doré (1832-1883). Além disso, o gênero literário conto de fadas constitui um recurso mediador para o ensino da leitura que condiz com as práticas sociais dos alunos/leitores pré-adolescentes deste trabalho, possibilitando-lhes se envolverem com os conflitos, identificarem-se com as personagens, sensibilizarem-se pelas diversas situações do enredo, refletirem as ideologias expressas pela alternância das vozes do discurso, preencherem os implícitos, compreenderem o sentido das palavras, etc.

O conto de fadas trabalhado como gênero discursivo terá sentido real para o aluno/leitor desde que este também se faça coautor da leitura e não seja um leitor passivo das ideias ali transmitidas. Nesse âmbito, após a exploração da leitura, é preciso que o aluno/leitor seja capaz de se expressar oral, verbal, digital, sonora, visual, etc., demonstrando a compreensão e a interpretação do texto. Entretanto, para produzir sentidos, ou seja, apreciar valorativamente as ideias do texto, o leitor deve ser orientado para relacionar as condições de produção ao seu conteúdo temático, aos seus elementos linguísticos e semióticos e à sua composição formal, necessitando assim de um trabalho planejado do professor.

Mas, o que seria esse gênero “conto”? Como surgiu? Por que “conto de fadas”? Segundo Magalhães Júnior (1972), o conto é uma manifestação literária de ficção muito antiga e nasceu de forma oral por meio do ato de (re) contar e ouvir histórias. Gotlib (1985, p.11) conceitua-o como “[...] um discurso que se integra em uma sucessão de acontecimentos na unidade de uma mesma ação”. O início do gênero conto é impossível de ser determinado, datado ou localizado. Contar e ouvir histórias sempre acontecia pela reunião de pessoas e eram imprescindíveis para a permanência de um povo e de seus costumes culturais, pois, tais atividades orais mantinham unidos o homem e a comunidade da qual esse pertencia. Tal prática era uma forma de cultivar os costumes, as crenças, a tradição cultural numa dada comunidade, de maneira que eles permanecessem sempre vivos na mente dos povos (GOTLIB, 1985).

Conforme Maiolini (2013), as primeiras manifestações dos contos na forma escrita registram-se entre os egípcios nos anos 4000 antes de Cristo – os contos mágicos são os mais antigos; na cultura hebraica temos as histórias bíblicas; na cultura grego-latina, a *Odisséia* e *Ilíada*, de Homero; além das vindas do Oriente, *As mil e uma noites* (séc. X d. C.). Na Idade Média, as famílias tinham o costume de se reunir entre o jantar e a ceia, a fim de ouvirem as novelas de cavalaria, cujo teor moralizante e religioso predominava.

³⁰ Terminologia usada na língua portuguesa de Portugal.

No decorrer desse processo histórico, as confusões terminológicas do conto eram admissíveis, e este foi denominado, por um longo tempo, como novela. No século XVII, surgem *Novelas ejemplares* de Cervantes, especificamente em 1613. No fim deste século, aparecem os contos de Charles Perrault – *Histoires ou contes Du temps passé*, conhecidos no Brasil como os *Contos da mãe Gansa*. No entanto, somente com a coletânea de narrativas dos irmãos Grimm, intitulada *Contos para Crianças e Famílias*, é que o conto passa a ter, verdadeiramente, o sentido de forma literária. Essa coletânea constituiu a base de todas as coletâneas ulteriores do século XIX (MAIOLINI, 2013).

Sobre o conto, pode-se assinalar ainda que

[...] é um gênero discursivo na acepção bakhtiniana do termo, pois é constituído pelo conteúdo temático, forma composicional e estilo, relacionados às condições de produção e recepção (locutor e interlocutores sócio-históricos) e, também, às esferas da comunicação discursiva (MAIOLINI, 2013, p.70).

No que concerne ao gênero conto de fadas, Gotlib (1985) esclarece que as expressões *Era uma vez*, que remete o leitor ao passado e ao mundo irreal, e *viveram felizes para sempre*, a qual transmite a ideia de estabilidade e equilíbrio, são as mais utilizadas. Elementos como fadas, duendes e seres encantados, bem como o caráter fantástico fazem parte da configuração desses contos. As fadas são de alto valor cultural pela beleza, cultivando a emoção; pelo otimismo e a força do querer realizar; pela vitória do bem.

Gagliardi e Amaral (2001) assinalam que a estrutura tradicional desse gênero é de sequência plana, horizontal, sem saltos entre uma ação e outra, de linguagem simples, com muita ação, movimento e colorido. Há nesse gênero uma situação inicial, uma ordem perturbadora que desestabiliza a situação inicial, originando o conflito da narrativa que só é interrompido com o aparecimento de uma força maior que ajuda a restabelecer a ordem. O espaço é indeterminado (castelos, florestas, aldeias...), o tempo indefinido, com heróis e vilões que não apresentam complicações psicológicas, mas se envolvem numa teia fantástica.

Essas histórias condicionam duas forças antagônicas maniqueístas que medem suas possibilidades e que comandam todo o comportamento humano: o bem e o mal, o certo e o errado, a felicidade e a desgraça. Comentam e questionam valores, dramatizam a vida real e terminam com a vitória do bem. Duas personagens caracterizam essas forças: a fada – do latim *fata*: fado, destino que significa a deusa do destino, aquela que brilha, simbolizando a bondade, a graça e a beleza; e a bruxa – do latim *bruchu* que significa gafanhoto sem asas, mulher má.

Mas surgem também outras entidades encantadas como os gênios e os gigantes que ora expressam o bem, ora o mal, representando o homem em sua dupla natureza (GAGLIARDI; AMARAL, 2001).

De acordo com Gagliardi e Amaral (2001), esses contos expressam os rituais de iniciação, tais como, os obstáculos a superar, as tarefas, os casamentos reais, as provas e a passagem de um estado de letargia à ressurreição simbólica que separa a faixa da imaturidade à idade adulta. São repletos de magia que alimenta a fantasia e a imaginação e ajuda a encarar as dificuldades cotidianas, a enfrentar os obstáculos, trazendo esperança por dias melhores.

Todos os seres, animados e inanimados estão nos contos de fadas sob as leis do encantamento e da magia e tudo são personagens. A varinha mágica, o espelho, a vassoura, o número sete, o fogo, a água, o beijo, as cores, etc. são instrumentos mágicos explicados pela psicanálise e as figuras, arquétipos do rei, rainha, príncipe, princesa, cocheiro, lobo mau e da bruxa, simbolizam o inconsciente coletivo (BETTELHEIM, 2001).

Muitos escritores da literatura clássica, como Perrault, Grimm e tantos outros, escreveram contos de fadas retratando a sua época, a sociedade de seu tempo, e, hoje, essas mesmas histórias são reescritas e adaptadas por diferentes autores com o uso de diversos recursos sonoros, visuais, midiáticos (TV, cinema, *internet*), destinadas principalmente ao público infanto-juvenil, continuando a sua função de ajudar o leitor, através do elemento mágico, a encontrar o significado de sua vida. Perrault foi o iniciador da literatura infantil com os seus contos recolhidos do folclore e de fontes diversas, sendo a maioria de fontes italianas. O valor de suas obras está na gratuidade, na atemporalidade e na sua universalidade, pois a sua produção literária não só atinge crianças, como também encanta outros leitores de diferentes idades (GOTLIB, 1985).

Acredita-se, portanto, que o conto de fadas é um objeto de ensino e aprendizagem de leitura relevante para o letramento do aluno pré-adolescente na escola, porque é um gênero da ordem do narrar muito conhecido dessa faixa etária, e os alunos sempre estão contando ou inventando histórias. A opção pelo conto Capuchinho Vermelho justifica-se por tratar-se de obra literária de enredo que desperta a curiosidade do aluno/leitor pelo trágico desfecho que desconstrói os *finais felizes* dos tradicionais contos de fadas. Esse fato faz com que o aluno/leitor questione: seria este realmente um conto de fadas ou um conto de terror?

Kato (1985) argumenta que, por meio da história ficcional, o aprendiz desenvolve a capacidade de descentração³¹, afastando-se do contexto imediato e particular, evoluindo sua

³¹ Termo adotado por Piaget que pressupõe pensar em vários aspectos de uma situação simultaneamente. Trata-se da capacidade de ressignificar os próprios pontos de vista na compreensão do outro e do mundo, desenvolvida

capacidade dissertativa, se posicionando através da argumentação. A narrativa do conto é básica para que os conceitos espontâneos do leitor se elevem por meio dos conceitos científicos.

O processo de recepção de uma obra literária parte de uma situação externa (o texto) para a interna (compreensão individual), provocando ações responsivas que fazem o aluno ser um coautor do texto lido, reconstruir a leitura por meio da interpretação, sob a orientação do professor, e expressar a sua individualidade. O aluno do sexto e sétimo ano do ensino fundamental, da SAA, ao fazer uma releitura de um conto de fadas em uma perspectiva intertextual, usando da multimodalidade da linguagem, por exemplo, poderá dialogar com outros gêneros, novos contextos de produção e finalidades e situações discursivas diversificadas. Isso propicia que esse aprendiz interaja, mantenha relações, associe situações históricas, linguagens e estilos individuais de produção, contribuindo para que adquira uma nova forma de ler e responder ao processo.

Os contos de fadas possuem uma estrutura linguística/ semiótica que revela o conteúdo temático e o estilo do autor. Tratam-se de histórias provindas da oralidade e apresentam um só conflito. Mas, para que seja trabalhado como um gênero do discurso é preciso que se considere, além dos pilares elencados, as suas condições de produção e recepção, ou seja, quem, por que, onde, quando, para que, para quem, como ele é escrito e o suporte em que está sendo apresentado.

Assim, ao estudar um conto de fadas tradicional na escola é indispensável que o profissional mediador da leitura explore junto ao seu aluno as condições de produção do texto: quem escreveu, onde foi publicado, quem lia, quais eram as finalidades de se escrever contos de fadas no século XVII, que vozes falavam nessas histórias, quais os temas discutidos e qual o estilo da obra, ou seja, quais as marcas linguístico-discursivas que revelam o modo como o autor escrevia. Associado a isso, o mediador deve oferecer ao aluno condições para que este desenvolva a recepção da leitura desses contos também pelos recursos das tecnologias digitais.

1.9 Capuchinho Vermelho: gênero discursivo ou tipologia textual?

O conto Capuchinho Vermelho (PERRAULT, 1697) é da literatura francesa e foi escrito no século XVII, em uma época muito atribulada, de muita guerra, fome, doenças e dominada por uma sociedade patriarcal. Neste período histórico, a Europa passava por uma transformação e pela formação do Estado Nacional e predominava o conservadorismo cristão. Devido às reformas e contrarreformas, iniciava-se a ascensão da burguesia, que, mais tarde, transformaria o sistema feudal em sistema capitalista. A criança, nessa fase, era tratada como um adulto em miniatura e partilhava de seus trabalhos e atividades culturais. De criancinha pequena se transformava imediatamente em homem, sem passar pelas etapas da juventude (COELHO, 1987).

Naquela época, não havia a mistura das classes: o plebeu vivia à margem da sociedade aristocrática. Esse paradoxo social é bem marcado na obra Capuchinho Vermelho (PERRAULT, 1697) quando o autor descreve a personagem principal Chapeuzinho representando a burguesia, isto é, uma menina que mora em uma aldeia, saudável e bem vestida. Em contrapartida, o lobo figura como o plebeu que vivia, na época, sempre faminto: “[...] porque há três dias que não comia” (PERRAULT, 1697, p. 2).

A obra é constituída dos elementos comuns da narrativa: tempo, espaço, personagens, conflito, narrador, enredo e uma moral. De acordo com Mendes (2000), os contos de fadas desenvolvem-se em um cotidiano repleto de magia. Nesse gênero, há a criação de uma problemática social que, ao final de cada história, traz um conceito moral: uma herança da estrutura original dos contos de fadas. Por isso, pode-se considerar o conto Capuchinho Vermelho como um conto de fadas, tendo em vista que o lobo fala, é personificado e, no final, explicitamente, o autor apresenta uma moral ligada à vida social da época de sua produção, ou seja, um alerta às moças belas e inocentes do reino para terem cuidado com os homens falsos, os "delicodoces", porque estes eram os mais perigosos.

Ao analisar a construção composicional do conto Capuchinho Vermelho (PERRAULT, 1697), observa-se que sua estrutura básica formal, segundo Coelho (1987), é constituída de: (a) início: nele aparece o herói (ou heroína) e sua dificuldade ou restrição, com problemas vinculados à realidade, como estados de carência, penúria, conflitos, etc., que desequilibram a tranquilidade inicial; (b) ruptura: quando o herói se desliga de sua vida concreta, sai da proteção e mergulha no completo desconhecido; (c) confronto e superação de obstáculos e perigos: busca de soluções no plano da fantasia com a introdução de elementos imaginários; (d) restauração: início do processo de descobrir o novo, possibilidades, potencialidades e polaridades opostas; (e) desfecho: volta à realidade, união dos opostos, germinação, florescimento, colheita e transcendência. Essa estrutura, porém, aparece desconstruída em Capuchinho Vermelho de

Perrault (1697), pois, no início da narrativa, Chapeuzinho, a heroína, encontra-se em estado de equilíbrio. Mas, o encontro dela com o lobo, na floresta, faz emergir o conflito (o desequilíbrio), culminando em sua morte (o desequilíbrio final), o que abala a estrutura natural do conto de fadas (o final feliz).

O conteúdo temático, por sua vez, caracteriza o sentido do gênero, isto é, o foco principal ou o elemento que norteia o gênero em sua composição e em seu estilo linguístico. Ele só se concretiza de modo simultâneo e dependente da estrutura composicional e do estilo do autor, ou seja, o leitor somente vai entender o texto se compreender o tema como o resultado do trabalho da composição formal e do trabalho linguístico do texto, relacionando-o ao contexto histórico e social de produção. Ao se levar isso em conta, nota-se que Perrault busca com sua obra ensinar valores, condutas e comportamentos para a nova geração; e, na procura de atingir essa finalidade, trabalha com paradoxos como bem X mal, forte X fraco, belo X feio.

Dessa forma, o tema do conto Capuchinho Vermelho, representado pela "desobediência" de uma *bela e inocente* garota que precisa chegar à casa da vovó, mas que é ludibriada pelas artimanhas impostas pela *má-conduta* de um lobo, deixa claro que o *bem* sempre é recompensado e o *mal* punido, pois no desfecho a menina é morta pelo lobo *mau* juntamente com a sua *boa* avó. Essas dicotomias estão presentes ao longo da narrativa, quando se deparam com as características e atitudes de cada personagem, e assim, consegue-se inferir o tema tratado por Perrault.

O estilo é outro elemento indispensável na análise literária, que consiste na escolha linguística feita pelo autor, na seleção de estruturas sintáticas, sinal gráfico e expressões usadas. Essas escolhas ocorrem conforme o gênero escolhido, que obedece a certa estrutura composicional e tema a ser abordado. Bakhtin (2003, p. 260) aponta que os gêneros são essencialmente marcados por um estilo de linguagem, e ressalta que “a passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero”. O autor define estilo como “a unidade de procedimentos de informação e acabamento da personagem e do seu mundo e dos procedimentos, por estes determinados, de elaboração e adaptação [...] do material” (BAKHTIN, 2003, p. 186).

Perrault utiliza certos recursos linguísticos para enriquecer a sua narrativa e mune-se da seleção das palavras próprias para escrever e expressar o que pretende, intencionando que o expressado seja entendido de dada maneira pelo leitor de sua época. Entretanto, o aluno contemporâneo, ao ler a obra, observa o uso de certas expressões em desuso, tais como: “bôlas”, “cavilha”, “maseira”. O contista atribui ao “Lobo” (termo linguístico usado como um

substantivo próprio, específico, peculiar) características humanas, instituindo o elemento mágico na narrativa. E por meio da alternância das vozes, do diálogo representado pelo discurso direto entre Capuchinho e o lobo, o leitor percebe, gradativamente, a dissimulação, a força, o poder e as verdadeiras intenções da fera em relação à inocente menina.

Outro recurso estilístico a ser destacado nessa obra são os tempos verbais, os quais dialogam com o tempo cronológico da narrativa. O narrador onisciente usa de tempos pretéritos que levam o leitor ao passado pelo uso dos tempos perfeito e imperfeito: “Capuchinho Vermelho puxou a cavilha”; “O Lobo gritou-lhe, adoçando um pouco a voz”; “A boa avó, que estava de cama por se achar adoentada...”. Por outro lado, as personagens se utilizam do tempo presente e do futuro nos diálogos: “Avó, que grandes braços tem!”; “Pois bem [...] eu também quero ir vê-la”; “Vou ver a minha avó e levar-lhe uma bôla com um potinho de manteiga...”. As réplicas ocorrem em tempo verbal diferente da narração onisciente do conto, o que distancia e aproxima o leitor da história narrada.

Por meio dos intensificadores, o narrador evidencia o caráter puro, meigo, bom e ingênuo da heroína em oposição à força e à maldade do vilão. Como exemplo, para a menina boa, os adjetivos empregados na descrição são: “Era uma vez uma jovem aldeã, a mais bonita que fosse dado ver; a sua mãe era louca por ela e a avó mais ainda”; “[...] a pobre criança, que não sabia que é perigoso deter-se para escutar um Lobo”. Com isso, Perrault (1697) faz uma alusão às características típicas das moças aristocratas da época: belas, formosas, mas ingênuas e subjugadas pelo poderio masculino. Enquanto que, para o Lobo, as qualidades de força, poder e dissimulação são ressaltadas: “[...] voz grossa do Lobo”, “[...] atirou-se à velhinha e comeu-a em menos de nada”, “grandes braços”, “grandes pernas”, “grandes orelhas”, “grandes olhos” e “grandes dentes”. Além disso, percebe-se a dissimulação do lobo diante da menina por meio das metáforas: “O Lobo gritou-lhe, adoçando um pouco a voz” e “[...] enquanto se escondia sob a colcha”.

Conforme a teoria de Bakhtin (2003), quando o aluno/leitor faz relações interdiscursivas e intertextuais na obra, ou seja, relaciona as vozes das personagens com a voz do narrador, um contexto social imediato (o da narrativa, do século XVII) com um contexto mais amplo (o contexto social do século XXI), o uso desse ou daquele recurso estilístico aliado à sua composição formal, estará produzindo sentidos e entendendo as crenças e ideologias que estão por trás da textualidade do conto, ou seja, estará analisando a estrutura arquitetônica do gênero. Com isso, o aprendiz passa a compreender como as pessoas viviam e se relacionavam na época em que o conto foi escrito e se apropria de elementos que o levam a entender melhor a sua

própria realidade, desenvolvendo-se como homem capaz de compreender a si mesmo, fato que o estimula a responder responsiva e ativamente à leitura.

A obra *Capuchinho Vermelho* é, portanto, um conto de fadas pelo trabalho de deslocamento da linguagem apontado não apenas pelo caráter mágico do texto na personificação do lobo, mas por apresentar um trabalho linguístico/semiótico que evidencia a temática da obra pela relação entre o bem e o mal e também revela o estilo da linguagem usada por Perrault. Além disso, indica a forte presença de uma problemática social, que ao final da narrativa torna-se pública mediante um conceito moral. Trata-se, por conseguinte, de uma leitura que possibilita ao aluno contextualizar o seu conteúdo temático, identificar-se com o contexto mais imediato e ampliar as suas expectativas de leitura para um campo social mais amplo. O conto favorece ao aluno/leitor responder ao processo de diferentes maneiras, podendo, assim, ser trabalhado como um gênero discursivo e não como tipologia textual, e, por isso, importante como eixo condutor das demais leituras a serem desenvolvidas nesta pesquisa.

1.10 A leitura na perspectiva de Solé e de Cosson

Mesmo que esse trabalho abranja o estudo de diversos gêneros do discurso e também aspectos quanto à navegação do aluno em ambiente *online*, o enfoque é dado para a leitura literária cognitiva que só se torna relevante e sistematizada se tiver respaldo em concepções metodológicas que considerem o prazer e o saber que o texto oferece, de modo que o leitor compartilhe com o outro os seus conhecimentos prévios e as suas impressões por meio da análise das condições de produção e recepção da leitura. Além do que, o fato de lidar com o texto como gênero faz com que a pesquisa não fique apenas nos estudos dos elementos da narrativa do conto de fadas.

Para isso, como se viu pela análise do conto *Capuchinho Vermelho*, o mediador da leitura precisa discutir com o aluno as condições de produção da obra/texto; a situação social imediata e o contexto social mais amplo da leitura; verificar sobre o que o texto fala, isto é, o tema; quais os recursos empregados para mostrar o conteúdo temático, ou seja, conhecer como o texto se estrutura formalmente; reconhecer o estilo individual do sujeito-autor; compreender as relações interdiscursivas, intradiscursivas e intertextuais que envolvam a leitura e que possibilitam ao aluno/leitor compreender os “já-ditos” e o que ainda poderá “ser dito” sobre o texto.

Diante disso, para harmonizar os conceitos teóricos aqui discutidos sobre os gêneros do discurso de forma mais específica com o texto literário, a pesquisa apoia-se nas concepções teórico-metodológicas de leitura de Isabel Solé (1998) e de Cosson (2014).

Para Solé (1998), durante a leitura, o leitor deve aplicar os seus conhecimentos prévios e realizar inferências por meio da interação para que a leitura seja compreendida. Ler, em sua concepção, é uma incorporação do que os textos dizem para a transformação do conhecimento do leitor. Trata-se de interrogar o texto para que outras dúvidas apareçam, ideias prévias sejam questionadas e o leitor passe a pensar de forma diferente. Segundo a autora, o professor é o mediador que colabora com o leitor apresentando, discutindo e exercitando as principais ações para a interpretação.

Cosson (2014) acredita que a literatura deve ser ensinada na escola para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que torna o homem mais humano. Isso tudo pressupõe um trabalho didático-pedagógico organizado por parte do professor de Língua Portuguesa para possibilitar e ampliar o letramento literário, porque é uma forma de assegurar o seu efetivo domínio. Por isso, é essencial escolarizar a literatura, criando na escola uma comunidade de leitores que possa se expandir para fora dos seus muros, fornecendo ao aluno/leitor uma maneira própria de ver e lidar com o mundo. Para o autor, praticar literatura pela leitura ou pela escrita é explorar a linguagem de forma que as regras impostas pelos discursos padronizados sejam desconstruídas.

A leitura prazerosa é uma leitura sistematizada de acordo com os objetivos para a formação do aluno, confirmando a responsabilidade da escola para o letramento literário do aprendiz mediante as aulas de Língua Portuguesa. Não se trata, porém, de ler por ler, ler para entreter, mas ler com procedimentos previamente elaborados para uma exploração da leitura. Ler não é um ato isolado, e, para ser significativa, a leitura deve ser compartilhada e discutida. É nesse processo coletivo que o enunciado ganha vida para o leitor, pois, aos poucos, este vai construindo a leitura, tirando suas dúvidas, complementando e recebendo intervenções que o ajudam a construir sentido ao que lê (COSSON, 2014).

Para Cosson (2014), a análise literária na escola exige do leitor respostas, levando-o a descobrir a magia pela revelação da construção do texto literário, interagindo mais com a obra/texto lido. Por esse motivo, a literatura não é apenas a reelaboração de um conhecimento, mas a incorporação do outro pelo leitor sem que este perca a sua individualidade. E o leitor não só aprende a vida pela experiência do outro como também vivencia essa experiência.

Trabalhar a leitura literária nesta perspectiva é, portanto, atribuição da escola para que o aluno atinja as expectativas de aprendizagem previstas. Nesse sentido, a leitura literária deve

ser prazerosa, entretanto só terá esse efeito se o aluno descobrir os segredos que se escondem nela pelo tratamento de sua linguagem por meio da discussão coletiva, analisando o conteúdo temático, a sua estrutura, a magia e ideologia reveladas via suas relações dialógicas, o trabalho linguístico e semiótico que determina a individualidade do autor, as condições histórico-sociais em que foi produzida, quem são os seus potenciais leitores e em que contexto está sendo recebida.

O professor de português, com certeza, deve prover o acesso dos aprendizes à literatura porque estes devem aprender a refletir, a se identificar com as personagens, a vivenciar situações conflituosas e aguçar a sua sensibilidade e a criticidade, de modo que encontrem respostas para as suas dúvidas e se preparem para a vida em sociedade. Além do que, é preciso repensar o papel do aluno como leitor e produtor de textos, possibilitando-lhe condições para que as funções de leitor/autor e de produtor interativo também sejam exercitadas na escola com diferentes metodologias e que envolvam diferentes linguagens.

Para Solé (1998) e Cosson (2014) o professor de linguagem precisa planejar a participação, a interação e o compartilhamento de ideias do aluno/leitor para que ele possa por meio da leitura construir sua identidade. E, considerando as novas práticas sociais do aluno, o mediador deve se preocupar em intercalar os recursos da oralidade e da escrita aos da cibercultura, empregando suportes diferenciados para trabalhar a leitura, a fim de que o aluno construa reflexiva e criticamente o que lê, conseguindo compreender a leitura como um trabalho estético e venha participar ativamente do processo.

As concepções desses dois estudiosos sobre o ensino da leitura vão de encontro às expectativas de leitura previstas pela BNCC (BRASIL, 2017) e ao Projeto Político Pedagógico da escola envolvida nesta pesquisa, e, por isso, escolhidas aqui para a produção do material pedagógico. O processo de leitura é, então, planejado por meio de uma adaptação das estratégias de leitura de Solé (1998) e dos passos didáticos de leitura de Cosson (2014).

Solé (1998) destaca a motivação, a finalidade da leitura, a leitura silenciosa e a discussão coletiva da leitura pelos alunos, por meio de marcas e indicadores, formulação de hipóteses, confirmação das hipóteses e construção de interpretações. Isso, segundo a autora, deverá ocorrer durante todo o processo de leitura pelas previsões em relação ao tipo de texto apresentado, à sua organização formal, às ilustrações, etc. Essas previsões devem estar compatíveis com o texto ou ser substituídas por outras, e quando as informações previstas pelo leitor se integram às do texto, é que a compreensão da leitura acontece. Essa estratégia deverá estar presente antes, durante e depois da leitura. Suas etapas classificam-se em: (a) motivação;

(b) previsões sobre o texto a ser lido; (c) perguntas sobre o que foi lido; (d) possíveis dúvidas sobre o texto; (e) resumo das ideias principais do texto (SOLÉ, 1998).

À metodologia de Solé (1998) procurou-se intercalar os passos de leitura da sequência didática de Cosson (2014) em uma perspectiva de ampliação para tornar o processo mais eficiente. Sobre esta prática pedagógica, o autor sugere dois tipos de sequência para o ensino da literatura: a simples e a expandida. A primeira envolve: *motivação inicial, introdução, leitura e interpretação*; a segunda, acrescenta aos itens citados a *contextualização e a expansão* da leitura. Escolhe-se, então, a sequência expandida para a produção desse material didático por ser ela mais abrangente e possibilitar que o aluno/leitor tenha mais condições para contextualizar e ampliar horizontes de leitura.

Na acepção de Cosson (2014), a leitura de um texto ou obra literária deve abranger o *saber* e o *prazer*, por isso, o processo deve ter uma *motivação inicial*, ou seja, uma preparação para a leitura, visando mobilizar e estimular o aluno para a leitura. O autor sugere que o mediador problematize o tema predominante da leitura, possibilitando ao estudante pensar e responder ao problema, ou crie uma situação lúdica que aproxime leitor e obra. Sabe-se que o aluno interage melhor com a obra literária quando há uma situação que lhe permite introduzir-se na leitura com mais criatividade, de forma lúdica e prazerosa, pois, o processo precisa de uma preparação para que o leitor se insira no texto/obra com mais vontade. Essa motivação inicial não pode ser extensa e deve estar relacionada com o que se vai ler, pois ela influencia as expectativas do leitor, sem, no entanto, determinar ou depreciar a sua interpretação e empobrecer o texto (COSSON, 2014).

O *segundo passo* é a *introdução*, ou seja, o momento de apresentação do texto literário ou obra. Trata-se da aproximação do aluno com a leitura pelo reconhecimento do livro, capa, contracapa, discussão da vida do autor, análise dos indícios e fase hipotética pelas ilustrações e título. Nessa etapa, é preciso cuidar para que a aula não se torne cansativa, reduzindo-a à exposição oral do professor sobre a vida do autor. O importante é que seja oferecido ao aluno/leitor informações básicas, incentivando a pesquisa sobre o autor e o contexto histórico-social de produção/recepção, além de destacar a escolha do título para a leitura. O suporte em que o texto se apresenta também deve ser explorado, pois é preciso que o aluno faça a análise da obra/texto em sua materialidade, observando os recursos prévios que possam trazer informações importantes para a posterior compreensão da leitura. Esses recursos propiciam o levantamento de hipóteses e incentiva o leitor a comprová-las ou não, após o término da leitura. No entanto, o professor deve cuidar em apresentar ao leitor os caminhos de leitura previstos

pelo autor e não direcionar a compreensão da história. A introdução não pode também se estender, pois sua função é para que o aluno receba a obra de modo positivo (COSSON, 2014).

O *terceiro passo* seria o momento da *leitura* da obra/texto literário, o que poderá ocorrer de forma silenciosa/individual e oral/coletiva. Compete ao professor, nessa etapa, convidar os alunos a apresentarem os resultados de sua leitura discutindo algumas questões mais específicas sobre o andamento da história. Durante essa discussão, o mediador ficará sabendo sobre as dúvidas dos alunos quanto à leitura, e caberá a ele sanar as dificuldades em relação ao vocabulário e elucidar outras que forem surgindo. Esse é o momento do compartilhamento, da interação sobre e com a obra, da construção de sentidos e da compreensão da leitura. É quando o professor acompanha a leitura dos estudantes, estimulando-os também com outros textos, verbais e/ou não verbais, que estejam dialogando com a temática ou as personagens da obra referência, contextualizando e/ou expandindo a leitura. Caso a obra a ser lida seja longa, sugere-se que a leitura seja em etapas, ou seja, um pequeno trecho na sala e o restante extraclasse, e, entre uma discussão e outra, Cosson (2014) sugere intervalos lúdicos (jogos) ligados à temática abordada.

Na acepção deste autor, ao propor a *contextualização* e a *expansão*, durante a discussão da obra/texto, o professor estará fazendo uso da sequência expandida. A primeira corresponde à apresentação de atividades, durante a leitura, que leve o aluno a relacionar o texto à sua realidade, refletindo o seu contexto de forma crítica e autônoma; a segunda trata-se da proposição de atividades que ultrapassam as expectativas da primeira leitura, podendo ser uma leitura complementar, um filme, uma pesquisa, um documentário, uma ilustração, etc., ligada à mesma temática discutida no texto/obra referência ou outra atividade que possa ampliar a visão de mundo do aprendiz por meio das associações de ideias.

A expansão, para Cosson (2014, p. 94), “[...] busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores”. Essa afirmação contribui para a adequação dessa metodologia com o trabalho dialógico de textos e dos pressupostos bakhtinianos ao qual se pretende aqui, visto que, ela propicia ao professor inserir no trabalho, por etapas, outros textos com o mesmo tema e/ou personagens do objeto em discussão para que o aluno possa fazer associações lógico-cognitivas e desenvolver novas habilidades de leitura aguçando a imaginação, a sensibilidade, a afetividade e os valores.

O *quarto e último passo* da sequência consiste na *interpretação* da leitura, ou seja, quando o aluno/leitor constrói sentidos particulares sobre o que leu. É neste momento que se revela a força que a leitura tem sobre a formação humana do leitor, pois trata-se da revelação

da obra para quem a lê – um ato social. Nessa etapa, o aluno deve fazer uma reflexão sobre o que leu de forma *implícita e explícita*. O momento *implícito* da leitura tem relação com as outras três fases que a antecedem: *motivação, introdução e leitura*. É o momento de intimidade do leitor com o texto. E o contexto social e histórico do aluno vai atuar positiva ou negativamente para esse momento. A forma *explícita* da interpretação seria a materialização do que o leitor entendeu da obra. É a fase em que o leitor dialoga com os demais leitores sobre o sentido da leitura para a sua vida, haja vista que esta é a fase de ampliação dos horizontes de expectativas de cada leitor no coletivo.

Nessa fase, compete ao professor orientar o processo para que haja liberdade de expressão e de interpretação do aluno, mas, dentro dos limites que a textualidade e a discursividade do texto oferecem. O mediador não pode conduzir a interpretação do estudante, mas, dar “voz” ao educando para que complemente, refute, aceite ou questione o que leu. E, como atividade final, o aluno/leitor poderá registrar o que compreendeu da leitura de forma visual (ilustração, vídeo, etc.), dramatizada, áudio, maquetes, jornal falado, produção escrita, comentários, etc., estabelecendo um diálogo com a comunidade escolar e socializando a sua produção com os demais leitores/alunos.

A seguir, reproduz-se um quadro sinóptico com as etapas de leitura de Cosson (2014) (Quadro 3).

Quadro 3 - Resumo da sequência didática expandida de Cosson (2014)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPANDIDA		
Fase 1	Motivação	Mobilização dos alunos para a leitura pelo professor, motivando-os e problematizando o tema.
Fase 2	Introdução	Apresentação da obra/texto ao aluno, aproximando-o da leitura pelo reconhecimento do livro (suporte), condições de produção/recepção, suporte (capa, contracapa, etc.) discussão da vida do autor, análise dos indícios e fase hipotética pelas ilustrações e título.
Fase 3	Leitura	Leitura silenciosa/individual e oral/coletiva da obra/texto. Professor convida alunos a apresentarem os resultados de sua leitura por meio de questões (orais e escritas) mais específicas sobre o andamento da história lida em pequenos intervalos. Durante esses intervalos de discussão, o mediador ficará sabendo sobre as dificuldades dos alunos em relação à leitura, estimula-os, sana suas dúvidas inclusive a de vocabulário. Essa etapa é a fase do compartilhamento/discussão/interação e da construção de sentidos da leitura.

Fase 4	Contextualização	Apresentação de atividades, durante a leitura (fase 3), que levem o aluno a relacionar o texto à sua realidade, refletindo o seu contexto de forma crítica e autônoma.
Fase 5	Expansão	Proposição de atividades que ultrapassam as expectativas da primeira leitura, podendo ser uma leitura complementar, um filme, uma pesquisa, um documentário, etc. ligados ao tema discutido na primeira leitura ou outra atividade que possa ampliar a visão de mundo do aprendiz por meio das relações intertextuais e associações de ideias.
Fase 6	Primeira Interpretação	Etapa em que o leitor constrói sentidos particulares sobre o que leu. O leitor reflete o que lê de forma implícita e explícita. Leitor dialoga com os demais leitores sobre o sentido da leitura para a sua vida, ampliando os horizontes de expectativas no coletivo.
Fase 7	Segunda interpretação	Registro (produção oral, escrita, visual, em áudio, midiática, plástica, etc.) do leitor sobre a obra, por diferentes recursos estabelecendo um diálogo entre leitor e comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao utilizar a sequência expandida de Cosson, o professor assegura ao aluno: (a) apresentar o que já conhece sobre a leitura; (b) fazer inferências; (c) analisar as condições de produção; (d) manter relações entre um texto e outro; (e) estudar os elementos que constituem o texto e dar maior sentido para ele; (f) interagir com o “outro”, pesquisando, jogando e argumentando; (g) ampliar seu universo literário; (h) contextualizar as situações apresentadas; (i) responder ao processo.

Alguns procedimentos de leitura sugeridos por Solé (1998) acabam sendo corroborados pelo método de Cosson (2014) no que tange à motivação inicial, fase 1, e à valorização dos conhecimentos prévios, inferências e formulação de hipóteses, nas demais fases. A metodologia de Cosson (2014) possibilita ao leitor questionar as condições de produção e de recepção, o conteúdo temático, o estilo e a composição formal do texto, visando compreender as relações dialógicas interdiscursivas, intradiscursivas e intertextuais. Além disso, trata-se de uma forma flexível de ensinar que oferece ao professor meios para promover a contextualização e a expansão da leitura do aluno.

2 A MEDIAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DOS MULTILETRAMENTOS DIGITAIS

2.1 Que papel desempenhar, professor?

A escola da educação básica encontra-se em uma fase de transição de um ambiente social, que tinha nos impressos a sua principal fonte de informação, para uma realidade amparada nos suportes digitais, os quais apresentam novas formas de ler e escrever com uma multiplicidade de gêneros discursivos e novas práticas sociais. Nesse contexto, é indispensável, considerar essas novas relações que surgem com o texto na fruição da leitura a partir da diversidade de modalidades de linguagens e suportes para dar sentido à leitura.

Segundo Chartier (1998), espera-se que essas possibilidades diferentes de leitura tornem os indivíduos capazes de se inserir nas múltiplas esferas de circulação e que possam potencializar o seu desenvolvimento de aprendizagem. Todavia, essas formas de ler não significam apenas manipular as interfaces digitais, pois, conforme o escritor, isso não é difícil de aprender. Em sua visão, essas novas habilidades devem estar direcionadas à aquisição de competências que orientem as pessoas para a leitura profunda e crítica do mundo, perspectiva esta já proposta por Paulo Freire (1979).

No que se refere ao uso de gêneros multimodais, Kleiman (2006, p. 82-83) afirma:

Um professor-agente de letramentos é um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

No entanto, Belloni (2008) alerta que os novos recursos não podem ser meros paliativos para os infinitos problemas de aprendizagem encontrados na escola pós-globalizada; os computadores, os *smartphones*, os *tablets* e a *internet* não poderão ser utilizados nas instituições de ensino com uma mera aparência de modernidade. De acordo com a autora, é preciso que se coloquem em prática estratégias pedagógicas de leitura que façam realmente o aluno a pensar, a interagir com os fatos da realidade e a lidar com a diversidade linguística para poder se expressar adequadamente em diferentes esferas sociais.

Nesse sentido, é atribuição do professor preparar o aluno para ler e navegar pela *internet* de modo que o estudante seja capaz de pensar sobre o que lê e se transforme em coprodutor do

texto. Para isso, o mediador deve elaborar desafios para que os alunos participem sem, no entanto, apresentar juízos de valor ou deixar suas impressões manipulando e induzindo a interpretação dos estudantes, conscientizando-os de que é possível cometer falhas durante a proposição de hipóteses. Além do que, como apontam Kleiman (2004) e Solé (1998), o professor precisa levar em conta os conhecimentos prévios dos leitores, bem como trabalhar com a formulação de hipóteses e inferências para aguçar o interesse deles e introduzi-los na leitura.

É fundamental que se tenha um propósito para a leitura e isso tem que se evidenciar nas atividades oferecidas, pois os aprendizes devem ter uma razão para ler, tendo em vista que a sua capacidade de processamento e memória melhoram muito quando lhes é fornecido um objetivo para essa tarefa. Quando o professor estabelece alguma meta para a leitura, as estratégias metacognitivas serão ativadas, porque uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento estará sendo inserida. Ao fazer uso da metacognição para a leitura, o leitor desenvolverá autonomia e será capaz de determinar os próprios objetivos para a atividade de ler (KLEIMAN, 2004).

Além disso, diante da realidade das tecnologias digitais, o professor de língua materna ganha novas funções. Por isso, é necessário que este se prepare para atuar na escola como um curador e mediador das infinitas informações que o espaço virtual proporciona. Pontua-se, assim, a necessidade de que as informações oriundas das tecnologias digitais sejam filtradas e organizadas pela atuação do professor de modo que estejam relacionadas às práticas sociais dos estudantes e sejam realmente transformadas em conhecimento e revelação da criatividade do aluno (PALLOFF; PRATT, 2002).

Assinala-se, portanto, que o emprego das tecnologias pelo professor não tem como foco a competência técnica do aluno, mas a reflexão crítica das leituras e do trabalho estético que a tecnologia consegue realizar. Nessa direção, ao atuar em sala de aula, o professor precisa mostrar-se seguro sobre o que, quando, para que e como usar determinada técnica em sala de aula, fazendo a relação entre os conteúdos estudados e o que se espera que o aluno atinja com esse trabalho na escola (BELLONI, 2008).

É preciso salientar que, durante o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, o uso da técnica não tornará o conteúdo mais ou menos interessante, mais ou menos agradável, mas deve visar, sobretudo, à construção do conhecimento do conteúdo de forma crítica, e que professor e aluno se transformem significativamente por meio da interação mediada tanto pelo uso do impresso quanto pelas TDIC. Assim, compete ao professor cuidar que esses recursos,

durante a abordagem da leitura, na escola, sejam provocantes e contextualizados, possibilitando a reflexão e uma resposta criativa do leitor (KENSKI, 2003).

Deve-se levar em conta, nesse processo, segundo Fonseca Júnior (2016), as dificuldades materiais de acesso aos dispositivos digitais, complexos e caros e aos ambientes adequados, pois algumas escolas, de modo geral, não estão preparadas para dar este suporte ao professor. Além do mais, a configuração das redes locais e de *Wi-Fi* tem que ser adequada. Em contrapartida, deve-se cuidar também dos conflitos nas relações entre aluno e professor, devido a maior facilidade do primeiro ante os meios digitais. Outro fator é a qualidade dos textos disponíveis na *web* e a leitura rápida e superficial que os meios possibilitam. É indispensável que o professor considere esses aspectos, porém sempre com a ideia de insistir com projetos de incorporação das novas dimensões da leitura no trabalho pedagógico das escolas (FONSECA JÚNIOR, 2016).

Para superar alguns desses impasses, visando à educação integral dos alunos, a BNCC (BRASIL, 2017) recomenda que a escola deixe de lado a crença de que na cena pedagógica o professor é o centro. A BNCC reconhece o estudante como sujeito social, histórico, competente e multidimensional, e a educação integral contribui para reconectar a escola e a educação à vida dos alunos. Quatro princípios norteiam essa concepção que busca constituir políticas e práticas educativas inclusivas e emancipatórias: (a) *equidade*: reconhecimento do direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diversificadas, a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes; (b) *inclusão*: reconhecimento da singularidade e diversidade dos sujeitos, a partir da construção de projetos educativos pertinentes para todos e todas; (c) *sustentabilidade*: compromisso com processos educativos contextualizados e com a interação permanente entre o que se aprende e se pratica; (d) *contemporaneidade*: compromisso com as demandas do século XXI, com foco na formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo.

Com o compromisso da formação integral do aluno, a BNCC (2017) aponta que as escolas devam assumir a perspectiva de desenvolvimento pleno do estudante, considerando que os processos de aprendizagem ocorrem de modo multidimensional, abordando os aspectos físicos, afetivos, cognitivos, éticos, estéticos e políticos, os quais estão articulados aos diversos saberes da escola, da família, da comunidade e da região em que o estudante está inserido. Assim, a educação devida por este Referencial Curricular permite aos estudantes:

[...] atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para

tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017. p. 113).

A BNCC destaca ainda que perspectivas emancipadoras de educação devem colocar o aluno como protagonista no processo ensino e aprendizagem a fim de desenvolver um sujeito crítico e autônomo. As abordagens pedagógicas mais recentes apresentam aluno e professor como sujeitos aprendentes que buscam mutuamente o desenvolvimento e consideram os conhecimentos prévios do aluno necessários e úteis para a aprendizagem. Desta forma, um sistema verticalizado de ensino passa a ser substituído por um processo horizontal nas relações entre mediador e aprendiz.

Quanto às práticas sociais, apesar de o aluno digital superar o professor no tocante às habilidades de navegação, o primeiro não consegue sobrepujar o professor em relação às habilidades leitoras em um sentido mais amplo e nem em relação aos conhecimentos prévios que se fazem necessários para atender às exigências do trabalho acadêmico que a escola objetiva serem desenvolvidas pelo uso das TDIC. Por isso ser indispensável o papel de orientador do professor em planejar e selecionar os textos e os métodos adequados para que possa o aluno atender a essas expectativas. O trabalho com as tecnologias digitais trata-se de uma experiência de cooperação entre professor e aluno, ou seja, uma troca de habilidades e conhecimentos. Desta forma, ambos poderão desenvolver-se: os alunos ampliando o seu repertório de leitura e os professores aprimorando as metodologias de ensino (FONSECA JÚNIOR, 2016).

Nessa abordagem, complementa Silva (2006), o aluno se destaca, mas professor-aluno e aluno-aluno devem se integrar numa ação coletiva, discutindo, complementando, refutando, sanando dúvidas e aprendendo. Quer na mediação individual ou na coletiva, o professor de uma sala de aprendizagem virtual, por meio do diálogo, deve ser um provocador do aprendizado coletivo. O mediador precisa selecionar o material didático, criar expectativas de aprendizagem, propor questionamentos, mobilizar o conhecimento dos alunos e disponibilizar condições para que estes (re) construam o conhecimento.

Por conseguinte, para que uma proposta pedagógica de leitura desse nível seja vivenciada na educação básica enfatizam-se a formação e a inserção do profissional de língua materna no âmbito das novas tecnologias reconfigurando o seu papel na escola. É importante que o professor atue mais como um colaborador, um orientador, um guia que estimula e valoriza a aprendizagem de seu aluno, oportunizando que este seja o centro da aprendizagem e ganhe espaço para refletir os conteúdos e voz para expressar a sua criatividade e o seu senso crítico.

Outro aspecto importante a ser pontuado é o fato de que o professor de Língua Portuguesa deve ater-se à heterogeneidade da língua, pois esta deve ser compreendida em seu contexto de uso, conforme Bakhtin, e não tratada de forma cristalizada, estática, pura, perfeita, cuja variação é reconhecida como “erro”. Assim, espera-se de um trabalho com os recursos digitais uma educação linguística que ofereça estratégias também para um tratamento da variação linguística, pois a língua está em constante transformação (BAGNO, 1999).

A respeito da variação da língua, Silva (2018) destaca que a linguagem na escola deve ser trabalhada como elemento social e que perpassam elementos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. No entanto, para que o fenômeno linguístico tenha essa interpretação, o professor, segundo o autor, deve se desprender das crenças quanto à prescrição normativa, desconstruindo a ideia de hierarquização entre as variantes linguísticas. Trata-se de questão de atitude do professor de português promover um trabalho na escola na perspectiva da variação linguística como interatividade, ou seja, empregando determinada forma da língua que melhor se adapte ao contexto comunicativo. E para isso, o aluno precisa reconhecer os níveis de formalidade e informalidade da interação.

A esse respeito, Fonseca Júnior (2016) explica que não há textos de forma e conteúdo bons e maus em meios digitais, mas textos apropriados ou não para a interação em uma determinada atividade social. Conforme os valores que vigoram em nossa sociedade, aprender a ler é um processo que se inicia antes mesmo da alfabetização com a exposição e manipulação da criança a impressos e a recursos visuais de todo tipo até enraizar determinados significados em torno do livro impresso.

Entretanto, com a leitura digital há uma certa restrição ainda e, alguns contextos escolares, quer da escola pública ou privada, chegam até mesmo a proibir o seu uso. O fato é que a liberdade e a informalidade das redes sociais propiciam o aparecimento de uma linguagem que nem sempre está adequada à variante da língua valorizada pela cultura escolar. Além disso, muitas escolas decidem pelo não uso de celulares, desconsiderando o potencial desses dispositivos móveis para a aprendizagem sistemática da leitura, o que requer, evidentemente, preparo prévio do professor e do aluno.

Algumas instituições de ensino, no entanto, liberam o uso dos recursos digitais, porém, o professor enfrenta uma série de burocracias requisitadas pela própria escola para ter acesso a estes meios, o que acaba desestimulando o profissional a fazer uso desta tecnologia como material didático para desenvolver os conteúdos de sua disciplina. Ocorre também que há pouco incentivo nas escolas para a produção de trabalhos didáticos dessa natureza, e os poucos que existem, muitas vezes nem chegam a ser socializados para a comunidade escolar. Com isso,

confirma-se o papel de algumas escolas como meras reproduzoras de um sistema político e social empoderado e elitizado que inibe o acesso das camadas populares aos bens culturais, negando o direito de emancipação do aluno.

Percebe-se ainda que, para os pré-adolescentes, os valores associados aos meios digitais são ambíguos e, em algumas circunstâncias, negativos. Pensa-se que os conhecimentos necessários à aprendizagem da leitura sejam inerentes a esta geração, pois ela apresenta grande desenvoltura com os meios digitais, e que a mediação fique restrita apenas ao controle de uso e que não seja preciso que pais e escola ensinem a criança ou jovem a ler ou escrever pelo computador. Todavia, os trabalhos pedagógicos sistemáticos necessitam estar inseridos no contexto escolar envolvendo o uso de hipertextos, visto que, sem essa mediação, a experiência nos meios digitais tende a se limitar a uma prática social aquém da potencialidade desses recursos (FONSECA JÚNIOR, 2016).

Rojo (2012) afirma ser possível no Brasil adotar uma didática dessa natureza, o que leva a refletir na formação/remuneração e avaliação de professores, bem como no que deve ser mudado nos currículos, na organização do tempo, espaço, seriação, divisão disciplinar na escola, nas expectativas de aprendizagem, nos descritores de desempenho e nos materiais/equipamentos e manutenção que deverão estar disponíveis nas escolas e salas de aula.

Assim, ancorando-se nas concepções teóricas discutidas, ao propor um trabalho de leitura por meio das tecnologias digitais, o professor de português deve levar em conta: (a) o propósito de leitura; (b) os conhecimentos prévios do aluno/leitor do impresso e de navegação *online*; (c) as inferências e formulação de hipóteses para a inserção do aluno na leitura; (d) o contexto social de produção e recepção da leitura; (e) as relações dialógicas entre os textos apresentados; (f) as relações entre estrutura formal, conteúdo temático e estilo de produção; (g) as expressões valorativas que os diferentes discursos possam apresentar; (h) as variantes linguísticas no bojo das interações sociais; (i) a reconfiguração do papel do professor e do aluno; (j) a mediação presencial e virtual do professor como guia no processo de desenvolvimento do conhecimento do aluno; (k) os recursos digitais da *web*; (l) os recursos digitais da escola; (m) os recursos próprios do aluno (celular, computador, *internet*) fora da escola; (n) os processos de leitura e navegação *online*; (o) uma organização de textos e uma metodologia para lidar com eles.

2.2 Os ambientes virtuais de aprendizagem e a mediação da leitura

Vive-se um momento na história em que com um “clique” pode-se obter muita informação que muitas vezes não se consegue filtrá-la, distinguindo o que é “certo” ou “errado”, transformando essa informação em conhecimento. Santaella (2007) aponta algumas fases que contribuíram para a origem da cibercultura: a criação do *hardware*, do *software*, das interfaces gráficas, dos menus, do *mouse*, do reconhecimento de fala e da *internet* com a *www*. Todos esses recursos fizeram com que os ambientes ficassem saturados de informações e, por isso, essas informações precisam ser manipuladas para que sejam transformadas em conhecimento e ajustadas aos seus respectivos contextos.

Desse modo, para que se consiga aprender pelas diferentes possibilidades tecnológicas digitais da pós-modernidade criaram-se os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), também chamados de *e-learning*. Conforme Almeida e Fernandes Júnior (2014), esses ambientes funcionam como uma extensão da sala de aula formal e são preparados para organizar as informações necessárias constituindo-se cenários que ocupam o ciberespaço e permeiam interfaces que facilitam a interação entre seus usuários e propiciam a construção do conhecimento.

Santaella (2013) informa que a *e-learning* recebeu um novo incremento pelos aparelhos móveis expandindo a educação *online*, acrescida da mobilidade, visando a atender principalmente ao processo de ensino e aprendizagem sistemático do nível superior e dos cursos técnicos, profissionalizantes e livres no Brasil, passando a ser chamada de *m-learning*.

Almeida e Fernandes Júnior (2014) explicam que o ensino a distância vem se alicerçando nos AVA, ou seja, ambientes que se utilizam de plataformas virtuais ganhando aparência de sala de aula. As plataformas disponibilizam interfaces diversificadas, integrando diferentes mídias para a efetivação do processo interativo, ampliando, assim, as possibilidades de diálogo educativo do aluno com os conteúdos, colegas, hipertextos, professores de conteúdo e tutores, de forma síncrona: em tempo real, por meio dos *chats*, videoconferências e teleconferências; e assíncrona: em momentos distintos, pelos fóruns, *e-mails* e mensagens, o que oferece mais dinamicidade e menos distanciamento no processo ensino-aprendizagem.

Silva (2014, p. 56) acresce que

[...] embora a distância física esteja presente em quase todo o processo, podemos afirmar que as TICs na educação a distância têm sido utilizadas para diminuir esta sensação por meio do emprego de metodologias que fazem uso de ferramentas on-line, como os ambientes virtuais de aprendizagem, os fóruns, vídeos, chats, vídeo-aulas, e-mails, etc., e que possibilitam ao aluno o desenvolvimento das atividades do curso acessando a rede de qualquer ponto em que se encontre.

Dessa forma, as diversas interfaces do AVA colaboram para que o processo interativo se efetive, fazendo com que os alunos e professores leiam, reflitam, pesquisem, disponibilizem suas ideias, escrevam, reescrevam, questionem, complementem e se autoavaliem. Propiciam a integração entre professor e aluno e, com isso, ajudam no desenvolvimento cognitivo do aprendiz.

Belloni (2002) declara que as interfaces pedagógicas disponibilizadas na *internet* devem ser usadas como meios de socialização de experiências, e que, diante das informações disponíveis, os alunos possam debater, analisar e compreender os conteúdos mediante a elaboração do coletivo e, posteriormente, o individual.

Almeida e Fernandes Júnior (2014, p. 39) ressaltam que

O AVA deve servir como mediador do processo ensino-aprendizagem e é, também, um ponto de encontro entre aprendiz e professor, dando suporte ao princípio da alteridade humana, que é a concepção que parte do princípio de que todo homem social se interage e interdepende do outro, ou seja, remetendo à necessidade do ser humano de se comunicar, sendo esse o processo que o faz interagir com os outros.

Complementam os autores que há dois tipos de categorias de *softwares* nos AVA: *software* proprietário e os livres. Explicam que cada *software* é distribuído perante uma declaração explícita, expedida por seus criadores, dos direitos que lhes são concedidos. Essa soma de direitos constituem as licenças de uso. Na aceção dos autores, os AVA baseados em *softwares* proprietários compreendem distribuição sustentada na comercialização de sua utilização ou na venda, enquanto produto a ser estabelecido, na organização contratante. Assim, o autor do *software* reserva-se ao direito de ser o proprietário do mesmo. Os padrões de comercialização, especificamente, para esse modelo são de “licenciamento” e funcionam como uma autorização para utilização do produto por tempo estabelecido, de modo que o proprietário não perderá a posse sobre o *software*. Usualmente, tem seu código-fonte fechado, o que significa que não admite reprogramação de suas ferramentas ou alterações em seu funcionamento e em seus recursos (ALMEIDA; FERNANDES JÚNIOR, 2014).

Os AVA, com base nas prescrições dos *softwares* livres, têm uma vastidão de licenças para uso livre, aplicadas ou instaladas de modo gratuito e podem ainda sofrer modificações e adaptações pelos programadores, com a abertura do código fonte. Sob esse modelo de licença, os criadores do *software* detêm, tão somente, o reconhecimento público de que são autores

daquela aplicação e autorizam os usuários a utilizar livremente o produto sem que haja a necessidade de pedir permissão para uso. Na visão dos pesquisadores, tanto os modelos gratuitos quanto os *softwares* proprietários geram custos de implantação de manutenção. Dentre esses ambientes destacam-se as Plataformas *Moodle*, *Teleduc*, *Sakai*, *Amadeus*, *Blackboard*, entre outros. O *Moodle*³², ambiente de livre acesso e customização, vem sendo muito usado no Brasil (ALMEIDA, FERNANDES JÚNIOR, 2014).

Os AVA são a materialização da sala de aula, ali devem conter espaços para que o aluno se sinta sempre motivado a aprender e em um ambiente de sala de aula. Embora esses recursos estejam fortemente relacionados à educação a distância para adultos, seja nas universidades, nos cursos profissionalizantes ou nos livres, hoje já se fala em ambientes virtuais inseridos nos contextos de ensino fundamental e médio usados de forma híbrida e como atividades extracurriculares complementares. Algumas experiências vêm sendo realizadas no Brasil tanto na área pública quanto na privada, representando uma estratégia para professores inovarem suas práticas e transformarem a conectividade vivenciada pelos educandos em um aliado em sua formação escolar (ALMEIDA; FERNANDES JÚNIOR, 2014).

Nesse aspecto, os benefícios de ensinar através da constituição de uma comunidade de aprendizes virtuais se destacam como um avanço pedagógico, até mesmo possível de se agregar à modalidade de ensino presencial praticada na educação básica, visto que atende tanto as necessidades de educar dentro das características da sociedade atual como aos ideais educacionais de promover extraclasse a aprendizagem significativa e de qualidade.

Almeida e Fernandes Júnior (2014) enunciam que o *Moodle* vem sendo adaptado e utilizado em algumas dessas tentativas, mas a *web* oferece uma série de outros recursos livres para que os professores possam organizar uma sala de aula virtual aos alunos do ensino fundamental e médio. Entre esses recursos encontram-se o *Edmodo*³³, a *Classdojo*³⁴, a *Classroom Google*³⁵, etc.

Os Grupos *Edmodo* facilitam a conversação, envolvem os alunos, atribuem tarefas domésticas, monitoram o progresso a qualquer hora e em qualquer lugar. A *Classdojo* é uma sala de aula que cria turmas com recursos que adiciona fotos, arquivos, forma grupos com os

³² MOODLE é a sigla de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente de aprendizagem dinâmico modular orientado a objetos), um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. Em linguagem coloquial, em língua inglesa o verbo "*to moodle*" descreve o processo de navegar despreziosamente por algo, enquanto se faz outras coisas ao mesmo tempo (ALMEIDA; FERNANDES JÚNIOR, 2014).

³³ Disponível em: <https://www.edmodo.com/home>. Acesso em: 02 jun. 2017.

³⁴ Disponível em: https://teach.classdojo.com/#/launchpad?_k=fpypev. Acesso em: 02 jun. 2017.

³⁵ Disponível em: <https://classroom.google.com/>. Acesso em: 02 jun. 2017.

alunos inscritos, passa mensagens, insere pais no ambiente e apresenta o menu “Histórias da Turma”, que é o espaço para disponibilizar textos, tarefas, questionamentos, enfim, é o local de interação entre aluno-aluno, aluno-professor e compartilhamentos dos trabalhos dos alunos com os pais. Os professores podem usar esse aplicativo para dar aos seus alunos *feedbacks* sobre os conteúdos estudados.

A sala virtual do *Google Classroom*, é um serviço gratuito para escolas, organizações sem fins lucrativos e qualquer usuário que tenha uma conta no *Google*. Com essa sala virtual, os professores e alunos se conectam, sem dificuldade, dentro e fora das escolas. Esse recurso economiza tempo, além de facilitar a criação de turmas, distribuição de tarefas, comunicação e organização. Esse ambiente virtual foi desenvolvido para ajudar os professores a criar, coletar e atribuir notas em tarefas sem usar papel, inclui recursos que poupam tempo, como a possibilidade de fazer uma cópia de um arquivo do Documentos *Google* automaticamente para cada aluno. Também cria pastas do *Google Drive*³⁶ para cada tarefa e cada aluno, ajudando na organização. Os alunos podem ver as tarefas que precisam ser feitas na página "Tarefas" e começar a trabalhar. Os professores conseguem visualizar quem concluiu o trabalho ou não, dão *feedback* direto e em tempo real e informam as notas na escola ou diretamente pela Sala de Aula do *Google* ou via *e-mail*. Os alunos podem abrir e fazer as tarefas diretamente pelos computadores, celulares, *tablets* ou *notebooks*. Tanto alunos e professores recebem notificações quando há novos conteúdos no *Google Sala de Aula*, para que fiquem sempre atualizados (ALMEIDA; FERNANDES JÚNIOR, 2014).

Almeida e Fernandes Júnior (2014) informam ainda que a Sala de Aula do *Google* oferece muitos benefícios, pois é fácil de configurar, tendo em vista que os professores podem adicionar alunos diretamente ou compartilhar um código para que eles participem da turma. A configuração do ambiente leva apenas alguns minutos; poupa tempo, pois o fluxo de tarefas simples e digital, sem usar papel, permite a criação, revisão e avaliação dos professores de forma rápida; melhora a organização, porque os alunos podem acompanhar as avaliações em uma página de tarefas e todos os materiais didáticos (por exemplo, documentos, fotos, áudios e vídeos) são colocados em pastas automaticamente no *Google Drive*; melhora a comunicação permitindo que os professores enviem avisos e iniciem debates com a turma instantaneamente, além do que os alunos podem compartilhar recursos com os colegas e responder às perguntas no mural da turma; acessível e seguro a Sala de Aula do *Google* não exibe anúncios, nunca usa seu conteúdo nem os dados dos alunos para fins publicitários e é gratuito.

³⁶ Para saber mais sobre os recursos do aplicativo *Google Drive*, acesse o link: <https://youtu.be/t6lp2VqilpA>.

Observa-se que a interação social que emana desses ambientes virtuais valoriza as práticas coletivas de comunicação associadas ao papel das mídias e tecnologias digitais. O professor deve cooperar para que cada estudante se expresse, atue ativamente e contribua no processo, e, para isso, deve planejar suas ações, inteirar - se dos conteúdos escolares programados, bem como manter contato com a equipe pedagógica, estimulando os usuários a entrarem no ambiente e participarem.

Moran (2003) enfatiza que a interação dos ambientes virtuais não é apenas um ato social, pois o professor pode criar situações ou agir da melhor forma possível nesses ambientes, porém, se o aluno não responder a essa ação, não houve interação. Desse modo, se o objeto de estudo não for capaz de desafiar o aluno a construir novos conhecimentos, não houve aprendizagem. Sendo assim, há necessidade de que o material de apoio em estudo tenha atividades estimulantes e problematizadoras, colocando em prática o *design conceitual* apontado por Santaella (2007) no capítulo anterior.

É importante salientar que a proximidade entre alunos e professores no AVA não ocorre somente pelo uso das ferramentas virtuais no processo pedagógico, tendo em vista que o problema maior não é a distância física, mas a distância transacional que existe entre professor - aluno. Para a distância transacional, o que mais importa são as relações pedagógicas que se estabelecem no ensino a distância. Destarte, apesar das possibilidades de diálogo, via interfaces no AVA, a mediação só se efetiva se os seguintes fatores estiverem integrados: a interatividade entre aluno e professor, a forma como o programa educacional está estruturado e o grau de autonomia do aluno (MAIA; MATTAR, 2007).

Machado e Teruya (2009) ratificam que não existe aprendizagem apenas pela disponibilidade das interfaces no AVA, pois isso não garante que os alunos dominem os conteúdos sem uma intervenção pedagógica efetiva, visto que os momentos sincrônicos no ambiente são poucos, e as ferramentas interativas nem sempre atingem seus fins. A Sala de Aula do *Google*, por exemplo, não oferece comunicação sincrônica, apenas assíncrona.

No tocante às informações providas da *internet*, Kenski (2003) explica que estas só se transformam em conhecimento a partir das metas e necessidades de cada um, ou seja, pelas diferentes formas utilizadas para se compreender e interpretar as informações. Quanto a isso, Luvizotto e Carniel (2014, p. 24) alertam: “Não se pode deixar iludir pela sedução e alienação do uso exagerado e sem reflexão que as tecnologias podem ocasionar”.

Percebe-se que somente as interações bem planejadas nos AVA constituem a base para transformar informações em conhecimento reflexivo, o que dependerá do trabalho conjunto e eficaz de uma equipe multidisciplinar que vai envolver diferentes indivíduos

(*designers dos softwares*, professores, orientadores pedagógicos, gestores, etc.). Assim, essa nova concepção de ensino, permeada pela intertextualidade e interdisciplinaridade promovida pelo ciberespaço, visa ampliar os horizontes de pesquisa, superar a fragmentação dos conteúdos por meio de materiais didáticos dialógicos e contextualizados, possibilitando a construção reflexiva do conhecimento pelo aluno e viabilizando um processo de avaliação contínuo e formativo durante todo o processo. O foco deixa de ser a mera transmissão de informação, e o cumprimento de objetivos do curso passa a destacar o professor como uma forte alavanca entre aluno e conhecimento.

Desse modo, a mediação da leitura por meio dos recursos virtuais urge transpor as adversidades, adotando uma tendência pedagógica fundamentada na reflexão crítica dos conteúdos e na relação entre teoria e prática. O professor passa a assumir uma nova postura, investindo em sua formação pedagógica, refletindo a sua prática e transformando-a de modo a contribuir para a qualidade do ensino. Dessa forma, ao se utilizar dos ambientes virtuais, o mediador não pode esquecer que o foco dessa modalidade educacional é a formação humana do seu aluno, ou seja, formar um cidadão crítico, reflexivo, ético e responsável. Assim, toda a formação e atuação do professor vincula-se à essa missão.

Ademais, ao atuar pelos ambientes virtuais, o professor precisa ater-se tanto à sua formação pedagógica como à técnica e à tecnológica, porque são essas as competências indispensáveis para embasar a prática desse profissional. E diante das incertezas e tantos desafios que permeiam o processo pedagógico de ensino digital, o professor deve se preparar levando-se em conta os seus conhecimentos tácitos³⁷ em sintonia com os explícitos.

Conforme Takeuchi e Nonaka (2008 apud ALMEIDA; FERNANDES JUNIOR, 2014), o conhecimento pode ser ontológico, isto é, criado pelos próprios indivíduos, e epistemológico, ou seja, quando os indivíduos, pela interação, refletem os conhecimentos que produzem. Desse modo, ao gestar o seu conhecimento, o professor estará adquirindo e transmitindo o que aprendeu num processo de ir e vir, coletivo e interativo.

Por isso, o educador que atua de forma virtual necessita estar sempre aberto à aprendizagem, gostar de ler, pesquisar e socializar o que já conhece com os seus pares, ou seja, do conhecimento tácito para tácito, e, para isso, deve saber aliar as tecnologias convencionais às novas. Ao externalizar o seu conhecimento, ele estará relacionando o seu

³⁷ Entende-se por conhecimento tácito aquele que as pessoas adquirem ao longo de suas vidas, é subjetivo e informal. Já o conhecimento explícito é o formal, fácil de ser comunicado por meio de textos, desenhos, diagramas, é registrado e guardado em bases de dados ou publicações (MENDES, 2005).

conhecimento tácito em explícito por meio do diálogo com as pessoas. Ao sistematizar e combinar o já conhecido com um conhecimento novo adquirido, ele reflete e formula novos conceitos (conhecimento explícito em explícito), e, finalmente, acaba internalizando esse conhecimento novo, incorporando-o e relacionando-o à sua prática educacional, comprovando a circularidade do processo (conhecimento explícito em tácito).

Sem dúvida há muitas possibilidades pelo ciberespaço para desenvolver trabalhos educacionais de forma mais rápida e eficiente, e o professor deve se inteirar dessas novas possibilidades, abandonando os seus preconceitos e mantendo-se aberto ao novo e diferente, sem medo de “errar”. Para Castells (2005, p. 17), “[...] a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias”.

Santaella (2013) chama a atenção para o fato que nenhuma tecnologia da linguagem e da comunicação foi capaz até hoje de eliminar as tecnologias anteriores, ou seja, nenhuma nova formação cultural conseguiu superar as formações culturais anteriores e levá-las ao desaparecimento. Segundo a autora, a mídia emergente se espreme entre as outras e vai aos poucos conquistando espaço de existência ao provocar uma ressignificação nos papéis desempenhados pelas anteriores.

Diante disso, ao professor compete adotar as tecnologias digitais não apenas por mera pressão de um contexto político, econômico e sociocultural, mas delas fazer uso para pesquisar o seu macrocosmo e microcosmo. Além do que, precisa adquirir novas concepções de educação com base em informações que venham a ser transformadas em conhecimento por meio da interatividade com profissionais mais experientes ou colegas de profissão e pela pesquisa de literatura advinda de diferentes fontes e suportes variados, cursos formais de curta e longa duração. As TDIC, com certeza, vêm facilitar e dinamizar as relações sociais, possibilitando maior interação.

E no que tange à educação básica, integrar as tecnologias digitais às convencionais potencializa os projetos desenvolvidos nas escolas. Isso faz com que os alunos atinjam habilidades e competências necessárias e se preparem para a vida em sociedade de forma crítica, reflexiva, criativa e responsável, adequando os conhecimentos adquiridos na vida cotidiana, interpretando as mais diferentes situações com as quais se envolvem e sendo capazes de resolver os seus problemas.

Por isso, é importante que os professores de Língua Portuguesa adaptem os conteúdos programados de sua disciplina a novas formas de aprendizagem, intercalando os recursos convencionais aos da *internet*, associando os conhecimentos adquiridos às

atividades de sala de aula, em uma reflexão contínua de sua atuação de mediador da leitura e da escrita permeada pela internalização de teorias, adotando essas novas formas de ensino e aprendizagem em sintonia com as necessidades de seus alunos e com as Diretrizes Curriculares previstas, potencializando a sua prática.

Mas, para tanto, é importante que o professor investigue novas metodologias de ensino da leitura que fundamentem uma prática educativa coerente, proativa, reflexiva, contextualizada, interdisciplinar e preocupada com o aprender do aluno, mantendo, assim, sintonia entre os seus conhecimentos tácitos e os explícitos. Deve-se ir em busca de diferentes recursos digitais que dinamizem o processo educacional, aprender a lidar com essas ferramentas, participando das oportunidades de capacitação profissional. Com isso, o professor estará conhecendo e praticando o uso de recursos muito úteis na educação, tais como: Planilhas no *Excel*, corretor de atividades e comentários do *Word*, os aplicativos do *Google Drive: Google Docs, Google Forms, Google* Apresentação de *slides* etc., o *Dropbox*, outros produtores de *slides (Prezi, Powtoon, etc.)*, mapas conceituais, programa de transcrição de áudio, os AVAs, produtor de vídeos (*Kizoa, Movie Maker, Filmora, Movavi Vídeo, etc.*), entre tantas oportunidades disponibilizadas pelo ciberespaço para que tanto professor quanto aluno desenvolvam o papel de leitor/autor.

Em contrapartida, compete ao Estado investir na formação do professor e oferecer estrutura física com manutenção e gestão pedagógica adequada para o trabalho com as tecnologias digitais na escola também com alunos do fundamental II, estimulando e viabilizando a capacitação continuada do educador e a implementação de projetos inovadores. Portanto, quando bem utilizado, o ciberespaço constitui uma interessante oportunidade para o deslocamento da “pedagogia da transmissão” para a “pedagogia do diálogo”, como preconizava Paulo Freire (1979), ou seja, um diálogo amoroso, crítico e reflexivo.

2.3 Passos metodológicos da pesquisa

Este trabalho constitui uma pesquisa-ação. Tripp (2005, p. 445) assinala que “[...] a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino [...]”. Em consonância com o autor, a pesquisa começa com a identificação de um

problema, o planejamento e a implementação de uma solução, o seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia.

Ainda sobre esse tipo de pesquisa, Elliot (1997) explica que a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a teoria e a prática docente, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças. Na visão do autor, esse tipo de pesquisa é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, onde cada espiral inclui: aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; formular estratégias de ação; desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; ampliar a compreensão da nova situação; proceder aos mesmos passos para a nova situação prática.

A pesquisa parte da seguinte problemática: Como o professor da SAA do ensino fundamental II poderia inserir as tecnologias digitais nas atividades curriculares de leitura, visando ao multiletramento literário do seu aluno e conferindo-lhe uma atitude responsiva ativa, crítica, autônoma e humana? Desta forma, com base na estrutura de pesquisa assinalada e pelo diagnóstico da SAA em questão, ou seja, alunos apresentando dificuldades para compreender e interpretar a leitura e sem experiências dessa prática pela *internet*, desenvolve-se uma intervenção pedagógica de leitura literária pela navegação *online* e pelo processo convencional.

O trabalho fundamenta-se na Linguística Aplicada (LA), o que para Celani (1992 apud TAVARES; BRAGA; LOPES-ROSSI, 2012) é de natureza essencialmente humanista, porque apresenta como parâmetros questões que problematizam o processo ensino e aprendizagem da linguagem com alunos da rede pública de ensino e observam as competências e os procedimentos de mediação, envolvendo análise das concepções de educação que fundamentam o desenvolvimento do conhecimento interdisciplinar e dialógico dentro do campo de ação da professora pesquisadora: o ensino da língua materna.

O estudo parte de uma perspectiva qualitativa e interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), pois não busca comprovar hipóteses pré-estabelecidas, mas sim compreender, com base em diagnóstico de uma realidade escolar, como os sujeitos investigados, alunos de sexto e sétimo ano, matriculados na SAA de uma escola pública do noroeste paranaense, constroem sentidos para a leitura. O paradigma qualitativo, segundo Celani (2005, p.106), é de natureza interpretativista, “[...] remete a pesquisa ao campo da hermenêutica, trazendo a forte presença da intersubjetividade”, preocupando-se com a produção do conhecimento, com a compreensão dos significados e com a qualidade dos dados obtidos pela investigação bibliográfica e pela implementação do trabalho.

Desse modo, diante da realidade escolar dos alunos, das concepções teóricas enunciativas da linguagem, dos estudos realizados sobre os multiletramentos digitais e as concepções de leitura, a pesquisa se propõe a trabalhar a leitura por meio de oficinas. Essas oficinas são mediadas pelo professor tanto na sala de aula, pela oralidade, quanto pela *internet*, trabalhando, inicialmente, a obra *Capuchinho Vermelho*, de Charles Perrault (1697), e, posteriormente, inserindo outros gêneros discursivos: publicidade, cartum, jogos, áudios, poema, ilustrações, vídeos de animação, canção de ninar e *funk*.

A expectativa é a de que o material didático produzido e aplicado apresente relevância e tenha um caráter interdisciplinar, integrador, provoque a reflexão do aluno, contextualize o tema discutido pelo gênero condutor, seja interativo e inédito. Para tanto, deve-se cuidar que a escolha do suporte e dos recursos virtuais utilizados, durante a mediação, se restrinja aos de domínio do professor e se adequem às possibilidades concretas da escola, haja vista que o aluno não pode encontrar barreiras que o impeçam a desenvolver as atividades virtuais propostas, o que não descarta de modo algum a hipótese de o professor investigar e acatar sugestões provindas dos próprios alunos ou surgir algum imprevisto técnico durante as aulas. Neste caso, após diagnosticar a falta de computador, *smartphone*, *notebook* ou *tablet* individuais pela maioria dos alunos do projeto, optou-se para que as atividades fossem realizadas pelo computador de mesa, na sala de informática da escola.

Mesmo que a escola esteja inserida em um contexto social digital (SANTAELLA, 2003), se o professor utilizar em sua prática pedagógica de leitura recursos novos, porém, com metodologias velhas, certamente os aprendizes vão se mostrar avessos e não responderão às atividades propostas. Por isso, o mediador deve conciliar algo que desperte a atenção e o envolvimento dos alunos pela leitura com um método que atenda às expectativas de aprendizagem programadas para este nível de ensino, conforme as orientações da BNCC (BRASIL, 2017) e das Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008). Face a isso, a pesquisa se propõe trabalhar atividades presenciais (em sala de aula) e virtuais disponibilizadas em uma plataforma virtual e que possam ser acessadas pelos alunos. Dentre as inúmeras possibilidades oferecidas pelo ciberespaço, optou-se pela Sala Virtual de Aprendizagem do *Google*, *Classroom Google*, para servir de suporte.

Apesar de contribuir para uma forma de interação entre professor/aluno, aluno/aluno e aluno/conteúdo, sabe-se que essa prática de ensino não é comum entre os alunos do contexto da pesquisa, o que constitui um desafio tanto ao aprendiz quanto à professora/pesquisadora, uma migrante digital. O recurso traz uma nova forma de ensinar e de aprender, viabilizando que aluno - professor e aluno - aluno troquem ideias, compartilhem informações, questionem

e/ou respondam de forma virtual, com recursos de configuração atraentes, uma interface simples e com poucos menus, mas que vai exigir do mediador estudos e empenho antes, durante e após o processo, a fim de se preparar e atender às dificuldades dos alunos em relação à leitura cognitiva e às de navegação.

Diante dessa provocação em atuar também de forma virtual, a professora/pesquisadora prepara com antecedência a sala, preocupando-se com o *design* físico de abertura que deve ser atraente e estar em sintonia com o tema discutido e/ou idade dos alunos envolvidos. Para tanto, o próprio ambiente oferece modelos (*templates*) para a apresentação da sala. Quanto às atividades (*design* conceitual), estas estarão disponibilizadas no *Google Drive*³⁸, pelo *Google* Formulário e/ou *Google* Documentos, e serão *linkadas* via sala virtual pelos alunos. Os *links* de jogos e de alguns vídeos serão acessados diretamente pela Sala de Aula do *Google*. A professora insere as atividades por meio dos seguintes menus: *Criar Postagem*, *Criar Tarefa*, *Criar Pergunta*, *Criar Aviso*. Conforme se adicionam as atividades, os tópicos, do lado esquerdo da interface, vão surgindo, funcionando como um sumário que orientam a navegação do aluno pelo ambiente.

Após planejar as atividades e disponibilizá-las no ambiente, a professora/pesquisadora convida os alunos para participarem da sala via *e-mail* (que deve ser o *Gmail*³⁹), oferecendo-lhes o *link* e a senha de acesso. Sabe-se que é papel do mediador guiar e orientar as atividades durante todo o processo, oferecendo condições para o aluno ler, assistir, ouvir, discutir, refletir, falar e responder digitando ou inserindo textos escritos, vídeos ou áudios. Com isso, o aprendiz desenvolve novas habilidades, exercitando a leitura, a oralidade, a escrita e a pesquisa por meios dos hipertextos que o conduz a outras unidades de informação via *hiperlinks*. Pelo ambiente *online*, o estudante passa a explorar os recursos do *Google Drive*, o *Padlet*, vídeos do *Youtube*, áudios, *sites* de pesquisa, de jogos, etc. Isto faz com que ele domine diferentes formas de ler/escrever e compartilhe o que aprendeu com os colegas.

No que se refere aos recursos do *Google Drive*⁴⁰ utilizados durante a aplicação do protótipo didático é importante destacar que o *Google Docs*⁴¹, recurso criado em 1998 e oficialmente lançado em 2007, permite ao usuário inserir e editar documentos, que vão sendo salvos simultaneamente, em uma plataforma *online*, com a opção de compartilhar o conteúdo com sua lista de contatos do *Gmail* ou outros. Sua função básica é ser um programa de edição

³⁸ Disponível em: <https://youtu.be/8C4PJh4ru04>. Acesso em: 02 jun. 2017.

³⁹ O aluno deverá ter uma conta e um *e-mail* do *Gmail* para ter acesso à sala de aula do *Google*.

⁴⁰ Informações disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=FTwgLx50L6A>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁴¹ Disponível em: <https://www.infoescola.com/informatica/google-docs/>. Acesso em: 02 jun. 2017.

de planilhas e textos com compartilhamento em rede. O aplicativo possui compatibilidade com o *Microsoft Office*, *KOffice*, *BrOffice.org* e *OpenOffice.org*, sem contar que sua composição engloba um editor de formulário, planilha, apresentação e texto. A ferramenta é muito popular, sendo possível alterar ou incluir dados nas planilhas criadas. Existe ainda a opção de converter os documentos no formato PDF.

O *Google Forms*⁴² é também um aplicativo do *Google Drive* programado para a produção de testes, questionários, provas e outras atividades de avaliação. É produzido e depois compartilhado em *blogs*, página das redes sociais, *e-mails*, etc. Automatiza o processo de *design* da página e traz vários estilos de perguntas pré-construídos. Para criar as questões, o usuário clica no botão “Adicionar item” e escolher o modelo de pergunta desejado. Como todo recurso do *Google Drive*, as questões digitadas neste recurso vão sendo salvas automaticamente. Durante a formulação das questões é possível inserir uma quebra de página, que criará uma nova lauda no *layout* do formulário. Além disso, o produtor do formulário pode dividir as perguntas de uma página em diversas seções, basta selecionar a opção “Cabeçalho da Seção”. O segundo menu da barra superior é o “Tema”. Este recurso permite que se escolha um *layout* diferenciado para o formulário. O menu “Ver Respostas” possibilita que o receptor das atividades enviadas visualize os resultados de duas formas: pela planilha e resumo das respostas dos alunos e por meio de um gráfico estatístico. No menu “Mais Ações” é possível redigir uma mensagem de agradecimento, na opção “Editar Confirmação” também é possível incorporar o formulário a uma página da *web*, *blog* ou outro ambiente virtual, basta copiar o código HTML disponível no item “Incorporar”. No caso desta pesquisa, os *links* das atividades pelo *Google Forms* estarão inseridos no ambiente da sala *Classroom Google* para a acesso dos alunos e poderão também ser enviados a eles por *e-mail*. Para aprender a criar um questionário, basta acessar as instruções pelos *links*⁴³ disponibilizados.

Sobre o *Padlet*⁴⁴, é preciso explicar aos alunos que se trata de um aplicativo de *internet* que permite que as pessoas expressem seus pensamentos sobre um tema comum de modo muito simples. O recurso funciona como uma folha de papel *online* ou um mural onde as pessoas podem colocar qualquer conteúdo, por exemplo: imagens, vídeos, documentos de texto, áudios, etc., em qualquer lugar da página, junto com qualquer um, de qualquer dispositivo. Por isso,

⁴² Disponível em: <https://support.google.com/docs/answer/6281888?co=GENIE.Platform%3DDesktop&hl=pt-BR>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁴³ Disponível em: https://youtu.be/EIef_IAy1u4. Acesso em: 02 jun. 2017.

Disponível em: <https://youtu.be/LhNNY3b4cNI>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁴⁴ Disponível em: <https://youtu.be/4fWScxDVZF8>. Acesso em: 02 jun. 2017.

Disponível em: <https://youtu.be/2nWa4-3i0Lw>. Acesso em: 02 jun. 2017.

Disponível em: <https://youtu.be/t05GO20wYK8>. Acesso em: 02 jun. 2017.

deve-se solicitar aos estudantes que assistam aos tutoriais, porém, o professor precisa previamente entrar no aplicativo e explorar os seus recursos para se familiarizar com o ambiente. Em seguida, os alunos acessam o aplicativo explorando-o para, posteriormente, disponibilizarem as suas produções. Deve ser do conhecimento dos estudantes que o *e-mail* de cada um será registrado no ambiente *Padlet* da turma criado com antecedência pelo professor, por isso, a página já estará programada para que eles possam participar, inserindo seus textos e podendo comentar os trabalhos ali disponibilizados. Após a revisão das produções dos alunos pelo professor, o *Padlet* poderá ser liberado ao público em geral, e a comunidade escolar será convidada a acessar o aplicativo para apreciar os trabalhos.

Quanto à avaliação durante a implementação do material didático, o professor deverá oferecer acompanhamento contínuo, analisando os conhecimentos prévios e as inferências do aluno, realizando as devidas intervenções, de modo que o aluno tenha acesso e consiga navegar pela sala virtual, compreenda e use os recursos e disponíveis, realize as tarefas, responda aos questionamentos pela sala, interaja com os colegas e com o professor, presencial ou virtualmente, desenvolvendo a reflexão dos conteúdos com certa autonomia, criatividade e originalidade.

Além do acesso ao ambiente, o mediador observará a curiosidade, o envolvimento e a participação do estudante, durante as suas interações e a produção de sentido dos textos, por meio da recepção da leitura, de modo que o aluno/leitor se constitua em um coautor dos textos apresentados e capaz de se expressar respondendo de forma oral, sonora, escrita, visual ou digital. Deste modo, é preciso acompanhar toda a evolução da aprendizagem do aprendiz e os resultados obtidos por ele. Tanto aluno quanto professor devem se autoavaliar durante as atividades, a fim de verificar o que aprenderam, quais dificuldades encontraram e o que esse trabalho contribuiu para as suas vidas. Compete ao mediador analisar o resultado, verificando o que deve ser reelaborado, ampliado ou excluído para que o mesmo trabalho possa ser desenvolvido com outras turmas e em outras circunstâncias.

A avaliação do trabalho digital deverá estar alinhada com os objetivos e ao contexto de aprendizagem, pois, se as tecnologias disponíveis permitem um trabalho maior de aprendizagem, elas também favorecem à adaptação da avaliação. Isso significa dizer que a avaliação pelos letramentos digitais deve focar os processos colaborativos e criativos, devendo o professor avaliar o aluno não pelos resultados obtidos, mas pelas atividades coletivas, incluindo a autoavaliação e o *feedback* constante do professor (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Antes de iniciar a implementação das atividades, é essencial esclarecer aos estudantes que as suas produções orais, visuais, escritas ou digitais não terão uma nota quantitativa, permitindo abranger as potencialidades prévias do aluno, definindo o ponto em que se deve intervir e que caminho cada um tem ainda a percorrer, o que constitui a essência da avaliação formativa, motivando-o para o trabalho. Esse fator colabora com o professor na definição do que será preciso trabalhar para desenvolver a capacidade de linguagem do aluno para que este se aproprie dos instrumentos próprios do gênero estudado (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Durante o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, investigação bibliográfica, elaboração das atividades, intervenção pedagógica, coleta e análise dos dados, resultados finais e tomadas de decisão, ao mediador compete se preocupar com os danos e prejuízos, considerando os seus direitos e interesses e os dos outros. A liberdade de pesquisa qualitativa e interpretativa propicia maior responsabilidade ao pesquisador, pois tem o poder de decisão e, por isso, deve manter os procedimentos apropriados durante as etapas da investigação: (a) cuidar das relações entre professor - aluno, aluno - aluno, professor - coordenador pedagógico, professor - direção escolar, professor - pais dos alunos (esclarecimento aos pais sobre o projeto⁴⁵), professor - orientador da pesquisa; (b) ficar atento à linguagem a ser utilizada durante a implementação e à divulgação dos dados, devendo ser a linguagem impessoal, objetiva e concisa; (c) acatar sugestões; (d) não ter medo de fazer perguntas; (e) dar crédito às ideias e atividades dos “outros”; (f) jamais usar da ironia; (g) fazer uso da confiança e do respeito mútuo, quando o momento exigir; (h) e, sobretudo, agir com humildade diante de qualquer conhecimento (CELANI, 2005).

Enfim, toda e qualquer prática de ensino deve considerar o compromisso com as questões e as relações sociais de todos os envolvidos no trabalho: alunos, professor/pesquisador, orientador da pesquisa, gestores, pedagogos e os pais dos alunos (REIS, 2013).

2.4 O protótipo de ensino e o seu desenvolvimento

Ao fazer a opção pela metodologia do protótipo de ensino divulgada por Rojo (2017), pensou-se na flexibilidade que teria o professor/usuário deste material ao adaptar os conteúdos

⁴⁵ Termo de consentimento livre e esclarecimento aos pais sobre o projeto: <https://docs.google.com/document/d/11KW0VksKbAB7jzh5D8evMPfu8Pv11z97sYGIIeM264/edit?usp=sharing>

previstos à sua realidade de sala de aula. E, apesar de o termo *protótipo* estar etimologicamente associado a *modelo, imitação*, Rojo e Moura (2012, p. 8) confirmam: “Protótipos didáticos são estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais”.

Borges (2017, p. 111) conceitua protótipo “[...] como uma proposta de metodologia híbrida e experimental que precisa se reinventar”. Moura e Gribl (2012, p. 244-245) alegam que protótipo “[...] é um modelo preliminar em processo de elaboração e em fase de experimentação, que pode ser o ponto de partida de um projeto maior e mais elaborado. Conforme Marsaro-Pavan (2017, p. 105), “[...] os protótipos de ensino podem ser definidos como ‘esqueletos’ a serem preenchidos levando-se em conta as particularidades do contexto de ensino”.

O protótipo de ensino é um recurso multimodal composto por muitas linguagens e que vai exigir capacidades e habilidades de compreensão e produção de cada uma delas para fazer sentido ao aluno, constituindo aí a prática dos multiletramentos. É navegável e interativo, mas planejado, orientado e mediado por um professor que conduz os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo (ROJO; MOURA, 2012).

Fala-se em protótipo didático desde meados de 2011, e, segundo Rojo (2017), o termo concerne a uma metodologia de trabalho pedagógico composta de materiais digitais de apoio ao ensino, que combinam letramento da letra e novos multiletramentos em projetos multidisciplinares. Conforme a autora, apesar de assemelhar às Sequências Didáticas (SD), os protótipos de ensino distinguem-se destas principalmente por conta de sua estrutura aberta e flexível, que pode ser preenchida pelo professor para atender a demandas específicas de cada contexto de ensino, catalisando o processo de autoria docente.

Essa prática, elucidada Rojo (2017), propicia ao professor escolher acervos alternativos relacionados ao tema principal da proposta, de maneira que ele acompanhe o trabalho colaborativo dos alunos. Além disso, possibilita-lhe incorporar atividades digitais às atividades com o texto impresso, proporcionando aos alunos diferentes gêneros, suportes e mídias por meio de atividades pedagógicas que possibilitem acesso a novos espaços de circulação.

Moura e Gribl (2012, p. 245) explicam que

[...] o protótipo oferece ao professor a possibilidade de lidar os textos como gêneros discursivos, estabelecendo diálogos com diferentes culturas (locais, globais, de massa, etc.), com réplica ativa por parte dos estudantes e professores. Além do que, oferece diferentes materiais, em diferentes mídias e linguagens, atendendo às necessidades dos jovens, a partir de seu universo

cultural, para então, o mediador fazer a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos com o material de que dispõe. O diálogo entre a diversidade de culturas, de linguagens e de apreciações valorativas sobre os gêneros em estudo torna-se tônica do trabalho como protótipo para a formação protagonista e crítica.

Enfim, como se observa, o protótipo didático possibilita uma forma estimulante de propiciar o ensino interativo ao estudante, constituindo-o como sujeito de seu dizer e fazer, outorgando ao professor a função de produtor de material didático e mediador no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, como asseveram Da Silva & Souza (2015), essa nova estratégia de ensino não depende apenas do professor, porque demanda e exige tempo e condições favoráveis ao estudo, elaboração e aplicação; portanto, a difusão dessa metodologia pedagógica como forma de democratizar o acesso ao conhecimento por meio dos recursos digitais é também, e principalmente, uma questão de políticas públicas.

Ao se considerar as estruturas flexíveis e vazadas (ROJO; MOURA, 2012) e seguindo as orientações metodológicas do GNL (ROJO, 2013), de Solé (1998) e de Cosson (2014), este trabalho assume, portanto, a definição de protótipo de leitura como uma proposta didática híbrida e experimental que precisa ser reinventada pelo interlocutor.

O primeiro passo para o desenvolvimento deste protótipo didático é problematizar o trabalho de leitura a ser desenvolvido propondo aos alunos um desafio: Como criar um conto de fadas para ser compartilhado com outros alunos da escola pelo recurso virtual *Padlet*?⁴⁶ Em seguida, o professor explica-lhes que estudarão o gênero conto de fadas com aulas presenciais e a distância por meio de uma sala virtual, o *Classroom Google*. O processo será híbrido, ou seja, alguns conteúdos impressos, lidos e discutidos oralmente em sala de aula, e outros, acessados pelo aluno pelos computadores da escola ou fora dela para serem respondidos em forma digital.

Na sequência, faz-se a apresentação aos alunos da Sala Virtual de Aprendizagem, mas para isso, é preciso que os alunos criem um *e-mail* do *Gmail*, abrindo uma conta no *Google* para terem acesso e naveguem pelo ambiente de aprendizagem a fim de se habituarem com os recursos da sala e os do *Google Drive*⁴⁷ e realizarem as atividades propostas. Estas devem estar embasadas no ensino da leitura pela prática social, de modo que os textos sejam trabalhados como gênero textual e não como meros tipos de textos (BRAIT, 2005).

⁴⁶ Disponível em: <https://youtu.be/dr7Wx3pQtPM>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁴⁷ Disponível em: <https://youtu.be/cuzSVk4WQZY>. Acesso em: 02 jun. 2017.

Nesse sentido, o protótipo procura apresentar questões que considerem as condições de produção e de recepção dos textos, a sua materialidade linguística e semiótica, ou seja, os signos verbais, visuais, sonoros, etc. e as relações dialógicas entre texto-contexto, texto-intertexto, texto-intratexto e locutor-interlocutor, a fim de que o discurso também seja compreendido (BAKHTIN, 2003).

Destaca-se a importância de cuidar da seleção dos textos complementares, pois devem ser diversificados. Os gêneros, para Bakhtin (2003), são estáveis e híbridos, ou seja, se transformam a partir dos enunciados produzidos em uma nova situação social e, assim, um ou mais gêneros se agregam ao primeiro, intercalando-se. Sendo assim, trabalhar com diferentes modalidades de textos e que estejam ligados ao primeiro objeto de estudo, o conto de fadas, é motivo para que o aluno faça relações, interaja com contextos históricos, culturais e sociais diferentes e amplie as possibilidades de compreensão da leitura no tempo e no espaço.

Pereira e Rodrigues (2016) asseveram que os gêneros orientam o autor quanto ao “que pode ser dito”, para “o que é dito” e “como pode ser dito”. Em relação ao interlocutor, ajudam a esclarecer os papéis sociais, o tema, a composição e os valores ideológicos que são traduzidos pelo seu estilo. Conforme os autores, os gêneros dão sentido aos processos de interação, e há necessidade de se conhecer determinado gênero para se comunicar bem em determinada situação social.

Dessa forma, este trabalho preocupa-se quanto à análise das condições de produção da leitura: quem produziu o texto, com que finalidade, a quem está endereçado, em que suporte é apresentado e qual é o seu contexto social de circulação. Algumas questões se voltam também para a alternância dos falantes do discurso, as diferentes vozes desse discurso, o grau de valorização, de expressividade e de conclusividade do discurso, bem como reflete a estrutura e a composição dos gêneros por meio dos elementos linguísticos e suas variantes que dão sentido aos textos. O aluno precisa perceber que o texto não tem apenas uma estrutura formal, mas, que é composto de uma estrutura arquitetônica que vai além daquilo que está explícito em sua materialidade linguística, revelando as ideologias que perpassam pelo seu discurso (BAKHTIN, 2003).

Além disso, ao estender as atividades para o virtual, lidando com as tecnologias digitais da informação e comunicação, o aluno exercita habilidades técnicas, lida com hipertextos e reflete o trabalho estético pelo emprego da tecnologia. Com isso, o estudante exercita novas linguagens, amplia habilidades de navegação e desenvolve também o letramento digital.

A mediação da intervenção deve ater-se ainda ao prazo de execução das atividades, pois, como muitas serão realizadas pela *web*, pode haver alguns contratempos, tais como: acesso

lento da *internet*, falta de manutenção de algum aparelho, sala de informática ocupada, entre outros imprevistos. Desse modo, a preocupação com os recursos didáticos a serem disponibilizados e as suas possibilidades concretas de acesso na escola e/ou fora dela são fatores muito importantes para que o processo se desenvolva de forma exitosa.

Antes de iniciar as oficinas, o professor esclarece aos alunos que o objetivo do trabalho é que eles adquiram habilidades de leitura cognitiva pelo impresso e pela navegação *online*, para lerem compreensivamente textos que dialoguem com a temática do conto de fadas Capuchinho Vermelho e respondam ao processo com alguma produção visual, escrita, sonora, digital, etc., pelo mural digital *Padlet*⁴⁸. Para tanto, os pais ou responsáveis deverão autorizar⁴⁹ a participação deles no projeto. Ademais, é preciso explicar à classe sobre as ferramentas digitais utilizadas para a navegação (recursos do computador e da sala virtual e do *Google Drive*⁵⁰) durante a leitura, além da necessidade da cooperação de todos no ambiente virtual e durante as discussões coletivas na sala de aula. Quanto ao recurso *Padlet*, cria-se uma expectativa inicial, mas pode-se deixar os tutoriais sobre este recurso para a última oficina.

No quadro a seguir, apresentam-se sucintamente as atividades propostas⁵¹ após a avaliação da primeira implementação (Quadro 4).

Quadro 4 - Resumo do protótipo didático revisitado

OFICINAS	TEMPO/ LOCAL	OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES
Oficina 1	Uma aula - 50 minutos - Sala de informática	Criar expectativa de aprendizagem sobre o recurso virtual <i>Padlet</i> . Despertar a curiosidade dos alunos sobre o gênero textual conto de fadas e a respeito do recurso da <i>web</i> que será trabalhado no final das oficinas (<i>Padlet</i>).	Problematização: Como criar um conto de fadas para ser socializado com outros alunos da escola pelo recurso <i>Padlet</i> ? ⁵² Reconhecimento do ambiente virtual de aprendizagem: Aluno cria o seu <i>e-mail (Gmail)</i> ⁵³ ou seja, uma conta <i>Google</i> , para poder ter acesso às atividades que estarão disponibilizadas na plataforma de ensino virtual <i>Classroom Google</i> ⁵⁴ .

⁴⁸ Disponível em: <https://padlet.com/nilzapereiracrepaldi/5g8ulc614bny>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁴⁹ É enviado aos pais ou responsáveis o termo de consentimento, em nome do professor/pesquisador e orientador, que esclarece sobre o projeto e solicita a participação dos alunos.


⁵⁰ Disponível em: <https://youtu.be/t6lp2VqilpA>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁵¹ Uma cópia do protótipo revisitado encontra-se anexada ao trabalho. Importante reiterar que, após a primeira intervenção, a pesquisadora retirou do primeiro modelo de intervenção alguns textos, adicionou outros, revisou as questões aplicadas e fez adaptações que considerou necessárias para que o trabalho apresentasse mais coesão e coerência aos estudos posteriormente realizados.

⁵² Disponível em: <https://youtu.be/dr7Wx3pQtPM>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁵³ Disponível em: <https://youtu.be/FwIWfxtCteA>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁵⁴ Disponível em: <https://youtu.be/2vBf5YnFCWw>. Acesso em: 02 jun. 2017.

		<p>Possibilitar o acesso do aluno ao ambiente virtual de aprendizagem (<i>Classroom Google</i>) para que se familiarize com os recursos do ambiente praticando e ganhando novas habilidades quanto a um novo suporte e novas linguagens, acessando menus, observando ícones, <i>banners</i>, usando o <i>mouse</i>, o teclado do computador, barras de rolagem, etc.</p>	<p>O acesso às atividades é livre em qualquer espaço e tempo por meio da senha da sala virtual: gqsjrr7.</p>  <p>Em seguida, o aluno deve entrar na sala para fazer o reconhecimento do ambiente, observando os menus disponíveis (MURAL, ALUNOS, SOBRE). No MURAL encontram-se as atividades dos alunos. O ambiente usado para a comunicação (e-mails) entre professor-aluno é acionado pelo menu ALUNOS. O menu SOBRE é uma biblioteca em que o professor disponibiliza todo o material a ser estudado (textos, vídeos, testes, áudios, etc.) durante as aulas. O professor acompanha a participação de cada aluno via PASTA DA TURMA.</p>
Oficina 2	Uma aula - 50 minutos - Sala de informática	<p>Estimular o aluno para a leitura do conto de fadas clássico.</p> <p>Possibilitar que, pelo jogo, o aluno perceba o efeito do remix de vários gêneros (maquete, mapa, gráfico, infográfico, receita) para a produção do vídeo <i>Patrocinado pelo destino</i> (NILSSON, 2009), compreendendo a relação entre o vídeo e o conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i> (PERRAULT, 1697).</p> <p>Adquirir maior habilidade quanto à navegação pela sala de aula virtual, acesso aos</p>	<p>1º passo: Motivação para a leitura – Jogos online – Sala virtual do Google -Sugestões http://www.smartkids.com.br/jogo/jogo-da-memoria-contos-de-fadas https://novaescola.org.br/arquivo/jogos/jogo-memoria-ej https://rachacuca.com.br/quiz/6093/contos-de-fadas-ii/ https://rachacuca.com.br/quiz/4437/contos-de-fadas-i/ http://www.universoneo.com.br/fund/index.php?task=view&id=77 https://aprendizagemaberta.com.br/fund/index.php?task=view&id=152 https://play.kahoot.it/#/?quizId=bcf1d058-e644-4a02-8c51-68003d333db2 Obs.: Para o último jogo⁵⁵, o aluno deve inserir o código - o PIN - 6237528 (Precisa ter mais de um jogador).</p>

⁵⁵ Jogo elaborado pela autora.

		menus, aos <i>links</i> e uso do teclado e do <i>mouse</i> .	
Oficina 3	Uma aula de 50 minutos- Sala de informática	<p>Identificar o contexto de produção dos contos de fadas tradicionais: para que se escrevia, quem costumava produzir os textos e ilustrar, para quem se produzia, em quais suportes eram produzidos e em que esferas sociais costumavam circular esses contos.</p> <p>Inferir e formular hipóteses sobre o conteúdo do texto com apoio de elementos linguísticos pré-textuais, intertextuais e contextuais e pelos elementos semióticos.</p> <p>Desenvolver a expressão oral, a reflexão e o senso crítico.</p> <p>Reconhecer os elementos da estrutura narrativa usada nos contos de fadas tradicionais.</p> <p>Desenvolver a autonomia pela pesquisa.</p> <p>Desenvolver habilidades de letramento digital: acessar a plataforma virtual, <i>linkar</i> hipertextos; utilizar o <i>Google</i> Formulário, respondendo às questões e enviando-as ao professor.</p>	<p>2º passo: Introdução da leitura – Sala de aula do <i>Google</i></p> <p>Introduzir o gênero conto de fadas clássico por meio da oralidade, da pesquisa e da análise das condições de produção (autoria, possíveis leitores, finalidade, suporte, campos de circulação).</p> <p>Questionamentos orais à classe sobre as suas primeiras impressões de leitura sobre o conto de fadas “Capuchinho Vermelho” de Charles Perrault.</p> <p>Pesquisa na <i>web</i> sobre a infância e o contexto social do séc. XVII⁵⁶;</p> <p>Pesquisa na <i>web</i>⁵⁷ sobre os mais famosos contos de Perrault.</p> <p>Pesquisa na <i>web</i> - releituras do conto de Perrault (antigas e modernas)⁵⁸.</p> <p>Pesquisa na <i>web</i> - adaptadores do conto: Hans Christian Andersen e os Irmãos Grimm, entre outros.</p> <p>Leitura do vídeo⁵⁹ sobre a origem dos contos de fadas e a estrutura deste gênero.</p> <p>Pré-leitura do texto pelo recurso do <i>Google Forms</i>⁶⁰.</p>
Oficina 4	Uma aula de 50 min- Sala de aula	Identificar as personagens de contos de fadas clássicos.	<p>Intervalo – Atividades variadas (vídeo, cruzadinha, caça palavras)</p> <p>Vídeo <i>La Bruxa</i>⁶¹ pela TV multimídia.</p>

⁵⁶ Disponível em: <http://minhaespecifica-historia.blogspot.com.br/2011/08/europa-no-seculo-xvii.html>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁵⁷ Disponível em: https://www.ebiografia.com/charles_perrault/. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁵⁸ Disponível em: <http://www.educacional.com.br/projetos/ef1a4/contosdefadas/contos.html>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁵⁹ Disponível em: <https://youtu.be/SAO-q1HSQH4>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁶⁰ Disponível em: <https://goo.gl/forms/8Y1wM6IPPzR1qjU2>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁶¹ Disponível em: <https://youtu.be/jFxaNN7JMag>. Acesso em: 02 jun. 2017.

		<p>Identificar os elementos típicos da narrativa de contos de fadas tradicionais (magia, fada, bruxa, príncipe, princesa).</p> <p>Identificar elementos na animação que a caracterizam como um conto de fadas moderno (humor, desconstrução da figura do príncipe encantado e da princesa, elementos da modernidade presentes no filme).</p>	<p>Palavras cruzadas e caça palavras impressas sobre os contos de fadas.</p>
Oficina 5	<p>Duas aulas de 50 minutos- Sala de aula e sala de informática.</p>	<p>Ler com relativa fluência, entonação e ritmo, observando a prosódia dos sinais de pontuação.</p> <p>Reconhecer a ideia central do texto identificando o tema, localizando informações explícitas e implícitas do texto.</p> <p>Reconhecer os efeitos de sentido do uso da linguagem verbal e não-verbal para o desenvolvimento do conteúdo temático.</p> <p>Identificar as características das personagens, sensibilizando-se pelas diversas situações do enredo e refletindo as ideologias expressas pela alternância das vozes do discurso.</p> <p>Reconhecer os efeitos de sentido pelo uso da linguagem conotativa (gradação, paradoxo entre bem X mal, a personificação do Lobo) para a produção do deslocamento da linguagem.</p>	<p>3º passo: Leitura silenciosa e oral do conto “Capuchinho Vermelho⁶²” de Perrault (suporte impresso).</p> <p>Discussão sobre o conteúdo temático, estilo e composição formal do texto e formas arquitetônicas do discurso.</p> <p>Obs.: As questões discutidas deverão estar disponibilizadas também na sala virtual da turma e acessadas pelo formulário do <i>Google</i>⁶³.</p>

⁶² Disponível em: http://home.iscte-iul.pt/~fgvs/CV_Perrault.pdf. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁶³ Disponível em: <https://goo.gl/forms/nrbERaloR2Lsn82A3>. Acesso em: 02 jun. 2017.

		<p>Reconhecer o emprego dos tempos verbais pretérito e presente como recurso de distanciamento e aproximação do leitor na narrativa.</p> <p>Desenvolver habilidades de letramento digital: acessar <i>links</i>; hipertextos; utilizar o <i>Google</i> Formulário pela Plataforma virtual do <i>Google</i>, respondendo às questões e enviando-as ao professor.</p>	
Oficina 6	Uma aula de 50 minutos - Sala de Informática	<p>Associar contextos sociais diferentes envolvendo as personagens Chapeuzinho X Lobo.</p> <p>Refletir a realidade atual de discriminação econômica e social (bem X mal) apresentada pelas figuras de Chapeuzinho e o Lobo, respectivamente.</p> <p>Analisar os recursos não verbais (cores, metáforas visuais) para a construção de sentido crítico do texto.</p> <p>Identificar as características do gênero cartum.</p> <p>Desenvolver habilidade de letramento digital ao acessar <i>links</i>, interagindo e respondendo por meio dos recursos digitais disponibilizados na <i>web</i>.</p>	<p>Intervalo – Chapeuzinho e o cartum: Expansão e contextualização da leitura</p> <p>Jogo Quiz⁶⁴ : O jogo apresenta um cartum que dialoga com o conto de Perrault com questões de múltipla escolha que fazem o aluno viajar no tempo e espaço e relacionar dois contextos históricos diferentes.</p> <p>Discussão oral e trabalho digital pela sala de aula do <i>Google</i>.</p>

⁶⁴ Jogo reelaborado pela autora. Disponível em: <http://www.quizzes.com.br/pt/quiz/442435052/o-conto-de-fadas>. Cartum, segunda versão de Gilmar. Disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/gilmar/passando-o-chapeuzinho-vermelho/>. Acesso em: 02 jun. 2018.

Oficina 7	Uma aula de 50 minutos – Sala de aula e sala de informática.	<p>Inferir, comparar e refletir o contexto social do conto de Perrault e o contexto de produção da nova versão de <i>Fita Verde no Cabelo</i> de João Guimarães Rosa.</p> <p>Identificar o emprego dos recursos verbais, sonoros e visuais do vídeo que revelam o conteúdo temático do vídeo.</p> <p>Associar a obra escrita e o vídeo, observando o estilo da animação pelo emprego de recurso de jogo virtual <i>The Sims</i>, identificando as semelhanças e diferenças entre as produções.</p> <p>Adquirir habilidades digitais para lidar com a navegação pelo <i>Google Forms</i>, acessando-o pelo <i>link</i> disponibilizado na sala de aula virtual.</p>	<p>Chapeuzinho e o game <i>The Sims</i>: Expansão e contextualização da leitura</p> <p>Vídeo (pelo <i>Datashow</i> ou TV multimídia) “Fita Verde no Cabelo⁶⁵”, (animação que dialoga com o conto de João Guimarães Rosa adaptado pelo jogo virtual <i>The Sims</i> por <i>MoonHaruSun (2010)</i>).</p> <p>Discussão oral sobre o vídeo possibilitando que o aluno infira, compare, faça relações e reflita sobre o contexto social do texto de Perrault e o da adaptação de João Guimarães Rosa, analisando os recursos virtuais de enunciação, a música, as metáforas visuais, as cores empregadas, as atitudes das personagens (expressões valorativas), identificação ou não do leitor com as personagens e temática.</p> <p>Responder questões pelo <i>Google Forms</i>⁶⁶ sobre o vídeo.</p>
Oficina 8	Três aulas de 50 minutos - Sala de aula e sala de informática	<p>Identificar o contexto de produção da obra (finalidade, suporte, esfera de circulação, produtor, possíveis leitores, época em que foi escrita).</p> <p>Relacionar o contexto social de produção do texto com o seu conteúdo.</p> <p>Analisar a estrutura da narrativa.</p> <p>Manter relação entre a capa/contracapa do livro com o conteúdo da narrativa.</p>	<p>Chapeuzinho e a poesia: Expansão e contextualização da leitura</p> <p>Discussão compartilhada sobre a obra “Chapeuzinho Amarelo”, edição de 2003, de Chico Buarque (ativação dos conhecimentos prévios do aluno e previsões sobre a narrativa).</p> <p>Apresentação da obra Chapeuzinho Amarelo em vídeo⁶⁷, áudio (<i>podcast</i>) e também em livro impresso (análise da capa, das ilustrações e da contracapa).</p> <p>Pesquisa pela <i>web</i> da biografia de Chico Buarque, autor de Chapeuzinho Amarelo⁶⁸.</p> <p>Pesquisa pela <i>web</i>⁶⁹ sobre o contexto sociocultural brasileiro da época da produção da obra Chapeuzinho Amarelo.</p>

⁶⁵ Disponível em: <https://youtu.be/cz-rpyFwqAQ>. Acesso em: 02 fev. 2018.

⁶⁶ Disponível em: <https://goo.gl/forms/o6saPQM2aoFdeBIC2>. Acesso em: 02 fev. 2018.

⁶⁷ Disponível em: https://youtu.be/z0e8Jaz_Ze0. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁶⁸ Disponível em: https://www.ebiografia.com/chico_buarque/. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁶⁹ Disponível em: http://memoriasdaditadura.org.br/?gclid=Cj0KCQiAkNfSBRCsARIsAL-u3X8sYDG4NWzoza9azCDUID1sXooyRic26CZ_8Ll6PTPCnpba-l6qjwYaAo85EALw_wcB
<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/governo-figueiredo-1979-1985-transicao-diretas-ja-riocentro.htm>. Acesso em: 02 jun. 2017.

		<p>Inferir e fazer hipóteses sobre a obra por meio da ilustração. Identificar o emprego das expressões em linguagem figurada (metáfora, gradação, etc.) para a produção de sentido do conteúdo temático.</p> <p>Verificar as expressões valorativas do discurso por meio da alternância das vozes para compreender as ideologias ali implícitas.</p> <p>Relacionar o tema das obras <i>Chapeuzinho Vermelho</i> e <i>Chapeuzinho Amarelo</i> por meio da ilustração da capa do livro.</p> <p>Desenvolver a expressão oral e o compartilhamento das ideias.</p> <p>Desenvolver habilidades digitais: acessando <i>links</i>; navegando pelos hipertextos; utilizando o <i>Google Formulário</i>, respondendo às questões e enviando-as ao professor.</p>	<p>Texto impresso da obra “Chapeuzinho Amarelo” (leitura silenciosa e oral).</p> <p>Análise coletiva/oral e escrita da obra com apontamentos no quadro de giz sobre a obra: as condições de produção, autoria, temática, estilo, linguagem semântica, vocabulário, composição formal, expressões de valor reveladas pelos recursos intertextuais e dialógicos, conflito da narrativa, relações contextuais, etc.</p> <p>As questões sobre o texto estarão disponibilizadas na sala virtual pelo formulário do <i>Google</i>⁷⁰.</p> <p>Cotejo das ilustrações das obras <i>Capuchinho Vermelho</i> de Perrault (1697) e <i>Chapeuzinho Amarelo</i> (1979) de Buarque pela sala virtual (<i>Google Forms</i>⁷¹). Ilustrações de Doré (1867) e Berlendis (1979), respectivamente.</p>
Oficina 9	Uma aula de 50 min- Sala de informática	<p>Associar o conto de Perrault ao texto publicitário por meio dos recursos verbais e não-verbais.</p> <p>Reconhecer o emprego das metáforas para dar sentido ao contexto atual da publicidade.</p> <p>Reconhecer as ideologias do discurso que mostra o poder dos produtos Boticário usados pelas mulheres modernas para conquistarem os homens.</p>	<p>Chapeuzinho e a publicidade: Expansão e contextualização da leitura</p> <p>Texto⁷² publicidade institucional. (Análise semântica da linguagem, das condições de produção do texto, da composição formal do gênero, das ideologias do discurso e das relações intertextuais do texto com a obra de Perrault, refletindo a sociedade de consumo atual e as armadilhas provocadas pela mídia publicitária).</p> <p>Atividade oral e digital.</p>

⁷⁰ Disponível em: <https://goo.gl/forms/qK1bSq12LetmqNoB2>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁷¹ Disponível em: <https://goo.gl/forms/wqsNPVwOWKiR8zgF2>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁷² Disponível em: <https://goo.gl/forms/niF1CftPvCY9hZyI3>. Acesso em: 02 jun. 2017.

		<p>Identificar a relação de poder entre homem X mulher (forte X fraco) no contexto sócio histórico do séc. XXI e a relação da temática com o conto de Perrault.</p> <p>Exercitar a navegação pela sala virtual do <i>Google</i> e pelos recursos do <i>Google</i> Formulário.</p>	
Oficina 10	Uma aula 50 min. - Sala de informática	<p>Reconhecer as condições de produção de cada canção: por que e por quem foi produzida, onde, quando, por quais instrumentos e em que suporte é apresentada.</p> <p>Identificar o papel das vozes em cada composição e a relação dessas vozes com as da obra <i>Chapeuzinho Vermelho</i> de Perrault.</p> <p>Reconhecer pela pesquisa as características e histórico do estilo musical <i>funk</i>.</p> <p>Identificar o tema de cada composição musical (canção de ninar e <i>funk</i>) analisando o ritmo, letra, tipo de instrumentos e vozes.</p> <p>Analisar a influência das variantes linguísticas e semióticas no contexto de cada produção para a construção de sentido das leituras.</p> <p>Desenvolver habilidades de letramento digital quanto ao uso do recurso do <i>Google Forms</i> (acesso à sala virtual, uso dos <i>hiperlinks</i> e dos recursos do <i>Google</i> Formulário).</p>	<p>Chapeuzinho e o remix: Expansão e contextualização da leitura</p> <p>Análise do Vídeo/áudio <i>funk</i>⁷³ da <i>Chapeuzinho Vermelho</i> e da <i>canção de ninar</i>⁷⁴ de Braguinha.</p> <p>Atividade de discussão oral e digital.</p>

⁷³ *Funk* de autoria de Victor Augusto (2009), publicado em 28 de mar de 2009, licença padrão do *YouTube*. Disponível em: <https://youtu.be/Nw1peg767lk>. Acesso em: 02 fev. 2018.

⁷⁴ Disponível em: <https://youtu.be/-FwLY3jA-ec>. Acesso em: 02 fev. 2018.

Oficina 11	Duas aulas de 50 min- Sala de informática	<p>Desenvolver o letramento digital pela prática de uso do recurso <i>Padlet</i>, produção de vídeos e/ou áudio pelo computador e/ou celular.</p> <p>Possibilitar que o aluno exercite a sua produção escrita, visual (ilustração) ou digital com coerência ao tema discutido na obra <i>Capuchinho Vermelho</i> (bem x mal)</p>	<p>Interpretação da leitura</p> <p>Exercitar o uso do mural digital <i>Padlet</i>⁷⁵ com os alunos.</p> <p>Praticar o uso do recurso <i>Powtoon</i> e/ou <i>Filmora</i> (ou outro escolhido pelo aluno) para a produção de vídeos.</p> <p>Convite aos alunos para que, em grupos, por meio de algum recurso virtual (áudio), vídeo ou escrito, criem uma nova versão para a história <i>Chapeuzinho Vermelho</i>, destacando a temática "bem X mal", para ser socializada para a comunidade escolar pelo <i>Padlet</i>⁷⁶ da turma.</p> <p>Sugestões de alguns recursos para a produção interpretativa do aluno: produção de uma apresentação pelo <i>Powtoon</i>⁷⁷ ou um vídeo pelo <i>Filmora</i>⁷⁸.</p>
------------	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Não se pretende com esta proposta didática esgotar a análise de nenhum dos textos, pois a meta é que o aluno da SAA tenha acesso ao conto de fadas *Capuchinho Vermelho*, compreenda a leitura como algo significativo em sua vida, bem como conheça diferentes modalidades textuais em diversos suportes e de esferas de circulação distintas por meio de atividades diversificadas elaboradas, a fim de conhecer o tema, a composição e o estilo de cada texto, procurando compreender as leituras em um sentido imediato e também mais amplo pela análise dos contextos de produção, das multisssemioses, das relações dialógicas do seu discurso, bem como das relações intertextuais que cada um deles mantém com o texto referência.

Espera-se que o aluno exercite habilidades de leitura digital, aprendendo a navegar pela sala virtual, *linkando* os hipertextos, usando os *menus* de forma adequada para acessar as atividades, dominando ações práticas de ambiente eletrônico (digitando, rolando, clicando e arrastando), compreendendo o trabalho estético com os textos que fazem uso do conhecimento tecnológico, de modo que novas sensibilidades possam lhe ser reveladas e se prepare para aplicar essas novas linguagens em outras situações. O aprendiz precisa dominar tanto habilidades de leitura pelo impresso quanto pelo suporte digital, acessando textos escritos e livros, bem como *hyperlinks* que levam a pesquisas, a vídeos, a áudios, a ilustrações e a atividades via aplicativos do *Google Drive*. Além do que, as atividades do protótipo didático

⁷⁵ Disponível em: <https://youtu.be/dr7Wx3pQtPM>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁷⁶ Disponível em: <https://padlet.com/nilzapereiracrepaldi/5g8ulc614bny>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁷⁷ Disponível em: <http://powtoon.com>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁷⁸ Disponível em: <https://filmora.wondershare.com/>. Acesso em: 02 jun. 2017.

incentivam o estudante a investigar/praticar recursos da *web* para produzir áudios e vídeos, a fim de disponibilizar no recurso *Padlet* e socializar a sua produção com a comunidade escolar.

Conforme Coscarelli (2016), os alunos/leitores precisam, nesses novos tempos, estar preparados a encontrar, selecionar e ler criticamente as informações, sejam navegando pelo impresso ou pelo digital, compreendendo e utilizando índices, *menus*, títulos, subtítulos, ilustrações, capas de livros, páginas, *sites*, entre outros recursos. Esses passos contribuem para o exercício pleno da cidadania, formando leitores e cidadãos consumidores críticos, capazes de ler em profundidade a publicidade, refletindo sobre o consumo excessivo e irresponsável que é gerado pelas ações massivas de *marketing*.

Quanto aos jogos virtuais, que são usados também neste trabalho, Coscarelli (2016) explica que necessitam ser levados a sério e serem aproveitados como recurso pedagógico na escola, unindo aprendizagem e prazer, pois, desenvolvem a memória, a criatividade, o raciocínio, ajudando a solucionar problemas, a lidar com frustrações e a trabalhar de forma compartilhada, promovendo a socialização e o sentimento de pertencimento a uma comunidade ou grupo. Para a autora, pensar nos jogos *online* como objeto de ensino e aprendizagem a ser explorado no ensino da linguagem é fundamental pelo fato de ser interativo, exercitar habilidades de leitura e escrita e aprimorar o letramento digital. Isso se deve ao fato do usuário/jogador, durante o jogo, manusear elementos gráficos e de navegação e pensar como empregar cada um desses elementos, preparando-o para usar novas interfaces de outras práticas sociais em ambiente digital.

Coscarelli alerta também para a utilidade das atividades de escrita colaborativa na *web* (uso dos *wikis* ou *Google Docs*, por exemplo) e que possibilitam ao aluno/leitor ser protagonista de seu processo de aprendizagem. Trata-se, segundo a autora, de um processo libertador, com um propósito e contextualizado, e que une grupos de interesses em comuns, transformando a escrita individual e solitária em uma ação compartilhada, reunindo várias cabeças e mãos que trabalham juntas, pensando, organizando, escrevendo e reescrevendo até o texto ficar quase pronto.

A autora afirma ainda que

[...] a escola está mudando, e muitos professores de língua adotam uma perspectiva mais discursiva da linguagem e se preocupam com o letramento dos alunos, incluindo o digital e, por isso, a necessidade de pesquisas que ajudem os alunos a conhecer práticas que integrem as tecnologias digitais nos ambientes das escolas, contribuindo para uma escola mais preparada para educar cidadãos capazes de enfrentar, com sucesso, os desafios do século XXI (COSCARELLI, 2016, p. 14).

Diante dessas considerações, vê-se a pertinência de um trabalho desafiador nas escolas como o que se propõe aqui, de modo que os alunos/leitores ultrapassem as fronteiras do impresso, pelo uso da *internet*, trabalhando a navegação e também a leitura cognitiva, rompendo espaços hierárquicos e lineares de leitura, por meio de uma diversidade de gêneros, com discursos de várias culturas e como produto da interação entre leitor e texto. Deve-se atentar aos novos letramentos, apesar da difícil tarefa que é a leitura como objeto de ensino, pois, assim, a escola estará considerando os novos modos que as pessoas usam hoje para ler/escrever textos, respeitando a diversidade cultural e ideológica, bem como as circunstâncias físicas que envolvem as interações sociais. Por isso, é necessário incluir nas escolas pedagogias que valorizem e reconheçam também esse universo multimidiático e multissemiótico revelado pelos ambientes digitais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 O virtual e sua potencialidade interativa na escola

Esta pesquisa buscou refletir um contexto histórico-social que vem exigindo cada vez mais novas formas de letramento nas escolas, de modo a contemplar a simbiose de culturas e linguagens possibilitadas pela inserção das tecnologias digitais na sociedade. Com isso, viu-se a necessidade de introduzir nas aulas de Língua Portuguesa novas metodologias que envolvessem diferentes modalidades de linguagem, considerando que o aluno deve se preparar para se comunicar de forma reflexiva e crítica nesse novo espaço que lhe é oferecido pela *web* por meio de diferentes gêneros, verbais e não-verbais, explorando as multisssemioses, ou seja, o conjunto de signos e linguagens para desenvolver novos letramentos (ROJO, 2009).

Dessa forma, para a implementação do trabalho, organizaram-se atividades de leitura, com aulas presenciais e virtuais, por meio de um protótipo didático disponibilizado em um suporte da *web*, a Sala de Aula do *Google*. O protótipo foi endereçado a alunos do ensino fundamental matriculados na SAA de uma escola da rede pública do Paraná⁷⁹ via estudo de diferentes modalidades de linguagem oral, escrita, visual, sonora e digital, tendo como gênero condutor o conto de fadas Chapeuzinho Vermelho, de Charles Perrault (1697), estendendo-se a outros gêneros discursivos: propaganda, cartum, jogos, áudios, noticiário, poema, ilustrações, vídeos de animação, canção e *funk*.

Durante a intervenção pedagógica, utilizou-se, a princípio, apenas a metodologia de leitura de Solé (1998), a qual explica que, antes de trabalhar a leitura, o professor deve motivar os alunos para o processo, esclarecendo-lhes as finalidades da proposta. Na sequência, fez-se a leitura silenciosa e oral do texto, seguida de discussão compartilhada da leitura pelos alunos, que selecionavam marcas e indicadores, formulavam hipóteses, verificando-as e construindo interpretações. Na visão de Solé, o processo ocorre durante toda a leitura pelas previsões em relação ao tipo de texto apresentado, à sua organização formal, às ilustrações, etc. Essas previsões devem estar compatíveis com o texto ou ser substituídas por outras e, quando as informações previstas pelo leitor se integram às do texto é que a compreensão da leitura acontece.

⁷⁹Durante o ano da implementação deste trabalho (2017), a autora deste trabalho estava responsável pela mediação da disciplina de Língua Portuguesa nesta SAA.

As etapas dessa estratégia classificam-se em: (a) motivação; (b) previsões sobre o texto a ser lido; (c) perguntas sobre o que foi lido; (d) possíveis dúvidas sobre o texto e resumo das ideias principais do texto. Entretanto, após a avaliação do processo de implementação do trabalho, achou-se conveniente rever alguns aspectos teóricos da pesquisa e da prática pedagógica para uma nova intervenção, tendo em vista as dificuldades encontradas pela professora/pesquisadora em relação: (a) à mediação *virtual*, por se tratar de uma experiência inusitada para professora e alunos; (b) aos contratemplos ocorridos na escola; (c) à falta de habilidade digital dos alunos quanto à navegação e leitura *online*.

Os passos didáticos citados no quadro a seguir são os da proposta didática inicial implementada junto aos alunos. Os itens destacados são os que sofreram alterações.

Quadro 5 - Material didático implementado – Proposta inicial

OFICINAS	TEMPO PREVISTO	LOCAL	DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES
Oficina 1	Uma aula -50 minutos	Sala de informática	<p>Problematização: Como criar um conto de fadas para ser socializado com outros alunos da escola pelo recurso <i>Padlet</i>?</p> <p>Objetivo: Chamar a atenção dos alunos quanto ao gênero textual conto de fadas e despertar a curiosidade sobre o recurso da <i>web</i> que será trabalhado no final das oficinas.</p> <p>Possibilitar, inicialmente, que cada aluno crie o <i>seu e-mail (Gmail)</i> ou seja, uma conta <i>Google</i>, para poder ter acesso às atividades que estarão disponibilizadas na plataforma de ensino virtual <i>Classroom Google</i>. O acesso às atividades é livre em qualquer espaço e tempo por meio da senha da sala virtual: gqsjrr7. Em seguida, o aluno deve entrar na sala para fazer o reconhecimento do ambiente, observando os menus disponíveis (MURAL, ALUNOS, SOBRE). No MURAL estarão as atividades dos alunos. O ambiente de comunicação (e-mails) entre professor-aluno e aluno-aluno será ALUNOS. O menu SOBRE é uma biblioteca que disponibiliza o material a ser estudado (textos, vídeos, testes, áudios, etc.). O professor acompanha a participação de cada aluno via PASTA DA TURMA.</p> <p>Obs.: Atividades para a análise dos textos e as escritas deverão estar disponibilizadas na sala virtual da turma.</p>

Oficina 2	Uma aula - 50 minutos	Sala de informática	<p>1º passo: Motivação para a leitura</p> <p>Jogos da memória disponibilizados pelos links: http://www.smartkids.com.br/jogo/jogo-da-memoria-contos-de-fadas⁸⁰ e https://novaescola.org.br/arquivo/jogos/jogo-memoria-ei/⁸¹.</p> <p>Jogo “Mexe que Mexe dos Contos de Fadas disponibilizado pelo link http://elisangela-orientadora.blogspot.com.br/2015/08/jogos-mexe-mexe-dos-contos-de-fadas.html⁸².</p>
Oficina 3	Uma aula - 50 minutos	Sala de informática	<p>2º passo: Contexto histórico de produção</p> <p>Questionamentos orais à classe sobre as impressões dos alunos sobre o conto de fadas “Capuchinho Vermelho” de Charles Perrault;</p> <p>Pesquisa na <i>web</i> sobre os mais famosos contos de Perrault;</p> <p>Pesquisa na <i>web</i> – a infância no contexto de produção de “Capuchinho Vermelho”;</p> <p>Pesquisa na <i>web</i> - releituras do conto de Perrault (antigas e modernas)⁸³;</p> <p>Pesquisa na <i>web</i> - adaptadores do conto: Hans Christian Andersen e os Irmãos Grimm, entre outros;</p> <p>Leitura do vídeo⁸⁴ que fala da origem dos contos de fadas e explica sobre a estrutura deste gênero textual.</p> <p>Vídeo <i>La Bruxa</i>: https://youtu.be/jFxaNN7JMag⁸⁵</p>
Oficina 4	Duas aulas de 50 minutos	Sala de aula	<p>3º passo: Leitura do conto “Capuchinho Vermelho”⁸⁶ de Perrault.</p> <p>Leitura silenciosa e oral pelo professor do conto;</p>

⁸⁰ Acesso em 02 jun. 2017.

⁸¹ Acesso em 02 jun. 2017.

⁸² Acesso em 02 jun. 2017.

⁸³ Disponível em: <http://www.educacional.com.br/projetos/ef1a4/contosdefadas/contos.html>. Acesso em 02 jun. 2017. Disponível em: https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/index?page=1. Acesso em 02 jun. 2017.

⁸⁴ Disponível em: <https://youtu.be/SAO-q1HSQH4>. Acesso em 02 jun. 2017.

⁸⁵ Acesso em: 02 jun. 2017.

⁸⁶ Disponível em: http://home.iscte-iul.pt/~fgvs/CV_Perrault.pdf. Acesso em 02 jun. 2017.

			Análise oral/coletiva (condições de produção, tema, estilo e composição do conto) impressas e pela sala virtual.
Oficina 5	Uma aula de 50 minutos	Sala de aula.	<p>Vídeo: Chapeuzinho Vermelho – Turma da Mônica</p> <p>Atividades para o aluno: https://goo.gl/forms/dwJzTcYnozsMH5dH3⁸⁷</p> <p>Discussão oral sobre o vídeo possibilitando que o aluno infira, compare, faça relações e reflita sobre o contexto social do texto de Perrault e o da adaptação Maurício de Sousa analisando os recursos virtuais de enunciação (estilo), as atitudes das personagens (expressões valorativas), identificação ou não do leitor com as personagens e temática.</p>
Oficina 6	Três aulas de 50 minutos	Sala de Informática	<p>Contextualizando a obra Capuchinho Vermelho de Perrault:</p> <p>1. Noticiário⁸⁸. O professor pode trabalhar oralmente este texto de forma que o aluno perceba a relação da ingenuidade da menina do noticiário com a ingenuidade de Chapeuzinho Vermelho. Além disso poderá analisar as condições de produção do texto.</p> <p>Atividades para o aluno: https://docs.google.com/document/d/1Vm3kZZaBC3lCZqpclt4yNs2VtobMagaT0a-8s6XUmoo/edit?usp=sharing</p> <p>2. Quiz⁸⁹ (O jogo apresenta um cartum que dialoga com o conto de Perrault com questões que fazem o aluno viajar no tempo e espaço e relacionar dois contextos históricos diferentes, refletir a realidade atual de discriminação econômica e social apresentada pela imagem e analisar os seus recursos linguísticos visuais, os quais contribuem para a formação de sentido crítico do texto).</p>

⁸⁷ Acesso em: 02 jun. 2017.

⁸⁸ Disponível em: <https://www.diarioonline.com.br/noticias/policia/noticia-465710-adolescente-foge-de-casa-e-desaparece-em-ananindeua.html>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁸⁹ Disponível em: <http://www.quizzes.com.br/pt/quiz/442435052/o-conto-de-fadas>. Cartum primeira versão de Gilmar. Acesso em: 02 jun. 2017.

			3.Texto ⁹⁰ - publicidade institucional: Análise semântica da linguagem, das condições de produção do texto, da composição formal do gênero, das ideologias do discurso e das relações intertextuais do texto com a obra de Perrault, refletindo a sociedade de consumo atual e as armadilhas provocadas pela mídia publicitária.
Oficina 7	Duas aulas de 50 minutos	Sala de aula de informática	<p>Para além dos contos de fadas</p> <p>Questões orais sobre a obra “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque (ativação dos conhecimentos prévios do aluno e previsões sobre a narrativa);</p> <p>Apresentação da obra Chapeuzinho Amarelo em vídeo⁹¹ e também em livro impresso (análise da capa, das ilustrações e da contracapa);</p> <p>Pesquisa pela <i>web</i> da biografia de Chico Buarque, autor de Chapeuzinho Amarelo⁹²;</p> <p>Pesquisa pela <i>web</i>⁹³ sobre o contexto sociocultural brasileiro da época da produção da obra Chapeuzinho Amarelo;</p> <p>Cotejo⁹⁴ das ilustrações de Gustave Doré (1867) e de Berlendis (1979) pela sala virtual (<i>Google Forms</i>).</p>
Oficina 8	Uma aula 50 min	Sala de aula	<p>Intervalo</p> <p>Jogo de Bingo, palavras cruzadas e caça palavras sobre os contos de fadas.</p>
Oficina 9	Uma aula de 50 minutos	Sala de aula e sala de informática	<p>(Continuação da leitura Chapeuzinho Amarelo - Para além dos contos de fadas)</p> <p>Texto impresso da obra “Chapeuzinho Amarelo” (leitura silenciosa e oral);</p> <p>Análise coletiva/oral e escrita da obra com apontamentos no quadro de giz sobre a obra: as condições de produção, autoria, temática, estilo, linguagem semântica, vocabulário, composição formal, expressões de valor reveladas pelos recursos</p>

⁹⁰ Disponível em: <https://goo.gl/forms/niF1CFtPvCY9hZyI3>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁹¹ Disponível em: https://youtu.be/z0e8Jaz_Ze0. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁹² Disponível em: https://www.ebiografia.com/chico_buarque/. Acesso em: 02 jun. 2017. Disponível em: <http://notaterapia.com.br/2016/04/07/os-11-melhores-livros-de-chico-buarque/>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁹³ Disponível em: http://memoriasdadidatura.org.br/?gclid=Cj0KCQiAkNfSBRCsARIsAL-u3X8sYDG4NWzoza9azCDUID1sXooyRic26CZ_8Ll6PTPCnpba-l6qjwYaAo85EALw_wcB. Acesso em 02 jun. 2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/governo-figueiredo-1979-1985-transicao-diretas-ja-riocentro.htm>. Acesso em: 02 jun. 2017.

Disponível em: https://www.historiadobrasil.net/brasil_republicano/governo_figueiredo.htm. Acesso em: 02 jun. 2017.

Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/historiab/general-figueiredo.htm>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁹⁴ Disponível em: <https://goo.gl/forms/wqSNPVwOWKiR8zgF2>. Acesso em: 02 jun. 2017.

			intertextuais e dialógicos, conflito da narrativa, relações contextuais, etc. As questões sobre o texto estarão disponibilizadas também na sala virtual pelo formulário <i>Google</i> ⁹⁵ .
Oficina 10	Duas aulas de 50 min	Sala de informática	Respondendo à leitura Convite aos alunos para que criem uma nova versão para algum conto de fadas clássico: <ul style="list-style-type: none"> • Criação de áudio⁹⁶; • Resumo de um conto de fadas pelo <i>Powtoon</i>⁹⁷; • Produção de um vídeo; • Produção de texto com ilustrações e inserção no <i>Padlet</i>⁹⁸.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao comparar o Quadro 4 (p. 97) com o Quadro 5 (p. 109), nota-se que algumas atividades foram suprimidas e outras acrescentadas. Após a reflexão sobre a ação e com os novos estudos proporcionados durante o segundo ano do curso Profletras (2017/2018), achou-se conveniente intercalar às etapas metodológicas de leitura de Solé (1998) a sequência didática adotada por Cosson (2014), pelo fato de a última complementar a primeira. Como as etapas de leitura sugeridas por Cosson (2014) dialogassem com os pressupostos sociointeracionistas bakhtinianos, a pesquisa se estendeu, bem como outras discussões surgiram a respeito de como estas teorias poderiam ser transpostas didaticamente para o ensino da literatura a alunos do sexto e sétimo ano, dentro de um contexto social de cultura híbrida, associando a leitura de um clássico a textos multissemióticos e a outros de cunho popular.

Além do eixo norteador principal deste trabalho, que foi a concepção enunciativa de linguagem, baseada, sobretudo, nos estudos de Bakhtin e de seu Círculo, incluíram-se estudos de Rojo (2000, 2009, 2012, 2013, 2014, 2015, 2017), os quais vieram enfatizar a importância de se adequar os pressupostos teóricos do Círculo às novas mídias, às tecnologias digitais e à semiótica, de modo que a potencialidade desses recursos fosse incorporada à prática social de ensino da língua por meio de um protótipo didático, contribuindo para o multiletramento do aluno/leitor na escola. Além disso, para compreender o processo de leitura envolvendo as multissemioses pela cultura das mídias digitais, foram agregadas à pesquisa as concepções

⁹⁵ Disponível em: <https://goo.gl/forms/qK1bSq12LetmqNoB2>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁹⁶ Disponível em: <http://www.apptuts.com.br/tutorial/windows-pc/melhores-gravadores-de-audio-para-pc/>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁹⁷ Disponível em: <http://powtoon.com>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁹⁸ Disponível em: <https://padlet.com/nilzapereiracrepaldi/5g8ulc614bny>. Acesso em: 02 jun. 2017.

teóricas de Santaella (1998, 2004, 2007, 2013) e os estudos de Coscarelli (2009, 2012, 2016) que apresentaram os conceitos de “navegar” e “ler”, destacando a importância de incluir nos espaços escolares práticas de letramento que envolvessem também as produzidas em ambiente *online*.

Com isso, as atividades didáticas foram reelaboradas, atestando a metodologia do protótipo de ensino (ROJO, 2017), ou seja, uma alternativa metodológica que proporciona liberdade ao professor para realizar mudanças no modelo de trabalho didático proposto, fazendo adaptações por supressão ou acréscimos de acordo com a realidade escolar de cada turma. Isso resultou em um material para uma nova implementação, comprovando a circularidade do método da *pesquisa-ação*, ou seja, um processo que envolve a *ação-reflexão-uma nova ação*.

A segunda proposta (Quadro 4, p. 97) continuou apresentando o clássico Capuchinho Vermelho de Charles Perrault como gênero condutor do trabalho. As adaptações ocorreram a fim de que o aluno exercitasse também outras formas de ler, pensar e responder à leitura, possibilitando-lhe compreender alguns gêneros multimodais do contexto digital. Além disso, preocupou-se ainda mais com o letramento digital do aluno no tocante aos procedimentos de navegação.

Durante a etapa de motivação para a leitura, substituiu-se os jogos presenciais pelos virtuais, adicionando o jogo virtual *kahoot*, que analisa o vídeo “Patrocinado pelo destino”⁹⁹ (2009), de Thomas Nilsson, e mantém um diálogo remixado com o conto Capuchinho Vermelho. Quanto ao *Quiz* da primeira proposta, este foi reelaborado trazendo uma nova versão do cartum de Gilmar. Adicionou-se às atividades de expansão da leitura um *podcast* com uma declamação da obra de *Chapeuzinho Amarelo*, enquanto o vídeo de Maurício de Sousa, *Chapeuzinho Vermelho - Turma da Mônica* foi substituído pela animação *Fita Verde no Cabelo*, uma reprodução do jogo *The Sims*. Este vídeo dialoga com conto de João Guimarães Rosa enfatizando o medo (da morte), o que metaforicamente vem representado pela figura do *lobo*, contribuindo para que o aluno/leitor reflita a sua condição humana: vida X morte. Por fim, incluiu-se a composição musical *Chapeuzinho Vermelho* de Braguinha e um *funk/remix* com a mesma letra.

A nova versão do protótipo, devido às dificuldades iniciais de navegação reveladas pelos alunos, além dos aspectos de leitura cognitiva, destinou atenção também aos procedimentos técnicos de acesso à plataforma virtual do *Google*, aos aplicativos usados, aos hipertextos, aos

⁹⁹ Vídeo já comentado no primeiro capítulo deste trabalho, p.58.

vídeos, aos *sites* de pesquisa e a outras ações necessárias para que os alunos desenvolvessem habilidade de letramento digital e compreendessem melhor as leituras.

A intervenção pedagógica ocorreu no final do segundo semestre de 2017, com dezessete alunos do 6º e 7º anos, matriculados na SAA, em período contraturno. Destes, apenas onze participaram da sala virtual do *Google*, pois quatro deles passaram a frequentar cursos obrigatórios pela Assistência Social do município, durante horário do projeto de leitura, e dois deixaram de frequentar a sala por questões familiares. O processo se estendeu mais do que o previsto devido a alguns contratempos, pois ocorreu em um período de muitas atividades extracurriculares programadas pela escola; além disso, a única sala disponível de informática vinha sendo usada também por alunos de outros projetos da escola.

Para iniciar os trabalhos, a professora propôs um desafio à classe: como criar uma nova versão para o conto Chapeuzinho Vermelho usando o recurso *Padlet* da *web*? O objetivo era instigar a curiosidade do aluno sobre o recurso virtual. O primeiro contato dos alunos com o computador de mesa revelou a pouca familiarização da maioria com o recurso, apesar de serem alunos de uma geração digital. Apenas dois deles possuíam *e-mail* do *Google*, o que se explica pela disponibilidade de aplicativos mais dinâmicos estarem sendo usados hoje para a comunicação, por meio de dispositivos móveis, tais como: *WhatsApp*, *Facebook Messenger*, *Skype*, *Viber*, *Talkie*, entre outros. Esse fato dificultou o trabalho; por isso, decidiu-se realizar as atividades virtuais na sala de informática da escola. Inicialmente, foi necessário que os alunos criassem uma conta no *Google* e o *e-mail* para acessarem a sala virtual, o que levou um bom tempo devido à não familiarização da maioria deles com a linguagem do computador de mesa.

Os problemas de navegação apresentados pelos alunos fizeram com que a professora/pesquisadora reformulasse alguns procedimentos do planejamento inicial e cuidasse também desse aspecto, de modo que os estudantes fossem orientados a usar um ou outro recurso que não estavam familiarizados, navegassem pela sala virtual, acessassem os *links*, compreendessem a leitura dos textos multimodais e respondessem às questões disponibilizadas no *Google* Formulário. Eram grandes as diferenças reveladas pelos aprendizes quanto às habilidades técnicas de uso do computador e aos níveis de conhecimentos linguísticos e textuais necessários para o desenvolvimento das leituras.

Apesar de ter estudado o funcionamento da sala virtual do *Google* e preparado o ambiente, a professora/pesquisadora mostrou-se insegura, durante as aulas na sala de informática, pois era a primeira vez que empregava um recurso *online* para atuar com os seus alunos. Os pais dos alunos, direção e orientação pedagógica do colégio cooperaram no que foi possível, mas a realidade escolar não oferecia estrutura adequada para o desenvolvimento do

projeto, pois, nesta época, os *hardwares* da escola estavam sem manutenção e alguns aparelhos sem acesso à *internet*.

Embora os recursos multimodais e as tecnologias digitais sejam hoje de fácil acesso pela sociedade em geral, por meio de dispositivos móveis e pelas redes sociais, com programas e aplicativos que favorecem a interação e a aprendizagem, democratizando o ensino, percebeu-se, pela implementação do trabalho, que a escola pública ainda está distante dessa realidade, seja em relação à estrutura física ou à pedagógica. Além do que, alguns alunos do ensino fundamental II mantêm-se excluídos dessa tecnologia em sua vida pessoal, o que dificulta o ensino híbrido dos conteúdos escolares cotidianos como atividade extracurricular e complementar para esse nível. Constatou-se também que o professor teme enfrentar o diferente, enraizado em concepções arcaicas de ensino, tendo em vista não possuir formação técnica e/ou pedagógica suficiente para atuar junto ao aluno pelo processo digital.

Apesar das dificuldades apontadas, os alunos conseguiram ter contato com o material didático, compartilharam algumas experiências, apresentaram seus conhecimentos prévios, formularam hipóteses sobre as leituras e analisaram os textos previamente de forma oral, segundo os comandos apresentados, e responderam à maioria das questões propostas pelo *Google Forms* e *Google Docs*. Porém, tiveram dificuldades em interagir pela sala virtual, principalmente ao usar o aplicativo *Google Docs*, pois um e outro aluno demonstrou lentidão para compreender os comandos apresentados, excluindo as participações dos colegas, apesar das orientações da professora/pesquisadora. Isso fez com que a mediação individual se intensificasse, bem como exigiu da professora/pesquisadora novos estudos e reelaboração de algumas atividades, de modo a adequá-las ao nível da turma, ajudando os alunos a compreenderem melhor a leitura e interagirem pela sala virtual.

É preciso ressaltar que, durante as etapas de implementação, a professora/pesquisadora não se limitou atender apenas ao aprendiz, mas exerceu também o papel de produtora de material didático em relação à configuração do ambiente (*design* físico); à seleção dos textos, à escolha e inserção de *links*, *sites* e vídeos para a leitura e a pesquisa (*design* conceitual), procurando sintonizar as teorias da linguagem com a prática social do aluno. Diante disso, foram elaboradas atividades que trabalhassem as condições de produção, o tema, o estilo, a composição formal e as relações dialógicas dos textos, de modo que os estudantes pudessem discutir, refletir e construir sentidos imediatos e mais amplos para as leituras (BAKHTIN, 1992).

Procurou-se, então, cuidar desse aspecto, mesmo não sendo uma tarefa nada fácil, pois ao criar questões de análise para o gênero *funk*, por exemplo, sem muito conhecimento desse

estilo de composição musical, a professora/pesquisadora teve que buscar suporte informativo sobre os elementos que estruturam tal gênero, analisando os instrumentos que produzem esse ritmo musical, acessando outros exemplos, estudando os contextos sociais de produção e recepção e as vozes inseridas na composição, a fim de compreender como ocorreu o processo de remixagem pelo uso de recursos eletrônicos para produzir o efeito musical desejado e apresentar a temática do gênero.

Comprovou-se com essa prática a desconstrução do empoderamento da escola diante do conhecimento, pois, ao trabalhar sistematicamente esses novos gêneros, o professor de Língua Portuguesa se obriga a se preparar, mantendo-se em constante processo de aprendizagem, visto que há uma diversidade de gêneros discursivos, além dos impressos, com os quais ele tem menos contato do que o seu aluno. O fato de trazer para as atividades de análise o gênero *canção de ninar* e o *funk* com a mesma letra, para o aluno observar a construção do conteúdo temático como resultado do uso de diferentes instrumentos e distintas vozes, fez, durante a pesquisa, com que a professora/pesquisadora se preparasse com antecedência, a fim de possibilitar ao aprendiz associar os áudios e compreender as ideologias por trás de cada forma composicional, materializando, desta forma, a teoria dos gêneros de Bakhtin.

No decorrer da implementação, os estudantes iam ganhando mais segurança quanto aos procedimentos de navegação *online* e superando obstáculos. Estimulados pelas diversas possibilidades de interação que o ciberespaço lhes proporcionava, realizavam as atividades de forma dinâmica e reflexiva, relacionando os conteúdos dos textos à sua prática social e aprendendo com ela. No entanto, durante a discussão coletiva das leituras, um e outro precisou de atenção especial quanto à compreensão dos aspectos dialógicos do texto e das ideologias implícitas nos discursos, havendo necessidade de a professora/pesquisadora retomar alguns textos e propor novos questionamentos para elucidar as dúvidas e superar as dificuldades. Para os alunos, a experiência de aprendizagem pela sala virtual era inédita, e, por isso, levaram um bom tempo para se habituar com o novo processo de leitura.

É importante ressaltar que os alunos da SAA frequentam as aulas com certa relutância, pois, além das dificuldades de aprendizagem, a sua autoestima é muito baixa, o que os faz sentir discriminados na escola. Conquistar esses alunos para as aulas é um grande desafio para o professor desta turma, havendo necessidade de um trabalho pedagógico diferenciado. Mas, durante a implementação da proposta, alguns estudantes passaram a ser mais assíduos e interessados nas aulas, inclusive os considerados mais rebeldes, visto que a cada aula desejavam superar as barreiras que iam encontrando pela interação aluno-aluno, aluno-texto, aluno-contexto e aluno-professor, tanto pelo processo presencial quanto pela *internet*.

As atividades exploradas buscaram aguçar o interesse dos estudantes em termos de engajamento pela leitura e apreciação da criação artística e literária, formação pessoal e sociocultural, aspectos de suma relevância tanto para o dia a dia em sala de aula quanto para a vida de cada leitor. Verificou-se a potencialidade interativa da sala de aula do *Google* de forma que até mesmo o aluno mais tímido da classe conseguiu participar no ambiente, expressando o que aprendia com a (s) leitura (s) devido à liberdade que a sala virtual oferecia. Com isso, o estudante ganhava mais autonomia ao ser reconhecido pelos colegas da classe, conforme atesta Lèvy (2007) ao explicar o papel das inteligências coletivas na *web*.

O processo de ensino e aprendizagem híbrido faz com que a relação entre professor-aluno seja mais horizontal, pois ambos colaboram um com o outro no ambiente presencial e no virtual, complementando, refutando, aceitando, tirando dúvidas, estimulando, etc. Além do que, a preparação do ambiente, a escolha dos textos e a elaboração das questões, ou seja, a configuração do *design* conceitual, físico e interativo do suporte virtual, contribui para que o aluno/leitor se motive a participar de forma ativa e responsiva.

A interatividade ganhou consistência pela discussão compartilhada, pois, nessa etapa, os alunos puderam compreender as leituras uns com os outros por meio das inferências, das hipóteses que iam lançando, da análise das semioses, do estudo da função dos elementos linguísticos, da relação entre o verbal e o não-verbal, das relações com os “já-ditos”, das condições sociais de produção e recepção e das relações intradiscursiva e interdiscursivas. E, quando iam responder às atividades pelo *Google Forms* e/ou *Google Docs*, apresentavam maior embasamento para escrever. Ainda assim, a etapa digital demorou mais do que o previsto, diante da pouca habilidade da professora/pesquisadora para conduzir o processo e do aluno para ler e navegar pela *web*; por essa razão, nem todas as sugestões de atividades *de expansão e contextualização* foram concluídas no tempo estipulado.

Não se pode deixar de destacar que, durante a implementação, devido à distância física entre aluno-professor, a professora/pesquisadora manteve-se ativamente no ambiente virtual para que o aluno não se sentisse só e acabasse desistindo das atividades. Essa atuação foi fundamental, devido à insegurança e dependência dos alunos para atuar em ambientes como esses. Para reforçar essa etapa, a professora/pesquisadora enviava constantes *e-mails*, lembrando os estudantes das atividades, além de responder a cada participação no ambiente da sala de aula virtual.

A implementação atestou que, apesar de pertencerem a uma geração digital, em relação à aprendizagem sistematizada pela *internet*, os alunos têm muita dificuldade, pois não dominam determinadas habilidades de leitura com textos impressos e/ou desconhecem as linguagens de

algumas interfaces. Devido a isso, a professora/pesquisadora, além do trabalho com o *design* físico da sala virtual para envolver e ajudar a manter os alunos atuando ativamente, incentivava e orientava a discussão oral dos textos, acompanhando a realização das atividades e cobrando a participação deles insistentemente. Ressalta-se que a estrutura da sala virtual do *Google* oferece ao professor opções (*templates*) de configuração do ambiente de forma a cativar a atenção e o interesse do aluno/leitor, disponibilizando também *menus* que contribuem para que o professor acompanhe e avalie todas as atividades desenvolvidas pelos alunos.

A interação durante o processo de ensino e aprendizagem, seja na modalidade presencial ou virtual, é fator primordial. Para Moran (2003), o professor tem o papel fundamental de mediador/orientador e deve adotar uma concepção de educação que valoriza o “como aprender” do aluno e não o “como ensinar” do professor, ou seja, um processo de ensino e aprendizagem que possibilita a mediação com base na formação humana, no diálogo, na reflexão, na interpretação e na reconstrução do conhecimento pelo aluno.

3.2 O processo interativo da leitura: aluno-texto

Ao compreender a leitura de um texto, o aluno/leitor, dá uma resposta. Mas, para chegar a isso, deve interagir com os colegas, fazer hipóteses pelos indícios verbais do título, da capa, da contracapa ou pelos recursos não-verbais apresentados. Além disso, de forma compartilhada, os alunos vão dando forma ao texto, conseguindo construir sentidos para a leitura. Durante a implementação deste protótipo, isto pode ser constatado pela interatividade oral do aluno e, posteriormente, durante as atividades inseridas na sala virtual sobre o vídeo de animação *La Bruxa*¹⁰⁰, conforme as participações dos alunos a seguir:

<i>Parece que tanto a La bruxa quanto os antigos contos de fadas os dois envolve magica (C. A., 6º ano).</i>
--

<i>O filme representa uma bruxa que queria ser princesa, um sapo, um príncipe estranho e um rato comilão (I. G., 6º ano).</i>

<i>O filme representa uma bruxa que queria ser princesa, um sapo, um príncipe estranho e um rato comilão (I. G., 6º ano).</i>

¹⁰⁰ Durante a implementação, a pesquisadora apresentou o curta de animação “La Bruxa” para que os alunos fizessem uma comparação entre os contos de fadas modernos e os antigos e percebessem a dialogia da animação com os contos de fadas clássicos. Disponível em: <https://youtu.be/jFxaNN7JMag>. Acesso em: 02 jun. 2017.

Quando se questionou se já conheciam a versão de Capuchinho Vermelho de Perrault, um dos alunos disse:

Sim eu conhecia, legal porque é o original (I. D., 6º ano).

Durante a discussão sobre como Chapeuzinho Amarelo enfrentou os seus medos, alguns responderam:

Olhando no fundo dos olhos do lobo (R., 6º ano).

Porque era um sonho, ela topou com um lobo e viu que ele não era grande coisa (D. C., 6º ano).


Ao analisar a figura da personagem retratada na capa do livro “Chapeuzinho Amarelo”, pelas previsões de leitura, a maioria dos respondentes optou pela alternativa “Assustada”, tendo em vista a predominância da cor amarela e o formato dos olhos da personagem. É importante ressaltar que a professora/pesquisadora propiciou liberdade de compreensão ao aluno, na medida que a textualidade e o discurso permitiam, sem intervir ou impor a sua interpretação, de forma que os alunos, colaborativamente, acabavam descobrindo os segredos explícitos e até mesmo os implícitos do texto.

As atividades orais propostas consistiam em questões relativas aos textos para, depois de discutidas, serem respondidas pelo leitor pelo Mural da sala virtual ou enviadas *online* pelo *Google Forms*. Essas atividades eram automaticamente avaliadas pelo ambiente já programado para isso, pois os recursos da sala do *Google* possibilitam que tanto professora quanto aluno acompanhem o processo de avaliação. Assim, a professora/pesquisadora conseguia verificar estatisticamente os resultados e enviava o *feedback* por *e-mail* ou interagiu com o aluno pelo *menu* Mural na própria sala de aula do *Google*.

Figura 1 - Recorte de atividade pelo menu MURAL da sala virtual do *Google*

Acesse o link : https://www.ebiografia.com/charles_perrault/ e escreva algo sobre a vida dele.

4 comentários da turma



nilza pereira crepaldi5 de dez de 2017

Muito bem, Isabely! Parabéns, continue participando de nossa sala virtual. Abraço!

Fonte: Sala virtual do Google¹⁰¹.

Kenski (2005) explica que o uso adequado das tecnologias em atividades de ensino pela *internet* pode reforçar os laços afetivos e aproximações entre professor e aluno. Para a autora, quanto maior o grau de interatividade entre os participantes do curso, aluno-aluno, aluno-professor, maior é a aprendizagem. O ciberespaço vem propiciando isso cada vez mais. Desta forma, a distância pedagógica que pode haver entre professor e aluno no espaço virtual é diminuída a partir do momento que houver um envolvimento e aproximação entre os participantes do curso, aluno-aluno, aluno-professor.

Entretanto, isso só não garante a aprendizagem, pois a estrutura de um curso, o seu material didático e as formas de avaliação e mediação também devem ser levados em conta. Com isso, confirma-se as teorias da aprendizagem virtual de que essas práticas só terão qualidade se considerarem: o contexto social do aluno, o planejamento, a elaboração das atividades, a mediação do professor, a escolha e *design* do suporte e a avaliação contínua do processo (KENSKI, 2005).

Durante as reflexões sobre os textos, os alunos da SAA compartilhavam conhecimentos e dúvidas. A análise das semioses possibilitava que os aprendizes fizessem relações e construíssem sentidos para a leitura, conforme as teorias de Santaella (2007). Sobre a palavra *Lobo*, por exemplo, no texto *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque, escrita com a letra maiúscula diversas vezes, a maioria dos alunos optou pela resposta: *O recurso serviu para ampliar o medo de Chapeuzinho Amarelo*.

Na questão: “A partir dos versos: ‘[...] de tanto pensar no Lobo, de tanto sonhar com Lobo, de tanto esperar o Lobo, um dia topou com ele [...]’, como *Chapeuzinho Amarelo* começou a agir em relação ao lobo”? Os estudantes responderam:

¹⁰¹ Disponível em: <https://classroom.google.com/u/0/c/NjYyOTIzNDYwMlpa>. Acesso em: 02 jun. 2018.

<i>Ela perdeu o medo.(Aluno A)</i>
<i>Ela dá risada. (Aluno B)</i>
<i>Ela agiu como se o lobo não fosse grande coisa.(Aluno C)</i>
<i>A partir desse momento ela não tem mais medo do lobo. (Aluno D)</i>

Em relação ao porquê da palavra *lobo*, no final do poema, estar escrita com letra minúscula, disseram:

<i>Porque o lobo estava triste. (Aluno A)</i>
<i>[...] que a chapeuzinho não estava com medo do lobo.(Aluno B)</i>
<i>Porque ela perdeu o medo dele.(Aluno C)</i>
<i>É que ela não estava mais assustada.(Aluno D)</i>
<i>O lobo perdeu a importância dele.(Aluno E)</i>

Os estudantes iam relacionando as semioses ao conteúdo da história e ao estilo individual do autor, o que permitiu modos de ler diferenciados e trouxe diversos elementos portadores de sentido. Texto multissemiótico como *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque, por exemplo, permite representar imagetivamente uma informação, de forma que o leitor, além do texto verbal, tenha recursos visuais que o auxiliam a entender o conteúdo temático da leitura. Assim, nesta obra imagem e palavra se unem para auxiliar a compreensão do leitor, ou seja, se complementam para significar muito mais. Sem dúvida que, ao orientar a leitura de um texto como esse na escola, o professor possibilitará ao aluno um novo tipo de letramento: o letramento multimodal/multissemiótico (ROJO, 2009).

Esse processo também se verificou nas questões propostas sobre as ilustrações de Doré (1867), em *Capuchinho Vermelho*, e a capa da 1ª edição de *Chapeuzinho Amarelo* (1979) de Berlandis:

<i>O que poderia revelar a cor amarela do chapéu da personagem na figura de Berlandis?</i>
<i>Observe o tamanho da figura do lobo em proporção ao da figura da menina no enquadramento da imagem. O que isso estaria revelando em relação ao sentido do texto?</i>
<i>A capa ilustrada por Berlandis indicia o sentimento da personagem. Que sentimento seria esse?</i>
<i>Que recursos visuais possibilitam ao leitor chegar a essa conclusão?</i>

A imagem de Doré deixa claro o espaço (local) em que estão retratadas as figuras, mas a ilustradora Berlandis não apresenta nenhum espaço na figura 2. Que relação teria isso com o conteúdo da narrativa?

Essas perguntas, entre outras, exploram a capacidade das multissemiões usadas na produção desses textos e possibilitam ao leitor inferir sentidos para as histórias.

Em relação aos aspectos intertextuais do texto *Chapeuzinho Amarelo*, perguntou-se: “Pelos versos: ‘[...] carão de Lobo, olhão de Lobo, jeitão de Lobo, e principalmente um bocão [...]’ o autor faz referência a uma passagem muito tensa da versão de *Chapeuzinho Vermelho* de Perrault. Que passagem seria essa”? Alguns leitores assinalaram:

<i>O lobo na cama da vovó. (Aluno A)</i>
<i>[...] que olhos gigantes boca gigante nariz gigante. (Aluno B)</i>
<i>Na parte que a chapeuzinho vermelho começa a reparar o lobo. (Aluno C)</i>
<i>Quando a CHAPEUZINHO VERMELHO perguntou para o lobo por que olhos grande, boca grande dentes grandes ele tinha. (Aluno D)</i>
<i>A passagem quando a menina encontra o lobo na cama da vovó. (Aluno E)</i>

Quanto aos recursos estilísticos usados por Chico Buarque, indagou-se: “Quando o autor emprega a voz da menina gritando: ‘Pára assim! Agora! Já! Do jeito que você tá!’, qual recurso linguístico estaria sendo aí utilizado?” Dos respondentes, metade dos alunos apontou o recurso do “discurso indireto”, o que diagnosticou o pouco domínio dos estudantes quanto ao emprego do discurso direto para a construção de sentido no texto, ou seja, uma forma de o autor inserir maior ou menor dinamicidade na narrativa ou representar as intenções valorativas dos sujeitos. Isto fez com que a professora/pesquisadora retomasse o conteúdo com outros exemplos de reescrita do discurso direto para o indireto e vice-versa. O intuito era que os estudantes observassem as diferenças entre uma constituição e outra e os efeitos que cada uma podia instaurar no discurso.

Ainda sobre o estilo do texto de Buarque, questionou-se: “Observe os versos: ‘O raio virou orrái; barata é tabará; a bruxa virou xabru; e o dia bo é bodiá. Ah, outros companheiros da *Chapeuzinho Amarelo*: o Gãodra, a Jacoru, o Barão-tu, o Pão Bichô pa...E todos os tronsmons’. Por que o autor inverteu a ordem das palavras? Que relação teria esse recurso com o desfecho da narrativa”? Alguns alunos destacaram:

[...] ele inverteu as palavras para mostrar que ela perdeu o medo. (Aluno A)

[...] <i>o medo invertel. (Aluno B)</i>

Quanto à questão: “Cite algumas palavras deste texto que mantêm relação com o conto de fadas Chapeuzinho Vermelho”, os estudantes assinalaram:

[...] <i>a chapeuzinho vermelho e o lobo diferente. (Aluno A)</i>

[...] <i>chapelzinho, lobo, caçador; LOBO BOCÃO. (Aluno B)</i>
--

<i>Chapeuzinho, lobo, floresta; medo do lobo. (Aluno C)</i>

Em relação aos maiores medos dos aprendizes, alguns confessaram:

<i>Trovão; Coisas sobrenaturais. (Aluno A)</i>
--

[...] <i>de monstros de jogos de terror principalmente Slender Man. (Aluno B)</i>

<i>RAIOS (Aluno C)</i>

<i>Tudo (Aluno D)</i>

<i>Nenhum (Aluno E)</i>

[...] <i>de lobo. (Aluno F)</i>

E sobre como costumam enfrentar esses medos e a quem recorrem, destacaram:

[...] <i>a família. (Aluno A)</i>

<i>Não sei. (Aluno B)</i>

<i>A Deus. (Aluno C)</i>

[...] <i>a minha mãe. (Aluno D)</i>

[...] <i>eu assisto desenhos para esquecer. (Aluno E)</i>

<i>SIM A MINHA MÃE. (Aluno F)</i>

<i>Eu não durmo. (Aluno G)</i>

<i>Não peço ajuda de nenhum jeito. (Aluno H)</i>
--

As respostas anteriores acabaram revelando as diferenças individuais dos aprendizes, ou seja, a dependência familiar, o apego religioso, a fuga da realidade e a autonomia de alguns que conseguem criar saídas para os seus próprios problemas. E, apesar da linguagem figurada e de tantos recursos semióticos utilizados no texto, os aprendizes, aos poucos, foram entendendo o conteúdo temático, associando-o ao texto “Chapeuzinho Vermelho”, contextualizando-o a uma situação corriqueira do dia-a-dia - os medos que afligem as pessoas - e compreendendo a obra de forma mais ampla.

Durante as pesquisas realizadas sobre o contexto de produção da obra, os alunos ficaram conhecendo o período de ditadura militar que vigorava no Brasil na época em que a obra fora escrita. A professora/pesquisadora questionou os leitores a fim de que refletissem e contextualizassem a situação apresentada pelo texto, instigando-os à pesquisa: “O que estava acontecendo no país na época em que Buarque escreveu esse texto? Como vivia o povo brasileiro? E o que poderia haver no texto de Chapeuzinho Amarelo que se associa aos fatos históricos desta época? E, hoje, como vive o povo brasileiro? Há alguma relação do que se vive hoje com a realidade social e política daquela época? O quê? ”

As reflexões sobre o contexto imediato de produção da obra colaboraram para que o aluno/leitor compreendesse a temática da obra, associando o medo da Chapeuzinho ao temor da população brasileira da época da ditadura militar. Conforme as discussões, os alunos iam relacionando o conteúdo da obra aos aspectos sociais e políticos que continuam até hoje calando as pessoas e tirando a sua liberdade.

No tocante à leitura do vídeo de Maurício de Sousa, “Chapeuzinho Vermelho - Turma da Mônica”, os alunos perceberam o diálogo que a narrativa mantinha com o texto Chapeuzinho Vermelho de Perrault por meio do humor e da crítica social. A animação desconstrói o enredo do conto tradicional, transportando-o para um contexto em que a personagem Chapeuzinho, representada pela personagem Magali, não é nem submissa nem ingênua, e o Lobo Mau acaba ludibriado. Ao responderem à questão objetiva sobre a finalidade do vídeo, a maioria assinalou a alternativa:

(X) Mostrar que, com as transformações na sociedade, as histórias devem sofrer algumas mudanças, para que possam ter sentido ao leitor.

Embora estivessem no sexto e sétimo ano, os estudantes mostraram-se críticos o suficiente para perceber que as relações cronotópicas de um texto/vídeo de animação possibilitam transformações nas histórias de acordo com as mudanças que vão ocorrendo na sociedade, a fim de dar sentido ao texto, mantendo uma relação entre o mundo real e o representado. Sobre o conceito bakhtiniano de cronotopo, Amorin (2012) alega que a enunciação e as condições sociais em que é produzida colaboram para ampliar a compreensão de sentidos possíveis para a materialidade do discurso de um texto. Para o autor, as dimensões de espaço e tempo, por meio da análise dos seus respectivos marcadores discursivos, vão estabelecendo relações entre essa enunciação e a situação em que ela se produz, criando novos sentidos.

Todas as participações dos alunos, oral ou pela sala virtual, acabaram atestando a interação deles com os textos, de forma que puderam se envolver nas discussões e compreender as leituras.

3.3 Escola, professor, aluno e o uso do protótipo didático como recurso metodológico para o ensino da leitura

O aluno da SAA, conforme se observou, apresenta dificuldades para desenvolver atividades didáticas de leitura pela navegação *online* de forma plenamente exitosa, pois é ainda muito dependente e com poucas habilidades de leitura cognitiva e sem experiências para ler algumas interfaces e usar determinadas ferramentas do computador. Desta forma, seja pelo presencial ou pelo virtual, é preciso reconfigurar o papel desse aprendiz nessa nova perspectiva de ensinar a leitura literária (e não-literária), movendo-o além da função de estudante passivo que só memoriza, recorda e repete o que o professor diz. Para isso, o estudante precisa aprender diferentes modos para discutir, refletir, comentar, aceitar, negar, complementar, manter relações, contextualizar e interpretar o que lê. Portanto, aliar a experiência da leitura com a navegação *online* é fundamental para que o aluno adquira mais experiência para ler compreensiva e criticamente também pela *internet*.

Por essa razão, o professor precisa aperfeiçoar o seu perfil, pois tem o papel fundamental de ajudar os estudantes a superar essas barreiras e desenvolver habilidades de leitura pelo impresso, inserindo, gradativamente, atividades de leitura em diferentes suportes, inclusive o digital, possibilitando o seu acesso a gêneros diversificados de diferentes esferas de circulação. Para isso, é necessário que se prepare, esteja em constante processo de formação e conheça novos recursos técnicos, superando os seus medos e preconceitos. Por isso, além de gostar de ler, deve organizar, conduzir, estimular e orientar a aprendizagem na escola de forma que os objetivos curriculares possam ser atingidos. Além do que, necessita adotar as tecnologias digitais como uma nova forma de aprendizagem para que se possa desvendar os segredos do ciberespaço e inserir no cotidiano escolar diferentes possibilidades de lidar com o conhecimento científico, oferecendo instrumentos de aprendizagem mais sintonizados com as necessidades reais dos seus alunos.

Para chegar a exercer essa função, faz-se necessário ao professor dominar novos conceitos de linguagem, fazer uso de metodologias convencionais e outras com recursos da *internet* que lhes dê sustentação para uma prática pedagógica na qual ele seja um curador de

informações necessárias, orientador da aprendizagem e produtor de material didático, estudando, pesquisando, experimentando e selecionando alguns recursos: *links* de pesquisa, jogos, *sites*, aplicativos e programas que venham ajudar o aluno a desenvolver o conhecimento dos conteúdos estudados durante a aula. Além disso, deve deixar de lado o fato de que o aluno nada sabe, pois, o educando é o centro do processo de ensino e apresenta conhecimentos prévios que o ajudam a assimilar novos conteúdos.

Em contrapartida, ao Estado, representado pelos gestores da educação, compete propiciar a formação continuada aos educadores, incentivando uma mudança no currículo escolar, estimulando propostas pedagógicas que usem também as tecnologias digitais. Mas, para isso, deve contribuir para a sustentação técnica dos computadores, visando melhorias de acesso à *rede* e à manutenção dos equipamentos nas escolas.

Quanto às confusões que se geram a respeito do conceito de currículo escolar, Lívia Suassuna (2018), em entrevista ao *O Consoante/UEM*, explica que a escola tradicional trabalha de forma muito seriada, controladora e homogênea e, com isso, os professores se habituaram a entender currículo como sendo apenas os conteúdos a serem ensinados ou a forma como se trabalha este ou aquele conteúdo determinado por um documento referencial. No entanto, Suassuna explica que “currículo” deve ser compreendido de forma mais ampla, pois é a prática, é a vivência na escola, ou seja, é a própria cultura escolar. O “currículo” se relaciona com o conhecimento que o professor escolhe para ser escolarizado e que é determinado pelas relações de poder, ou seja, pelo discurso que controla as ações na escola, e o que o professor escolhe é o que se estará fazendo com as pessoas, afirma ela. Para a entrevistada, a escola deve criar o seu currículo a partir das diretrizes oficiais, porém, antes, determinar o que é bom para os seus alunos e analisar se as estruturas de implementação deste ou daquele projeto e/ou conteúdo são adequadas (SUASSUNA, 2018).

Sendo assim, apesar dos documentos oficiais educacionais mais recentes enfatizarem o letramento digital na escola de ensino fundamental, cada escola deverá refletir as possibilidades para a implementação de um trabalho dessa natureza, analisando as suas condições, além de verificar se estará atendendo realmente às necessidades da sua demanda. A implementação em discussão confirma que se a cultura escolar ainda não adotou uma nova “forma de pensar” para um trabalho de cunho híbrido, os obstáculos são muitos e os resultados isolados. E, enquanto permanecer o equívoco entre conteúdos curriculares e “currículo” nas escolas, implantar um trabalho didático envolvendo as TDIC poderá constituir-se em mera obediência às Diretrizes da BNCC.

Assim, quando se instituir nas escolas públicas a “cultura” de que trabalhar também o letramento digital seja indispensável à vida dos alunos, inserindo os conteúdos à essa prática social pelo respaldo de uma estrutura física e pedagógica mantida por políticas públicas, será possível se desenvolver nessas instituições um trabalho de recepção e produção de leitura literária pelas mídias digitais, o que deverá estar atrelado a uma postura crítica e reflexiva do aluno e do professor, tornando viável o que é estipulado pela BNCC (BRASIL, 2017). Comitantemente, é necessário que o professor esteja em contínuo processo de formação, conheça acervo diversificado que possa adequar às suas aulas e proponha questionamentos desafiadores, a fim de que o aprendiz adquira habilidades também para lidar com textos em diferentes suportes e em novas situações.

Face a isso, compete às escolas mudar determinados paradigmas e adotar formas de ensinar que não sejam meras reprodutoras de uma sociedade que sempre elitizou os bens culturais, conforme alega Chartier (1998). Não se pode culpar o fracasso dos alunos em relação ao multiletramentos pelo desinteresse e/ou insuficiência de pré-requisitos necessários, pois muitos fatores emperram o sistema escolar a começar pelo discurso *empoderado* que a escola adota e que acaba fortalecendo as ideologias das deficiências e a dos letramentos autônomos, conforme aponta Kleiman (1995).

Barthes (1977) sugere que se faça uso da literatura como uma força que pode desconstruir um discurso de poder desde que seja para que o aluno contextualize o que lê, relacione, reflita a língua, compreenda as condições de produção da obra/texto e analise a função dos recursos composicionais para entender o conteúdo temático, o estilo e as ideologias implícitas no discurso e possa mostrar a sua própria “voz”. Para tanto, o mediador deve conhecer formas de trabalhar a leitura como, por exemplo, as de Solé (1998), as de Cosson (2014) ou as de outros estudiosos, que lidam com a leitura sob um viés social, interativo, interdisciplinar, reflexivo, crítico, contextualizado, dialético, solidário e humano.

É preciso entender, portanto, que ensinar leitura literária nos dias de hoje é bem mais que apresentar ao aluno um computador com *internet* para estudar períodos, datas, nomes, características memorizáveis, biografia do autor, narrador, tempo, espaço, ou apenas fazer uso dos textos para analisar os aspectos gramaticais, tendo em vista que um texto literário deve ser tratado como uma obra de arte, uma força que pode desconstruir um discurso de poder, e não servir como um mero objeto de estudo da língua.

Sendo assim, toda espécie de tecnologia, do impresso ao digital, é aceita, desde que auxilie o aluno/leitor a refletir a obra literária como objeto estético, a compreendê-la e interpretá-la como algo que venha preencher a sua vida e torná-lo mais humano. Além disso,

enriquecer o trabalho de leitura pelo recurso da intertextualidade, da interdisciplinaridade e da diversificação da língua e de suportes pode expandir os horizontes de leitura do aluno e prepará-lo melhor para lidar com as múltiplas linguagens.

Diante disso, o professor de português, segundo Rojo (2012) precisa ensinar os alunos a navegar também pelos *hiperlinks*, orientando-os para a pesquisa e para a leitura de todo tipo de gênero, de esferas sociais e em suportes diversificados, atentando-se para o fato que não são os textos que são diferentes na cultura digital, mas as suas condições de produção. Mas, ao trabalhar os hipertextos digitais, Coscarelli (2012) alerta que o professor não pode desprezar o uso do impresso, pois os ambientes digitais e o impresso se completam, um está associado ao outro.

Rojo (2012) explica que, diante desse novo *ethos* que se criou, ou seja, de culturas que se mesclam e a possibilidade da liberdade de expressão promovida pela cultura digital, é importante produzir protótipos didáticos dentro das expectativas da prática social, com base nos pressupostos teóricos de Bakhtin e aliado às tecnologias digitais. Mas, trata-se de uma tarefa difícil, visto que, além de embasamento teórico, o professor precisa investigar, criar e mostrar-se aberto a outras concepções de ensino mais condizentes com a situação atual. Para isso, é necessário que ele apresente habilidades textuais, linguísticas e técnicas (digitais), conheça bem a realidade escolar e o mundo, a fim de realizar um trabalho pedagógico dinâmico, interativo e dialógico para que possa atender às necessidades de multiletramento de seu aluno.

Essa nova proposta pedagógica tem que ser pensada criticamente, pois transforma uma relação pedagógica ainda em gestação e amplia a interação. A transição do modelo tradicional do impresso para um novo modelo interativo e reflexivo professor-aluno-computador-tecnologia digital-conteúdo é um grande desafio, por isso apresenta muitas resistências, pois impõe a quebra de uma prática escolar ainda conteudista e expositiva que enfoca a memorização dos conhecimentos, resultado de uma formação acadêmica e vivência profissional. Por outro lado, requer preparo do aluno para interagir com o recurso computacional, exigindo mais tempo e condições adequadas para que o professor estude, desenvolva e aplique a sua produção (ROJO, 2012).

Apesar das dificuldades encontradas neste trabalho, é importante enfatizar que a prática da metodologia aqui implementada possibilitou ao leitor/aluno atuar como um coautor do texto/obra de modo que discutisse, relacionasse, complementasse, refutasse, questionasse, contextualizasse, compreendesse e interpretasse o que leu. Isso contribuiu para que o aprendiz adquirisse sentido em sua vida, aprendesse a sonhar, estendesse horizontes de leitura, conquistasse mais autonomia, conhecesse outras pessoas e outros mundos, elaborasse um

mundo próprio e ganhou novas habilidades de leitura, preparando-se para aplicar o que assimilou em diferentes situações e contextos sociais. E, mesmo que a leitura não tenha conseguido fazer desses alunos escritores e o trabalho não atingisse todas as metas planejadas, o processo de ensino foi capaz de atribuir-lhes condições para aprenderem alguns recursos de navegação *online*, refletirem a leitura, responderem com as suas próprias palavras e serem um pouco mais independentes.

Nesse sentido, ao trabalhar a literatura por meio de um protótipo didático dessa natureza, o professor estará orientando o aluno a reconhecer criticamente a obra, construir múltiplos sentidos pela interação e discutir como a obra literária se relaciona com outras produções culturais disponibilizadas em outros suportes. Mas, tanto na sala de aula presencial quanto pela *internet*, o estudante precisa compartilhar as ideias do que leu, e, para isso, é necessário que tenha contato com obras literárias na íntegra e não apenas com fragmentos delas. Com isso, desconstrói-se a cultura escolar da passividade, da exclusão e da subordinação, dando lugar à cultura da diversidade, da pluralidade, da alteridade, da emancipação, isto é, a um currículo mais contextualizado e democrático.

É preciso compreender que o desenvolvimento do multiletramento literário dos estudantes da SAA vai muito além de uma prática que envolve as tecnologias digitais, pois, abrange também o interesse, a motivação, a afetividade e o gostar de ler do professor. O professor deve saber que tipo de leitura oferecer a determinado aluno, pois vai depender dessa escolha a identificação deste leitor com as personagens, a sua reflexão pela temática, a compreensão dos recursos linguísticos e das relações que uma leitura propicia com outras e, sobretudo, o prazer do aluno, ao concluir a leitura, perceber-se capaz de atribuir sentido concreto à leitura e que ela é significativa à sua vida, conseguindo fazer dele um ser humano melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se com esta pesquisa apresentar a mediação da leitura literária na escola de ensino fundamental da rede pública a estudantes de 6º e 7º anos (SAA), por meio de um protótipo didático disponibilizado em um aplicativo do *Google*: a Sala de Aula *Google*. O processo envolveu a leitura da obra *Chapeuzinho Vermelho* de Perrault (1697) e o diálogo deste texto com outros gêneros multimodais, a fim de aproximar o processo de ensino e aprendizagem às práticas de uso dos alunos fora da escola e desenvolver os multiletramentos na escola.

Para tanto, respaldou-se nos conceitos bakhtinianos que tratam a linguagem como uma prática social e consideram: (a) a estrutura composicional do texto; (b) os deslocamentos da linguagem, que caracterizam o estilo do autor; (c) o conteúdo temático; (d) a intertextualidade; (e) as relações dialógicas que expressam as ideologias implícitas dos enunciados; (f) os contextos sociais e históricos de produção e recepção: a situação comunicativa, o papel social do autor, o suporte, o destinatário e a finalidade da leitura. Com isso, lidou-se com situações imediatas e mais amplas das leituras, procurando estudar os textos como gêneros do discurso, ou seja, como leituras que fizessem sentido ao aluno/leitor, ajudando-o a compreender reflexiva e criticamente a vida e a encontrar a si mesmo.

Fundamentou-se também nas concepções de multiletramentos de Rojo (2012) que sugerem que a escola se inclua no contexto das tecnologias digitais para se adaptar a um novo *ethos* que se formou com a *internet*, ou seja, a cultura da subjetividade coletiva, do diálogo, das misturas de linguagens, da ubiquidade e da dinamicidade. Corroborou-se com a autora que a leitura deve ser trabalhada pela multimodalidade da linguagem, e que, além do livro impresso, deve-se utilizar outros suportes, inclusive os digitais.

Além disso, os estudos multissemióticos de Santaella (1998) vieram reforçar o campo teórico da pesquisa, discutindo a mudança do processo de leitura via ambientes digitais, a importância dos hipertextos nesse processo e a reconfiguração do leitor e do autor em um contexto híbrido gerado pela cibercultura e capaz de desconstruir o empoderamento da linguagem tão enraizado pela escrita. Observou-se que, pelo hibridismo da linguagem, as culturas se aproximam, comprovando a autonomia e a liberdade de expressão gerada pela cultura digital, o que atesta o seu caráter universal e contribui para a emancipação de muitos grupos sociais. Com essa nova prática de ler, o aluno da escola acaba adquirindo uma nova maneira de se expressar, interagir, compartilhar experiências, aprender com o outro, se solidarizar e valorizar diferentes pessoas e modos de pensar e viver. E o professor, por sua vez,

obtém uma nova forma de mediar o processo ensino e aprendizagem, ou seja, mais flexível e interativa.

Os estudos de Coscarelli (2016) trouxeram em discussão os processos de leitura e navegação *online* como ações a serem desenvolvidas na e pela escola, destacando a necessidade de o professor agregar ao trabalho da leitura cognitiva o letramento digital, pois estes se complementam e não podem estar dissociados. Viu-se que não basta o aluno saber navegar pela *internet* sem que se tenha habilidades prévias de leitura para compreender em sentido mais amplo os textos que encontrar.

Assim, por meio das tecnologias convencionais aliadas às da *internet*, as metodologias propostas neste trabalho procuraram colocar o aluno como o centro da aprendizagem, provocando-lhe o pensamento por meio de recursos técnicos de leitura e navegação *online* e a análise cognitiva dos textos discutidos. Nessa concepção, o professor adotou o papel de orientador da aprendizagem, selecionando obras/textos investigando, aprendendo, associando teorias à prática de sala de aula e se transformou também em produtor de conhecimento, ressignificando uma prática tradicional de sala de aula de quem apenas aplica um material didático pronto de acabado.

O protótipo didático foi elaborado por meio de atividades orais e escritas, colaborativas e individuais, pelo compartilhamento de experiências e reflexão crítica da linguagem, com base nas concepções de leitura de Solé (1998), as quais valorizam todas as etapas da leitura: antes, durante e depois, e reelaborado pela adição da sequência de leitura expandida de Cosson (2014): problematizar, motivar, introduzir, ler, contextualizar, expandir e interpretar. Possibilitou que os alunos/leitores lidassem com diferentes textos em sua dimensão cognitiva, histórica e sociocultural, considerando as relações intratextuais, intertextuais e interdiscursivas, além das afetivas entre professor-aluno, durante todo o processo. Além do que, instigou os alunos à leitura, à navegação *online* e à pesquisa de modo que complementassem ideias, fizessem comparações, aceitassem e/ou negassem argumentos e expressassem o que aprenderam com os textos. Com isso, os estudantes exercitaram a criatividade, desenvolvendo o letramento digital, o conhecimento, a sensibilidade estética, o senso crítico, a autonomia e a formação humana, atestando a teoria dos multiletramentos defendida por Rojo (2012): experimentar, conceitualizar, analisar e aplicar.

Confirma-se com a pesquisa que se faz necessário que as instituições escolares do ensino fundamental reflitam suas concepções de currículo e desconstruam um discurso de poder que privilegia algumas manifestações sociais, culturais e linguísticas em detrimentos de outras. Além do que, é mister que se incorpore nas aulas de português novas modalidades de linguagens

em diferentes suportes de leitura, pois, apesar das teorias bakhtinianas serem elaboradas com base no texto impresso/escrito e canônico, elas também podem ser inseridas neste contexto das multisssemioses pelo fato de defenderem o uso da língua real, interativa, dialógica, polifônica e polissêmica. Deste modo, compreender essa nova cultura híbrida que se formou, aprendendo a lidar com a potencialidade das tecnologias digitais aliadas a um método de ensino crítico e reflexivo para mediar a leitura do aluno na escola, enriquece o trabalho didático, desfazendo modelos de letramento já obsoletos. Todavia, essas mudanças devem estar em sintonia com as necessidades e as possibilidades concretas de cada contexto escolar.

Salienta-se que o ensino híbrido, incluindo a leitura e navegação *online*, levará algum tempo para se efetivar na escola pública, visto que, vai depender de amadurecimento pedagógico, mudança cultural e de vontade política. Apesar da potencialidade das novas tecnologias contribuírem para uma maior dinamicidade e interação no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais envolvente, os professores de língua materna devem compreender que é a sua *forma de pensar* e de *como usar* os recursos é que fará a diferença no processo de leitura.

É essencial mencionar que esta pesquisa só foi possível pelo embasamento teórico e prático propiciado pelas aulas do curso Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UEM), o que possibilitou à professora/pesquisadora condições para desenvolver os conteúdos planejados. Muitas horas de estudos foram dedicadas para expandir as teorias discutidas durante o curso, de modo que estas contribuíssem para a implementação do protótipo. A insegurança da professora/pesquisadora, devido à sua inexperiência com a mediação digital, os seus pré-conceitos em relação ao ensino de leitura por meio das tecnologias digitais, além das dificuldades de suporte técnico encontradas na escola

e a pouca habilidade dos alunos da SAA para lidarem com a navegação *online*, constituíram-se, sem dúvida, grandes desafios para a elaboração/reelaboração do projeto e a intervenção na escola.

No entanto, investigações em livros e pela *web*, orientação dos professores do curso, colaboração dos colegas da turma e participação em cursos de extensão fizeram com que a professora/pesquisadora revisse conceitos, adotasse uma nova postura sobre a sua prática da linguagem, ganhasse novas habilidades técnicas para lidar com a leitura *online*, avançasse nos estudos, procurando encontrar soluções para os problemas ora apontados e produzindo e implementando um projeto desafiador, dinâmico, lúdico, dialógico e reflexivo. Com isso, aprendeu-se uma nova forma de lidar com a leitura e adquiriu mais determinação para continuar desenvolvendo as suas pesquisas.

Por fim, é válido ressaltar que a pesquisa descreve e confirma a relevância de se estudar sobre o letramento digital que é um sistema complexo envolvendo práticas de leitura e escrita em ambiente analógico para o digital o que dificulta muito a prática do professor e do aluno. Apesar disso, o professor não pode deixar de continuar investigando sobre o letramento convencional, visto que as velhas formas de se fazer leitores não podem ser desprezadas, mas integradas aos novos recursos que aí estão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de; FERNANDES JÚNIOR, Alvaro Martins. **Ambientes de Aprendizagem em Ead**. Centro Universitário de Maringá. Núcleo de Educação a Distância: C397. Maringá - PR, 2014.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-114.

ASSIS, Marcicleide de Souza. **Leitura e escrita em sala de aula**: uma proposta com uso de novas tecnologias. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Campina Grande. Paraíba.

AUGUSTO, Victor. **Funk da Chapeuzinho Vermelho** (original). Vídeo: 3:12 min, 28 mar. 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. Campinas: edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. 4. ed. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. Tradução de Leila Perrone-Moisés. 14. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1977. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/160637/mod_resource/content/1/BARTHES_Roland_-_Aula.pdf. Acesso em: 02 de jun. 2018.

BAUMAN, Zigmunt. **A sociedade líquida**. Tradução de Plínio A. S. Dentzien. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BELLONI, Maria Luiza Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abr. 2002.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. -5. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BERLENDIS, Donatella. **Capa da obra da 1ª edição de Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque**, 1979. Disponível em: <http://sib.org.br/coluna-sib/um-texto-e-duas-ilustracoes/>. Acesso em: 06 jun. 2017.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

BORGES, Jadson de Carvalho. **Análise e produção de material didático de inglês à luz da linguística de corpus**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus/BA, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8).

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2005.

BRANCO, Marta Roque. As tecnologias de informação e comunicação: novos suportes para o ensino de literatura. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 10, n. 1, p. 229-241, jun. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/11453>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. LDB nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 18 maio 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. extra, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP nº 2 de 22 dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 02 jan.2018.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p.169-191.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Unesp, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de Fadas**. São Paulo. Ática: 1987.

COSCARELLI, Carla Viana. **Textos e hipertextos**: procurando o equilíbrio. Linguagem em (Dis) curso, Palhoça/SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set/dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf>. Acesso em: 13 mar.2018.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade).

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014. Disponível em: <https://moodlep.uem.br/course/view.php?id=1208>. Acesso em: 19 nov. 2017.

COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira. Texto, textualidade e textualização. *In*: CECCANTINI, J. L.T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. **Pedagogia cidadã – cadernos de formação**: Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró - Reitoria de Graduação, 2004. p.113-128.

DA SILVA; Nelma Teixeira; SOUZA. Ester Maria Figueiredo. O uso do protótipo didático como estratégia para o ensino de língua portuguesa. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 7, p.127-143, jul. /dez. 2015.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

DORÉ, Gustave. **O lobo e a Chapeuzinho Vermelho**. Ilustração de Gustave Doré (1832-1883) para o livro “Contes de Perrault”, 1867. Disponível em: <https://tarjapretarte.wordpress.com/2011/09/01/ilustracoes-do-original-de-gustave-dore-para-os-contos-de-perrault/>. Acesso em: 03 jun. 2017.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación**. Tradução de Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf

FONSECA JÚNIOR, Fernando Moraes. **Novos tempos da leitura e da escrita**. São Paulo: Essia/OficinaDigital. E-book, 2016. Disponível em: <http://oficina.com.br/essia>. Acesso em: 03 abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Eloísa. **Conto de fadas**: trabalhando com os gêneros do discurso narrar. São Paulo: FTD, 2001.

GARCIA-CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução de A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008.

GERALDI, João Wanderlei. [Arquivo enviado por e-mail]. Destinatário: Profletras UEM. [S. l.], 2008. Texto em pdf. Do direito à fala na sociedade das competências. Acesso em: 28 jan. 2018.

GERALDI, João Wanderlei. **Da liberdade ao direito à expressão: hegemonias e subalternidades.** 24 set. 2016. Disponível em: <https://portos.in2web.com.br/passagens-blogdogeraldi/315-da-liberdade-ao-direito-a-expressao>. Acesso em: 28 jan. 2018.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KENSKI, Vani. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem.** FE/USP. SITE Educacional. 030-TC-C5 05/2005. Disponível em: http://arq.escola.pr.gov.br/fpt300414/mod2/sala_aula_ava_vani_kenski.pdf. Acesso em: 08 jun. 2017.

KLEIMAN, Ângela. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** São Paulo: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Ângela. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Org.). **Ensino de língua: representação e letramento.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez., 2007.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **Remix: la nueva escritura popular. Cuadernos Comillas**, n. 1, 2011. Texto em pdf. Disponível em: http://everydayliteracies.net/files/8_Knobel_Lankshear.pdf. Acesso em: 29 jan. 2018.

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

LANDEIRA, José Luiz. **Bakhtin, escola e as possibilidades do texto literário.** Parte 1. EducaBlog: para pensarmos educação e linguagem. 18/08/2011. Disponível em: <http://landeira-educablog.blogspot.com.br/2011/08/bakhtin-escola-e-as-possibilidades-do.html>. Acesso em: 25 mar.2018.

LÈVY, Piérre. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996. Disponível em:

http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/6a_aula/o_que_e_o_virtual_-_levy.pdf. Acesso em: 15 jul. 2017.

LÈVY, Piérre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

LÈVY, Piérre. **Inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução Luís Paulo Rouanet. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=N9QHkFT_WC4C&pg=PA3&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 29 set.2017.

LIMA, Mariana Batista de; DE GRANDE, Paula Bacarat. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia: novas tecnologias, novos ethos. *In*: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus; CARNIEL, Fabiane. **A educação a distância na sociedade da informação e o processo de comunicação na sala de aula virtual**. 1. ed. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2014.

MACHADO, Suelen Fernanda.; TERUYA, Teresa Kazuko. Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagens: a perspectiva dos alunos. PUC/PR. *In*: **IX Congresso Nacional de educação/EDUCERE, III.; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3.**, 2009. PUCPR, **Anais** [...]. 2009.

MAGALHÃES JUNIOR. **A arte do conto**: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres. Rio de Janeiro: Bloch, 1972.

MAIA, Carmen.; MATTAR, João. **ABC da EaD**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. Disponível em: <http://cesumar.bv3.digitalpages.com.br/users/publications>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MAIA, Junot de Oliveira. Novos e híbridos letramentos em contextos de periferia. *In*: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-71.

MAIOLINI, Iara Lopes. **Uma proposta enunciativo-discursiva de leitura de contos para o ensino fundamental**. 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/Mato Grosso, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.

MARSARO-PAVAN, Fabiana. Dos livros didáticos aos protótipos de ensino: em direção a um web-currículo. **Revista Triângulo**, Uberaba, MG, v.10 n. 1, p. 96-111, jan/jun. 2017.

MENDES, Alexandre. **Conhecimento tácito e explícito**. Marketing digital em 30/09/2005. Disponível em: https://imasters.com.br/artigo/3599/gerencia/conhecimento_tacito_e_explicito/. Acesso em: 16 fev. 2018.

MENDES, Mariza B. T. **Em busca dos contos perdidos**: os significados das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: UNESP, 2000.

MOONHARUSUN. **Fita verde no cabelo**. [S. l.: s. n.], 2010. 1 Vídeo (4:20 min). Produzido em 15 set. 2010.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia de educação online. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-50

MOURA, Eduardo; GRIBL, Heitor. Radioblog: vozes e espaços de atuação cultural. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 233-250.

NILSSON, Tomas. **Patrocinado pelo destino**. Vídeo. 07 mar. 2009. Disponível em: <https://youtu.be/Y54ABqSOScQ>. Acesso em: 04 mar. 2017.

OLIVEIRA, Alessandra. **Textos multimodais em redes sociais**: da leitura à produção de sentidos. 2015. 87 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Educação e Linguagem, Campus Universitário de Sinop, Universidade do Estado do Mato Grosso, Mato Grosso, 2015.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Estratégias eficientes para a sala de aula on-line. Tradução por: Vinícius Figueira. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. **Instrução 010/2014** – SUED/SEED. Autorização de salas de apoio de aprendizagem. 2014. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2014%20sued%20seed/instrucao102014seedsued.pdf>. Acesso em: 05 de fev. 2018.

PARANÁ. **Prova Saeb**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em: 08 abr. 2018.

PEREIRA, Pedro Henrique. Novas tecnologias, mídias e as práticas de leitura do cânone na escola. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, n. 53, jan. 2017. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/169>. Acesso em: 08 jan. 2018.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. In: SILVA, Wagner R.; LIMA, Paulo da Silva; MOREIRA, Tânia Maria. (Org.). **Gêneros na prática pedagógica**: diálogos entre escolas e universidades. Campinas: São Paulo, Pontes Editores, 2016. p. 25-46.

PERRAULT, Charles. **Chapeuzinho Vermelho**. SP: Ed. do Brasil, versão 1697. Disponível em: http://home.iscte-iul.pt/~fgvs/CV_Perrault.pdf. Acesso em: 19 mai.2017.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celma Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2009.

PORTO, Ana Paula Teixeira Porto; OTT, Daiane Samara Wildner. Formação de leitores literários mediada pelo software educacional HagáQuê: uma proposta para leitura de conto. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 11, n. 2, p. 376-400, jul/dez. 2015. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/viewFile/5386/3635>. Acesso em: 07 jan. 2018.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REIS, Simone. Passos para projeto de pesquisa. **Revista X**, v. 1, 2013. Resumo disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/33535/21401>. Acesso em: 19 maio 2017.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.1, n. 3, p. 54-67, 1º. sem. 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/download/3370/2240>. Acesso em: 05 abr. 2018.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. *In: Congresso Nacional da ABRALIN, 2., 2000, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis, SC: UFSC/ABRALIN, 2000. 5 CD-ROM.*

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MELO, Rosineide de. A arquitetônica bakhtiniana e os multiletramentos. *In: NASCIMENTO, E; L; do; ROJO, R. H. R. (Orgs.). Gêneros do texto/discurso e desafios da contemporaneidade*. Campinas-SP: Pontes, 2014. p. 249-271.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane Helena. Rodrigues. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempo deweb2. **The Specialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, v. 38, n. 1, jan-jul. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318739106_Entre_Plataformas_ODAs_e_Prototipos_Novos_multiletramentos_em_tempos_de_WEB2. Acesso em: 03 jun. 2017.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1998. (Coleção Primeiros Passos, 103). Disponível em: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-o-que-e-semiotica-lucia-santaella-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>. Acesso em: 30 jan. 2018.

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

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, São Paulo, Unicamp, p. 19-28, 2013. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf. Acesso em: 02 mar. 2018.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et. Al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Flávio Brandão. **Entrevista** concedida a O Consoante em outubro de 2018. Maringá: UEM, por Anna Larissa Rodrigues, Felipe Yamabe, Mariana Brito, Neil Franco e Vitória Floriano. Disponível em: <http://oconsoante.com.br/2018/10/04/entrevista-especial-iv/>. Acesso em: 02 nov. 2018.

SILVA, Marcelo José da. **Novas tecnologias na educação.** Maringá: Unicesumar/EAD, 2014.

SILVA, Marco. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. *In:* SILVA, Marco. (Org.) **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 53-75.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Karla Caroline Nery de. Hibridização e Pós-modernidade: Novas formas de atualização do audiovisual. **Revista Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009.

SUASSUNA, Livia. **Entrevista** concedida a O Consoante em novembro de 2018. Maringá: UEM, por Flaviane Moraes e Neil Franco. Disponível em: <http://oconsoante.com.br/2018/12/06/entrevista-especial-v/>. Acesso em: 06 nov. 2018.

TANZI NETO, Adolfo *et al.* Multiletramentos em ambientes educacionais. *In:* ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 135-158.

TAVARES, Francis Mari Ribeiro da; BRAGA, Priscila; LOPES-ROSSI, Apda Garcia. Tendências atuais em linguística aplicada: leitura no ensino de língua materna. Encontro de Iniciação Científica, 17.; Mostra de Pós-graduação, 13.; Seminário de Extensão, 7.; Seminário de Docência Universitária, 4., 2012, Taubaté. **Anais [...]**. Universidade de Taubaté: 2012.

TEIXEIRA, Adriana; LITRON, Fernanda Félix. O maguebeat nas aulas de português: videoclipe e movimento cultural em rede. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.167 - 180.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Universidade de Murdoch. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEBER, Márcia. **O Multiletramento e as tecnologias digitais**: constituição de uma identidade autora. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado do Mato Grosso, Mato Grosso, 2015.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (Org.) **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15-26.

APÊNDICE

1 PROTÓTIPO DIDÁTICO REVISITADO

Professor: Nilza Pereira Crepaldi

Disciplina: Língua Portuguesa

Ano da implementação: Segundo semestre de 2017

Ano do revisão do material didático: 2018

Tempo previsto: Onze oficinas –15 aulas de 50 min.

Conteúdo: Leitura como prática social

Título: Protótipo didático: Chapeuzinho Vermelho e os multiletramentos literários no ensino fundamental II

Recursos:

- Material impresso, livros, quadro de giz, TV, *Datashow*, computador/*internet*, recursos virtuais do *Google Drive* (*Google* Formulário, *Google* Documento, *Classroom Google*), *Padlet*, vídeos do *Youtube* e aplicativos para a produção de áudios e/ou vídeos.

Público alvo:

- Alunos do projeto Sala de Apoio, matriculados no 6º e 7º anos do ensino fundamental II.

Justificativa:

- Justifica-se pelo fato dos alunos da Sala de Apoio do contexto investigado demonstrarem dificuldades para compreender e produzir textos de forma ativa e autônoma e atender às mais diversas situações de comunicação, no bojo de um contexto social tecnológico que apresenta diferentes formas de ler e escrever, novos conceitos de leitor e autor e novos modos de viver.

Objetivo geral:

- Promover os multiletramentos na escola, destacando a importância de introduzir recursos virtuais para o ensino cognitivo da leitura literária aos alunos da Sala de Apoio do fundamental - anos finais.

Objetivos específicos:

- Possibilitar aos alunos de 6º e 7º ano o desenvolvimento de letramentos críticos pela mediação do gênero conto de fadas (em diálogo com outros textos), com aulas presenciais e virtuais por aplicativo do *Google* (*Classroom Google*);

- Propiciar ao professor mediador desenvolver conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o ensino da leitura, novas habilidades técnicas e campos de pesquisa sobre o letramento digital, refletindo e transformando a sua prática na escola.

Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho tem como base a pesquisa-ação, de cunho qualitativo e interpretativista, com base na Linguística Aplicada, por meio de uma estratégia de leitura fundamentada nas concepções de leitura de Solé (1998), que considera os conhecimentos prévios do aluno e as inferências de leitura, e nos passos metodológicos da sequência expandida de Rildo Cosson (2014): motivação, introdução, leitura, interpretação, contextualização e expansão da leitura.

Avaliação

Quanto à avaliação do processo ensino e aprendizagem, o professor deverá oferecer acompanhamento contínuo, organizando e observando a participação oral e coletiva dos estudantes, para que todos interajam, motivando-os a acessarem corretamente a plataforma virtual do *Google*, os menus, os *hiperlinks*, os *sites*, os vídeos, o *podcast*, usando corretamente o *mouse*, o teclado, as barras de rolagem e outros recursos virtuais disponíveis durante o processo de letramento digital. Além disso, o mediador deve sanar as dúvidas dos alunos, orientando-os em relação à compreensão do conteúdo temático, da estrutura e do estilo dos textos lidos, acatando suas sugestões, para que produzam sentidos imediatos e mais amplos para as leituras e relacionem o que leem à sua realidade.

As intervenções, individual e coletiva, devem ser realizadas quando necessário, de modo que o aluno tenha acesso, consiga compreender as questões, compartilhar experiências e desenvolver a reflexão das atividades com facilidade, criatividade e originalidade. Caso for necessário, o professor acrescentará ou suprimirá alguma atividade, dependendo dos conhecimentos prévios da turma. Além do acesso do aluno ao material impresso e ao virtual, o professor observará a curiosidade, o envolvimento e a participação oral do aprendiz durante as suas interações e a produção de sentido dos textos pela recepção da leitura.

Tanto aluno quanto professor devem se autoavaliar durante as atividades, a fim de verificarem quais dificuldades encontraram e que contribuições as leituras trouxeram para suas vidas. O mediador precisa analisar todo o processo, constatando o que deve ser reelaborado, ampliado ou excluído para que o protótipo possa ser desenvolvido com outras turmas e em outras circunstâncias.

As produções orais, visuais, sonoras, digitais ou escritas dos alunos não terão nota, pois elas serão analisadas sob o aspecto qualitativo, permitindo abranger as potencialidades prévias do aluno, definindo o ponto em que se deve intervir e que caminho cada um tem ainda a percorrer, o que constitui a essência da avaliação formativa, motivando-o para o trabalho. Este fator colabora com o professor/pesquisador na definição do que será ainda preciso trabalhar para desenvolver habilidades de leitura do aluno para que este se aproprie de novos instrumentos de linguagem.

1.1 Para iniciar a conversar ...

Olá, professor!

O trabalho com alunos da Sala de Apoio não é nada fácil, pois estes alunos costumam apresentar muitas dificuldades em relação à compreensão da leitura, oralidade e produção escrita, além da autoestima ser baixa. Pensando nisso, propõe-se aqui algumas aulas voltadas para o letramento literário desses alunos, envolvendo a leitura, a oralidade e a escrita com aulas mais estimulantes, interativas e dialógicas.

A literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, visto que é “a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade” (COUTINHO, 1978, p. 9 e 10)¹⁰².

Para Antônio Candido (2000, p. 68)¹⁰³, “A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a”. Nesse sentido, há uma interinfluência entre autor, obra e leitores, cuja relação pode ser compreendida e explicada pela história e pelas relações dialógicas em um mesmo tempo e espaço.

Sendo assim, a proposta é apresentar um protótipo de ensino com o Conto de Fadas *Chapeuzinho Vermelho* (1697) de Perrault e outros gêneros (publicidade, cartum, poema, *podcast*, vídeo de animação, *funk*, canção de ninar, ilustrações) que dialogam com a temática e/ou personagens desta obra, envolvendo atividades presenciais e outras mediadas por um aplicativo virtual do *Google: Classroom Google*. O protótipo procura oferecer um trabalho alternativo visando ao letramento literário desses estudantes, além do letramento digital pela navegação *online*.

¹⁰² COUTINHO, Afrânio. Crítica literária. In: COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

¹⁰³ CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

1.2 Oficina 1: Ambientação com a Sala de Aula do Google (*Classroom Google*)

Duração: uma aula 50 min

Local: Sala de informática

Professor (a), proponha, nessa primeira aula, um desafio aos alunos: **Como criar uma nova versão da história Chapeuzinho Vermelho para ser socializada com outros alunos da escola pelo recurso *Padlet*?** Crie uma expectativa sobre o recurso *Padlet*, mas deixe os tutoriais desse recurso para serem trabalhados no final da implementação.

Ao iniciar as atividades, no laboratório de informática, você deve possibilitar que os alunos criem um *e-mail* do *Gmail*, criando uma conta no *Google* para acessarem as atividades disponibilizadas na plataforma de ensino virtual __ *Classroom Google*. É essencial explicar que todos poderão acessar a sala a qualquer momento e lugar e, por isso, o ambiente terá uma senha.

Ainda nessa aula, o aluno deverá entrar no ambiente virtual para o reconhecimento das ferramentas disponíveis (MURAL, ALUNOS, SOBRE). Você terá que explicar que as atividades a serem desenvolvidas estarão no *menu* MURAL. Pelo menu ALUNOS, o professor terá os dados e os *e-mails* da turma, e será por este *menu* que professor-aluno e aluno-aluno manterão comunicação via e-mail. O *menu* SOBRE funciona como uma biblioteca e contém o material didático (textos, vídeos, áudios, etc.) que será utilizado durante as oficinas. Por meio do menu SOBRE você poderá acompanhar o desenvolvimento individual dos alunos. Além disso, haverá nesta aba uma agenda de anotações para uso do professor e também do aluno.

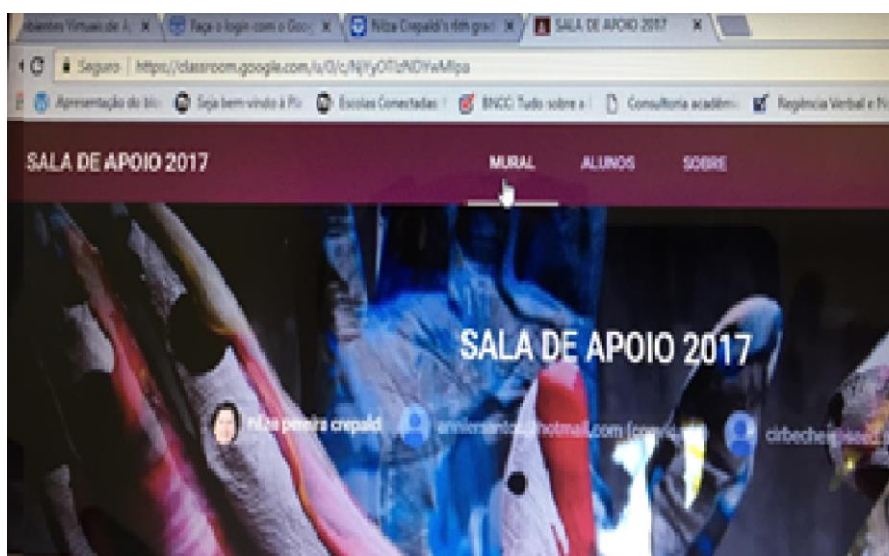
Objetivos:

1. Chamar a atenção dos alunos sobre o gênero textual Conto de fadas e despertar a curiosidade sobre o recurso virtual *Padlet*.
2. Possibilitar ao aluno acesso à sala virtual do *Google* para que se familiarize com os recursos do ambiente, praticando e ganhando novas habilidades de navegação *online* e aprendendo a usar os recursos técnicos para ler e escrever.
3. Exercitar o uso do *mouse*, do teclado, das barras de rolagem, entre outras ferramentas para a navegação *online*.

1.2.1 Atividade para o aluno

Caro aluno, você, agora, tem uma sala de aula virtual para realizar suas atividades de leitura, a Sala de Aula do *Google*. Conheça a interface e os *menus* de acesso desta sala, explorando-a. Para acessar a sala, clique no *link*: <https://classroom.google.com/u/0/c/NjYyOTIzNDYwMlpa> Use o código de acesso: gqsjrr7

Figura 1- Janela principal da sala de apoio virtual do Google



Fonte: Fotografia elaborada pela autora.

1.3 Oficina 2: Motivando a leitura

Duração: Uma aula de 50 minutos

Local: Sala de informática

Orientação ao (à) professor (a):

Na sala de informática, solicite aos alunos que acessem a sala virtual <https://classroom.google.com/o/NjYyOTIzNDYwMlpa> cujo *link* poderá ser enviado também por *e-mail* a cada aluno. Ao abrir o site *Classroom Google*, o aluno deverá digitar o respectivo código para a liberação do acesso. As primeiras atividades do protótipo fazem parte da motivação para a leitura (COSSON, 2014). São jogos que mantêm relação com os contos de fadas clássicos e com o conto Chapeuzinho Vermelho.

Objetivos:

1. Estimular o aluno para a leitura do conto de fadas clássico.
2. Possibilitar que, pelo jogo, o estudante perceba o efeito do *remix* de vários gêneros (maquete, mapa, gráfico, infográfico, receita) para a produção do vídeo *Patrocinado pelo destino*

(NILSSON, 2009), compreendendo a relação entre o vídeo e o conto Chapeuzinho Vermelho (PERRAULT, 1697).

3. Adquirir maior habilidade de navegação pela sala de aula virtual, acessando *links* e desenvolvendo a prática pelo uso do teclado, do *mouse*, da barra de rolagem e outros recursos da *internet*.

1.3.1 Atividade para o aluno: jogos

Acesse os *links* e divirta-se!

- a) <http://www.smartkids.com.br/jogo/jogo-da-memoria-contos-de-fadas>
- b) <https://novaescola.org.br/arquivo/jogos/jogo-memoria-ei>
- c) <https://rachacuca.com.br/quiz/6093/contos-de-fadas-ii/>
- d) <https://rachacuca.com.br/quiz/4437/contos-de-fadas-i/>
- e) <https://play.kahoot.it/#/?quizId=bcf1d058-e644-4a02-8c51-68003d333db2>

Questões do jogo *Kahoot*:

Link do vídeo usado no jogo Kahoot: <https://youtu.be/Y54ABqSOScQ>
(PIN 6237528)

Q1: O vídeo nos reporta a qual conto de fadas da literatura clássica?

- a) Cinderela
- b) Capuchinho Vermelho
- c) A bela e a fera
- d) Branca de Neve

Q2: Qual o autor desse vídeo?

- a) Charles Perrault
- b) Irmãos Grimm
- c) Thomas Nilsson
- d) Hans Christian Andersen

Q3: Para criar esse vídeo, o autor usou:

- a) Programas de elaboração de plantas e maquetes.
- b) Apenas programas 3D *Studio*.
- c) Programas de *fotoshopp*.
- d) Nenhum programa especial.

Q4: Na animação aparecem outros gêneros discursivos. Quais?

- a) Conto de fadas, carta, mapa.
- b) Mapa, embalagem de remédio, gráfico.
- c) Mapa, recibo, tabela.

d) Embalagem de remédio, poema, gráfico.

Q5: A embalagem de remédio que aparece na animação estaria fazendo referência:

- a) À morte da vovó devorada pelo Lobo.
- b) À doença da vovó com febre e acamada.
- c) À Chapeuzinho levando cesta para a vovó.
- d) Ao diálogo entre Chapeuzinho e o Lobo na casa da vovó.

Q6: Que relação tem a imagem da retina semelhante a uma lupa com o conto de Perrault?

- a) Ao passeio de Chapeuzinho na floresta.
- b) A nenhuma passagem da história de Perrault.
- c) Ao diálogo entre a mãe e Chapeuzinho.
- d) Ao diálogo entre Chapeuzinho e o Lobo na casa da vovó.

Q7: Aparece na animação a imagem de dentes afiados. Ela poderia estar se referindo:

- a) À fome do Lobo.
- b) Às recomendações da mãe à Chapeuzinho.
- c) Ao grito da vovó ao avistar o Lobo.
- d) Ao grito de Chapéu ao reconhecer o Lobo.

Q8: Após terem sido salvas, quem aparenta estar mais feliz: vovó ou Chapeuzinho?

- a) Chapeuzinho.
- b) As duas personagens.
- c) Apenas vovó.
- d) Nenhuma delas.

Q9: Que recurso o autor usou para criar essa animação?

- a) Nenhum.
- b) Só usou o áudio.
- c) Apenas copiou o conto de Perrault.
- d) Remixou vários outros gêneros discursivos ao conto de Perrault.

Q10: A animação apresentada é:

- a) Um trabalho estético unindo o tradicional ao virtual.
- b) Apenas um vídeo sem valor artístico algum.
- c) Não se caracteriza obra de arte.
- d) Uma paródia do conto a Bela e a Fera.

Q11: Ao intercalar vários gêneros e recursos diferentes, o autor da animação:

- a) Criou um conto de fadas tradicional.
- b) Criou um vídeo sem nenhum efeito literário ou ficcional.
- c) Parodiou o conto de Chapeuzinho Vermelho.
- d) Parodiou o conto A Gata Borracheira.

Q12: Ao criar esse vídeo, o autor fez:

- a) Apenas um novo vídeo.
- b) Um *fanclipe*.
- c) Uma História em Quadrinhos.
- d) Apenas um conto de fadas.

Q13: O autor Tomas Nilsson deste vídeo de animação é:

- a) Brasileiro.
- b) Inglês.
- c) Norte-americano.
- d) Islandês.

Q14: *Fanclipe* é:

- a) Um curta metragem.
- b) Um clipe só com fotos.
- c) Vídeo de fã com imagens de um texto ou um filme que admira.
- d) Um clipe só com áudios.

Q15: Ao fazer esse *fanclipe*, o autor produziu:

- a) Um gênero conto de fadas.
- b) Um gênero visual apenas.
- c) Um gênero sonoro.
- d) Um gênero hipermidiático.

1.4 Oficina 3: Introduzindo a leitura

Duração: uma aula 50 min

Local: Sala de informática

Professor (a):

Essa etapa corresponde à introdução da leitura (COSSON, 2014). Questione os alunos se conhecem a primeira versão do Conto de Fadas “Capuchinho Vermelho”, de Charles Perrault, e peça para alguém contar a história, caso já a conheça. Explique-lhes que esse conto foi escrito na França, no século XVII, em um contexto bem diferente ao de hoje.

Oriente os alunos, no laboratório de informática da escola, a pesquisarem na *web* sobre os mais famosos contos de Perrault, verificando quem foi o contista, em que época escreveu o conto, que relação haveria entre a história “Chapeuzinho Vermelho” e a sociedade da época em que ele vivia. Esclareça a eles que, naquele tempo, a criança era vista como um adulto em miniatura, portanto, era misturada em meio aos adultos e partilhava de seus trabalhos e atividades culturais; de criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude.

Sobre o contexto social de produção da obra, os alunos poderão ampliar a pesquisa em outros *sites*, além de investigarem outras versões (antigas e moderna) do conto Chapeuzinho Vermelho de Perrault, a fim de perceberem que há inúmeras possibilidades de leitura desta obra (ROJO; BARBOSA, 2015).

Estimule os alunos a pesquisarem quem foram os primeiros adaptadores desse conto: Hans Christian Andersen (1805- 1875) e os Irmãos Grimm: Jacob Grimm (1785- 1863) e Wilhelm Grimm (1786 – 1859).

Objetivos:

1. Identificar o contexto de produção dos contos de fadas tradicionais: para que se escrevia, quem costumava produzir e ilustrar, para quem se produzia, em quais suportes eram produzidos e em que esferas sociais costumavam circular esses contos.
2. Inferir e formular hipóteses sobre o conteúdo do texto com apoio de elementos linguísticos pré-textuais, intertextuais e contextuais.
3. Reconhecer os efeitos de sentido do uso da linguagem não-verbal para o desenvolvimento do conteúdo temático do texto.
4. Desenvolver a expressão oral, a reflexão e o senso crítico.
5. Reconhecer os elementos da estrutura narrativa usada nos contos de fadas tradicionais.
6. Desenvolver a autonomia pela pesquisa.
7. Desenvolver habilidades digitais: usar o *mouse*, usar o teclado, barras de rolagem, acessar *links*; hipertextos; utilizar o *Google* Formulário, respondendo às questões e enviando-as para a avaliação *online*.

1.4.1 Atividades para o aluno (discussão oral, inferências, formulação de hipóteses, uso do Formulário do *Google*, vídeos e sites de pesquisa):

1) Você já leu ou ouviu a primeira versão do Conto de Fadas “Capuchinho Vermelho”, de Charles Perrault? Já conhece alguma obra deste autor? Qual? Em caso afirmativo, conte para a classe essa história.

2) Capuchinho Vermelho foi escrito na França, no século XVII, em um contexto social bem diferente do de hoje. Em uma época de muita guerra, fome, doenças, dominado por um sistema familiar patriarcal, a criança era vista como um adulto em miniatura, por isso era misturada em meio aos adultos e partilhava de seus trabalhos e atividades culturais. De criancinha pequena ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude. Para saber mais como as pessoas viviam no século XVII, pesquise pela *web*:

- a) <https://pt.slideshare.net/vinivs/literatura-do-sculo-xvii>
- b) <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/como-a-crianca-era-vista-e-tratada-desde-a-epoca-medieva-ate-o-seculo-xx/26547>
- c) https://pt.m.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9culo_XVII

3) Antes de ler o texto Capuchinho Vermelho, observe com atenção uma das ilustrações da obra e discuta sobre ela com os seus colegas. Depois, acesse essas questões para serem respondidas pelo *aplicativo Google Form*, acessando o link: <https://goo.gl/forms/DJGiQIoYJohIcVp53>. Não esqueça de clicar no menu ENVIAR para que o (a) professor (a) possa receber as suas respostas.

Figura 2 - Le Petit Chaperon rouge (Chapeuzinho Vermelho).



Fonte: Disponível em: <https://tarjapretarte.wordpress.com/2011/09/01/ilustracoes-do-original-de-gustave-dore-para-os-contos-de-perrault/>. Acesso em 02 jun. 2017. Texto ilustrado por Gustave Doré em 1867.

1. Você já leu ou ouviu a primeira versão do Conto de Fadas “Capuchinho Vermelho”, de Charles Perrault? Já conhecia alguma obra deste autor? Qual? Em caso afirmativo, conte para os seus colegas essa história.
2. Em que suporte você está recebendo o texto Capuchinho Vermelho? O que você notou de diferente neste suporte? Em quais outros suportes um *conto de fadas* poderia ser apresentado ao leitor?
3. Pela época em que foi ilustrado, quem seriam os possíveis leitores deste conto? Por quê?
4. Hoje, um texto como esse poderia circular em:
 - a. Reuniões de amigos em uma roda de *funk*.
 - b. Escolas, *sites* de *internet*, clubes de leitura.
 - c. Apenas em bibliotecas públicas.
5. Pela ilustração, que sentidos possíveis podem ser atribuídos ao tema que a obra irá tratar?
6. Quem poderia ser a personagem central da história? O que a imagem formula sobre isso?

7. O conto foi ilustrado por Gustave Doré. Você já ouviu falar desse artista? O quê? Pesquise sobre ele e, depois, comente sobre a vida e algumas obras dele pelo *link*: <https://www.wikiart.org/pt/gustave-dore>
8. Por que Doré retratou a imagem desta cor?
9. A imagem mostra que ambiente? O que essa menina estaria fazendo neste local?
10. Pelos detalhes das roupas da garota onde, como e com quem a personagem viveria?
11. Que detalhes da imagem comprovam a época em que o texto foi escrito?
12. Para o que a menina estaria apontando?
13. Que elementos linguísticos do título “Capuchinho Vermelho” revelam sobre a menina?
14. A partir do que você já conhece, a que sentidos você relacionaria a cor "vermelha" neste texto?
15. Por que o lobo foi retratado de costa para o leitor? O que isso sugere em relação à história a ser lida?
16. Que relação com a leitura teria a formulação visual do tamanho da figura do lobo ao da menina na ilustração?

1.5 Oficina 4: Intervalo

Duração: Uma aula 50 min

Local: sala de aula

Professor (a), faça um intervalo, agora, e apresente aos alunos, pela TV Multimídia, o vídeo *La Bruxa*: <https://youtu.be/jFxaNN7JMag>

Em seguida, discuta com os estudantes a relação da animação com os contos de fadas tradicionais, identificando as semelhanças e diferenças entre eles.

A segunda atividade será impressa: Palavra Cruzada e Caça Palavra sobre os contos de fadas.

Objetivos:

1. Identificar as personagens de contos de fadas clássicos.
2. Identificar a presença dos elementos típicos da narrativa de contos de fadas tradicionais (fada, bruxa, príncipe, princesa, castelo, magia).
3. Identificar elementos do filme que o aproximam de um conto de fadas moderno: humor, desconstrução da figura do príncipe encantado e da princesa, elementos da modernidade.

1.5.1 Atividade para o aluno: Discussão oral sobre o vídeo *La Bruxa*, atividade *online* pela sala do *Google*, palavra cruzada e caça palavra

lá, aluno!

- a) Assista ao vídeo e, depois, responda: Que relação haveria entre esse filme e os contos de fadas tradicionais?

Vídeo *La Bruxa*: <https://youtu.be/jFxaNN7JMag>

- b) Você é capaz de recordar algumas figuras típicas dos contos de fadas antigos?

Figura 3 - Palavra Cruzada

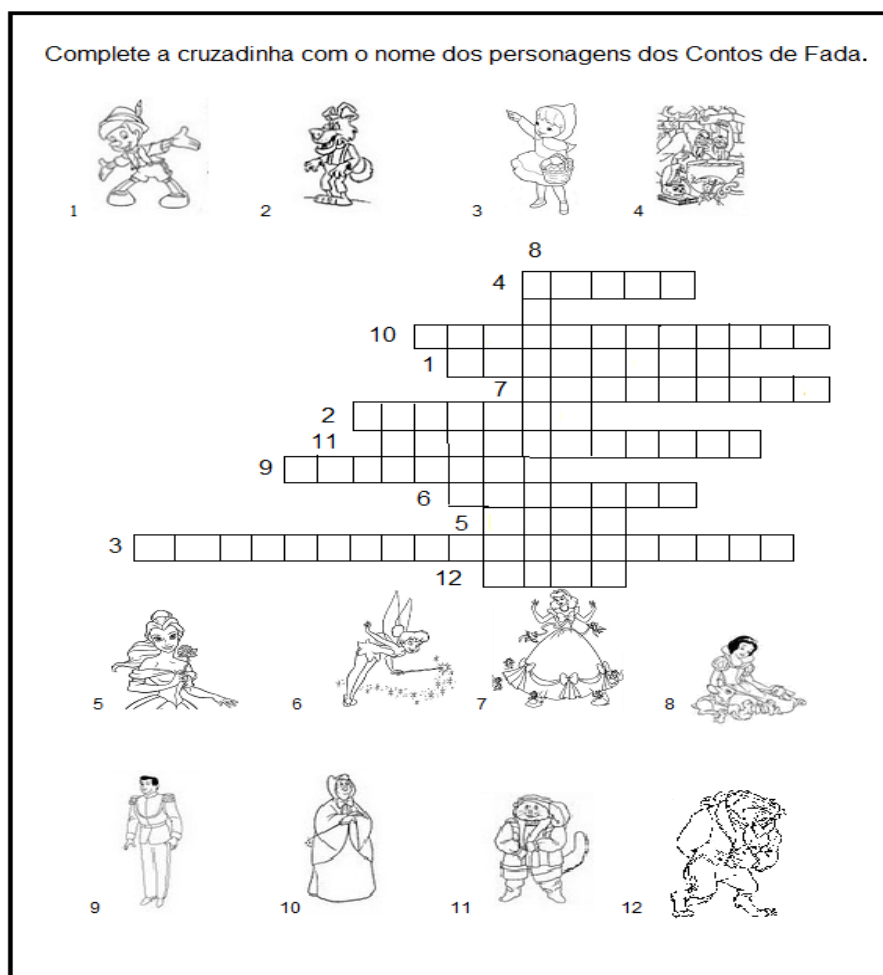


Figura 4 – Caça palavras



Fonte: Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin>. Acesso em: 04 jun. 2017.

1.6 Oficina 5: Leitura da obra *Capuchinho Vermelho*

Duração: Duas aulas de 50 minutos

Local: Sala de aula/ informática

Professor (a):

Apresente aos alunos cópia impressa da primeira versão do conto “Capuchinho Vermelho” de Charles Perrault para discussão coletiva sobre as condições em que a obra foi produzida, o tema, o estilo, a composição formal e, por fim, a forma arquitetônica do conto, ou seja, as relações dialógicas e ideológicas do texto (BAKHTIN, 2003).

O texto e as atividades escritas deverão estar disponibilizados na sala virtual da turma e deverão ser acessados e respondidos pelos alunos por meio do formulário do *Google*: <https://goo.gl/forms/uU5fquRrPhUypIt11>.

Objetivos

1. Ler com relativa fluência, entonação e ritmo, observando a prosódia dos sinais de pontuação.

- 2.Reconhecer a ideia central do texto identificando o tema, localizando informações explícitas e implícitas do texto.
- 3.Identificar as características das personagens, sensibilizando-se pelas diversas situações do enredo e refletindo as ideologias expressas pela alternância das vozes do discurso.
- 4.Reconhecer os efeitos de sentido pelo uso da linguagem conotativa (gradação, paradoxo entre bem X mal, a personificação do lobo) para a produção do deslocamento da linguagem.
- 5.Reconhecer o emprego dos tempos verbais pretérito e presente como recurso de distanciamento e aproximação do leitor na narrativa.
- 6.Desenvolver habilidades digitais: usar o *mouse* e o teclado; acessar a sala de aula virtual; usar menus; acessar *links*; fazer uso de *hipertextos*; utilizar os recursos do *Google Drive: Google Formulário*, respondendo às questões e enviando-as ao professor.

1.6.1 Atividade para o aluno: leitura silenciosa e oral

A) Leia o conto Capuchinho (Chapeuzinho) Vermelho, discuta o texto sob a orientação do professor e, depois, responda às questões que seguem:

O Capuchinho Vermelho (por Charles Perrault)

Era uma vez uma jovem aldeã, a mais bonita que fosse dado ver; a sua mãe era louca por ela e a avó mais ainda. Esta boa mulher mandou fazer-lhe um capucho vermelho, que lhe ficava tão bem que em todo o lado lhe chamavam Capuchinho Vermelho.

Um dia a mãe, tendo cozido pão e feito bôlas¹⁰⁴, disse-lhe: «Vai ver como está a tua avó, porque me disseram que está doente; leva-lhe uma bôla e este potinho de manteiga».

Capuchinho Vermelho partiu imediatamente para a casa da avó, que morava numa outra aldeia. Ao passar num bosque encontrou o compadre Lobo, que tinha muita vontade de comê-la, mas não se atrevia a tal por causa de alguns lenhadores que estavam na floresta. Perguntou-lhe aonde ela ia; a pobre criança, que não sabia que é perigoso deter-se para escutar um Lobo, disse-lhe:

«Vou ver a minha avó e levar-lhe uma bôla com um potinho de manteiga que a minha mãe lhe manda».

«Ela mora muito longe?» Perguntou o lobo.

¹⁰⁴ Galettes, isto é, bolos circulares e chatos à base de farinha de cereais ou de leguminosas.

«Ó! Sim», disse Capuchinho Vermelho, «é para lá do moinho que vê lá mesmo ao fundo, ao fundo, na primeira casa da aldeia».

«Pois bem», disse o Lobo, «eu também quero ir vê-la; vou por este caminho e tu vai por aquele, a ver quem chega lá primeiro».

O Lobo desatou a correr com toda a força pelo caminho mais curto e a jovem foi pelo caminho mais longo, entretendo-se a colher avelãs, a correr atrás das borboletas e a fazer ramos com as florezinhas que encontrava.

O Lobo não demorou muito a chegar a casa da avó; bate à porta: Toc, toc.

«Quem está aí?»

«É a sua pequena, Capuchinho Vermelho», disse o Lobo disfarçando a voz, «que lhe traz uma bôla e um potinho de manteiga que a minha mãe lhe manda».

A boa avó, que estava de cama por se achar adoentada, gritou-lhe: «Puxa a cavilha, que o trinco cairá».

O Lobo puxou a cavilha e a porta abriu-se. Ele atirou-se à velhinha e comeu-a em menos de nada; porque há três dias que não comia. Depois fechou a porta e foi-se deitar na cama da avó, à espera de Capuchinho Vermelho, que algum tempo depois veio bater à porta. Toc, toc.

«Quem está aí?»

Capuchinho Vermelho, que ouviu a voz grossa do Lobo, primeiro teve medo, mas pensando que a avó estivesse constipada, respondeu: «É a sua pequena, Capuchinho Vermelho, que lhe traz uma bôla e um potinho de manteiga que a minha mãe lhe manda».

O Lobo gritou-lhe, adoçando um pouco a voz: «Puxa a cavilha, que o trinco cairá».

Capuchinho Vermelho puxou a cavilha e a porta abriu-se. O Lobo, vendo-a entrar, disse-lhe enquanto se escondia sob a colcha: «Põe a bôla e o potinho de manteiga em cima da masseira e vem deitar-te comigo».

Capuchinho Vermelho despe-se e vai meter-se na cama, onde ficou muito espantada de ver as formas da avó em camisa de noite¹⁰⁵; e disse-lhe:

«Avó, que grandes braços tem!»

«É para melhor te abraçar, minha filha.»

«Avó, que grandes pernas tem!»

«É para correr melhor, minha pequena.»

«Avó, que grandes orelhas tem!»

«É para escutar melhor, minha pequena.»

¹⁰⁵ A expressão francesa *en son déshabillé* introduz o duplo sentido da camisa de noite que se esperaria ver numa avó e do corpo «despido» (sentido literal de *déshabillé*) revelador do lobo selvagem.

«Avó, que grandes olhos tem!»

«É para ver melhor, minha pequena.»

«Avó, que grandes dentes tem!»

«É para te comer.»

E, ao dizer estas palavras, o Lobo malvado atirou-se sobre Capuchinho Vermelho e comeu-a.

MORALIDADE: *Vê-se aqui que crianças jovens, sobretudo moças belas, benfeitas e gentis, fazem muito mal em escutar todo o tipo de gente; e que não é coisa estranha que o lobo tantas delas coma. Digo o lobo, porque nem todos os lobos são do mesmo tipo. Há-os de um humor gracioso, subtis, sem fel e sem cólera, que — familiares, complacentes e doces — seguem as jovens até às suas casas, até mesmo aos seus quartos; mas ai! Quem não sabe que estes lobos delicados são de todos os lobos os mais perigosos¹⁰⁶.*

Texto disponível em: http://home.iscte-iul.pt/~fgvs/CV_Perrault.pdf. Acesso em: 07 fev. 2017.

Questões:

1. Vamos viajar no tempo e recordar esse conto de fadas do séc. XVII. O conto foi escrito por Charles Perrault, em 1697. Quem foi esse autor? Que outras obras ele criou? Para isso, pesquise na *Web*:
https://www.ebiografia.com/charles_perrault/
<http://www.construirnoticias.com.br/charles-perrault-irmaos-grimm-e-andersen/>
2. Levando em conta a época da produção de "Capuchinho Vermelho" (1697), com que finalidade esse texto teria sido escrito?
 - a) Para narrar a história de lobos famintos que existiam nas florestas do século XVII.
 - b) Avisar as moças sobre a falsidade e esperteza de alguns homens.
 - c) Contar uma história somente para entreter as crianças.
3. Pela data em que foi escrita esta obra (1697), como era a sociedade desta época? Como viviam as pessoas em especial as mulheres? Como eram tratadas as crianças? Pesquise e, depois, responda às perguntas. Para isso, acesse os *links*:
 - a) <http://minhaespecifica-historia.blogspot.com.br/2011/08/europa-no-seculo-xvii.html>
 - b) <https://pt.slideshare.net/vinivs/literatura-do-seculo-xvii>
 - c) <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/como-a-crianca-era-vista-e-tratada-desde-a-epoca-medieva-ate-o-seculo-xx/26547>
 - d) https://pt.m.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9culo_XVII
<http://www.educacional.com.br/projetos/ef1a4/contosdefadas/contos.html>
 - e) http://www.ehow.com.br/roupas-seculo-xvii-sobre_167978/
4. Seria esse texto bem aceito pela sociedade atual? Por quem e por quê?

¹⁰⁶ Incluído em 1695 num manuscrito intitulado *Contes de ma mère Loye* e depois publicado, em 1697, em *Contes et histoires du temps passé. Avec des moralités* sob o nome autoral de Pierre Darmancour, filho de Charles Perrault, membro da Academia Francesa.

5. O texto é um conto de fadas porque:
 - a) Apresenta apenas personagens animais que falam e uma moral explícita.
 - b) Faz o leitor refletir um contexto do séc. XVII de uma forma mágica e cheia de fantasia.
 - c) Tem castelos, príncipes, princesas, fadas, bruxas e um final feliz.

6. Pela estrutura do texto, percebe-se que:
 - a) É composto em versos e estrofes.
 - b) É uma narração em prosa, com uma situação inicial, personagens, espaço, tempo, conflito e um desfecho.
 - c) É apenas uma fábula com todos os personagens animais e uma lição de moral.

7. Analisando a linguagem da narrativa, podemos dizer que:
 - a) Trata-se de uma linguagem fácil, cujos vocábulos são usados no cotidiano atual.
 - b) É uma linguagem de época, pois, hoje, há outras formas de manifestação da língua.
 - c) Todo o texto é composto de linguagem culta e de difícil acesso do leitor.

8. A ilustração abaixo representa qual momento da narrativa?

Figura 5- Le Petit Chaperon rouge



Fonte: Ilustração de Gustave Doré (1832-1883) para o livro "Contes de Perrault" (1867). Disponível em: <https://tarjapretarte.wordpress.com/2011/09/01/ilustracoes-do-original-de-gustave-dore-para-os-contos-de-perrault/>. Acesso em: 03 jun. 2017.

9. Durante o diálogo final entre Chapeuzinho e o Lobo, o leitor vai percebendo as intenções verdadeiras da segunda personagem em relação à primeira. Que intenções são essas? Que elementos da linguagem reforçam essa ideia?

10. Que relação haveria entre a cor do capuz (vermelho) de Chapeuzinho e o conteúdo da narrativa?

11. Que elementos comprovam ser este texto um conto de fadas?

12. Ao contar a história, o narrador utiliza-se do tempo passado distanciando o leitor da narrativa. No entanto pela fala das personagens, percebe-se uma proximidade entre leitor e narrativa. Que recurso linguístico o autor emprega para expressar essa relação?

13. Associe as palavras destacadas pelas aspas ao seu sinônimo:
 - a) Chapeuzinho levava "bôlas" para a vovozinha no cesto.
 - b) O "capucho" de Chapeuzinho era vermelho.
 - c) Chapeuzinho puxou a "cavilha" e abriu a porta.

- d) Chapeuzinho colocou o pote de manteiga sobre a "maseira" da vovó.
- e) O lobo estava vestido de uma "camisa de noite" disfarçado de vovó.
- () Gorro que cobre a cabeça e os ombros.
- () Camisola.
- () Alimentos à base de farinha de cereais ou de leguminosas.
- () Mesa.
- () Pedacos de madeira introduzidos na fechadura.

14. Observe que o autor trabalha com antônimos para apresentar as forças contrárias entre a menina e o Lobo. Quais termos expressam essa relação de oposição no texto?

15. O tema que mais condiz com essa história seria:

- a) A desobediência e a ingenuidade podem causar sérios danos à vida.
- b) O medo leva as pessoas a seguir rumos errados em sua vida.
- c) A amizade de dois seres distintos nem sempre dá certo.

16. Durante a sua infância, você teve oportunidade de ouvir, assistir ou ler contos de fadas? Comente.

17. Quais contos de fadas foram marcantes em sua vida?

18. Que contribuições essas histórias trouxeram para a sua vida?

19. Mesmo já tendo lido, ouvido ou assistido a história de Chapeuzinho Vermelho, essa versão lhe trouxe novidades? Quais?

20. Por que, apesar de tão antigos, os contos de fadas continuam sendo apreciados pelos leitores de hoje?

21. O que acontece com Chapeuzinho nesta história se aplicaria com as meninas de hoje em dia? Por quê?

22. O que você faria se estivesse no lugar de Chapeuzinho? Como você reagiria diante da ameaça do Lobo? Comente.

23. Que outro final você daria para essa história?

1.7 Oficina 6: Chapeuzinho e o cartum - Expansão e contextualização da leitura

Duração: uma aula 50 min

Local: Sala de informática

Nesta etapa, professor (a), o aluno irá lidar com o *Quiz*. Este jogo apresenta um cartum que dialoga com o conto de Perrault e é constituído de questões de múltipla escolha que fazem o leitor viajar no tempo e espaço e relacionar dois contextos históricos diferentes. O acesso será pela sala de aula do *Google*.

Objetivos:

1. Associar contextos sociais diferentes envolvendo as personagens Chapeuzinho X Lobo.
2. Refletir a realidade atual de discriminação econômica e social (bem X mal) apresentada pelas figuras de Chapeuzinho e o lobo, respectivamente.
3. Analisar os recursos semióticos (cores, metáforas visuais) para a construção de sentido crítico do texto.
4. Desenvolver habilidade digital ao acessar *links*, usar recursos de digitação e navegação (*mouse*, teclado, barras de rolagem, etc.), acessar ambiente virtual, interagir e responder por meio dos recursos digitais disponibilizados na sala virtual de aprendizagem do *Google*.
5. Identificar as características do gênero cartum.

1.7.1 Atividades para o aluno: Jogo Quiz

Divirta-se!

Acesse o jogo pelo *link*: <http://www.quizzes.com.br/pt/quiz/442435052/o-conto-de-fadas>

Figura 6 – Segunda versão do Cartum, publicado em 05/03/2018 por Gilmar Machado



Fonte: Disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/gilmar/passando-o-chapeuzinho-vermelho/>. Acesso em: 02 jun. 2018.

Jogo Quiz - Questões

1. Que papéis neste contexto social estariam representando os homens lobos?
 - a. Papéis de empresários que estão ajudando as pessoas mais necessitadas.
 - b. Papéis de pais de família preocupados com a miséria da menina.
 - c. Papéis de homens trabalhadores, honestos e responsáveis.
 - d. Papéis de homens de poder e prestígio econômico, mas que não pensam nas dificuldades alheias.
 - e. Papéis de homens solidários.

2. Apesar da imagem apresentar personagens que se parecem com lobos e a Chapeuzinho Vermelho, a que estariam, respectivamente, relacionadas essas figuras no contexto social atual?
 - a. Homens maus – menina sem juízo
 - b. Homens famosos – menina de circo
 - c. Homens solidários – menina pobre
 - d. Homens bons –menina má
 - e. Homens gananciosos e corruptos – menina excluída

3. Com base no texto, pode-se dizer que as personagens estariam relacionadas a um contexto social:
 - a. Da época do conto de fadas de Chapeuzinho Vermelho.
 - b. Em que as crianças não vão às escolas e só ficam mendigando nas ruas.
 - c. Que não se parece com nada que existe na atualidade.
 - d. Bem diferente ao dos dias de hoje.
 - e. Dos dias atuais, pois percebe-se as diferenças entre as classes sociais.

4. As figuras que aqui aparecem podem estar relacionadas a personagens de:
 - a. Uma novela famosa da Globo.
 - b. Um conto de fadas clássico.
 - c. Um filme de terror.
 - d. Uma história de amor.
 - e. Uma história de quadrinhos de Maurício de Sousa.

5. Neste texto, a menina estaria representando o papel social de:
 - a. Uma estudante que se fantasia para explorar o dinheiro dos passantes.
 - b. Uma garota má que não gosta de estudar e fica atrapalhando as pessoas na rua.
 - c. Uma menina feliz que passeia pelas ruas de uma cidade grande.
 - d. Uma menina pobre.
 - e. Uma garota trabalhadora e honesta.

6. O texto se assemelha a uma história famosa da literatura clássica. Qual?
 - a. A Bela e a Fera
 - b. Chapeuzinho Vermelho
 - c. Branca de Neve e os sete Anões

- d. Rapunzel
 - e. A Gata Borracheira
7. O texto é um cartum. A finalidade deste gênero discursivo seria:
- a. Contar uma história da realidade urbana.
 - b. Comentar um fato social.
 - c. Fazer um anúncio publicitário de uma ideia social.
 - d. Relatar um acontecimento de rua.
 - e. Criticar uma situação social.
8. Dos títulos abaixo, qual poderia estar mais adequado ao sentido deste cartum?
- a. O homem e a tecnologia
 - b. Século XXI e a civilização urbana
 - c. Chapeuzinho Vermelho encontra os lobos maus
 - d. Os lobos maus e a Chapeuzinho
 - e. A menina do gorro vermelho.

1.8 Oficina 7: Chapeuzinho e os *games* - Contextualizando e expandindo da leitura

Duração: uma aula 50 min

Local: Sala de informática

Nesta aula, professor (a), apresente ao aluno o vídeo: “Fita Verde no Cabelo”. A animação dialoga com o conto de João Guimarães Rosa adaptado pelo jogo virtual *The Sims* por *MoonHaruSun*: <https://youtu.be/cz-rpyFwqAQ>

Após a discussão do vídeo, possibilite que o aluno responda às questões pela sala virtual, acessando o *Google Forms*: <https://goo.gl/forms/o6saPQM2aoFdeBIC2>

Objetivos:

1. Comparar o contexto social do conto de Perrault com o contexto de produção da versão em vídeo de *Fita Verde no Cabelo* baseado no conto de João Guimarães Rosa.
2. Identificar o emprego dos recursos de enunciação – as semioses (música de fundo, as metáforas visuais, as cores) e os recursos linguísticos que revelam o conteúdo temático da narrativa do vídeo.
3. Associar a obra escrita e o vídeo, observando o estilo da animação pelo emprego de recurso de jogo virtual *The Sims*, identificando as semelhanças e diferenças entre as produções.
4. Adquirir habilidades digitais para lidar com o aplicativo *Google Forms*.

1.8.1 Atividades para o aluno: vídeo “ Fita verde no cabelo” –*The Sims*

Assista ao vídeo, discuta com os colegas sobre ele e, na sequência, responda às questões pelo *Google Forms*, via sala de aula do *Google*. Depois, envie *online* as suas respostas para serem avaliadas, clicando em ENVIAR.

Para resolver essas atividades, acesse:

- a) <https://youtu.be/cz-rpyFwqAQ>
- b) <https://goo.gl/forms/o6saPQM2aoFdeBIC2>

Figura 7 - Cena do vídeo “Fita Verde no Cabelo.



Fonte: Vídeo produzido por *MoonHaruSun*, em 15 de setembro de 2010. Elaborado como um jogo - *The Sims*. Uma adaptação do conto de João Guimarães Rosa: "Fita Verde no Cabelo". Disponível em: <https://youtu.be/cz-rpyFwqAQ>. Acesso em: 02 fev. 2018

Questões do *Google Formulário*:

1. O vídeo que assistiu nos reporta a uma história muito conhecida da literatura infantil? Qual?
2. Que elementos desse vídeo nos faz relacionar esse gênero ao famoso conto infantil?
3. Que partes dessa outra história se encontram nesta narrativa?
4. “Fita Verde no Cabelo” é um conto de João Guimarães Rosa. Pesquise sobre este autor no *link* a seguir e depois assinale a alternativa correta:

<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/guimaraes-rosa.htm>

- a) O autor nasceu em 27 de junho de 1908, em Cordisburgo, Estados Unidos. Em 1929 ganhou um concurso de contos promovido pela revista "Veja".
- b) Guimarães Rosa falava várias línguas, entre elas o árabe e o japonês.
- c) Entre as obras do autor estão: Grande Sertão: Veredas; Sagarana e Corpo de Baile.
- d) Estudou em colégio de padres, formou-se em medicina, mas não exerceu a profissão.
- e) O escritor é mineiro e escreveu narrativas de contos de fadas.

5. Leia o conto "Fita Verde no Cabelo" de Guimarães Rosa pelo *link*: <https://nadaquetenhologica.wordpress.com/2010/04/04/fita-verde-no-cabelo-de-joao-guimaraes-rosa/> e diga quais as diferenças entre esse conto e a história de Chapeuzinho Vermelho?

6. Com relação ao vídeo, para quem ele foi feito? Por quê?

7. Quem produziu esse vídeo?

8. Quando o vídeo foi produzido? Que elementos do texto comprovam a época de sua produção?

9. O autor do vídeo desconstrói as estruturas das narrativas dos contos de fadas. Como se percebe isso?

10. Pelas cenas do vídeo, como os moradores da aldeia viviam? Que aspectos visuais comprovam isso?

11. O conflito da narrativa pelo vídeo é o mesmo do conto Capuchinho Vermelho de Perrault? Explique?

12. Associe as duas colunas fazendo a correspondência das palavras com o seu sentido:

- | | |
|-------------|--|
| a) Rebuçada | () Rinite aguda de proveniência infecciosa ou alérgica. |
| b) Defluxo | () Escondido. |
| c) Atada | () Disfarçada. |
| d) Encovado | () Presa. |

13. Por que a menina do vídeo se chamava **Fita Verde no Cabelo**?

14. Fita Verde era também inocente, distraída e ingênua como Chapeuzinho Vermelho? Como se verifica isso pelo vídeo?

15. Pelo diálogo de Fita Verde com a avó, no vídeo, percebe-se que desencadeia um clima de tristeza na história. Que desequilíbrio seria este? Que recursos visuais e verbais mostram isso?
16. Quando Fita Verde parece criar juízo, notando o que estava acontecendo com a vovó, ela gritou que tinha medo do "lobo". Por que ela empregou essa palavra se não existia lobos na história?
17. O fundo musical usado pelos produtores desse vídeo é a música "Ruska" da banda *Apocalyptica*. Trata-se de uma banda finlandesa formada por três violoncelistas e, desde 2005, um baterista. Têm como especialidade o "*symphonic metal*" (*heavy metal* com aspecto de sinfonia). Que relação haveria entre a música escolhida e a situação apresentada pelo vídeo?
18. Na versão de Perrault, em Capuchinho Vermelho, o tema principal foi o castigo da menina pela sua desobediência. No vídeo "Fita Verde no Cabelo" qual seria o conteúdo discutido?

1.9 Oficina 8: Chapeuzinho Amarelo e a poesia - Expansão e contextualização da leitura

Duração: Três aulas de 50 min

Local: Sala de informática

Professor (a), o aluno, nesta etapa, poderá expandir suas expectativas de leitura por meio de um **vídeo**, um **podcast** e o texto **impresso** da obra Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque.

Etapas

1. Cotejo de ilustrações das obras Capuchinho Vermelho de Perrault (1697) e Chapeuzinho Amarelo (1979) de Buarque pela sala virtual pelo *Google Forms*. (Ativação dos conhecimentos prévios do aluno e previsões sobre a narrativa).

Sugestões de atividades para o aluno pelo *link*: <https://goo.gl/forms/wqsNPVwOWKiR8zgF2>

2. Vídeo e *podcast* sobre a obra Chapeuzinho Amarelo. Discussão compartilhada sobre a obra "Chapeuzinho Amarelo" de Chico Buarque (ativação dos conhecimentos prévios do aluno e previsões sobre a narrativa. Análise da capa do livro.

3. Pesquisa pela *web* da biografia de Chico Buarque, autor de Chapeuzinho Amarelo.

4. Pesquisa pela *web* sobre o contexto sociocultural brasileiro da época da produção da obra Chapeuzinho Amarelo.

5. Leitura silenciosa e oral da obra Chapeuzinho Amarelo impressa (livro) pelos alunos.

6. Discussão coletiva da obra com apontamentos do professor no quadro de giz: as condições de produção, conteúdo temático, estilo, linguagem semântica, vocabulário, composição formal, expressões de valor reveladas pelos recursos intertextuais e dialógicos, conflito da narrativa, relações contextuais, etc

7. Sugestões de atividades para trabalhar o texto com os alunos, oralmente e pelo formulário *Google*: <https://goo.gl/forms/TkRYMjGNyTAZSBbp1>

Objetivos

1. Identificar o contexto de produção da obra (finalidade, suporte, esfera de circulação, produtor, possíveis leitores, época em que foi escrita).
2. Relacionar o contexto social de produção do poema com o seu conteúdo.
3. Diferenciar a estrutura de uma narrativa em prosa com a escrita em versos.
4. Manter relação entre a capa/contracapa do livro com o conteúdo da narrativa.
5. Inferir e formular hipóteses sobre a obra por meio das ilustrações da capa do livro.
6. Identificar o emprego da linguagem figurada (metáfora, gradação, etc.) para a produção de sentido do conteúdo temático.
7. Verificar as ideias valorativas por meio da alternância das vozes no discurso e compreender as ideologias ali implícitas.
8. Relacionar o conteúdo temático de *Chapeuzinho Vermelho* e *Chapeuzinho Amarelo* por meio de ilustrações das respectivas obras.
9. Desenvolver a expressão oral e o compartilhamento das ideias.
10. Desenvolver habilidades digitais: exercitar o uso de ferramentas de navegação *online*; acessar *links*; hipertextos; utilizar o *Google* Formulário, respondendo às questões e enviando-as ao professor.

1.9.1. Atividades para o aluno:

Atividade 1 - Veja as ilustrações das obras *Capuchinho Vermelho* de Perrault (1697) e *Chapeuzinho Amarelo* (1979) de Buarque. **Observe** bem as duas imagens disponibilizadas e responda às questões abaixo, procurando fazer as relações entre elas. Para isso, verifique as datas de publicação e **pesquise** na *web* como era o contexto social da Europa (1697) e o brasileiro de 1979. Como as pessoas viviam? Como era o tipo de governo que dominava o poder? Que problemas sociais e econômicos haviam nestes períodos? Que relação com essas

ilustrações teriam esses fatos históricos? Analise os usos e costumes dessas épocas para poder dar sentidos aos textos apresentados.

Links de pesquisa:

a) <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfYLwAJ/a-populacao-europa-nos-seculos-xvii-xviii>.

b) <http://davidrafaelmorais.blogspot.com.br/2013/12/modulo-4-europa-nos-seculos-xvii-e.html>

Acesse as atividades pelo *Google* Formulário: <https://goo.gl/forms/wqsNPVwOWKiR8zgF2>,

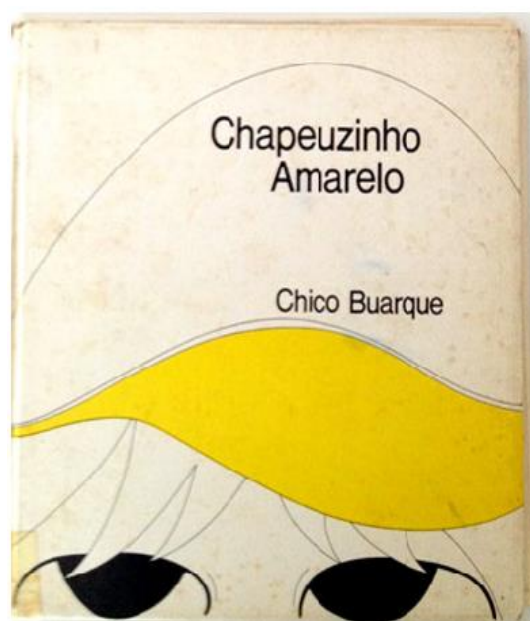
As duas faces de Chapeuzinho: comparando imagens

Figura 8– Ilustração de Gustave Doré, em 1867
Fonte: DORÉ, Gustave. *Le Petit Chaperon rouge*.
Ilustração de 1867.



Disponível em:
<https://tarjapretarte.wordpress.com/2011/09/01/ilustracoes-do-original-de-gustave-dore-para-os-contos-de-perrault/>. Acesso em: 03 jun. 2017.

Figura 9 - Capa da obra da 1ª edição (1979)
Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque



Fonte: Ilustração de Donatella Berlendis.
Disponível em: <http://sib.org.br/coluna-sib/um-texto-e-duas-ilustracoes/>. Acesso em: 03 jun. 2017.

Questões:

1. As ilustrações da capa geralmente introduzem o conteúdo de uma obra literária. Sendo assim, o que a capa da primeira edição de *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque estaria revelando sobre a história narrada?
2. O que mais se destaca na ilustração de Donatella Berlendis?

3. Na imagem de Gustave Doré, que figura ganha o primeiro plano? Que relação teria isso para a constituição de sentido da história narrada por Perrault?
4. A posição que o lobo ocupa na figura ilustrada por Doré revela:
 - a. Intimidade, fingimento e falsidade.
 - b. Distanciamento, inocência e pureza.
5. O que a cor amarela do chapéu da personagem de Chico Buarque estaria representando em relação à história a ser lida?
6. Por que Berlendis destaca apenas os olhos e o chapéu da menina? Que relação haveria entre esse recurso e o sentido da história?
7. Enquanto a imagem de Doré deixa claro o espaço da narrativa (floresta), Berlendis não apresenta na capa nenhum espaço. O que isso poderia revelar sobre a leitura de *Chapeuzinho Amarelo*?
8. Pela imagem de Doré fica claro a presença marcante do conflito da narrativa. Na imagem de Donatella Berlendis:
 - a. O conflito pode ser revelado pelo medo expresso nos olhos da personagem e pela cor amarela do chapéu.
 - b. Não há conflito na imagem de Berlendis, pois o lobo mau não aparece.
9. Na figura de Doré, há uma luminosidade maior sobre qual personagem? Que sentido isso teria em relação à história a ser narrada?
10. A imagem de Berlendis parece meio confusa, nebulosa e incompleta. O que esse fato poderia expressar em relação à história *Chapeuzinho Amarelo*?
11. Apesar da época de produção das duas imagens serem distantes uma da outra, que relação haveria entre elas?

Atividade 2 - Assista ao Vídeo e ouça o *podcast* sobre a obra *Chapeuzinho Amarelo*. Leia a obra “*Chapeuzinho Amarelo*” de Chico Buarque. Em seguida, discuta a capa e o texto com os seus colegas. Para responder às atividades, acesse o *Google Forms* linkando em: <https://goo.gl/forms/nshUcxSEWluWnnGh1>

Questões:

1. Para iniciar essa oficina, **ouça** a história de *Chapeuzinho Amarelo* do *podcast* pelo *link* a seguir:
<https://s3.amazonaws.com/universo-prd1-m/a65dff3dbdb54fc54db342f78c2d650594548332>

2. **Pesquise** na *web* outros áudios que também contam a história de Chapeuzinho Vermelho, inserindo o *link* aqui.

3. **Pesquise** sobre o autor da obra (Chico Buarque) e investigue como era o Brasil na época em que foi escrito esse poema. Para isso, você poderá utilizar alguns desses *links*:
 - a) <http://notaterapia.com.br/2016/04/07/os-11-melhores-livros-de-chico-buarque/>
 - b) https://memoriasdaditadura.org.br/?gclid=Cj0KCQiAkNfSBRCsARIsAL-u3X8sYDG4NWzoza9azCDUID1sXooyRic26CZ_8Ll6PTPCnpha-l6qjwYaAo85EALw_wcB.
 - c) <http://www.sohistoria.com.br/ef2/ditadura/p2.php>

4. **Assista**, agora, ao vídeo https://youtu.be/z0e8Jaz_Ze0 e depois responda às questões abaixo:
 - a. O vídeo apresenta a obra "Chapeuzinho Amarelo". De quem seria a voz que lê o texto? Que papel estaria fazendo a voz neste vídeo?
 - b. Quais as vozes que falam nesta história?

5. **Leia**, agora, o texto Chapeuzinho Amarelo, acessando esse *link*: https://livrospralererler.blogspot.com/2011/07/chapeuzinho-amarelo-chico-buarque-de_16.html .

CHAPEUZINHO AMARELO

Autor: Chico Buarque

1. “Era a Chapeuzinho Amarelo.
2. Amarelada de medo.
3. Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.
4. Já não ria.
5. Em festa, não aparecia.
6. Não subia escada, nem descia.
7. Não estava resfriada, mas tossia.
8. Ouvia conto de fada, e estremecia.
9. Não brincava mais de nada, nem de amarelinha.
10. Tinha medo de trovão.
11. Minhoca, pra ela, era cobra.
12. E nunca apanhava sol, porque tinha medo da sombra.
13. Não ia pra fora pra não se sujar.
14. Não tomava sopa pra não ensopar.
15. Não tomava banho pra não descolar.
16. Não falava nada pra não engasgar.
17. Não ficava em pé com medo de cair.
18. Então vivia parada, deitada, mas sem dormir, com medo de pesadelo.
19. Era a Chapeuzinho Amarelo...
20. E de todos os medos que tinha

21. O medo mais que medonho era o medo do tal do LOBO.
22. Um LOBO que nunca se via,
23. que morava lá pra longe,
24. do outro lado da montanha,
25. num buraco da Alemanha,
26. cheio de teia de aranha,
27. numa terra tão estranha,
28. que vai ver que o tal do LOBO
29. nem existia.
30. Mesmo assim a Chapeuzinho tinha cada vez mais medo do medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO.
31. Um LOBO que não existia.
32. E Chapeuzinho amarelo,
33. de tanto pensar no LOBO,
34. de tanto sonhar com LOBO,
35. de tanto esperar o LOBO,
36. um dia topou com ele
37. que era assim:
38. carão de LOBO,
39. olhão de LOBO,
40. jeitão de LOBO,
41. e principalmente um bocão
42. tão grande que era capaz de comer duas avós,
43. um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz...
44. E um chapéu de sobremesa.
45. Mas o engraçado é que,
46. assim que encontrou o LOBO,
47. a Chapeuzinho Amarelo
48. foi perdendo aquele medo:
49. o medo do medo do medo do medo que tinha do LOBO.
50. Foi ficando só com um pouco de medo daquele lobo.
51. Depois acabou o medo e ela ficou só com o lobo.
52. O lobo ficou chateado de ver aquela menina olhando pra cara dele,
53. só que sem o medo dele.
54. Ficou mesmo envergonhado, triste, murcho e branco-azedo,
55. porque um lobo, tirado o medo, é um arremedo de lobo.
56. É feito um lobo sem pelo.
57. Um lobo pelado.
58. O lobo ficou chateado.
59. Ele gritou: sou um LOBO!
60. Mas a Chapeuzinho, nada.
61. E ele gritou: EU SOU UM LOBO!!!
62. E a Chapeuzinho deu risada.
63. E ele berrou: EU SOU UM LOBO!!!!!!!!!!!!
64. Chapeuzinho, já meio enjoada, com vontade de brincar de outra coisa.
65. Ele então gritou bem forte aquele seu nome de LOBO umas vinte e cinco vezes,
66. Que era pro medo ir voltando e a menininha saber com quem não estava falando:
67. LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO

68. Aí, Chapeuzinho encheu e disse:
69. “Pára assim! Agora! Já! Do jeito que você tá!”
70. E o lobo parado assim, do jeito que o lobo estava, já não era mais um LO-BO.
71. Era um BO-LO.
72. Um bolo de lobo fofo, tremendo que nem pudim, com medo de Chapeuzim.
73. Com medo de ser comido, com vela e tudo, inteirim.
74. Chapeuzinho não comeu aquele bolo de lobo, porque sempre preferiu de chocolate.
75. Aliás, ela agora come de tudo, menos sola de sapato.
76. Não tem mais medo de chuva, nem fuge de carrapato.
77. Cai, levanta, se machuca, vai à praia, entra no mato,
78. Trepas em árvore, rouba fruta, depois joga amarelinha,
79. Com o primo da vizinha, com a filha do jornaleiro,
80. Com a sobrinha da madrinha
81. E o neto do sapateiro.
82. Mesmo quando está sozinha, inventa uma brincadeira.
83. E transforma em companheiro cada medo que ela tinha:
84. O raio virou orrái;
85. barata é tabará;
86. a bruxa virou xabru;
87. e o dia bo é bodiá.
88. (Ah, outros companheiros da Chapeuzinho Amarelo: o Gãodra, a Jacoru, o Barão-tu, o Pão Bichô pa...
89. E todos os tronsmons).

6. **Discuta e reflita** o texto Chapeuzinho Amarelo com os seus colegas e seu (sua) professor. E, responda, em seguida, às seguintes questões pelo *Google Forms*, acessando <https://goo.gl/forms/nshUcxSEWluWnnGh1>.

Questões:

1. Quem seria o possível leitor desse texto? Por que você chegou a essa conclusão?
2. O título da obra vem composto de dois termos “Chapeuzinho” e “Amarelo”. O fato de estarem com inicial maiúscula:
 - a. Determinam alguém que participará da narrativa.
 - b. Qualificam alguém que participará da narrativa.
 - c. Podem determinar e também qualificar alguém que participará da narrativa.
3. Em qual (is) suporte (s) a história de Chapeuzinho Amarelo foi apresentada para você? Onde mais ela poderia ser encontrada?
4. O escritor Chico Buarque escreveu esse texto na década de 1970. O Brasil, na época, vivia sob o regime político da ditadura militar, com perseguição aos artistas. Neste período, não havia liberdade para críticas e nem para falar ou escrever o que se pensava. Que relação haveria entre esse contexto e a obra “Chapeuzinho Amarelo”?

5. Essa obra literária teria, portanto, o propósito de:
 - a. Contar a história de uma menina medrosa por meio do trabalho estético da linguagem.
 - b. Fazer uma publicidade de um livro de Chico Buarque.
 - c. Comentar uma história bem parecida com a de Chapeuzinho Vermelho.

6. Ao ler o texto, observamos que as caracterizações feitas ao lobo estão relacionadas a esse personagem em outra história da literatura já bem conhecida. Qual seria essa história?

7. Podemos afirmar que em “Chapeuzinho Amarelo” o lobo mantém a mesma fama e personalidade do que em Chapeuzinho Vermelho? Por quê?

8. Relacione as características de cada personagem abaixo às suas respectivas histórias:
 - (a) Chapeuzinho Amarelo.
 - (b) Chapeuzinho Vermelho.

() O lobo ocupa a posição de dominador, com suas características de maldade e agressividade.

() O lobo ocupa a posição de fraco e dominado, com suas características de envergonhado, triste, murcho e branco azedo.

() Chapeuzinho ocupa a posição de dominadora, vencendo o medo tornando-se forte, corajosa e desafiadora.

() Chapeuzinho ocupa a posição de dominada, ingênua e impotente.

9. Do verso 4 ao 21 são apresentados os mais diferentes tipos de medo que a Chapeuzinho sofria e deixava-a isolada do mundo, dos prazeres e das alegrias da infância por sentir fobia de tudo. Releia o texto e responda: Quais eram os medos mais comuns de Chapeuzinho Amarelo? E qual o seu maior medo?

10. E qual era o maior medo de Chapeuzinho Amarelo?

11. O que a menina deixava de fazer por ter tanto medo?

12. Quais seriam as origens de tantos temores dessa garotinha? Esse medo era real? Por quê?
13. Pelos versos 38 ao 41: “[...] carão de LOBO, olhão de LOBO, jeitão de LOBO, e principalmente um bocão [...]” o autor faz referência a uma passagem muito tensa da versão de Chapeuzinho Vermelho de Charles Perrault. Que passagem seria essa? Nesta história, esse também é um momento de conflito? Explique.

14. Na história da Chapeuzinho Vermelho aparece o lenhador para salvá-la do lobo mau. E neste texto, quem a salva Chapeuzinho Amarelo do lobo, fazendo-a perder o medo?
15. Para produzir maior dinamicidade ao texto, o autor se utiliza de alguns recursos. Quando ele dá voz à menina ao dizer: “Pára assim! Agora! Já! Do jeito que você tá!”, está utilizando o recurso do:
- Discurso Direto
 - Discurso Indireto
16. O texto é escrito em versos e estrofes, no entanto, possui personagens, conflito e um narrador. Diante disso podemos classificá-lo como:
- Uma narrativa em prosa.
 - Um poema-narrativo.
 - Uma prosa poética.
17. Chico Buarque evidencia neste poema o poder mágico das palavras explorando o ritmo e as rimas, como em “amarelo”, “amarelinha” e “amarelada”, cujos sentidos e musicalidade despertam a atenção do leitor. Desses três vocábulos, qual ou quais funcionam, no texto, como adjetivo? Qual efeito de sentido teria o uso desse recurso neste texto?
18. Aparecem nesta história várias palavras que se relacionam aos contos de fadas. Quais seriam elas?
19. Observe que a palavra LOBO, no texto, vem destacada e várias vezes repetida. Qual a intenção do autor ao usar esse recurso?
20. Qual a razão do autor usar a palavra LOBO repetida várias vezes em letras maiúsculas?
21. Associe as colunas identificando o tipo de figura de linguagem usada no texto:
- “LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO” (Verso 67).
 - “E o lobo parado assim, do jeito que o lobo estava, já não era mais um LO-BO”/ “Era um BO-LO”/ “Um bolo de lobo fofo” (Versos 70 a 72).
 - “(…) Tremendo que nem pudim, com medo da Chapeuzim” (Verso 72).
- () O Lobo apresenta traços humanos, inseguro, fraco; repetição de som.
- () Repetição de sons de forma audível e inversão.
- () Coisificação do personagem lobo.

22. A partir do momento que a menina topou com o LOBO, o autor passou a grafar a palavra **lobo** com letra minúscula. O que aconteceu a partir daí?
23. Quando ocorre o confronto entre o lobo e a menina, ela percebe que esse lobo não é nenhum monstro, por isso, não lhe causa nenhum medo. Enquanto estava só na cabeça dela, o medo era maior, era absoluto; a partir do confronto, ele vai diminuindo, até se extinguir... Pensando nisso, o medo que atormentava a menina era:
- Medo de um monstro real.
 - Medo de um monstro imaginário.
24. No verso 69: “Pára assim! Agora! Já! Do jeito que você tá!” Os recursos empregados para expressar a voz da menina, nesta fala, por meio do verbo “parar” no modo imperativo “pára” e exclamações de ordem “agora!” e “Já!”, indicam que:
- A menina está conseguindo superar o seu medo, transformando o lobo em bo-lo.
 - A menina deu ordem para o lobo ir embora, mas ele continuou amendrontando-a.
 - O lobo nem ligou para os gritos e devorou a menina.
25. O autor usou rimas produzindo a musicalidade dos versos e de neologismos (criação de palavras). Isso se verifica em "Um bolo de lobo fofo, tremendo que nem pudim, com medo de **Chapeuzim**. Com medo de ser comido, com vela e tudo, **inteirim**". O que esses versos poderiam estar sugerindo em relação à narrativa?
26. "**Aliás**, ela agora come de tudo, menos sola de sapato" (Verso 75). Neste verso, o termo "**aliás**" estaria sendo usado para:
- Comparar uma situação.
 - Concluir uma situação.
 - Explicar e valorizar positivamente a explicação dada.
27. Observe os últimos versos: “O raio virou orrái/ barata é tabará/ a bruxa virou xabru/ e o dia bo é bodiá./ Ah, outros companheiros da Chapeuzinho Amarelo: o Gãodra, a Jacoru, o Barão-tu, o Pão Bichô pa.../ E todos os tronsmons...”. Por que o autor inverteu a ordem das palavras? Que relação teria esse recurso com o desfecho da narrativa?
28. A partir das questões já respondidas e da leitura geral dessa história, qual seria o tema desta história?
29. Dos Versos 75 a 82, vemos uma Chapeuzinho transformada, uma menina capaz de fazer suas próprias escolhas. E, de acordo com a nossa cultura predominante, essa personagem passa a apresentar comportamentos muitas vezes não esperados. E você, considera esses comportamentos adequados ou não? Explique.

30. Chapeuzinho Amarelo tinha muitos medos, mas dos versos 75 a 82, vemos que ela conseguiu enfrentar e vencer um dos seus maiores medos. Chapeuzinho transforma-se em uma menina corajosa e capaz de fazer as suas próprias escolhas. Em sua vida:
- Quais são os seus maiores medos?
 - Como você costuma enfrentar os seus medos?
 - Quem costuma ajuda-lo (a) nesta hora?
31. Chico Buarque expressa, por meio da obra “Chapeuzinho Amarelo”, o medo e a insegurança de uma sociedade passiva e dominada pela ditadura militar no Brasil. E, hoje, como as pessoas costumam reagir diante do *bullying*, da discriminação, da corrupção, das diferenças sociais e econômicas de tantos outros problemas que existem na nossa sociedade atual?

1.10 Oficina 9: Chapeuzinho e a publicidade - Expansão e contextualização da leitura:

Duração: uma aula 50 min

Local: sala de informática

Nesta etapa, professor (a), apresente ao seu aluno uma **publicidade institucional**. Na oportunidade, será realizada a análise semântica da linguagem, as condições de produção do texto, a composição formal do gênero, as ideologias do discurso e as relações intertextuais do texto com a obra de Perrault, refletindo a sociedade de consumo atual e as armadilhas provocadas pela mídia publicitária (atividade oral e digital).

Objetivos:

- 1.Associar o conto de Perrault ao texto publicitário por meio dos recursos verbais e dos semióticos.
- 2.Reconhecer as metáforas linguísticas e visuais que dão sentido ao conteúdo temático do texto.
- 3.Reconhecer as ideologias do discurso que mostram o poder dos produtos Boticário usados pelas mulheres modernas para conquistarem os homens.
- 4.Identificar a relação de poder entre homem X mulher (força X fraqueza) no contexto sócio histórico do séc. XXI e a relação da temática com o conto de Perrault.
- 5.Exercitar a navegação pela sala virtual do *Google* e o uso dos recursos do *Google* formulário.

1. 10.1 Atividades para o aluno: leitura e discussão coletiva de publicidade institucional; questões pelo Google Formulário.

Figura 10 - Publicidade institucional



Fonte: Revista Veja moda e estilo, São Paulo, Editora Abril, edição especial mulher, n. 43, jun. 2005.

- a) Para compreender melhor este texto, discuta com os colegas e o seu professor sobre ele.
- b) Agora, responda às questões sobre o texto, acessando o *link*: <https://goo.gl/forms/D9yNAYGfnEpAaxh22>

Questões:

1. Quem costuma produzir esse tipo de texto, seria:
 - a. Um contista.
 - b. Um quadrinista.
 - c. Um publicitário.
2. Em que época poderia ter sido produzido? Que elementos você observou no texto que confirmam isso?
3. Esse texto teria sido produzido para:
 - a. Divulgar uma empresa comercial.
 - b. Criticar a mulher dos dias de hoje.
 - c. Contar uma história de conto de fadas.
4. Em que suporte o texto está sendo apresentado para você?
5. Em quais outros suportes o texto poderia ser lido?
6. Que imagem o autor faria do leitor desse anúncio? Como seria ele? Onde viveria? Como viveria? Com quem viveria?

7. O autor repete o pronome “você” no texto para:
 - a. Mostrar ao leitor que Chapeuzinho Vermelho pode vencer o “Lobo Mau” nesta história.
 - b. Influenciar ao leitor que a mulher que usa os produtos Boticário terá o poder de seduzir os homens.
 - c. O autor cometeu um erro de português ao repetir esta palavra.
8. Pela estrutura e linguagem, que tipo de texto poderia ser esse?
9. Esse texto trata:
 - a. Da história de Chapeuzinho Vermelho que usa os produtos do Boticário para vencer o “Lobo Mau”.
 - b. Do poder dos produtos Boticário usados pelas mulheres modernas para conquistarem os homens.
 - c. Da mulher que não vê relação entre os produtos Boticário e uma vida mágica de conto de fadas.
10. Observe que o produtor do anúncio manteve na foto o capuz vermelho que dialoga com a obra de Chapeuzinho Vermelho. A cor do capuz no anúncio teria o mesmo sentido que na obra de Perrault? Explique.
11. A escolha da figura:
 - a. Não tem nenhuma relação com o texto verbal.
 - b. É proposital, apresentando uma mulher sensual e bonita que usa os produtos do Boticário para seduzir os seus parceiros.
 - c. Não é nada significativa para o propósito do texto.
12. A mulher do séc. XVII, da época de Perrault, era submissa e vivia em um mundo dominada pelo poder dos homens. A partir dos elementos linguísticos e visuais deste anúncio, como seria a relação de poder entre homem X mulher nesse novo contexto social do século XXI?
13. Algumas palavras usadas neste texto são *metáforas imaginárias* que mantêm uma relação de sentido com um contexto contemporâneo. Associe cada palavra da primeira coluna a um sentido possível inscrito na segunda coluna, de acordo com as representações que elas poderiam ter no anúncio.

(a) Coleira	
(b) Chapeuzinho Vermelho	
(c) História	
(d) Lobo mau	

() Mulher bela e sedutora.
() Homem dominado.
() Relação com o conto de fadas de Perrault.
() Poder de sedução pela beleza feminina.
14. Abaixo da marca do produto aparece um *slogan* apresentando o objetivo principal do anúncio: "Você pode ser o que quiser". Para quem a frase é direcionada? O que esta frase estaria sugerindo?

15. Há uma metáfora visual no texto que possibilita ao leitor comparar a mulher a uma deusa, capaz de levitar como um ser supremo. Qual seria esse recurso?
16. Esse anúncio seria:
 - a. De produto.
 - b. Social.
 - c. Institucional.
17. Qual seria o papel de uma publicidade na sociedade, ou seja, qual seria a sua função?
18. Quando vê uma propaganda, você costuma atender de imediato aos apelos e encantos que ela provoca? Por quê?
19. Já comprou algo influenciado por alguma propaganda mesmo sem condições econômicas? Quando? Como era essa propaganda? Em que suporte ela veiculava (jornal, revista, *outdoor*, rádio, TV, panfleto, etc.)?
20. Você acredita que os produtos Boticário têm realmente esse poder mágico de fazer as mulheres dominarem os homens? Explique.

1.11 Oficina 10: Chapeuzinho e o *remix* - Expansão e contextualização da leitura

Duração: Uma aula 50 min

Local: Sala de informática

Nesta aula, professor (a), você possibilitará ao aluno acesso a dois gêneros musicais: a canção popular Chapeuzinho Vermelho de Braguiha e um *funk* com a mesma letra. É importante destacar na análise das composições os elementos semióticos e as condições de produção de cada gênero para que o aluno compreenda os temas. Para isso, segue abaixo um *link* com algumas questões a serem discutidas pela classe e que podem ser complementadas ou substituídas pelo mediador. Posteriormente, cada aluno acessará o *link* para responder às atividades pela *internet*: <https://goo.gl/forms/O49G4sDmlswN7FoG3>

Objetivos:

- 1.Reconhecer as condições de produção de cada composição musical: por que foi produzida, onde, quando, por quais instrumentos, por quem e em que suporte é apresentada.
- 2.Identificar o papel das diferentes vozes em cada música e a relação dessas vozes com as da obra Chapeuzinho Vermelho de Perrault.
- 3.Reconhecer, pela pesquisa, as características e histórico do estilo musical *funk*.

4. Identificar o tema de cada composição musical analisando o ritmo, letra, tipo de instrumentos e vozes.
5. Analisar a influência das variantes linguísticas e semióticas no contexto de cada produção para a construção de sentido das leituras.
6. Exercitar habilidades digitais (acesso à sala virtual, uso dos *hiperlinks* e dos recursos do *Google* formulário).

1.11.1 Atividade para o aluno: da canção de ninar ao *funk*

Olá!

Observe duas versões da famosa canção "Chapeuzinho Vermelho". Ouça com atenção o ritmo, a letra, as vozes que cantam, a entonação de cada voz, os instrumentos e outros sons usados, comparando as duas interpretações.

Discuta com os colegas, sob orientação de seu professor, a respeito das duas composições e, depois, responda às questões pelo *Google* Formulário. Não esqueça de clicar no *menu* ENVIAR para que as suas respostas sejam avaliadas.

Para ter acesso às atividades *online*, clique em: <https://goo.gl/forms/O49G4sDmlswN7FoG3>

Figura 11 - Imagem de abertura do funk "Chapeuzinho Vermelho"



Fonte: *Funk* de autoria de Victor Augusto, publicado em 28 de mar. 2009, licença padrão do *YouTube*. Disponível em: <https://youtu.be/Nw1peg7671k>. Acesso em: 02 fev. 2018.

Atividade 1 - Ouça e leia a canção de ninar "Chapeuzinho"- composição de Braguinha (Carlos Alberto Ferreira Braga).

Acesse a canção de ninar pelo *link*: <https://youtu.be/-FwLY3jA-ec>

Letra: **Chapeuzinho**

Pela estrada fora eu vou bem sozinha
 Levar esses doces para a vovozinha
 Ela mora longe e o caminho é deserto
 E o lobo mau passeia aqui por perto
 Mas à tardinha, ao sol poente
 Junto à mamãezinha dormirei contente

...

(Lobo Mau)

Eu sou o lobo mau, lobo mau, lobo mau
 Eu pego as criancinhas pra fazer mingau
 Hoje estou contente, vai haver festança
 Tenho um bom petisco para encher a minha pança

...

(Caçadores)

Nós somos os caçadores e nada nos amedronta
 Damos mil tiros por dia, matamos feras sem conta
 Varamos toda floresta, por mares e serranias
 Caçamos onça pintada, pacas, tatus e cotias

...

(Chapeuzinho)

O lobo mau já morreu, agora estamos em festa
 Posso caçar borboletas
 E passear na floresta

Atividade 2 - Agora, **curta o *funk*** da Chapeuzinho Vermelho e responda às questões que seguem. Para isso, acesse o vídeo: <https://youtu.be/Nw1peg767lk>

Questões:

1. Pelo que observou, qual das duas canções foi produzida mais recentemente? Como você chegou a essa conclusão?

Pesquise sobre Braguinha pelo *link*:

<https://educacao.uol.com.br/biografias/braguinha-carlos-alberto-ferreira-braga.htm>.

2. Pelo que leu sobre o compositor, em que época mais ou menos teria ele produzido a canção de Chapeuzinho Vermelho? Por que ele fez essa música?

3. No que se refere à composição de Braguinha, que instrumento (s) e outros sons ajuda (m) a produzir o ritmo de canção de ninar do início e do final da composição?

- a. Violão, saxofone.
- b. Teclado, flauta, violão, sons de rancos.
- c. Bateria e guitarra.

4.A respeito do compositor Braguinha, qual (is) teria sido o (s) estilo (s) de música que ele compunha?

- a. *Funk*
- b. *Rock*
- c. Música popular, infantil, samba e marchas de carnaval
- d. Música clássica
- e. *Rap*

5.Em determinado momento da canção de Braguinha, o ritmo produzido pelos instrumentos se acelera. Por que isso acontece?

6.A letra do *funk* apresenta diferentes vozes. Quais são essas vozes? Seriam as mesmas da composição de Braguinha? Comente.

7.Pesquise a história do *funk* no Brasil e responda: Qual a origem desse estilo musical? De onde veio? Quais são os seus maiores representantes? Para isso, acesse:

<https://www.nexojornal.com.br/explicado/2017/10/22/Popular-e-perseguido-funk-se-transformou-no-som-que-faz-o-Brasil-dan%C3%A7ar>

8.Assinale a alternativa que **não** corresponde ao estilo *funk*:

- a. Trata-se de um gênero musical apreciado por jovens da periferia de cidades.

- b. Foi desenvolvido por James Brown, Sly Stone e George Clinton nas décadas de 1960 e 1970 nos EUA.
- c. O *funk* é um estilo musical que representa um grupo social de elite e que jamais sofreu discriminação.
- d. O antropólogo Hermano Vianna ajudou a difundir para a imprensa o estilo *funk*, no Brasil, por meio de seus estudos de Mestrado.
- e. O *funk* é um meio para se denunciar as dificuldades da vida nas comunidades de periferia e tem origem como valorização da cultura negra.

9.Quanto ao ritmo do *funk*, no que ele difere da canção de Braguinha?

10. Que recursos são usados para a produção do ritmo do *funk*? O que esse ritmo poderia sugerir em relação ao conteúdo do texto?

11. Analisando a interpretação das vozes nos textos, qual das duas composições parece estar representando melhor a história de Chapeuzinho Vermelho? Explique.

12. Para que público se destina a composição de Braguinha? Que elementos da canção comprovam isso?

13. Quem seriam os ouvintes do *funk*? Por quê? Que elementos na composição desta canção possibilitam você a chegar a essa conclusão?

1.12 Oficina 11: Interpretação da leitura

Duração: Duas aulas de 50 min

Local: Sala de informática

Passos:

1. Professor (a), com antecedência, crie o mural *Padlet*¹⁰⁷ da turma para, em seguida, exercitar o recurso com os alunos.
2. Possibilite que o aluno exercite o uso do recurso do aplicativo *Powtoon* e/ou *Filmora* (ou outro conhecido pelo aluno) para a produção de vídeos pelo computador e/ou celular.
3. Destine um tempo para que o aluno assista aos tutoriais sobre o *Padlet*, entre no aplicativo e aprenda a navegar e usar os menus.
4. Convide os alunos para que, em grupos, por meio de algum recurso: áudio, vídeo, ilustração ou escrita, **criem uma nova versão para a história Chapeuzinho Vermelho, destacando a temática "bem X mal"**, para ser socializada com a comunidade escolar pelo aplicativo *Padlet*¹⁰⁸.
5. Sugira alguns recursos para a produção interpretativa do aluno: produção de um vídeo pelo *Powtoon*¹⁰⁹ ou *Filmora*¹¹⁰.

Objetivos:

1. Desenvolver o letramento digital pelo uso do recurso *Padlet*, produção de vídeos e/ou áudio pelo computador ou celular.
2. Possibilitar que o aluno exercite a criatividade pela produção escrita, visual (ilustração) ou digital com coerência ao tema discutido na obra *Capuchinho Vermelho (bem X mal)*

1.12.1 Atividade para o aluno: Produção de texto (escrita, ilustração, áudio ou vídeo)

Agora é a sua vez: crie uma nova versão para a história *Chapeuzinho Vermelho*, destacando a temática "**bem X mal**", para ser socializada com a comunidade escolar pelo aplicativo *Padlet*¹¹¹. Você poderá criar essa versão em áudio, vídeo, texto escrito ou ilustração.

¹⁰⁷ Disponível em: <https://youtu.be/dr7Wx3pQtPM>. Acesso em: 02 jun. 2017.

¹⁰⁸ Disponível em: <https://padlet.com/nilzapereiracrepaldi/5g8ulc614bny>. Acesso em: 02 jun. 2017.

¹⁰⁹ Disponível em: <http://powtoon.com>. Acesso em: 02 jun. 2017.

¹¹⁰ Disponível em: <https://filmora.wondershare.com/>. Acesso em: 02 jun. 2017.

¹¹¹ Disponível em: <https://padlet.com/nilzapereiracrepaldi/5g8ulc614bny>. Acesso em: 02 jun. 2017.