

LEITURA LITERÁRIA DIGITAL: NOVAS FORMAS DE CONCEBER O LETRAMENTO NA ESCOLA

Daniela Pereira de Oliveira
Jeane de Cássia Nascimento Santos

Resumo: O presente artigo objetiva discutir as novas formas de conceber o ensino da leitura sob a perspectiva do letramento literário no ambiente virtual, apresentando uma proposta de intervenção que considerou os limites e as complexidades dos leitores digitais quanto à apropriação da linguagem cibernética. Tendo como base principal a pesquisa-ação (THIOLENT, 2002), o trabalho em campo proporcionou aos alunos de uma escola pública de São Cristóvão/SE vivenciar uma experiência de leitura baseada no letramento literário de Cosson (2014; 2016) através da análise e do contato com contos reconhecidos como clássicos da literatura popular de tradição oral. A fundamentação teórica empregada assenta-se também nos aportes teóricos postulados por Xavier (2013), evidenciando os desafios da escola diante da aprendizagem hipertextualizada; por Coscarelli; Novais (2010) ao apontarmos a complexidade do processamento da leitura no ambiente digital pelos leitores; por Rojo (2012) e Freitas (2011) acerca dos multiletramentos e letramento digital. Assim, a tentativa de aliar a tecnologia ao ensino da leitura, tomando como diretriz as premissas de base, foi criado o *App ConteConto*, ferramenta usada no *smartfone*, com sistema operacional *Android* que possibilita a aprendizagem à distância. A partir da experiência com o aplicativo nas oficinas *on-line* de leitura, um caderno literário digital foi elaborado com o intento de auxiliar educadores no trabalho com contos. A presente análise possibilita a reflexão sobre práticas do ensino da leitura diante do advento da *cibercultura*.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Conto. Escola. Tecnologia.

DIGITAL LITERARY READING: NEW WAYS OF CONCEIVING LITERACY IN SCHOOL

Abstract: This article aims to discuss new ways of conceiving the teaching of reading from the perspective of literary literacy in the virtual environment, presenting an intervention proposal that considered the limits and complexities of digital readers regarding the appropriation of cybernetic language. Having action research as its main base (THIOLENT, 2002), fieldwork allowed students from a public school in São Cristóvão/SE to experience a reading experience based on Cosson's literary literacy through analysis and contact with short stories, great classics of popular literature of oral tradition. The theoretical foundation used is also based on the theoretical contributions postula-

ted by Xavier (2013), highlighting the challenges faced by schools in the face of hyper-textualized learning; by Coscarelli; Novais (2010) when we point out the complexity of processing by readers of reading in the digital environment; by Rojo (2012) and Freitas (2011) about multiliteracies and digital literacy. Thus, in an attempt to combine technology with teaching reading, taking the basic premises as a guideline, the ConteConto App was created, a tool used on smartphones, with the Android operating system that enables distance learning. Based on experience with the application in online reading workshops, a digital literary notebook was created with the aim of helping educators work with short stories. This analysis makes it possible to reflect on teaching reading practices in light of the advent of cyberculture.

Keywords: Reading. Literacy. Tale. School. Technology.

Introdução

A linguagem semiótica permeia o cotidiano dos jovens do século XXI, promovendo um novo cenário social que se constitui através de fenômenos de comunicação em formato multimodal e hipermidiático (XAVIER, 2013). Por estar veiculada nos meios tecnológicos de um modo geral, essa linguagem acompanha as gerações, integrando-as, cada vez mais, ao mundo digital. Para Rojo (2012), a aprendizagem demanda um trabalho voltado ao uso de práticas pedagógicas que considerem as variadas semioses que circulam o ambiente virtual e tecnológico como um todo. A tecnologia possibilitou a interação entre os signos verbal, não verbal, auditivo, visual em uma mistura sinestésica. Tal conjuntura desafia a escola a levar em conta as necessidades emergentes para a formação das novas gerações. (XAVIER, 2013) Documentos preceituam a inserção da tecnologia como ferramenta útil para o trabalho com as variadas linguagens na aprendizagem. Consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018, p. 59) considerações acerca dessa discussão, a saber:

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas

linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital.

Seguindo na mesma diretriz, a primeira competência da *Base Nacional Comum Curricular* BNCC (BRASIL, 2017, p. 09) dispõe sobre a importância de:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Tal concepção implica em assegurar direitos reservados para a construção de uma sociedade justa que considere ações democráticas e inclusivas, a exemplo da importância do acesso e da inserção da tecnologia na escola, não só com relação a conhecimentos ligados ao uso dos aparatos, mas também a respeito das reconfigurações da linguagem produzidas através desses meios. Segundo Cerigatto e Casarin (2015, p. 40), a evolução tecnológica trouxe

[...] o cenário de linguagens híbridas que nasce diante o ciberespaço, o hipertexto e os novos tipos de leitores que interagem com a informação agora disseminada pelas mídias digitais com a tarefa essencial que compete à *information e media literacy* de educar usuários para se apropriarem da linguagem e das habilidades necessárias para dominar os novos modos de ler.

Assim, a escola precisa entender e se apropriar das mudanças que regem as novas formas de conceber a linguagem, uma vez que a maneira de receber e de interpretar a informação se reconfiguraram. Consumir a leitura, ler, interpretar e produzir a informação possuem novos sentidos diante do que os avanços tecnológicos podem oferecer e da veiculação da mistura sinestésica dos sons, das imagens, dos símbolos e das palavras (CERIGATTO E CASARIN, 2015).

Com vistas à capacitação de professores, em efeito multiplicador, a fim de garantir o direito dos jovens a uma formação que desse conta da nova conjuntura, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura (UNESCO) também criou um currículo de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). Iniciado em 2008, o trabalho contou com um grupo de especialistas que, de forma estratégica e sistêmica, elaboraram conceitos e diretrizes em prol da formação continuada de profissionais da educação para “fomentar sociedades alfabetizadas em mídia e informação e para promover a cooperação internacional.” (WILSON *et al*, 2013, p. 11).

As competências implementadas através da AMI objetivam preparar cidadãos críticos que buscam a legitimidade das informações, podendo ser, futuramente, criadores de *sites* de notícias ou anunciantes em outros meios midiáticos. (WILSON *et al*, 2013).

Acerca do exposto, alguns questionamentos são evidenciados por Cerigatto e Casarin (2015, p. 40):

Que tarefas competem à *information* e *media literacy* no sentido de educar e criar estratégias pedagógicas que apresentem modelos semióticos críticos de análise dessas ‘novas’ linguagens, que, cada vez mais, recorrem à sonoridade, à visualidade e às misturas destas?

A alfabetização midiática (*media literacy*) e a alfabetização informacional (*information*) são duas áreas distintas que fazem parte da Matriz Curricular e das competências da AMI da UNESCO. À primeira, compete o acesso da informação e o seu uso ético. À segunda, cabe a habilidade de entender o papel das mídias e o desempenho de suas funções para a autoexpressão e participação igualitária. Segue no quadro 1 a caracterização dessas competências.

Quadro 1: Elementos da Alfabetização informacional e midiática.

Alfabetização informacional

Definição e articulação de necessidades informacionais	Localização e acesso à informação	Acesso à informação	Organização da informação	Uso ético da informação	Comunicação da informação	Uso das habilidades de TICs no processamento da informação
--	-----------------------------------	---------------------	---------------------------	-------------------------	---------------------------	--

Alfabetização midiática³

Compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas	Compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções	Avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia	Compromisso junto às mídias para a autoexpressão e a participação democrática	Revisão das habilidades (incluindo as TICs) necessárias para a produção de conteúdos pelos usuários
--	---	--	---	---

Fonte: Unesco, 2013.

Desse modo, o domínio da linguagem envolve não só o monitoramento da linguagem nas práticas sociais, mas a criticidade do saber consciente. No mundo virtual é preciso não só compreender signos, mas também fazer conexões e escolhas (COSCARELLI; NOVAIS, 2010).

Assim, o presente artigo procura mostrar que a leitura ganhou novas proporções diante da era digital, tendo em vista ter sido reconfigurada a noção de texto perante a integração das semioses na linguagem e dos meios de recepção e expectativas da comunicação escrita. Diante desse panorama, procuramos apresentar uma experiência de ensino cuja metodologia foi pensada exclusivamente para o trabalho com uso da tecnologia com vistas ao ensino da leitura literária.

No trabalho em campo, pensando em colocar em prática uma proposta pedagógica que fizesse uso da tecnologia utilizada pelos alunos de uma escola pública situada em São Cristóvão/SE, oficinas *on-line* foram realizadas com a intenção de trabalhar a leitura literária em ambiente digital. Para tanto, buscou-se desenvolver os letramentos dos educandos tendo como referencial teórico os postulados de Cosson (2014; 2016), considerando as formas de recepção da leitura literária (Rouxel, Langlade e Rezende, 2013) com o intuito de ampliar as perspectivas de leitura e, por conseguinte, contribuir para a formação de leitores proficientes.

A intervenção envolveu a tecnologia no trabalho realizado não só com o letramento literário, mas também, digital. A fim de auxiliar as tarefas, foi criado um aplicativo, intitulado *ConteConto*, o qual dá acesso à *feedback* para orientações, à inserção e à visualização de contos para grupos formados por professores. A partir das oficinas, foi elaborado um caderno pedagógico, objetivando auxiliar profissionais da educação e alunos a viver uma experiência de leitura com foco no desenvolvimento do letramento literário digital.

De um modo geral, este artigo visa a compartilhar o estudo interven-
tivo, focando na análise sobre a leitura literária digital e na apresentação do projeto realizado através de uma oficina *on-line* auxiliada pelo aplicativo. À guisa de exemplo, esperamos que outros profissionais da educação também possam utilizar as ferramentas tecnológicas experimentadas com o trabalho a fim de fomentar, no educando, o desenvolvimento do letramento literário em ambiente virtual.

Leitura literária digital

Segundo Cosson (2014), por estar em todo lugar, inclusive nos ambientes digitais, a literatura se faz presente na vida dos jovens. Neste âmbito, é reconhecida como literatura eletrônica cuja produção é compreendida pela veiculação de textos literários que se valem da utilização dos recursos digitais para sua composição em um movimento que mistura escrita, sons e imagens. Os traços que marcam essa linguagem é a fragmentação difundida através da hibridização tecnológica. Quanto mais próximo da integridade da obra, maior a literariedade. (COSSON, 2014). Os hipertextos promovem a interação e correlação entre os textos, em contrapartida testam os limites do leitor que, segundo o autor, extinguem ou tornam menos perceptíveis as posições do leitor e autor.

Cosson (2014, p. 23) aponta como crucial o conceito de literatura para entender a circulação e permanência dessa no ensino e na sociedade de um modo geral:

Se tomarmos a literatura como um conjunto de obras exemplares ou significativas para uma determinada comunidade, então é legítimo falar de sumiço ou estreitamento, pois a escola é a instituição que garante conhecimento comum dessas obras, o que efetivamente não está acontecendo tal como demonstraram os de buscar entender como ela permanece em outros espaços, como é o caso da internet.

Seja em filmes, séries ou em animações, a literatura ocupa um espaço que a reconfigura. Assim, Cosson (2014, p. 22) discute o papel dos meios de ensino da literatura. Assim como também é inteiramente adequado à literatura na sociedade e conclui: “Dessa forma, curiosamente, pode-se dizer que a literatura está muito presente na vida desses jovens, mas não na leitura das obras literárias [...]”. A transposição da obra pode resultar em artefatos de interpretações pessoais, algumas até infundidas de maneira genuína e fidedigna, mas nunca autênticas. Os recortes, os resumos, as reproduções em diferentes mídias ou resenhas não podem substituir a integridade da obra e sua leitura pessoal.

A representação e, em alguns casos, a infidelidade da obra pode gerar efeitos diversos como o distanciamento entre leitor e autor ou, ao contrário, a criatividade inserida nesse processo pode estabelecer um diálogo até mais próximo

entre os dois na relação intertextual, no jogo interativo entre as linguagens. Entender essa logística e dinâmica é crucial para o educando, uma vez que a *internet* promove todo esse acesso que já faz parte da sua rotina. Então, novas literaturas surgiram, novos conceitos e novas propostas precisam ser levados em consideração.

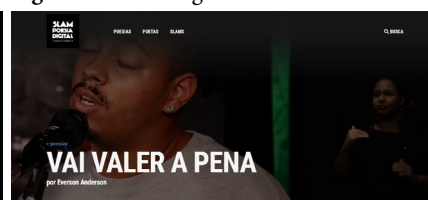
As figuras a seguir são exemplos da inserção da literatura no meio digital. A figura 1 corresponde à apresentação de microcontos escritos e falados. O *site* permite o compartilhamento dos contos com escolha de *interfaces* para visualização. A figura 2 apresenta uma poesia digital em vídeo com a participação de um intérprete em libras. A figura 3 mostra uma história contada em *Podcast* com uso de áudio. Já as figuras 4 e 5 retratam a composição de poemas a partir do que está sendo colocado no chá. Neste, há uma maior interação do leitor com o texto. Já as figuras 6, 7, 8 e 9 mostram o aplicativo *ConteConto*, o qual permite *feedback* com o professor orientador, edição de contos, correções textuais e publicação das produções escritas. Neste último, há uma interação ainda maior em comparação aos demais, tendo em vista proporcionar ao usuário interatividade na execução das ações.

Figura 1: Microcontos em escrita e áudio.



Fonte: <http://seabra.com/audiocontos>.

Figura 2: Poesia digital.



Fonte: <https://slamdigital.com.br/poesia>.

Figura 3: *Podcast* – Histórias lidas em áudio.

Rua das Borboletas, No. 4 – Leitura de livro para crianças

© SETEMBRO 17, 2023



Rua das Borboletas, No. 4

Era Uma Vez Um Podcast • De Carol Camanho • 17 de set. de 2023



Compartilhar

Essa história infantil conta sobre Teresa, uma menina que sempre morou na mesma casa e precisa se mudar. Ela se depara com diferentes sentimentos e precisa aprender a lidar com eles.

Ensino para crianças: Lidar com novos sentimentos, principalmente saudade. Aceitar o novo e sobre o ciclo da vida.

Faixa etária recomendada: A partir de 3 anos.

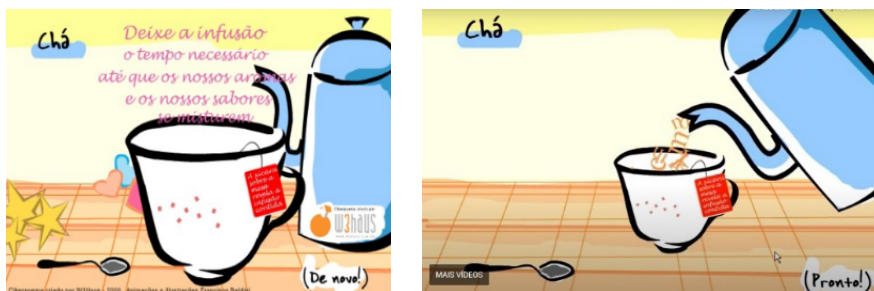
Escrita por: Luciana Godoi

Distribuída por: Editora Matrescência

Narrada por: Carol Camanho

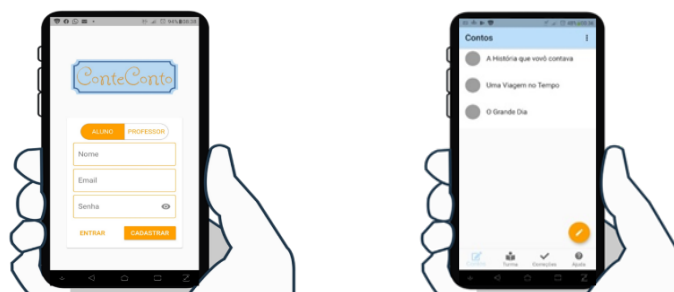
Fonte: <https://eraumavezumpodcast.com.br>.

Figuras 4 e 5: Chá de poesia.



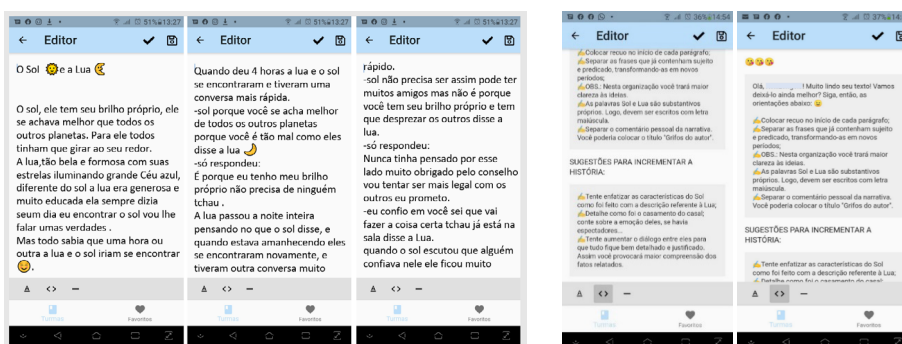
Fonte: <https://www.observatorioldigital.ufscar.br/repositorio-da-literatura-digital-brasileira/cha-2>.

Figuras 6 e 7: Aplicativo ConteConto



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Figuras 8 e 9: Produção da aluna e feedback do professor.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Por outro lado, no ensino, apesar da escola ser o espaço primordial da literatura, indícios comprovam o estreitamento ou equívocos nessa escolarização no ambiente escolar, começando pelos livros didáticos que privilegiam o uso de textos diversos, como os instrucionais, informativos, a exemplo das receitas, bula de remédio, notícias de jornais (COSSON, 2014).

Assim, pode-se dizer que a escolarização da literatura vem perdendo espaço na aprendizagem em detrimento do trabalho que privilegia a escolha de textos cuja linguagem é objetiva, de fácil compreensão, que possui menos complexidade, se comparado a uma escrita que exige do leitor relacionar aspectos contextuais, simbólicos, não restritos prioritariamente à materialidade textual.

Dessa maneira, o trabalho com a literatura se reduz a práticas de leitura e interpretação de texto. Quando inseridos nos livros didáticos, o sabor da arte intrínseco nesses textos limita-se à abordagem da estrutura de gêneros ou ficam dispostos em retalhos, restringindo o leitor ao poder de escolha, ao conhecimento da obra e, por conseguinte, à leitura crítica e pessoal que só se obtém na íntegra e em sua completude (COSSON, 2014).

Além dessas problemáticas, a imersão da literatura no meio virtual demanda um trabalho escolar voltado ao letramento digital (ROJO, 2012) que considere as novas reconfigurações da escrita e as novas formas de conceber a linguagem e a obra. Os novos letramentos apresentam um caráter multimodal ou multissemiótico formando os multiletramentos cujo conceito foi evidenciado em 1966 por um grupo de Nova Londres. Entendemos letramento digital conforme cita Freitas (2011, p. 339-340):

[...] compreendo letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Compreender tais competências torna-se fulcral para o aprendizado. Ao tratar de leitor navegador, Coscarelli; Novais (2010, p. 36) apontam a leitura como um sistema, de um modo geral, complexo cuja ação implica vários domínios de processamentos.

Ler envolve desde a percepção dos elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido.

Por serem realizadas em uma dinâmica imprevisível, essas operações são executadas a partir do domínio de habilidades e de fatores externos que podem interferir na leitura, como a situacionalidade, os elementos verbais, não verbais, a familiaridade com a estrutura das palavras e frases, a presença da ambiguidade, a recuperação dos elementos anafóricos e elípticos, a canonicidade, dentre outros. Assim, como afirmam Coscarelli; Novais (2010, p. 36-37):

Processar semanticamente o texto, seja local ou globalmente, é construir sentidos para ele e isso requer a construção de significado par as partes, que vão se reforçando e reelaborando ao longo da leitura do todo. Esse processamento não pode ser feito independentemente das operações de processamento lexical e sintático. É pelas operações que constituem o processamento semântico que o leitor percebe e equaciona as ambiguidades, o uso figurado da linguagem como nas metáforas e ironias, recupera o que foi dito nas entrelinhas, estabelece relações com outros textos, identificando os mais diversos tipos de diálogo que travam entre si, da citação à mais sutil das intertextualidades, entre inúmeras outras operações que realiza para a construção dos sentidos dos textos que lê.

Os ambientes impresso e digital possuem suportes peculiares que exigem do leitor habilidades comuns e outras específicas. A um é acionada a habilidade de compreensão das estruturas textuais, das pistas no nível contextual ou contextual; já ao outro, são mobilizadas as habilidades de navegação, “como fazer uma previsão da estrutura do hipertexto, manter a noção do caminho percorrido, levantar hipóteses sobre o conteúdo dos links, localizar e selecionar informações” (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 39), e ainda estabelecer relação entre imagem, som e contexto. Segundo Coscarelli; Novais (2010), nessa dinâmica, pode haver a interferência de um para o outro, promovendo leitores e navegadores. Ao tratar das experiências de leitores com estilos de interfaces gráficas, Coscarelli; Novais (2010) perceberam:

[...] a importância da integração dos domínios lexical, sintático e semântico – agora entendidos não apenas como domínios relativos ao processamento da linguagem verbal, mas estendidos à compreensão de sistemas multissemióticos – para que os usuários pudessem utilizar as interfaces de forma satisfatória.

Enquanto navegadores, tomando como base uma categoria geral, Coscarelli (2016, p. 67) apresenta a distinção dos tipos de leitores que fazem parte do ambiente digital, classificando-os em errantes, detetives e previdentes:

O leitor errante seria aquele que explora aleatoriamente o ambiente virtual, constrói gradativamente sua compreensão do ambiente e não teme a errar. Ele deriva sem rumo. [...] O leitor detetive é disciplinado, fareja indícios, orienta-se racional e logicamente pelos índices dos ambientes hipermidiáticos, aprende com sua experiência (seus acertos e erros) e adapta-se diante das dificuldades. O leitor previdente seria o leitor que, já familiarizado com o ambiente, movimenta-se seguindo a lógica da previsibilidade, antecipando as consequências de suas escolhas. É o leitor que se orienta [...]

Diante das diversificadas perspectivas, particularidades e competências, “nem todo bom leitor é bom navegador, e vice-versa” (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 40). Existe ainda leitores que tem dificuldade em diferenciar *sites* confiáveis daqueles que apresentam informações e anúncios duvidosos e suspeitos. Outros que precisam saber das regulamentações legais, as quais envolvem direitos de imagens, uso de dados pessoais etc.

À face do exposto, o ensino, portanto, demanda um trabalho voltado aos novos letramentos. E a literatura, inserida nesse processo, deve ocupar seu lugar em todos os ambientes, uma vez que a humanização advinda através da sua configuração e reconfiguração tornou-se um direito de todos (CÂNDIDO, 1989).

Uma experiência com a leitura literária digital

A pesquisa de intervenção foi desenvolvida pensando em experimentar o ensino da leitura com o uso de tecnologias acessíveis aos alunos de uma escola estadual, localizada em São Cristóvão/SE. Dessa maneira, um grupo-controle formado por 23 alunos de 6º e 7º anos foram assistidos, por um período de doze dias, com oficinas *on-line* e por sete dias para a produção textual com orientações à distância através do aplicativo *ConteConto*. A prática resultou na elaboração de um caderno literário digital para fins pedagógicos e no livro de contos *Meu primeiro faz de conta tem codinome* produzido pelos alunos.

O aplicativo é uma ferramenta tecnológica com acessibilidade pelo *smartphone* através do sistema operacional *Android* que pode ser utilizada por profissionais da educação no trabalho com produção e leitura de contos. Em seu uso, o professor poderá criar grupos, trocar *feedbacks* com os alunos para esclarecimentos, enviar orientações mais gerais e publicar as produções dos contos para a visualização de todos na biblioteca virtual. Sua versão ainda é 1.0.0, possuindo recursos básicos. No futuro, pretendemos deixá-lo cada vez mais moderno e atualizado. A figura 11, a seguir, mostra o tutorial do aplicativo para professores.

Figuras 11: Tutorial do aplicativo *ConteConto*.



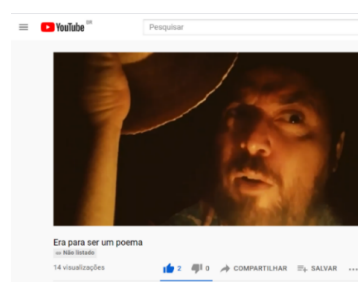
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

As atividades *on-line* foram elaboradas tomando como base o letramento digital (FREITAS, 2011) e o letramento literário postulado por Cosson (2016), considerando-se as formas de recepção da leitura literária (BORDINI;

AGUIAR, 1993; ROUXEL; *et al*, 2013). De modo geral, as oficinas foram pensadas buscando a interatividade através do estímulo à participação ativa com uso de variados tipos de jogos digitais disponibilizados via *chat* durante os encontros. A metodologia empregada envolvia, além de jogos, discussão sobre assuntos relevantes ligados ao mundo virtual, contação de história através do vídeo *Era para ser um poema, mas acabou em história de terror!*, trabalhos com entrevistas dos alunos com a comunidade e apresentação oral das histórias populares pesquisadas, também apresentação do vídeo *A origem do conto*, com texto de Daniela Pereira e produção de Paula Pereira, como exemplificado a seguir nas figuras 12, 13 e 14.

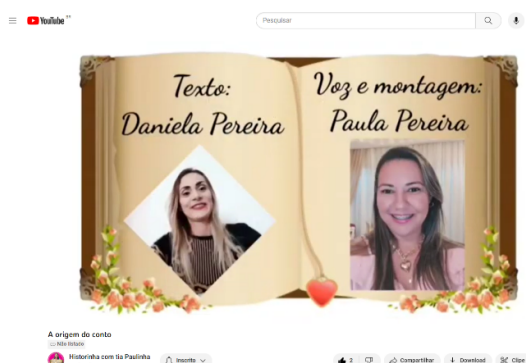
Figura 12: Discussão sobre o mundo digital.

Figura 13: Contação de história por Juliano Canal.



Fonte: Caderno literário digital.

Figura 14: Vídeo *A origem do conto*.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Fog4IRCF9w0>.

Além dessas atividades, as análises de charge e memes produzidos por Daniela Pereira também fizeram parte do cenário de leitura e entretenimento. Na ocasião, os memes da Monalisa, de Leonardo da Vinci, foram evi-

denciados com o intento de discutir os tipos de cultura (popular, erudita e de massa), trabalhando conceitos para a preparação da leitura do conto popular *O homem que enxergava a Morte*, de Ricardo Azevedo. Já a charge serviu para promover a discussão sobre o diálogo entre os textos com o tema Morte, estabelecendo uma relação de intertextualidade.

Figura 15: Memes da Monalisa.



Figura 16: Charge com o tema Morte.



Fonte: Caderno literário digital.

O foco principal da intervenção era promover leituras dinâmicas, interativas e contextuais através da seleção de contos reconhecidos como clássicos da literatura popular com vistas a ampliar o repertório cultural, fomentar conhecimentos relativos à estrutura do gênero e a aspectos importantes para formação do leitor autêntico, aquele capaz de mobilizar inferências significativas para tornar significativa a leitura de maneira eficiente e proficiente, desenvolvendo, assim, o letramento literário do educando. Para tanto, todo o material fornecido foi disponibilizado na íntegra, sem fragmentações, respeitando as compilações escritas pelos autores, por meio de *sites*. Segue abaixo as figuras 17 e 18 que mostram os autores e as obras lidas e analisadas.

Figura 17: Escritores trabalhados.



Figura 18: Obras trabalhadas.



Fonte: Caderno literário digital.

As contextualizações escolhidas para promover o letramento literário (Cosson, 2014; 2016) foram: a temática, poética ou estética e presentificadora, a partir da análise geral de quatro histórias clássicas: *Cinderela*; *O pequeno polegar*; *Chapeuzinho Vermelho*; e *A Bela e a Fera*.

Figura 19: Contextualização temática, poética ou estética e presentificadora



Fonte: TCF de Daniela Pereira (2021).

Os jogos *on-line* fizeram parte de todo o processo de aprendizado nas oficinas, servindo não só de mecanismo de entretenimento, mas também de aferição e sistematização dos conhecimentos trabalhados. No letramento literário, ora cumpria o papel de intervalo, ora de interpretação I e II. Vejamos alguns exemplos:

Figura 20: Jogo do quebra-cabeça. **Figura 21:** Jogo da roleta. **Figura 22:** Jogo da caixa premiada.



Fonte: Caderno literário digital.

Depois de todo o trabalho de leitura e análise conceitual e contextual, o educando pôde vivenciar uma experiência primeiramente pessoal e, posteriormente, coletiva com a leitura do conto *O homem que enxergava a Morte*, de Ricardo Azevedo. Esse texto foi o *corpus* principal da pesquisa, uma vez que, através da sua leitura, os alunos experimentaram o gosto de ler acionando as inferências trabalhadas, estabelecendo relações de sentido para além do que estava na materialidade textual. Vejamos a leitura e o trabalho com as primeiras impressões da leitura no caderno literário digital a seguir:

Figura 23: Leitura audiovisual.



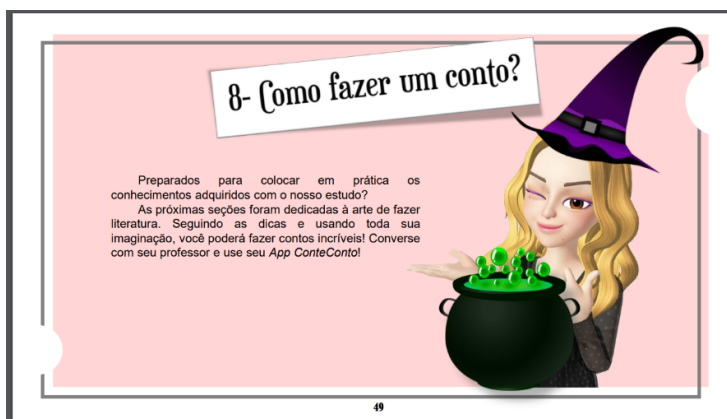
Figura 24: Primeiras impressões.



Fonte: Caderno literário digital.

Contemplando a interpretação II (Cosson, 2016), que visa ao compartilhamento do resultado do trabalho com a leitura, os educandos tiveram a oportunidade de produzirem seus próprios contos, sendo orientados pela professora ministrante através do aplicativo *ConteConto*. A figura 25 mostra as dicas para a produção de contos.

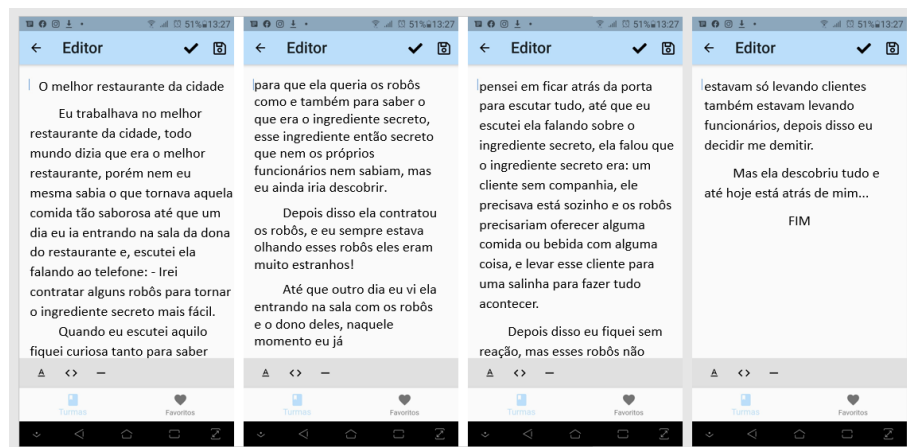
Figura 25: Dicas de como fazer contos.



Fonte: Caderno literário digital.

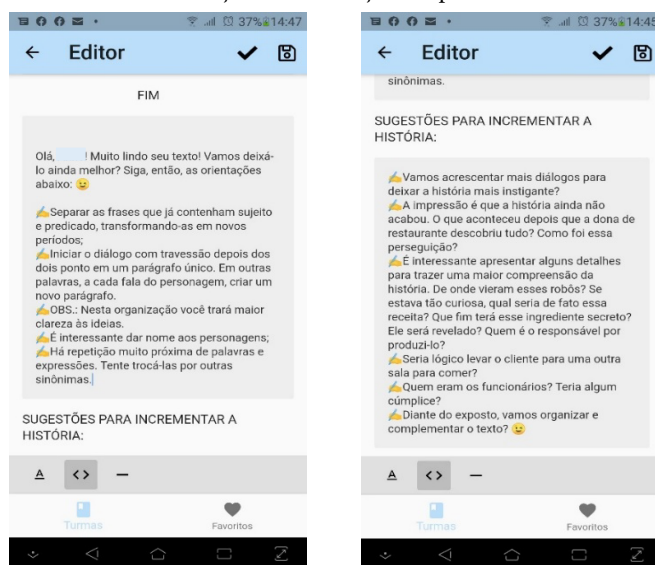
Após a lapidação dos textos, os contos foram publicados no aplicativo para a visualização no grupo. Vejamos a seguir um exemplo de como foi o processo de orientação e intervenção no aplicativo:

Figura 26: Texto produzido no aplicativo por um aluno antes das orientações.



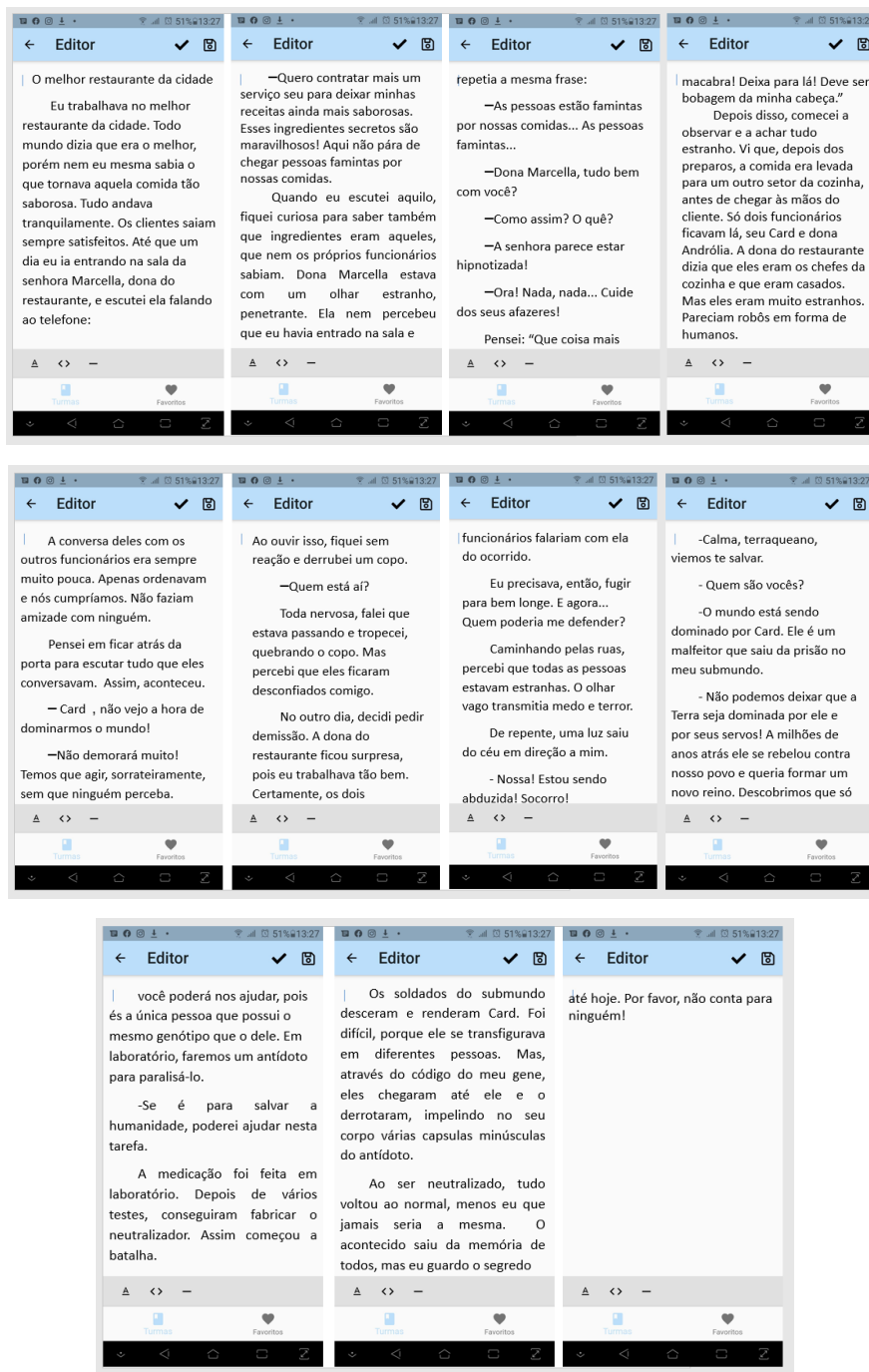
Fonte: TCF de Daniela Pereira (2021).

Figura 27: *Feedback* com as orientações e intervenções da professora ministrante.



Fonte: TCF de Daniela Pereira (2021).

Figura 28: Produção de texto depois das orientações.



A reunião dos contos produzidos resultou na antologia intitulada *Meu primeiro faz de conta tem codinome* formada por vinte e oito textos. Vejamos o livro:

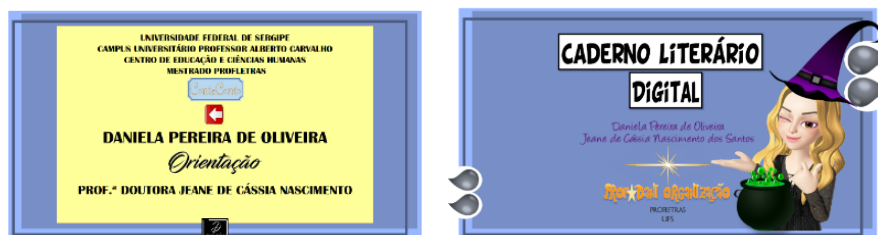
Figura 29: Livro de contos produzidos pelos alunos.



Fonte: <https://drive.google.com/file/d/1j9-eMS4DSYK-pGXFEZEI0z0D0p3qNZL/view>.

Com vistas a compartilhar com outros profissionais ou leitores interessados no assunto o trabalho de letramento literário digital experienciado, um caderno literário digital foi produzido, norteando e conduzindo leituras que vão além da materialidade textual, feito exclusivamente para o universo virtual. Segue o caderno:

Figura 30: Caderno literário digital.



Fonte: ainda não disponibilizado na internet.

A partir de uma hipótese nas aulas de mestrado (UFS), surgiu a experiência de vivenciar uma história através de tantas histórias contadas. O aprendizado foi aprimorado a cada etapa cumprida na troca de saberes. Professora e alunos apreciando as peripécias de uma Morte que trazia risos e jogos de entretenimentos. Assim, chegamos ao final desta tarefa que será multiplicada para outras tantas que se configurará na dinâmica dos compar-

tilhamentos. Terminamos aqui a seção com a imagem do testemunho dos alunos participantes das oficinas.

Figura 31: Testemunho dos alunos.



Considerações finais

Diante das questões discutidas neste artigo, verificou-se o fundamental papel do ensino da leitura no sentido de dar lugar, vez e voz à literatura, podendo essa estar inserida em todos os ambientes, seja no impresso ou digital.

O universo virtual faz parte de uma realidade cuja tendência é a evolução. Como dizia Albert Einstein, *Uma mente expandida jamais volta ao seu tamanho original*. Assim acontece com a tecnologia. Com o passar do tempo, surgirão novas ideias, novos conceitos e novas invenções. Historicamente, a invenção da roda, conforme frisa Cosson (2016), foi criada e recriada por tantas vezes, a partir da ideia de indivíduos de vários clãs, mas apenas um conseguiu dar forma às suas inquietações, fazendo testar o novo, levando ao rei a ideia através de uma réplica. Analogicamente, o ensino da leitura literária precisa fazer parte do processo de formação do leitor dialogando com o tempo e o espaço para construir um lugar para si mesmo.

Referências

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura – A formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Eliza. **Leitura: um processo cada vez mais complexo**. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. Or. Carla Viana Coscarelli. 1.ed, São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CERIGATTO, M. P. , & CASARIN, H. de C. S. (2015). **Novos leitores, novas habilidades de leitura e significação: desafios para a media e information literacy**. *Informação & Sociedade: Estudos*, 25(1), 052. Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/039>. Acesso em 3 de janeiro de 2023.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores**. *Educ. rev.* [online], v. 26, n. 3, p. 335-352. 2011.

WILSON, Carolyn *et al.* **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: Unesco, UFMT, 2013.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 6ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

ROJO, Roxane; **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32. Disponível em: https://www.academia.edu/35255109/Multiletramentos_na_escola. Acesso em: 01 de setembro de 2023.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

XAVIER, Antonio Carlos. **Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea**. *Revista Contexto Linguístico*, v. 7, p. 42-61, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6004>. Acesso em: 10 maio 2019.