

A leitura como prática cultural, sob o olhar dos multiletramentos e metodologias ativas

Ana Estela Ferreira
Raquel Lazzari Leite Barbosa

Como citar: FERREIRA, A. E.; BARBOSA, R. L. L. A leitura como prática cultural, sob o olhar dos multiletramentos e metodologias ativas. *In:* GARCIA, D. N. M.; ALEXANDRE FILHO, P.; SANT'ANNA, D. V. **Tecnologias e metodologias ativas:** (res)significando percursos educacionais. Marília: Oficina Universitário; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 37-58. DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-210-9.p37-58>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A Leitura como Prática Cultural, sob o Olhar dos Multiletramentos e Metodologias Ativas

Ana Estela FERREIRA¹

Raquel Lazzari Leite BARBOSA²

Introdução

No contexto brasileiro, a pandemia do COVID-19 que marcou os anos de 2020 e 2021, fez com que educadores de todo o país tivessem que “trocar” os tradicionais quadros negros, giz e carteiras escolares pelas telas de computadores, celulares e aplicativos digitais. Sim, de uma hora para outra, a instituição escolar foi obrigada a buscar outras formas de organização didática e de aprendizagem e, de forma a rapidamente se reestruturar para continuar atendendo aos estudantes, agora em suas casas, tentando dar conta desse novo momento nunca vivenciado na atualidade. No entanto, muitos desses suportes e recursos digitais não são necessariamente ferramentas novas criadas durante a pandemia, algumas inclusive já estão a algum tempo sendo discutidas por pesquisadores de diversas áreas, ou foram apenas adaptadas de outros contextos sociais para funcionar como instrumento de aprendizagem.

A discussão em torno do uso de tecnologias na educação, bem como de métodos de ensino mais apropriados, às novas gerações de crianças e adolescentes, também, não é assim tão recente, inclusive a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2018, como documento normativo que busca definir o conjunto de

¹ Doutoranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / e-mail: ana.estela-ferreira@unesp.br.

² Professora adjunta / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Assis/SP e professora orientadora no PPGE / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / e-mail: raquel.leite@unesp.br.

aprendizagens básicas as quais todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica, estabelece, entre outras premissas que:

A área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p. 471).

Porém, embora a BNCC e outros documentos curriculares atuais estejam trazendo, para a discussão, o desenvolvimento de habilidades e competências, especialmente na área de linguagens, que incluem os novos gêneros discursivos e novas formas e suportes textuais, os materiais didáticos que chegavam às escolas ainda, até esse momento, eram quase que estritamente a partir do impresso e em formato tradicional de livros e apostilas. Nesse movimento, pode-se dizer até que alguns gêneros, originalmente, criados para o meio digital ou televisivo acabam por ser “deslocados” de seu suporte quando passam a integrar os livros didáticos, muitas vezes como atividades descontextualizadas, as quais só deixam, aos estudantes, um lugar de passividade diante do conhecimento.

Grande parte disso se dá porque muitas práticas relativas à leitura na escola, por não serem suficientemente discutidas e bem apropriadas pelos educadores e organizadores dos documentos legislativos e curriculares, acabam ganhando sentidos um tanto distorcidos no momento de ensino aprendizagem, o que contribui para perpetuar modos de ensino que se distanciam da funcionalidade do ato de ler como uma prática cultural e social.

Nesse sentido, pensar as experiências de apropriação cultural da leitura na escola atualmente, principalmente do ensino de literatura, neste momento em que as artes e humanidades vem sofrendo ataques ideológicos em várias esferas da sociedade, é ter como objetivo uma prática pedagógica que promova realmente um espaço para a leitura na vida dos estudantes, em especial das camadas populares, e possa assim:

Responder a questões extremamente atuais das sociedades democráticas, sobretudo por meio do desenvolvimento das capacidades emocionais, imaginativas e narrativas. Estas últimas, específicas, devem ser igualmente cultivadas na família, desde o início da vida (PETIT, 2019, p. 10).

As experiências em torno da leitura literária vivenciada pelos estudantes são um benefício para a vida toda, configurando-se como um espaço criado dentro de si em que se pode preservar sempre “uma porção de liberdade, de sonho, de inesperado” (PETIT, 2019, p. 13). Trata-se de uma necessidade vital ou existencial que opera para “construir um sentido de sua vida e sua identidade, ler talvez sirva antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência ou ao seu lado escuro, sua verdade interior, secreta, para criar uma margem de manobra, ser um pouco mais sujeito de sua história” (PETIT, 2019, p. 43).

As relações entre leitores e textos literários, aqui compreendidas como uma possibilidade de representar o mundo a partir da busca por novos significados, também, podem acontecer a partir de outros suportes que não somente o texto impresso, como tradicionalmente a escola vem institucionalizando. Não se trata, no entanto, de negar o impresso ou o mundo dos livros, esperando que este desapareça nos próximos anos, mas de compreender que “o desejo de suspensão subsiste, mesmo que assumindo outras formas” (PETIT, 2019, p. 69), ou seja, a necessidade de estar alhures proporcionada pela leitura literária no papel, também ocorre com o leitor que lê a partir dos recursos digitais. Muito embora o imaginário não funcione da mesma forma nesses diferentes suportes, é

importante que se pense em maneiras de construir pontes entre eles, uma vez que:

Ler, mas também observar ilustrações, pinturas ou filmes, cantar, contar, desenhar, escrever em um blog para compartilhar suas descobertas, são atividades que servem para interpor entre o real e o eu todo um tecido de palavras, de conhecimentos, de histórias, de fantasias, sem o qual o mundo seria inabitável, mesmo que vivamos em lugares bem mais clementes do que aqueles onde grupos armados se enfrentam. Servem para emprestar ao que nos rodeia uma coloração, uma espessura simbólica, poética, imaginária, uma profundidade a partir da qual podemos sonhar, sair à deriva, fazer associações (PETIT, 2019, p. 49).

No contexto atual, em que os suportes digitais vêm transformando a leitura e a escrita de maneira bastante profunda, é imprescindível que os agentes escolares também reflitam sobre novas formas de expressão e novos espaços para a literatura a partir de combinações e do hibridismo com outras formas de arte, conforme já aponta Petit (2019):

Nestes tempos de revolução digital em que as referências culturais, bem como as informações, chegam por diferentes meios, muito profissionais estão conscientes dessa necessidade de lançar pontes, de inscrever a palavra escrita em uma abordagem mais vasta. Hoje, muitos livros escolhidos pelas crianças foram objeto de adaptações cinematográficas ou televisivas (PETIT, 2019, p. 49).

Já para Certeau (1998), é preciso pensar a leitura como uma prática criadora em que se deve distinguir o processo de decifração das letras do saber ler o sentido, ainda que, essas duas atividades em algum ponto se cruzem. A prática cultural da leitura é, então, um processo muito mais complexo que decifrar, em que “somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um escrito afina, precisa ou corrige” (CERTEAU, 1998, p. 263). Essa memória que

vem, então, do seio familiar, das trocas linguísticas e rituais do cotidiano, também, deve ser pensada atualmente como estando bastante ligada aos recursos midiáticos e digitais, uma vez que foi em meio a esses suportes que as crianças e jovens das últimas gerações nasceram, cresceram e tem estabelecido sentido para suas práticas e concepções de mundo.

Dessa forma, a leitura como prática cultural é aquela em que o leitor “combina os seus fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações” (CERTEAU, 1998, p. 265) em que, se não há uma intrínseca relação entre leitores e textos, não há leitura, não há sentido, uma vez que ainda segundo o autor, “o texto muda conforme os leitores e ordena-se conforme códigos de percepção que lhes escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias” (CERTEAU, 1998, p. 266).

Pensar a leitura na escola como atividade inventiva e criadora é, então, buscar com o ensino desconstruir as barreiras criadas socialmente entre textos e leitores, que, por força da institucionalização do ato de ler como prática hierarquizada, operou e ainda o faz, impondo por exemplo, o sentido literal dos textos, usando de métodos de ensino de leitura excludentes, sacralizando obras literárias para estudantes das camadas populares, os quais nem sempre tiveram acesso à essas formas discursivas a partir de uma memória cultural e familiar. Todas essas práticas são o efeito de um poder social que afasta estudantes da arte literária, uma vez que oferecer o objeto lido a uma pluralidade de significações pode tornar o texto uma arma cultural (CERTEAU, 1998, p. 267).

Ainda sobre estas relações, há de se compreender que os leitores possuem apropriações de leitura específicas e os textos por eles lidos, também, ganham novos sentidos por meio dos suportes tecnológicos e digitais em que se ancoram. A prática da leitura escolar é, dessa forma, “encarnada em gestos, espaços, e hábitos” (CHARTIER, 1991, p. 178) e o ensino da mesma deve se voltar, pois, para as relações sociais e concretas em que a leitura literária se insere, compreendendo que são diferentes os leitores e que há espaço para novas experiências de leitura na modernidade.

Fundamentada por essas concepções de leitura é que se reflete, neste trabalho, sobre o ensino de leitura e literatura na escola a partir de novas abordagens que incluem a aprendizagem por meio do conceito de multiletramentos e metodologias ativas, tendo como suporte outras dinâmicas relacionais, pedagógicas e apropriação de aparatos tecnológicos. As discussões sobre essas práticas consideradas inovadoras ainda não possuem um espaço tão amplo de debate nas escolas entre os educadores, fruto de desconhecimento ou de uma resistência em se apropriar de outros formatos de ensino, o que dificulta uma formação de leitores mais críticos e engajados.

Nesse sentido, cabe refletir sobre como a perspectiva dos multiletramentos e das novas tecnologias pode contribuir para a prática da leitura como apropriação e memória cultural, bem como, acerca de quais saberes de leitura podem ser desenvolvidos a partir do uso de ferramentas e mídias digitais, as quais já fazem parte do cotidiano dos estudantes.

1 A leitura literária na perspectiva dos multiletramentos e metodologias ativas

Pensar a leitura literária na escola além do discurso que a prescreve é buscar recursos que a tornem realmente possível e que ajudem a desenvolver a competência leitora como forma de apropriação cultural, propiciando às crianças e jovens, principalmente das camadas populares, o contato e a experiência com a arte. O ensino de leitura na escola, precisa então, necessariamente dar acesso, por meio da metodologia, à formação de uma bagagem cultural que envolve um trabalho discursivo como enunciado, e que por isso possa, também, marcar, criar um espaço nas dinâmicas escolares para as maneiras próprias de ler do leitor, ou seja, para o diálogo.

Diante dessas demandas que se impõem à escola como instituição social, várias pesquisas apontam a área dos multiletramentos como um recurso para o desenvolvimento da aprendizagem e de, pode-se assim considerar, práticas de leitura realmente concretas e que respondam às reais

necessidades dos estudantes como socialmente atuantes. De acordo com Rojo (2012), o trabalho com multiletramentos:

Caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético, democrático- que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho) (ROJO, 2012, p. 8).

A perspectiva dos multiletramentos permite, pois, abordar uma diversidade de gêneros textuais e discursivos enquanto realidade cultural diversa, principalmente na atualidade e na forma como as tecnologias e mídias digitais passaram a impactar o cotidiano das pessoas, promovendo por vezes outros modos de organização social, seja no mundo do trabalho, nas relações e dinâmicas sociais e, pelo menos assim deveria ser, as maneiras de organização das aprendizagens escolares. É importante enfatizar, no entanto, que o conceito de multiletramentos, segundo Rojo (2012), vai além da ideia de letramentos múltiplos, e aponta para

multimodalidade ou multimesiosidade dos textos contemporâneos, os quais exigem multiletramentos, ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, p. 19).

Nesse sentido, a leitura de um texto literário, por exemplo, é potencializada quando em contato com essas outras linguagens ou semioses através de *links*, hipertextos, múltiplas linguagens, os quais movimentam várias capacidades de compreensão e significação. De acordo com Lemke (2010 *apud* ROJO, 2012, p. 20), o caráter de hipertexto ou hipermídia dos textos contemporâneos propicia a construção de novos

significados, dada a multiplicidade de combinações possíveis que permitem, muitas vezes, extrapolar os protocolos de leitura disseminados nos textos ou suportes, fazendo com que se possa, por exemplo,

Encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram (ou com a qual concordam ou até mesmo consideram moral ou científico). Podemos mudar o assunto para adequá-lo ao nosso juízo de relevância para nossos próprios interesses e planos e podemos retornar mais tarde para um desenvolvimento padrão baseado no livro-texto. Podemos aprender como se tivéssemos acesso a todos esses textos e como se tivéssemos um especialista que pudesse nos indicar a maioria das referências entre tais textos. Temos agora que aprender a realizar formas mais complexas de julgamento e ganhamos muita prática fazendo isso (LEMKE, 2010 *apud* ROJO, 2012, p. 21).

No entanto, no contexto da sociedade globalizada cujas práticas sociais se tornam por vezes fragmentadas, é necessário que a escola busque uma espécie de pluralismo integrativo que gera novas formas de consciência, ou seja, “ler o mundo criticamente para compreender os interesses culturais divergentes que informam significações e ações, suas relações e suas consequências” (KALANTZIZ; COPE, 2006, p. 147 *apud* ROJO, 2013, p. 15).

No plano das práticas de ensino de leitura literária, compreende-se que integrar é buscar cada vez mais o trabalho com texto literário em uma abordagem discursiva de apreciação estética responsiva, ressaltando o caráter de democratização que o uso das tecnologias pode proporcionar aos estudantes enquanto “[...] apropriação múltipla de patrimônios culturais que abre possibilidades originais de experimentação e comunicação” (CANCLINI, 2008, p. 308).

Essa integração e pluralismo só se torna possível a partir de uma perspectiva em que o estudante seja protagonista de seu processo de aprendizagem. E é nesse contexto que Moran (2018, p. 38), tendo como base as pesquisas de autores como Dewey (1950), Freire (1996), Ausubel *et al.* (1980), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998) e Bruner

(1976), afirmam que “a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos” o que faz com que um ensino de leitura ainda baseado em transmissão de conhecimento, em que o professor se considera dotado de todo o saber e o estudante seja visto apenas como um receptáculo de conhecimento, não proporciona a este uma compreensão mais aprofundada tanto do mundo quanto de seu percurso em relação ao conhecimento. Práticas cristalizadas na escola ajudam a exemplificar isso, tal como a tradicional leitura em voz alta e explanação sobre o texto feita pelo professor ou as famigeradas listas de exercícios de interpretação que tanto afastam os estudantes do gosto pela leitura. De acordo com os autores, é preciso então compreender que

Os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. O ensino regular é um espaço importante, pelo peso institucional, anos de certificação e investimentos envolvidos, mas convive com inúmeros outros espaços e formas de aprender mais abertos, sedutores e adaptados às necessidades de cada um (BACICH; MORAN, 2018, p. 39).

Partindo de uma aprendizagem reflexiva e ativa, o autor tece, também, algumas considerações sobre o lugar do professor nesse processo, apresentando-o como um orientador cujo “papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando” (BACICH; MORAN, 2018, p. 40).

Por meio dos conceitos de aprendizagem ativa e híbrida, os autores definem Metodologias ativas como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (BACICH; MORAN, 2018, p. 40) e ressalta que tais processos de aprendizagem envolvem três movimentos ativos híbridos:

a construção individual – na qual cada aluno percorre e escolhe seu caminho, ao menos parcialmente; a grupal – na qual o aluno amplia

sua aprendizagem por meio de diferentes formas de envolvimento, interação e compartilhamento de saberes, atividades e produções com seus pares, com diferentes grupos, com diferentes níveis de supervisão docente; e a tutorial, em que aprende com a orientação de pessoas mais experientes em diferentes campos e atividades (curadoria, mediação, mentoria) (BACICH; MORAN, 2018, p. 41-42).

Esses movimentos, também, exigem um mapeamento do conhecimento de cada estudante, de maneira que se possa pensar “diversas formas e modelos de personalização” (BACICH; MORAN, 2018, p. 41-42), sendo que um desses é a construção da aprendizagem por meio do projeto de vida, explicado:

Um caminho interessante para o projeto de vida é a construção de narrativas, em que cada aluno conta a sua história utilizando as diversas tecnologias disponíveis e vai construindo o seu e-portfólio com todo o percurso de aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018, p. 46).

Outra forma de aprendizagem ativa e híbrida é apresentada pelo autor como aprendizagem compartilhada, a qual parte do contato com situações reais, concretas, na busca de soluções que contribuam, por exemplo, com a comunidade. “É a aprendizagem-serviço, em que os professores, os alunos e a instituição aprendem interagindo com diversos contextos reais, abrindo-se para o mundo e ajudando a modificá-lo” (BACICH; MORAN, 2018, p. 47).

Por fim, vale destacar a chamada aprendizagem por tutoria, que acontece pelo contato com profissionais mais experientes (professores, tutores, mentores), e em que

O papel ativo do professor como *designer* de caminhos, de atividades individuais e em grupo é decisivo e diferente. O professor torna-se, cada vez mais, um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora (BACICH; MORAN, 2018, p. 49).

Uma aprendizagem ativa e compartilhada em que o aluno pode, por um lado apropriar-se de sua própria história, e por outro ser conduzido a formas de conhecimento mais elaborados, possibilita criar espaços para a leitura, em específico a literária, como prática cultural, pois promove a construção de um repertório de experiências por meio do encontro com a arte, com o estético, o democrático, ético e social.

Por outro lado, compreender a maneira como as novas tecnologias podem contribuir para esse processo de aprendizagem de leitura literária a partir das estratégias das metodologias ativas é essencial, principalmente, como promotoras de maior engajamento e autonomia por parte dos estudantes, conforme explicam Bachich e Moran

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria (BACICH; MORAN, 2018, p. 53).

2 Reflexões sobre algumas ferramentas digitais como recurso para o trabalho com a leitura literária a partir da sala de aula invertida

As tecnologias e mídias digitais podem auxiliar o professor na elaboração de sua aula, permitindo que ele exerça mediação, também, em relação aos materiais didáticos, os quais não precisam ser necessariamente digitais, tendo sempre em vista o ensino da leitura literária como forma de apropriação cultural.

No contexto das metodologias ativas, um dos recursos didáticos utilizado é chamado de Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*), caracterizada como forma de ensino *on-line* assíncronica e flexível a qual permite aos estudantes maior protagonismo no processo de aprendizagem,

pois estes entram em contato com os conteúdos antes do encontro presencial em classe, momento em que o professor já terá inclusive um diagnóstico do que os estudantes conseguiram se apropriar, bem como das dificuldades encontradas. Sobre essa metodologia, Bacich e Moran (2018) explicam:

A aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor. O conhecimento básico fica a cargo do aluno – com curadoria do professor – e os estágios mais avançados têm interferência do professor e um forte componente grupal (BACICH; MORAN, 2018, p. 56).

Para que essa organização metodológica funcione, é preciso que todo um sistema relacional seja invertido. O professor passa a ser mediador de um processo, realizando a curadoria dos conteúdos, temáticas e conhecimentos, enquanto orienta diversos caminhos de pesquisa, de atribuição de sentido por parte dos estudantes, estes não mais colocados em um lugar de passividade, mas sim, de intensa participação e diálogo.

Sobre o uso da sala de aula invertida, é preciso ressaltar, também, a importância de a produção de material para os estudantes realizarem pesquisas, leituras, e exploração *on-line*, o que vai orientar todo o trabalho presencial. E é neste aspecto que algumas ferramentas tecnológicas e midiáticas podem contribuir, pois criam todo um campo de comunicação e trocas enunciativas, não só a partir de recursos usados na escola, mas também por outros que fazem parte do dia a dia dos estudantes.

Dessa maneira, este trabalho apresenta algumas reflexões sobre alguns aplicativos ou mídias que podem ser catalisados dentro do método da sala de aula invertida, uma vez que já fazem parte do cotidiano tanto de professores quanto de estudantes, e que por isso, podem ser pensados criativamente como complementação para as práticas de leitura escolares, tanto a partir de textos impressos quanto para a leitura na tela, tendo em vista que “as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de

espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente” (BACICH; MORAN, 2018. p. 8).

O uso desses aplicativos e mídias como ferramentas a favor da aprendizagem colaboram, também, com o ensino de práticas de leituras significativas no sentido de estimular “capacidades de leitura” (ROJO, 2004) que proporcionem uma rede de inserção na vida social e cultura letrada, primordialmente pelo ato de compreender, conforme a autora explica

ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela (ROJO, 2004, p. 2).

Como capacidades de leitura, a autora compreende uma série de procedimentos e estratégias que devem ser organizados pelos professores, em específico os de língua portuguesa, para promover as práticas de letramento e de leitura escolar que vão muito além do ato de decodificar ensinado nas séries iniciais, e se caracterizam pelas combinações das capacidades de compreensão, apreciação e réplica “todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas)” (ROJO, 2004, p. 2).

De acordo com as palavras de Rojo

leitura é vista como um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto,

esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá (ROJO, 2004, p. 3-4).

Alguns desses recursos digitais e midiáticos podem funcionar como ferramentas para desenvolver capacidades de leitura porque proporcionam aos estudantes situações de aprendizagem reais em que se pode adquirir maior repertório cultural e, assim, aprofundar seus conhecimentos semânticos e de mundo pois possibilita aos estudantes compartilharem leituras, dados sobre autores, ideias, comentários, fazendo interagir o texto, o contexto e os valores ali inseridos.

Durante o ensino remoto, uma das ferramentas que mais se mostrou eficiente nesse momento foi o *Formulários Google*, também chamado de *Google Forms*. Por apresentar muitas possibilidades de trabalho, o professor pode, através desse recurso, exercitar diversas habilidades e competências de leitura bem como direcioná-lo a diferentes usos e projetos. Pode ser utilizada para atividades mais simples, mas também para avaliações, testes de múltipla escolha, até organizar roteiros diferentes de aprendizagem, o que se relaciona muito bem com a prática pedagógica da sala de aula invertida. Segundo Gartner (2020), o Formulário *Google* é um

Software on-line gratuito que permite a criação de diversos tipos de formulários, como um banco de dados, enquetes, pesquisas, questionários, exercícios de múltipla escolha entre outros. As informações são coletadas em tempo real. Funciona nos dispositivos móveis, laptops e desktops. O programa organiza os dados quantitativos coletados por meio de gráficos (GARTNER, 2020, p. 41).

O Formulários *Google* é um suporte para o trabalho com as práticas de leitura quando permite ao professor sistematizar e organizar as atividades dos estudantes, formando um banco de dados com essas impressões sobre os textos lidos, a partir de enquetes, pequenos testes, bem como relacionar gêneros textuais a imagens e vídeos do *Youtube*. O

professor pode, também, organizar, a partir dessa ferramenta, atividades que trabalhem com as capacidades de inferências locais e globais.

Em uma emergência social como uma pandemia, por exemplo, as maneiras como as pessoas se reinventam e reorganizam mostram o quanto as táticas de enfrentamento partem do real, das situações concretas do dia a dia. Na impossibilidade, em um primeiro momento, de apropriar-se de ambientes virtuais próprios para a aprendizagem como, por exemplo, o *Microsoft Teams* ou *Google Classroom*, foi através do uso de um aplicativo fora do contexto educacional que muitas escolas criaram um canal de contato funcional entre estudantes, professores e familiares: o *WhatsApp*, o qual permite o “compartilhamento de imagens, mensagens escritas e de voz, *links*, documentos, arquivos, vídeos e outros dados” (ARAGÃO, 2019, p. 56).

Para o trabalho com a leitura literária, o uso do aplicativo *WhatsApp* funciona como um suporte a partir do qual se pode disseminar *links*, arquivos, livros digitais etc. Por meio dele, podem ser criados grupos de leitura e discussão dos textos, ou listas de transmissão com conteúdos literários, que vão promover comentários tanto escritos quanto em áudio ou pequenos vídeos e até textos autorais dos próprios estudantes. Esses usos do aplicativo para fins pedagógicos de ensino de leitura se aproximam de modalidades didáticas de trabalho com a linguagem como a roda de leitores, a qual segundo Bräkling (2012) possibilita

a socialização das leituras realizadas de maneira independente, com a finalidade de observar comportamentos leitores já construídos pelos alunos e, ao mesmo tempo, ampliar seu repertório por meio da explicitação dos comportamentos de todos. No processo de socialização, explicitam-se os critérios de apreciação estética em uso pelos diferentes alunos, criando-se um espaço de circulação dos mesmos, o que cria a possibilidade de apropriação dos mesmos por diferentes leitores. Possibilitar, ainda, a discussão e estudo de uma determinada obra ou de um conjunto de obras do mesmo autor, com a finalidade de compreender seu estilo pessoal. Pode realizar-se, portanto, considerando obras de escolha pessoal ou obras selecionadas pela escola (BRÄKLING, 2012, p. 5).

De outra maneira, ferramentas e redes sociais como *O Blogger*, *o Facebook*, *Instagram* e *Pinterest*, com os quais as pessoas também já estão bastante familiarizadas em seu cotidiano, podem ser usadas por meio do recurso da sala de aula invertida, tanto para envio de instruções e orientações, quanto como ambiente para leitura de textos literários, comentários, resenhas, indicações de leitura e socializações de impressões sobre textos e obras de escritores.

O *Blogger* (o termo Blog deriva do *Weblog* ou “diário *on-line*”) é um serviço do *Google* para a criação e publicação de textos, vídeos e imagens e está há mais de uma década circulando pela *Web* em todos os nichos possíveis e sendo usado por muito professores apenas como espaço de busca simples por textos ou atividades. Um olhar mais crítico, no entanto, revela outras possibilidades de desenvolvimento de capacidades de leitura, como por exemplo, confrontar opiniões sobre determinado texto ou assunto relacionando informações a partir do contexto de produção, além de busca de informações, uma vez que nessa prática de leitura, “o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e, posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada” (ROJO, 2004, p. 5).

Em complemento a isso, Bernini (2017) afirma que o *blogger* pode ser usado no contexto educacional, pois

Geralmente apresenta publicações diversas com textos, imagens, vídeos e outros recursos, que podem ser de assunto específico ou não. Pode ser usada para introdução ou extensão do conteúdo da aula, publicação de trabalhos dos alunos com contribuições de um ou mais autores. Os *blogs* geralmente permitem comentários dos usuários, que podem ser controlados ou não (depende de configuração) (BERNINI, 2017, p. 110).

A rede social *Facebook* é talvez o *site* mais popularmente utilizado no Brasil, já que permite aos usuários criarem perfis a partir de fotos e descrição de interesses pessoais, caracterizando-se como um ambiente

virtual que gera todo um sistema comunicacional tanto de maneira privada ou pública. Uma possibilidade de uso educacional voltada para as práticas de leitura literária está no fato de que essa mídia social permite a criação de grupos temáticos abertos ou fechados, além de páginas específicas sobre determinado assunto ou nicho, e dessa forma, favorece o contato entre usuários e textos literários, ainda que fragmentados, bem como com imagens e vídeos artísticos.

É uma rede de compartilhamento capaz de fazer circular, apesar da limitação imposta pelo algoritmo, todo um diálogo em torno de obras literárias, bem como informações acerca de eventos e temáticas a esse contexto relacionadas, criando assim “links”, ou, como indica Rojo (2004), “quanto maior é o número de relações que o leitor estabelece entre o que está lendo e o que já leu, ouviu, conversou, assistiu etc., sobre o mesmo tema, mais efetivo é o diálogo que ele trava com o texto” A autora argumenta ainda que,

Ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamo-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor; gostamos ou não gostamos, pelas mais variadas razões. E isso pode, inclusive, interromper a leitura ou levar a muitos outros textos. [...]. Mas também discutimos com o texto: discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias. Avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto (ROJO, 2004, p. 7).

Outra rede social bastante utilizada socialmente nos últimos anos é o *Instagram*, que em uma tradução livre significa “**Insta**” de “*Instant Camera*” (câmera instantânea) e “**Gram**” de “*telegrama*”, (antiga forma de enviar uma mensagem por correio). Construído em torno do conteúdo visual, essa plataforma tem como foco primordialmente o compartilhamento de fotos, vídeos e *stories* e, diferente das mídias citadas anteriormente, não é a mais recomendada para postagem de textos, visto

que para além de 125 caracteres, a sua legenda passa a não ser exibida integralmente. No entanto, isso não significa que essa rede social não possa ser usada para compartilhamento de conteúdo literários, pois a plataforma conta atualmente com milhares de páginas criadas por usuários que se dedicam a esse trabalho, os chamados *Bookstagramers* ou *Instabookers*, os quais publicam, constantemente, resenhas, indicações de leitura, comentários e realizam até clubes de leitura através das chamadas *Lives*.

Semelhante ao *Instagram*, o *Pinterest* também é uma rede social criada para seleção de imagens e vídeos. Em um sistema em que cada usuário cria uma espécie de mural com os “pins” (postagens) sobre qualquer temática, é possível no contexto das práticas de leitura, criar murais com sugestões de livros ou outros gêneros, bem como seguir conteúdos relacionados a isso.

Considerações Finais

O contato com as apreciações estéticas de outros leitores possibilitada por essas redes sociais, contribui, portanto, para desenvolver capacidades de leitura que se estruturam a partir da comparação de informações e textos, como o que explica Rojo,

Ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo. Para atividades específicas, como as de resumo ou síntese do texto, esta comparação é essencial para medir relevância das informações que deverão ser retidas (ROJO, 2004, p. 5).

Além disso, a partir dessas mídias sociais, o professor também pode criar situações que estimulem que os estudantes elaborem suas próprias apreciações estéticas, políticas, éticas, como explicado por Rojo,

Ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamo-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor; gostamos ou não gostamos, pelas mais variadas razões. E isso pode, inclusive, interromper a leitura ou levar a muitos outros textos. Mas também discutimos com o texto: discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias. Avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto (ROJO, 2004, p. 7).

É importante, então, ressaltar que essas e diversas outras ferramentas tecnológicas podem operar como instrumento de aprendizagem se os educadores conseguirem sair do lugar de distanciamento que as práticas pedagógicas cristalizadas fabricam. Como o que exemplifica Menezes (2020, p. 28), “instruções pequenas, orientações para tarefas podem ser enviadas por *e-mail*, *WhatsApp*, *Telegram*, *Instagram*, *Facebook*, *Snapchat* e até criadas com um avatar animado no *Voki.com*.” desde que se mude o olhar em relação às ferramentas que, inclusive, já são usadas pela maioria das pessoas e parte de toda uma cultura social.

É preciso, também, que a leitura literária passe a fazer parte da vida dos estudantes para que não seja vista apenas como uma atividade escolar, mas algo a partir do qual eles possam dialogar, responder, criar e recriar sentidos, compreender e se posicionar criticamente. Que os estudantes leiam livros, textos, contextos e leitores o tempo todo! O uso de tecnologias e mídias digitais, a partir dos multiletramentos e metodologias ativas pode funcionar, então, como um sistema colaborativo em que os estudantes atuam como protagonistas, compartilhando textos, vídeos, áudios sobre um determinado tema estudado, por exemplo.

Nesse sentido, o professor precisa estar atento a tudo o que na realidade pode ser utilizado como aprendizagem, principalmente a partir da experiência do compartilhamento. E sempre questionar em relação às práticas de leitura, se o que está sendo oferecido a eles é realmente

relevante, motivador e pode propiciar o desenvolvimento da autonomia e da apropriação cultural.

Referências

ARAGÃO, R. C. Whatsapp. *In*: NASCIMENTO, Ana Carolina. *et al.* **Mão na massa** [recurso eletrônico]: ferramentas digitais para aprender e ensinar I = Hands on: digital tools to learn and teach I. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

AUSUBEL, D. *et al.* **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericano, 1980.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. [recurso eletrônico]. Organizadores Lilian Bacich; José Moran. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

BERNINI, D. S. D. Uso das TICS como ferramenta na prática com Metodologias Ativas. *In*: DIAS, Simone, R. VOLPATO, Arceloni, N. (org.). **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017. 174 p.

BRÄKLING, K. L. **A leitura da palavra**: aprofundando compreensões para aprimorar as ações. Concepções e prática educativa. São Paulo (SP): SEE de SP/CEFAI, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 out. 2020.

BRUNER, J. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas** – Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008[1989].

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos avançados**. n. 05, p. 173-91, abr. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Nacional, 1950.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARTNER, S. Formulário Googles. *In*: BRAGA, Julia; C. F, SILVA, Luciana. O. (sup.). **Mão na massa** [recurso eletrônico]: ferramentas digitais para aprender e ensinar II = Hands on: digital tools to learn and teach II. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

MENEZES, V. **Ensino Pandêmico - Uma reflexão ou dica por dia**. Parábola Editorial, São Paulo, 2020.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio das tecnologias. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

NASCIMENTO, A. C. *et al.* **Mão na massa [recurso eletrônico]:** ferramentas digitais para aprender e ensinar I = Hands on: digital tools to learn and teach I. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PETIT, M. **Ler o mundo:** experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

ROJO, R. (org). **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.