

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

ROGÉRIO CARVALHO DE HOLANDA

**REDISCURSIVIZAÇÃO DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS EM SALA DE
AULA: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA E AUTORIA RESPONSIVA
EM AMBIENTES DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**Vitória-ES
2025**

ROGÉRIO CARVALHO DE HOLANDA

REDISCURSIVIZAÇÃO DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS EM SALA DE
AULA: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA E AUTORIA RESPONSIVA EM
AMBIENTES DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon

VITÓRIA-ES
2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

H722r Holanda, Rogério Carvalho de, 1974-
Rediscursivização de contos de Machado de Assis em sala de
aula: : experiências de leitura literária e autoria responsiva em
ambientes digitais no ensino fundamental II / Rogério Carvalho
de Holanda. - 2025.
602 p. : il.

Orientador: Luciano Novaes Vidon.
Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Incentivo à leitura. 2. Literatura (Ensino fundamental). 3.
Literatura e tecnologia. 4. Autoria na internet. 5. Letramento -
Aspectos sociais. 6. Língua portuguesa - Escrita. I. Novaes
Vidon, Luciano. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80



Programa de Pós-Graduação em Linguística
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

ATA DE DEFESA DE TESE DO CURSO DE DOUTORADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – ATA Nº 62 – 04/09/2025.

Em sessão pública ocorrida no dia quatro de setembro de dois mil e vinte e cinco, realizada de forma híbrida, na sala de webconferências do CCHN, conforme Portaria Normativa nº 09 da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFES de 04 de agosto de 2025, procedeu-se a avaliação da tese do aluno Rogério Carvalho de Holanda. Às 14h, o Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon (UFES), Orientador e Presidente da Comissão Examinadora de Defesa, deu início aos trabalhos, convidando a compor à mesa os seguintes Professores(as) Doutores(as): Vivian Pinto Riolo (UFES) - Examinadora Interna, Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES) - Examinadora Interna, Sandra Mara Moraes Lima (UNIFESP) - Examinadora Externa e Letícia Queiroz de Carvalho (IFES) - Examinadora Externa. A seguir, o presidente solicitou ao doutorando que fizesse uma explanação de seu trabalho intitulado "REDISCURSIVIZAÇÃO DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS EM SALA DE AULA: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA E AUTORIA RESPONSIVA EM AMBIENTES DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II". Terminada a apresentação, o presidente passou a palavra aos examinadores, que procederam à arguição do candidato. Ao final, a Comissão, em sessão reservada, deliberou pela APROVAÇÃO da referida tese nos termos do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Encerrada a sessão, eu, Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon, presidente da Comissão Examinadora, lavrei a presente ata que vai assinada digitalmente por mim e pelos demais componentes da Comissão.

Documento assinado digitalmente
LUCIANO NOVAES VIDON
Data: 05/09/2025 10:59:38-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon (UFES)
Orientador e Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente
VIVIAN PINTO RILO
Data: 05/09/2025 11:13:18-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Vivian Pinto Riolo (UFES)
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
JANAYNA BERTOLLO COZER CASOTTI
Data: 06/09/2025 18:05:15-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES)
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
SANDRA MARA MORAES LIMA
Data: 06/09/2025 09:48:43-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Sandra Mara Moraes Lima (UNIFESP)
Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente
LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO
Data: 08/09/2025 16:28:30-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Letícia Queiroz de Carvalho (IFES)
Examinadora Externa

*Este trabalho é dedicado a minha mãe,
a memória do meu pai que, desde
criança, sempre me incentivaram e me
apoiam nos estudos, e aos meus
sobrinhos Vicente Henrique, Sara,
Maria Luiza, Maria Laura e Lis.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido a oportunidade de ingressar no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Ufes e por ser meu alento e sustento durante essa caminhada. A presente Tese é o resultado de grandes desafios pelos quais venho passando durante o meu curso de Doutorado. Nada é possível sem a presença dele, em quem eu acredito.

A minha família, pelo apoio incondicional até aqui.

Aos meus amigos Devaldir Teixeira, Fábio Muniz, Vander Cardoso e Marcelo Fiorote que sempre estavam prontos para me ouvir e me ajudar.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Ufes, pelo caminho proporcionado e por contribuir com minha formação.

À Profª Drª Letícia de Queiroz Carvalho que ressignificou a minha vida acadêmica, incentivando-me a entrar no mundo da pesquisa e a aprender a trilhar meu próprio caminho.

Ao Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo— Ifes - Campus Vitória, pelo caminho proporcionado e por contribuir com minha formação, dando-me régua e compasso para seguir os meus (des) caminhos.

Ao Governo do Estado do Espírito Santo que por meio do Programa Pró-Docência possibilitou a redução da minha jornada de trabalho de 40h para 24h de modo que eu pudesse comprimir as minhas atividades acadêmico-científicas do Doutorado com um pouco mais de tranquilidade.

Com sincera admiração, à Dra. Marcela Ramos por sua escuta acolhedora, sensível e ética, por me acompanhar com sabedoria e cuidado ao longo de todo este processo. Sua presença foi fundamental para que eu pudesse atravessar os momentos mais desafiadores desta caminhada com equilíbrio, coragem e esperança.

Aos alunos do 8º ano V1 da EEEFM Belmiro Teixeira Pimenta, Serra/ES, pelo empenho e participação nas aulas em que aplicamos nossa proposta didática interventiva. Foi gratificante o convívio, a troca de experiências e, sobretudo, pela recepção que tiveram nas aulas.

À direção, à coordenação pedagógica e aos professores da EEEFM Belmiro Teixeira Pimenta, Vitória/ES, por terem reconhecido a nossa necessidade e por terem nos recebido afetosamente, sempre postos ao trabalho e à colaboração.

Ao professor de Português do 8º V1, Luan, pela cumplicidade, gentileza e disponibilidade em colaborar com as atividades desenvolvidas durante o trabalho de campo.

À Fernanda Penha, meu agradecimento pelo cuidado e competência no apoio à tabulação dos dados desta pesquisa, contribuição essencial para a organização e análise do material coletado.

À Dalila, com carinho, pelo apoio generoso e sempre disponível nas questões tecnológicas que permearam este trabalho. Sua ajuda foi fundamental para tornar possível a materialização de muitas das ideias aqui desenvolvidas.

À coordenadora pedagógica Agnes, sempre pronta de atenção.

Aos meus colegas de turma, pela amizade, cumplicidade e companheirismo até aqui.

À coordenadora do PPGE, Profa. Dra. Janayna Bertollo Cozer Casotti, pelo apoio e incentivo, principalmente pelas palavras de otimismo, as quais acalentaram a minha alma durante as duas disciplinas sobre letramentos que fiz com ela, mostrou-me a importância da Linguística Aplicada voltada para desestabilizações e (des)aprendizagens. Muito obrigado, professora!

Aos professores do programa PPGE, pelos conhecimentos compartilhados.

Com carinho, agradeço ao meu professor, orientador e amigo, Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon, por ter me iniciado nos caminhos da Linguística Aplicada, principalmente, pela paciência, atuando como incansável encorajador, sempre confiando em minhas possibilidades. Agradeço por me impulsionar durante todo o percurso de construção, impulsionou-me durante todo o percurso de construção, pela seriedade e competência para me inserir no campo de pesquisa da Linguística Aplicada de vertente *Indisciplinar* e transgressiva. Você tem uma escuta gentil e paciente. Sempre será lembrado de forma carinhosa e respeitosa. Gratidão pela aprendizagem que promoveu até aqui o meu crescimento como pesquisador.

Às Professoras Dras. Letícia Queiroz de Carvalho, Janayna Bertollo Cozer Casotti, Sandra Mara Moraes Lima e Vivian Pinto Riolo, agradeço por gentilmente aceitarem o convite para compor a banca de avaliação desta tese de doutorado. Suas contribuições me levaram a revisitar aspectos importantes do texto, ampliando minha reflexão.

Aos colegas de trabalho da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEEJA), da SEDU/ES, em especial a Mariane, Rayvo, Alessandra e João Batista.

À Carla, minha sincera gratidão pela paciência e generosidade ao tirar cópias de todos os meus documentos — gesto fundamental que tornou possível minha inscrição no processo seletivo do doutorado. Sua ajuda, naquele momento, teve um valor imenso.

À Flávia Demuner, meu agradecimento sincero pelo cuidado e companheirismo nesta dura caminhada por uma estrada, muitas vezes, escura. Obrigado por estar comigo, vivendo as delícias e os dissabores deste doutorado. Ter tido você ao meu lado lançou luz sobre mais esta jornada que compartilhamos.

Aos colegas da EMEF Neusa Nunes Gonçalves, em especial a Silmar, Eliana, Benivalda e Eliseu, agradeço a compreensão e flexibilidade quanto aos horários de trabalho. Sem esse apoio generoso — marcado também pela amizade —, o ânimo e os próprios resultados da pesquisa certamente teriam sido outros.

Aos colegas da EMEF Ceciliano Abel de Almeida, em especial a Fernanda e Rosi pelo apoio, respeito e compreensão de sempre com os horários e entregas burocráticas.

Aos meus alunos que, de uma forma ou de outra, fazem parte de todo o meu processo de aprendizagem como professor pesquisador.

A todos e todas que me incentivaram, me apoiaram para eu fazer esse curso e, sobretudo, torceram por mim. Especialmente a Ana Paula da minha turma do Profletras, que, via WhatsApp, enviou-me o link do edital do PPGE.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (Batkhin, 2013)

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela "aproximá-lo" ao máximo. Quanto melhor faço esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar.
(Freire, 1996)

Todos estamos experimentando que a sociedade está mudando nas suas formas de organizar-se, de produzir bens, de comercializá-los, de divertir-se, de ensinar e de aprender.
(Moran, 2000)

RESUMO

Esta tese investiga como a rediscursivização de contos de Machado de Assis em gêneros discursivos digitais pode contribuir para um ensino transgressor e para uma aprendizagem crítica e subjetiva de textos literários clássicos no contexto escolar contemporâneo. Busca compreender o papel do produtor de textos na era digital e suas implicações na formação de leitores críticos, participativos e transformadores. A pesquisa propõe práticas de leitura e reescrita literária em ambiente digital, nas quais estudantes do 8º ano produziram novas versões de contos machadianos em formatos como fanfic, podcast, videominuto, audiolivro e postagens em redes sociais, promovendo a circulação dessas produções na cultura digital. O estudo fundamenta-se na teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin e na Linguística Aplicada, articulando os campos do letramento literário e dos letramentos digitais. A partir dessa base, analisa a autoria responsiva dos alunos, os processos de produção de sentidos e as relações entre linguagem, ideologia e tecnologia no espaço escolar. De abordagem qualitativa e narrativa, a investigação valoriza a experiência docente e discente como fonte de conhecimento, compreendendo a leitura e a escrita como práticas sociais e enunciativas. Os resultados evidenciam que a rediscursivização digital de contos machadianos favorece a reatualização do texto clássico, o exercício da autoria crítica e a ampliação das práticas de leitura literária na escola, promovendo uma educação linguística dialógica, ética e democrática, sensível à pluralidade de vozes e às linguagens da cultura digital.

Palavras-chave: Rediscursivização. Produção discursiva multimodal. Ambiente digital. Formação do leitor. Autoria responsiva.

ABSTRACT

This thesis investigates how the rediscursivization of Machado de Assis's short stories in multimodal discursive genres can contribute to transgressive teaching and to the critical and subjective learning of classic literary texts in the contemporary school context. It seeks to understand the role of the text producer in the digital age and its implications for the development of critical, participatory, and transformative readers. The research proposed practices of literary reading and rewriting in a digital environment, in which 8th-grade students produced new versions of Machado de Assis's short stories in formats such as fan fiction, podcasts, video minutes, audiobooks, and social media posts, promoting the circulation of these productions in digital culture. The study is grounded in the Bakhtin Circle's dialogic theory of language and Applied Linguistics, articulating the fields of literary literacy and digital literacies. From this perspective, it analyzes students' responsive authorship, the processes of meaning production, and the relationships between language, ideology, and technology in the school environment. Using a qualitative and narrative approach, the research values the teaching and student experience as a source of knowledge, understanding reading and writing as social and enunciative practices. The results demonstrate that the digital rediscursivization of Machado's short stories favors the updating of the classic text, the exercise of critical authorship, and the expansion of literary reading practices in schools, promoting a dialogical, ethical, and democratic linguistic education, sensitive to the plurality of voices and the languages of digital culture.

Keywords: Rediscursivization. Multimodal discursive production. Digital environment. Reader development. Responsive authorship.

RESUMEN

Esta tesis investiga cómo la re-discursivización de los cuentos de Machado de Assis en géneros discursivos multimodales puede contribuir a la enseñanza transgresora y al aprendizaje crítico y subjetivo de textos literarios clásicos en el contexto escolar contemporáneo. Busca comprender el rol del productor textual en la era digital y sus implicaciones para el desarrollo de lectores críticos, participativos y transformadores. La investigación propuso prácticas de lectura y reescritura literaria en un entorno digital, en el que estudiantes de octavo grado produjeron nuevas versiones de los cuentos de Machado de Assis en formatos como fan fiction, podcasts, video minutos, audiolibros y publicaciones en redes sociales, promoviendo la circulación de estas producciones en la cultura digital. El estudio se fundamenta en la teoría dialógica del lenguaje del Círculo de Bajtín y la Lingüística Aplicada, articulando los campos de la alfabetización literaria y las alfabetizaciones digitales. Desde esta perspectiva, analiza la autoría responsiva de los estudiantes, los procesos de producción de significado y las relaciones entre lenguaje, ideología y tecnología en el entorno escolar. Mediante un enfoque cualitativo y narrativo, la investigación valora la experiencia docente y estudiantil como fuente de conocimiento, entendiendo la lectura y la escritura como prácticas sociales y enunciativas. Los resultados demuestran que la rediscursivización digital de los cuentos de Machado favorece la actualización del texto clásico, el ejercicio de la autoría crítica y la expansión de las prácticas de lectura literaria en las escuelas, promoviendo una educación lingüística dialógica, ética y democrática, sensible a la pluralidad de voces y los lenguajes de la cultura digital.

Palabras clave: Rediscursivización. Producción discursiva multimodal. Entorno digital. Desarrollo lector. Autoría responsiva.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo.....	296
Gráfico 2 – Idade.....	297
Gráfico 3 - Você costuma ler? Com que frequência?.....	298
Gráfico 4 - Dos gêneros discursivos relacionados abaixo, qual deles é o seu preferido?	299
Gráfico 5 - Qual tema deixa você mais motivado quando lê?	301
Gráfico 6 - No seu dia a dia, qual o material de leitura que você mais utiliza? ..	304
Gráfico 7 - Dos motivos presentes nas alternativas abaixo, qual deles te leva a ler?	304
Gráfico 8 - Qual dos suportes abaixo, você mais utiliza para praticar a leitura? ..	305
Gráfico 9 – Na sala de aula, que tipo de literatura você lê?	307
Gráfico 10 - Como você caracteriza sua relação com a escrita?	316
Gráfico 11 - Você gosta de escrever textos na escola?	316
Gráfico 12 - Você tem o hábito de escrever fora da escola?.....	318
Gráfico 13 - Dos gêneros sugeridos a seguir, assinale qual (is) dele (s) você já utiliza, ou seja, lê, escreve, digita, posta, compartilha fora do ambiente escolar.	319
Gráfico 14 - Você se sente motivado, na escola, para escrever?	321
Gráfico 15 - Assinale aqueles gêneros que a escola já lhe solicitou a escrever ao longo da sua trajetória escolar até aqui.....	322
Gráfico 16 - Como você avalia os textos que escreve?	324
Gráfico 17 - Quando escreve, você costuma fazer pesquisa em dicionário, gramática ou internet para tirar dúvidas relacionadas à ortografia, vocabulário e norma-padrão da língua portuguesa?	326
Gráfico 18 - Você tem o hábito de planejar, reler, revisar, reescrever e avaliar a escrita?.....	326
Gráfico 19 – Gêneros digitais que gostariam de produzir.	328
Gráfico 20 - Qual tipo de aparelho móvel você costuma levar para escola? (É possível selecionar mais de uma opção)	337
Gráfico 21 - Qual plano de acesso à internet você possui?	337
Gráfico 22 - Qual o tipo de conexão que mais utiliza?	337

Gráfico 23 - Quais os principais sites/aplicativos que você costuma utilizar?	338
Gráfico 24 - Você costuma utilizar seu aparelho móvel pessoal para entrar na internet?.....	340
Gráfico 25 - Você já utilizou seu aparelho móvel pessoal em sala de aula para fins didáticos?	341
Gráfico 26 - Você acredita que a escola deva permitir o uso de aparelhos eletrônicos pessoais em sala de aula?	341
Gráfico 27 - Sua escola permite o uso de aparelhos eletrônicos pessoais em sala de aula?.....	342
Gráfico 28 - Os recursos tecnológicos na sua escola costumam ser utilizados para:	343
Gráfico 29 – Você acredita que a escola pode ser um local mais interessante aos alunos caso ela utilize melhor a tecnologia em sala de aula?	345

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Imagem do card de divulgação da Mostra de Leitura Literária	454
Imagem 2: Imagem do <i>qr code</i> do vídeo de divulgação da Mostra de Leitura Literária	455
Imagem 3: Fanfic Traição e infidelidade: o que acontece na mente da pessoa traída?"	463
Imagem 4: Podcast <i>Pod Crê</i>	472
Imagem 5: Fanvídeo de A Sereníssima República	479
Imagem 6: Imagem do <i>qr code</i> da fanfic de <i>A Carteira</i>	597
Imagem 7: Imagem do <i>qr code</i> do podcast cultural de <i>A Cartomante</i>	597
Imagem 8: Imagem do <i>qr code</i> do podcast cultural de <i>Adão e Eva</i>	597
Imagem 9: Imagem do <i>qr code</i> do post em fanpage de <i>A Igreja do Diabo</i>	598
Imagem 10: Imagem do <i>qr code</i> do videominuto de <i>Teoria do Medalhão</i>	598
Imagem 11: Imagem do <i>qr code</i> do videominuto de <i>Um Apólogo</i>	598
Imagem 12: Imagem do <i>qr code</i> do audiobook de <i>Um Apólogo</i>	599
Imagem 13: Imagem do <i>qr code</i> do fanvídeo de <i>A Sereníssima República</i>	599

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Correspondência e alterações das habilidades da BNCC no Currículo do Espírito Santo em Língua Portuguesa	105
Quadro 2 - Resumo dos principais conceitos de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser:	233
Quadro 3: Grupos de trabalho de 8º V1	445
Quadro 4: Síntese das ferramentas digitais utilizadas na produção multimodal	451

LISTA DE SIGLAS

AMA - Avaliação de Monitoramento da Aprendizagem

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE- Conselho Nacional de Educação

EF - Ensino Fundamental

EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ES – Espírito Santo

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

GEEJA – Gerência de Educação de Jovens e Adultos

GNL – Grupo de Nova Londres

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP -Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LA - Linguística Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP - Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

OCEM -Orientações Curriculares para o Ensino Médio

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEBES - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

PPGEL – Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDU – Secretaria de Educação do Estado Espírito Santo

SRE – Superintendência Regional de Educação

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

1. INTRODUÇÃO	22
2. A ERA DIGITAL E OS SEUS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS.....	45
2.1 PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ERA DIGITAL: RUPTURAS E DIÁLOGOS À LUZ DOS GÊNEROS DISCURSIVOS EM BAKHTIN	49
2.2 GÊNEROS DISCURSIVOS HÍBRIDOS NA ERA DA HIPERMÍDIA.....	61
3. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO AÇÃO RESPONSIVA	78
3.1 A IMPORTÂNCIA DE SE PENSAR EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA AMPLIAÇÃO DOS ESTUDOS NA ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA	81
3.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DO CURRÍCULO DO ESPÍRITO SANTO	93
3.3 EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM DIÁLOGO COM A LINGUÍSTICA APLICADA: ENSINO TRANSGRESSOR E APRENDIZAGEM SUBJETIVA	107
3.4 O (NÃO) LUGAR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA BNCC E NO CURRÍCULO DO ESPÍRITO SANTO: O QUE DIZEM ESSES DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA EM AMBIENTES DIGITAIS?	129
3.5 OLHARES SOBRE AS TDICS E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO CRÍTICA E PLURALISTA	142
4. DOS LETRAMENTOS TRADICIONAIS AOS NOVOS E MULTILETRAMENTOS	152
4.1 LETRAMENTO E LETRAMENTOS EM SUA ABORDAGEM SOCIOCULTURAL: REFLETINDO SOBRE RESPONSABILIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA.....	155
4.1.1 Da técnica à prática social: ressignificações do conceito de letramento	155
4.1.2 Novos Estudos do Letramento: fundamentos e perspectivas	156
4.1.3 Entre modelos: autônomo e ideológico do letramento.....	156
4.1.4 Crítica ao modelo autônomo de letramento e suas implicações educacionais.....	158
4.1.5 Letramentos múltiplos e práticas sociais de linguagem	159
4.1.6 Kleiman e o letramento como prática social no contexto brasileiro	160

4.1.7 A dialogicidade do letramento: articulações com Bakhtin e Freire	162
4.1.8 Para além da técnica: letramento, autoria e transformação social	166
4.1.9 Eventos de letramento e práticas de letramento: dimensões sociais e responsivas da leitura e da escrita	167
4.2 NOVOS LETRAMENTOS	171
4.3 UM ENCONTRO COM A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	180
4.4 A CIBERCULTURA E A CRESCENTE DEMANDA POR NOVOS E MULTILETRAMENTOS NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA	190
4.5 SOBRE AGÊNCIA E AGENCIAMENTO EM EVENTOS SITUADOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA LITERÁRIA E ESCRITA HIPERMIDIÁTICA	196
5. REDISCURSIVIZAR O CLÁSSICO: AUTORIA, RESPONSABILIDADE E CRIAÇÃO NO DIÁLOGO COM MACHADO DE ASSIS	202
5.1 O LUGAR DOS CLÁSSICOS NA ESCOLA: LEITURA LITERÁRIA, EXOTOPIA E FORMAÇÃO DO LEITOR RESPONSIVO	204
5.2 MACHADO DE ASSIS NA ESCOLA: UM ENCONTRO COM O CLÁSSICO EM DIÁLOGO COM O CONTEMPORÂNEO	215
5.3 LEITURA LITERÁRIA MACHADIANA SOB A PERSPECTIVA DO GRANDE TEMPO BAKHTINIANO	221
5.4 A LEITURA DOS CONTOS MACHADIANOS NA PERSPECTIVA DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICO-REFLEXIVA	229
5.5 REDISCURSIVIZAÇÃO: UMA PRÁTICA DE AUTORIA DIALÓGICA, CRÍTICA E CRIATIVA	243
6. BAKHTIN E SUA VERTENTE EPISTEMOLÓGICA NAS CIÊNCIAS HUMANAS: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	262
6.1 A PERSPECTIVA DIALÓGICA	263
6.2 ESCOLHAS, REGISTROS E INTERAÇÕES	272
6.3 O PERCURSO METODOLÓGICO	276
6.4 O CENÁRIO DIALÓGICO	283
6.5 OS SERES EXPRESSIVOS E FALANTES: UM MUNDO SIGNIFICADO NAS RELAÇÕES EU-OUTRO	285
7. A RELAÇÃO DO ALUNO COM A LEITURA LITERÁRIA, ESCRITA E USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	288

7.1 PERFIL DO LEITOR	290
7.2 PERFIL DE EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS COM A ESCRITA	308
7.3 EXPERIÊNCIAS COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (TDICs)	331
7.4 DA LEITURA À AUTORIA RESPONSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS NA ESCOLA DIGITAL	346
8. DELINEANDO A PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDÁTICA INTERVENTIVA: A REDISCURSIVAÇÃO DOS CONTOS MACHADIANOS EM AMBIENTES DIGITAIS	355
8.1 INTRODUÇÃO	355
8.2 JUSTIFICATIVA	363
8.3 OBJETIVOS DAS ATIVIDADES DIALÓGICAS	368
8.3.1 Objetivo Geral:	368
8.3.2 Objetivos específicos	368
8.4 CONCEPÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA DAS ATIVIDADES DIALÓGICAS	
9. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR: OFICINAS DIALÓGICAS DE LEITURA LITERÁRIA E REDISCURSIVIZAÇÃO DE CONTOS MACHADIANOS EM PRÁTICAS COLABORATIVAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	382
9.1 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE DA APLICAÇÃO	387
9.2 DESCRIÇÃO DA OFICINA DIALÓGICA 1	387
9.3 DESCRIÇÃO DA OFICINA DIALÓGICA 2	396
9.5 DESCRIÇÃO DA OFICINA DIALÓGICA 4	405
9.6 DESCRIÇÃO DA OFICINA DIALÓGICA 5	420
9.7 DESCRIÇÃO DA OFICINA DIALÓGICA 6	435
9.8 DESCRIÇÃO DA OFICINA DIALÓGICA 7	440
9.9 DESCRIÇÃO DA OFICINA DIALÓGICA 8	446
9.10 DESCRIÇÃO DA OFICINA DIALÓGICA 9	453
10. VOZES JUVENIS EM DIÁLOGO COM MACHADO: PRODUÇÕES DIGITAIS	462
10.1 FANFIC DE A CARTEIRA E A CARTOMANTE	463

10.2 PODCAST DE A CARTOMANTE.....	472
10.3 FANVÍDEO DE A SERENÍSSIMA REPÚBLICA.....	479
11. ANÁLISE E DISCUSSÃO TEÓRICA DOS DADOS PRODUZIDOS: UM ENCONTRO DE VOZES	484
11.1 A EXPERIÊNCIA DE LEITURA DE LITERÁRIA E PRODUÇÃO DISCURSIVA EM AMBIENTE DIGITAL E DIFERENTES SENTIDOS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E PRODUÇÃO DE TEXTO NA SALA DE AULA.....	484
11.2 RESULTADOS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELO LEITOR LITERÁRIO E PRODUTOR DE TEXTO EM AMBIENTE DIGITAL	493
11.2.1 Fundamentação teórico-metodológica: linguagem, leitura e autoria ...	494
11.2.2 A experiência de leitura literária em ambiente digital	498
11.2.3 Multiletramentos e produção discursiva multimodal	499
11.2.4 Intervenção pedagógica e deslocamentos no perfil leitor	501
11.2.5 A escuta pedagógica como ação dialógica de letramento	503
12. NOSSO PONTO DE CHEGADA. OU DE PARTIDA? DISCUSSÕES, MAS NÃO AS FINAIS	530
REFERÊNCIAS	548
APÊNDICES	558
ANEXOS.....	590

1. INTRODUÇÃO

Novas tecnologias da informação, novas práticas de comunicação e novas redes sociais possibilitam novos paradigmas para a educação e a aprendizagem, e colocam em debate os pressupostos sobre os quais os paradigmas mais antigos se apoiam.

Lemke

Vivemos a era do contexto digital, uma realidade da qual já não podemos nos abdicar. É a partir dessa realidade que busco expressar, nas primeiras palavras desta tese, o que me levou a desenvolver uma experiência estética que vai além do ler e do escrever o texto literário. Trata-se de um trabalho integrado com gêneros digitais, que envolve o uso do hipertexto, da música, do vídeo e de outros recursos digitais e não digitais. Essa experiência está ancorada em uma perspectiva teórica e metodológica que compreende a linguagem como prática plurilíngue ¹e enunciativa, situada nas relações sociais.

Para falar disso, é preciso que eu me posicione. Escrevo deste lugar singular e ético de onde não posso me ausentar: o lugar de professor da educação básica em escola pública e de pesquisador em um programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, na linha da Linguística Aplicada, também em uma instituição pública. Reconheço que tudo o que está escrito ao longo desta tese é da minha responsabilidade; é o meu existir-evento, a minha vivência e a minha convivência, inscritas em minha trajetória sem alibi.

Nessa verdade que me é singular, considero importante, nesta introdução, apresentar não apenas minha experiência escolar com a literatura e a produção de texto escrito, mas também minha trajetória profissional como professor de Língua Portuguesa. Essa exposição se faz necessária para que eu possa explicitar de que modo cheguei às raízes deste trabalho. À luz da filosofia de Mikhail Bakhtin e do Círculo que leva seu nome, compreendo a linguagem em uso sob uma perspectiva dialógica. São justamente os conceitos de responsividade e responsabilidade ética, em contraposição a uma visão monológica dos fenômenos linguísticos e literários, que

¹ O termo plurilíngue é aqui compreendido à luz da concepção bakhtiniana de linguagem, que reconhece a multiplicidade de vozes sociais, estilos e discursos que atravessam os enunciados. Assim, toda produção de sentido se constitui no diálogo entre diferentes linguagens, ideologias e esferas de atividade humana.

orientam o caminho que percorro nesta tese. Nesse sentido, é possível perceber a centralidade da linguagem nos trabalhos do Círculo, a linguagem como ponte, um material que suporta sentidos múltiplos.

Sobre o funcionamento da linguagem, que se organiza em meio a certas regularidades e se realiza por meio de uma contínua intersubjetividade enunciativa, Bakhtin (2010) assevera que cada existir é singular e único, e que só nos tornamos quem somos diante de outras versões de nós mesmos: “Eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim” (p. 287). Isso significa reconhecer que, nesse movimento, o outro constitui um centro de valor que participa da constituição de cada sujeito. Minha palavra carrega ecos de outros enunciados e das palavras dos outros. Em diversas obras do Círculo de Bakhtin, torna-se evidente a importância do discurso alheio na constituição do sujeito e de sua linguagem, pois é a palavra do outro, bem como a contrapalavra, que movimentam a essência do diálogo. Para o filósofo russo, a linguagem é, por natureza, dialógica.

O conceito de dialogismo é fundamental para a compreensão da obra do Círculo de Bakhtin, pois atravessa não apenas sua concepção de linguagem, mas também sua visão de mundo e de vida. Em Bakhtin (2014), assim como em Volóchinov e Medviédev, é possível encontrar uma base sólida para compreender o dialogismo e a gênese interacional do processo de construção da linguagem.

Quebrando os protocolos do rigor acadêmico, já assinalo nesta introdução que os leitores encontrarão aqui nesta tese duas vozes: a primeira pessoa do singular, quando eu assumo inteiramente o que estou escrevendo e constatando algo a partir do meu ato singular subjetivo e responsável, sem álibi, compondo, assim, a minha estética e a primeira pessoa do plural, quando me refiro ao que eu e meu orientador pensamos juntos em nossos diálogos sobre as considerações postas nesta pesquisa, além além das minhas interações com tantos outros, meus professores, colegas, o meu grupo de pesquisa Gebakh², os membros da banca, etc.

² O Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEBAKH) da UFES é um grupo de pesquisa que se dedica aos estudos sobre a obra do filósofo e linguista Mikhail Bakhtin, com foco em seus conceitos sobre linguagem, discursos e a comunicação humana. O grupo está vinculado ao Programa de Pós-

Sendo assim, não tendo álibi no meu ser/existir e configurando-me enquanto participante ativo e responsivo nas relações que me situam histórica e socialmente, seja a partir de várias vozes que me constituem a a partir da interação direta/indireta entre mim e o mundo, inicio este ato responsável a partir da minha experiência com a literatura no meu percurso escolar.

Da 1ª a 7ª séries, a literatura era referência remota, presente apenas indiretamente na cena didática. No entanto, foi na 8ª série que tive contato com a literatura mediante a leitura de um texto literário propriamente dito. Era o livro *O cadáver ouviu rádio*, de Marcos Rey, da série Vagalume, da Editora Ática. Foi uma das experiências mais marcantes da minha adolescência, porque foi a primeira vez que tive a oportunidade de fantasiar, imaginar e fruir por meio da escrita e não mais por conta dos filmes, séries e novelas da televisão. Reconheci finalmente o caráter da literatura como experiência estética. Na verdade, na 8ª série, eu tinha uma professora de Português que nos incentivava muito a ler e a conhecer o universo literário. Ela nos estimulava a desejar outras leituras, a vivenciar outras emoções e a exercitar a fantasia e a imaginação por meio da literatura. Ela foi meu primeiro modelo de leitor literário, porque era uma leitora voraz de literatura e aquilo me fascinava e aumentava a minha admiração por ela.

Quando ingressei no antigo 2º Grau, hoje Ensino Médio, em uma escola pública estadual localizada no bairro República, em Goiabeiras, a educação literária felizmente continuou a atravessar minha trajetória escolar. Isso se deu por meio das práticas de leitura e formação de leitores promovidas pela professora Magali, também uma leitora apaixonada por literatura, que tratava o texto literário como um objeto estético, voltado à apreciação e à fruição. Nesse contexto de acesso à literatura como experiência estética, tive contato com os *Contos Fluminenses*, de Machado de Assis. Longe de representar um tormento, essa leitura foi um prazer, uma excelente porta de entrada para o universo machadiano. Os contos fluíam de maneira incrivelmente tranquila e, quando percebia, já estava completamente envolvido nas tramas, intrigado com os acontecimentos.

Encantei-me também com os livros *Açúcar Amargo*, de Luiz Puntel, *Guerra dentro da gente*, de Paulo Leminsk e *O estudante*, de Adelaide Carraro, obras sugeridas pela professora ao longo do 1º ano. O despertar do prazer pela leitura literária se consolidava, pois estava desfrutando das regalias culturais que somente o ambiente literário pode proporcionar, pois mais importante que entender literatura para atender a alguma atividade escolar, era senti-la.

Ainda no 2º ano, mas agora estudando em uma escola particular de Vitória, o Colégio Salesiano, continuei o meu contato com a literatura não apenas mediante a leitura dos textos literários, mas também através da teoria e da história literária. Li contos de Carlos Drummond de Andrade, *Macunaíma*, de Mario de Andrade, os poemas de todas as fases do Romantismo, do Simbolismo, do Parnasianismo, do Pré-Modernismo e do Modernismo. A professora era formidável, pois falava sobre o início de uma determinada obra clássica da literatura nacional, criava um drama e um suspense todo sobre o enredo, mas depois dizia que para sabermos mais teríamos que ler o livro.

No 3º ano integrado ao pré-vestibular precisei ler os livros cobrados no vestibular da Ufes, quais sejam: *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, o primeiro romance que li desse mestre; *São Bernardo*, de Graciliano Ramos; *A hora da estrela*, de Clarice Lispector; *A Hora e Vez de Augusto Matraga*, de Guimarães Rosa e *O Jardim das Delícias*, de Bernadette Lyra. Tal leitura era para respondermos às questões que iriam cair na prova, além, é claro, do conhecimento das características das escolas literárias, bem como de seus respectivos escritores mais representativos. A literatura deixou de ser um objeto estético produzido para fins de apreciação em que a escola trabalhe a fruição para ser tornar uma grande pressão, cuja finalidade resumia-se a aferição de habilidades básicas, com o objetivo de explorar a interpretação direta, com um grau de criticidade bem simples.

Nos anos 80, década em que fiz os oito anos do ensino fundamental, a produção de texto na escola era chamada de redação escolar. Naquela época, produzir textos, das raras vezes que isso ocorria, era entendido como saber utilizar uma escrita correta, seguir as regras da gramática normativa e da ortografia. Na

verdade, a escola não formava sujeitos produtores de textos. Foi no pré-vestibular que tive aula de redação e, pela primeira vez, uma aula só dessa prática de linguagem. Além da redação, havia também as aulas de questões discursivas específicas da área do curso que iria tentar o vestibular, no meu caso História e Geografia. Eu iria fazer a prova do vestibular para Letras, devido ao meu gosto por literatura e por gostar de estudar gramática. Por isso, além da redação, precisava resolver as questões por escrito dessas duas matérias. Na prova de redação do vestibular de 1992, solicitava-se a produção de um texto com estrutura dissertativo-argumentativa, pertencente ao gênero “redação escolar”, consagrado e legitimado pela escola e pela sociedade. Havia três propostas de redação com diferentes temas, e era necessário escolher uma delas para desenvolver o texto.

Frente a isso, as aulas de redação do pré-vestibular eram treinos para dominarmos a estrutura composicional, os conteúdos temáticos e o estilo desse tipo de texto para tirarmos uma boa nota na prova e, por conseguinte, a escola conseguir aprovar um maior número possível de estudantes para fazer propaganda e aumentar a procura por matrículas. Ou seja, o ensino da argumentação seguia uma tendência linguístico-pedagógica de objetivação do discurso. Os processos de autoria e estilo em enunciados argumentativos produzidos por mim nessa época na esfera escolar não ocorriam numa perspectiva interacional, à luz das noções relativas ao discurso. Nessa lógica, as práticas argumentativas fomentadas pelo professor em sala de aula desconsideravam a dimensão dialógica da linguagem e reduziam a escrita a um exercício técnico e normativo.

Mas fui aprovado e entrei no curso de Letras-Português da Ufes, que, aliás, logo no primeiro período, já exigia muita leitura e escrita de textos científico-acadêmicos, fichamentos, relatórios, ensaios, tanto na área dos estudos linguísticos, quanto dos literários. Descobri da pior forma que tinha uma escrita problemática, isto é, eu ainda não estava alfabetizado, porque não sabia ler e nem escrever ao nível da minha respectiva escolaridade. Lembro da devolutiva de uma prova escrita de uma disciplina de literatura no 1º período.

No diagnóstico da minha produção escrita, lá no final da prova, havia um bilhete que dizia que era inadmissível que um estudante do curso de Letras cometesse tantos erros primários de norma culta como eu cometi. Mesmo sendo um aluno oriundo de

11 anos de escolaridade, eu não conseguia produzir um texto escrito de maior extensão dotado de uma unidade sociocomunicativa, semântica e formal. Os meus textos tinham muitos problemas de textualidade/referenciação, sobretudo no que dizia respeito aos mecanismos linguístico-textuais relacionados à construção da coesão e coerência do texto.

Sendo assim, cheguei à conclusão que precisava sanar os meus problemas de redação para continuar no curso. Passei a devorar os manuais de redação para melhorar o meu texto e, associado a isso, passei a ler mais do que era exigido no curso, pois já tinha consciência de quanto mais eu lesse, melhor seria a minha escrita. E os resultados passaram a surgir nos períodos seguintes, já que meus textos ficaram melhores, apesar ainda das dificuldades. À medida que ia avançando no curso, lendo mais e mais, bem como escrevendo sobre o que eu lia e reescrevendo o que não ficava bom, tais dificuldades iam diminuindo. No final do curso, já dominava razoavelmente a escrita. Portanto, foram (e continuam sendo) as práticas sociais de leitura e escrita vivenciadas na Ufes que reconstruíram minha identidade, empoderaram minha voz e ampliaram minha presença discursiva, não apenas naquele espaço, mas também em outros contextos sociais. Foi a partir dessa experiência que pude elaborar um pensamento progressista, inclusivo e democrático, comprometido com a justiça social, com a defesa da escola pública de qualidade para todos e cada um, e com o enfrentamento às hegemonias globais excludentes.

No circuito de minhas experiências profissionais, destaco a minha atuação como professor de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental das redes públicas municipais de Serra, nos anos 2000 e 2001, Vila Velha, nos anos 2004 e 2005 e Vitória, desde 2006. A realidade da sala de aula, contudo, não correspondia exatamente aos sonhos e às expectativas que eu nutria ao receber o diploma de Letras. Atuando do 6º ao 9º ano, pude perceber com clareza que a inconsistência das políticas educacionais e das ações pedagógicas voltadas aos anos finais do Ensino Fundamental vinha privando os estudantes de seus direitos básicos de aprendizagem, no tempo apropriado a cada etapa escolar.

Como consequência, observava o aprofundamento do rendimento escolar defasado, altas taxas de reprovação e evasão, além de um número significativo de alunos em situação de distorção idade-série — especialmente na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Neusa Nunes Gonçalves”, onde leciono há 19 anos. Muitos

estudantes concluem o 9º ano com níveis de aprendizagem esperados para o 5º ano, sem terem desenvolvido habilidades elementares de leitura e interpretação de textos e enfrentando sérias dificuldades nas operações básicas de adição, subtração, multiplicação e divisão.

Diante desse quadro, busquei constantemente desenvolver uma prática docente comprometida com a melhoria da aprendizagem, por meio de um trabalho intensivo com a leitura, a escrita, a interpretação de textos e a abordagem da gramática normativa em sua relação com o texto e o discurso. Sempre acreditei que o ensino de Língua Portuguesa deve promover o desenvolvimento das capacidades de produção de linguagem em situações reais de interação, concebendo a leitura e a escrita como instrumentos para o exercício da cidadania. Isso posto, ao longo desse percurso, o acesso ao aprendizado da leitura literária e a prática de formação do leitor literário sempre se apresentaram para mim como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como os mais valorizados e exigidos pela sociedade.

Isso quer dizer que compreendo que não é tarefa tão simples motivar adolescentes para a leitura de diferentes textos de gêneros variados, sobretudo, os da esfera literária. Dessa forma, surgiu o interesse de criar espaço para o texto literário no ambiente escolar, compreendendo a escola como um espaço sociocultural fundamental para o contato dos alunos com as múltiplas linguagens da escrita.

Ao mesmo tempo, refletia sobre como a rede mundial de computadores vinha permitindo novas práticas de leitura e escrita, antes restritas ao suporte impresso. Observava que a experiência do ler e do escrever tornara-se mais diversa e complexa do que em outros tempos, em grande parte, devido aos avanços tecnológicos. Percebia, assim, que o surgimento de novas linguagens, impulsionado pela complexidade das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), exigia o estabelecimento de novas dinâmicas nas interações entre os indivíduos no mundo contemporâneo.

Esses recursos passaram a viabilizar não apenas a interação com textos escritos, mas também o desenvolvimento de habilidades para a construção de sentidos em textos multimodais, aqueles que articulam palavras, imagens e sons em um mesmo espaço. Com base nisso, concluí que o ambiente virtual se configura como

um novo e potente campo de vivência leitora, que pode (e deve) ser explorado pelo professor em sala de aula.

A cultura digital, nesse cenário, instituiu novas formas de compreender o mundo, de ressignificar as práticas educativas e de interagir com o conhecimento mediado pelas tecnologias. Refletir sobre essas transformações implica pensar em caminhos possíveis para a escola contemporânea, reconhecendo que ela está inserida nesse mesmo mundo. Assim, trabalhar a leitura em sala de aula exige situá-la no conjunto das práticas sociais que compõem o cotidiano dos estudantes.

Compreendendo a relevância das práticas de leitura em uma sociedade letrada e reconhecendo o papel da escola como principal agência de letramento diante dos novos modos de enunciação e comunicação digital, tornou-se necessário refletir sobre como essa instituição, enquanto espaço formal de formação, pode constituir-se como lugar privilegiado para o desenvolvimento da leitura. Trata-se, sobretudo, de promover práticas sociais de leitura e escrita com caráter crítico e emancipador, mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Nesse contexto, a leitura e a produção textual são concebidas como práticas sociais inter-relacionadas na educação básica, que se complementam e contribuem para a construção de conhecimentos significativos.

Desse modo, ao buscar consolidar minha identidade como professor agente de letramento, procurei, na prática docente, evidenciar a agência humana, a mediação institucional e a dimensão socialmente situada do uso da escrita e das novas linguagens do mundo contemporâneo. Observava que adolescentes e jovens, tanto dentro quanto fora da escola, já estavam familiarizados com diversos gêneros discursivos que circulam e são produzidos em contextos digitais. Esses sujeitos transitam hoje por diferentes universos de letramento, que vão do manuscrito ao digital, convivendo com práticas analógicas e digitais de modo articulado.

Pensando nisso, em 2016 ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), tendo como objeto de estudo o gênero da literatura digital hiperconto, com o objetivo de realizar a leitura literária em ambientes digitais nos anos finais do Ensino Fundamental. Partindo dessa perspectiva, formulei a hipótese de que o trabalho com hipercontos, enquanto estratégia metodológica de aproximação do aluno ao texto literário, poderia contribuir

para uma abordagem mais dialógica da leitura e, conseqüentemente, despertar maior interesse pelo ato de ler.

A pesquisa consistiu na elaboração, aplicação e avaliação de atividades dialógicas que incentivassem uma leitura qualificada de textos digitais multissemióticos, especialmente o hiperconto, compreendido como objeto de aprendizagem. O foco era promover o desenvolvimento de um leitor interativo, criativo e crítico, inserido no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes dessa etapa da educação básica.

Ao concluir o mestrado, reconhecendo que, na era digital, as inovações tecnológicas impactam diretamente as práticas de leitura e escrita, aprofundi meu interesse pela necessidade de a escola e o professor se organizarem para incorporar os gêneros digitais como ferramentas pedagógicas no desenvolvimento da leitura literária e da escrita por meio de dispositivos de tela. Considerando que essas novas linguagens fazem parte do cotidiano dos alunos, ignorá-las seria desperdiçar um potencial formativo relevante.

Paralelamente, vivenciamos um período de produção e compartilhamento massivo de informações, especialmente intensificado durante a pandemia, o que exigiu maior capacidade de leitura, adaptação e apropriação de gêneros emergentes. A experiência com o ensino remoto emergencial, apesar das limitações, revelou-se uma oportunidade valiosa de superação, na medida em que possibilitou a utilização produtiva das mídias digitais no contexto educacional. Por outro lado, a assimetria no acesso à tecnologia tornou-se ainda mais evidente durante esse período, ampliando desigualdades já existentes e evidenciando a urgência de políticas públicas voltadas à inclusão digital.

Mesmo antes do contexto pandêmico, já se fazia latente a demanda por propostas críticas e reflexivas capazes de transformar o processo de ensino e aprendizagem da leitura literária e da produção escrita por meio do uso de tecnologias digitais nos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, era fundamental reconhecer que, à medida que os alunos estavam sendo expostos a uma variedade de informações externas à escola, tornava-se urgente promover uma articulação entre os repertórios que eles mobilizavam fora do ambiente escolar e as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula.

Depreendi, com isso, que o papel da escola não se limita a proporcionar o acesso às ferramentas tecnológicas. É também sua responsabilidade assegurar

práticas que transformem os estudantes em sujeitos capazes de produzir sentidos com responsabilidade ética. Trata-se de formar leitores e autores críticos, aptos a interpretar os contextos sociais e culturais em que os textos circulam, bem como a ressignificar discursos, tanto na recepção quanto na produção textual.

Considerando esse ponto de vista, o ensino da leitura literária, quando orientado por uma abordagem dialógica e colaborativa, deve favorecer a formação de leitores críticos e reflexivos. Sob essa ótica, é fundamental trabalhar obras clássicas com as quais os alunos possam se identificar, que lhes proporcionem representatividade e nas quais reconheçam aspectos de sua própria existência. Para isso, a literatura precisa ser tratada como objeto estético capaz de promover o debate e a reflexão sobre questões sociais relevantes.

Com seu potencial transformador, a literatura sensibiliza, afeta e humaniza o leitor. É uma forma de comunicação que atua sobre o sujeito e sobre o mundo e, por essa razão, pode ou deveria chegar à sala de aula de modo renovado, em sintonia com as experiências e os repertórios dos estudantes, sem desconsiderar, contudo, abordagens mais tradicionais que também contribuem para ampliar o repertório dos alunos.

Sendo educador, compreendo que meu projeto pessoal deve ser, ao mesmo tempo, pedagógico e político. Acredito que articular a leitura de obras clássicas da literatura nacional com a produção de texto e o uso da tecnologia não apenas possibilita ao aluno o acesso ao ambiente virtual, mas também contribui para formar leitores ativos no processo de ensino e aprendizagem. É com essa finalidade que apresento a pesquisa de Doutorado ora em tela, desenvolvida na linha de “Linguística Aplicada” do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a qual busca explorar diferentes perspectivas investigativas, sempre centradas nas práticas sociais de uso da linguagem.

Afiliando-me a uma linha de trabalho da Linguística Aplicada que busca tanto criticar quanto transformar, e que se envolve em projetos políticos voltados à promoção de mudanças, proponho a rediscursivização de contos de Machado de Assis para gêneros discursivos digitais, como audiolivro, fanfic, fanvídeo, podcast cultural, post em Fanpage e vídeo-minuto, entre outros, além da circulação desses conteúdos em redes sociais virtuais. Tal objeto de estudo, aplicado ao ensino da leitura literária e à produção discursiva em ambientes virtuais, insere-se em práticas

sociais relevantes às culturas locais e globais, favorecendo o desenvolvimento de leitores literários e produtores de texto mais interativos e criativos. Assim, buscamos potencializar o uso das tecnologias digitais na sala de aula, tornando o processo de ensino e aprendizagem participativos.

Trabalhar com esses recursos no espaço pedagógico requer não apenas uma concepção ampliada de novos letramentos e multiletramentos, mas também de multimodalidade, já que a diversidade e a ampliação dos suportes se fazem presentes. Por isso, defendemos a importância da leitura literária para a construção de conhecimentos fundamentais à produção escrita em ambiente digital. Nesse sentido, a leitura de contos clássicos da literatura nacional surge como uma proposta profícua, aberta a múltiplas possibilidades para a criação de gêneros discursivos digitais. Esses gêneros combinam representações verbais, visuais, hipertextuais, multissemióticas e hipermediáticas, integrando diferentes mídias digitais e impressas que se complementam para formar uma teia discursiva complexa e cognitivamente desafiadora, muitas vezes pouco explorada por nós, professores. Dessa forma, tais gêneros se configuram como digitais, com sentido construído pela articulação das diversas linguagens presentes em sua materialidade, o que exige estratégias de leitura específicas para sua compreensão.

O produtor de textos na era digital está mais familiarizado e domina com maior facilidade a escrita e a leitura desses textos, que possuem uma sintaxe discursiva particular. Dessa forma, acredito que a inserção e o uso das tecnologias no ensino da literatura e da produção discursiva, como ferramentas de apoio ao professor, possibilitam novas abordagens dos conteúdos digitais em sala de aula. Essa prática contribui para a emancipação dos alunos no domínio técnico dos gêneros discursivos digitais e ainda os motiva, graças ao suporte midiático que caracteriza e especifica esses gêneros.

Para que o professor consiga orientar o estudante a ser um investigador curioso diante do texto, é preciso valorizar as suas experiências, seus conhecimentos e suas percepções diante daquilo que é parte da sua vivência. É por entender que o estudante de hoje faz parte de uma temporalidade mais fluida e dinâmica, o que, por conseguinte, traz transformações na sua maneira de compreender os estudos, que se faz necessária uma sensibilização por parte da escola e dos professores para os

possíveis diálogos entre os suportes digitais, tecnologias digitais e redes sociais³, proporcionando aos alunos espaços de construção de sentidos e significações, inclusive no que diz respeito à leitura e à escrita.

Partindo da premissa de que grande parte dos estudantes do Ensino Fundamental são usuários da internet, acredito ainda que os permitir que produzam textos em ambiente virtual para a circulação em mídias sociais digitais, na própria sala de aula, utilizando os recursos digitais, onde a colaboração entre alunos e professores potencializa a construção de saberes significativos, proporcionará vivências, na escola, de práticas discursivas nesse ambiente, que já acontecem de forma espontânea fora desse espaço de aprendizagem. A aproximação do estudante dos anos finais do Ensino Fundamental a obras impressas clássicas por meio dos suportes digitais pode contribuir para uma abordagem profícua da leitura do texto literário e, por conseguinte, aumentar o desejo do estudante pelo ato de ler.

Neste contexto, esta tese desenvolve um trabalho de leitura literária que parte dos contos de Machado de Assis para estimular, nos estudantes, a criação de outros gêneros por meio de rediscursivizações, com circulação dessas produções em redes sociais digitais. Essa prática possibilita aos professores promoverem atividades dialógicas

que articulam a leitura de textos clássicos nacionais e a produção escrita verbal, não verbal, multimodal e digital, ampliando a circulação de conteúdos em sala de aula.

O interesse da pesquisa é representar o professor como agente de letramento, evidenciando sua agência humana e institucional, assim como a prática social situada no uso da escrita para a experiência estética da leitura literária e sua rediscursivização em ambientes digitais. Esse processo considera as condições sociais e culturais dos

³ Nesta tese, compreendemos que suportes digitais, tecnologias digitais e redes sociais não se equivalem, embora se articulem no contexto da cultura digital. Os suportes digitais dizem respeito aos meios e dispositivos materiais que possibilitam o armazenamento e a circulação dos textos — como computadores, tablets, celulares e plataformas virtuais —, configurando novas formas de leitura e escrita (XAVIER, 2002; COSCARELLI, 2016). As tecnologias digitais, por sua vez, abrangem os recursos técnicos e simbólicos que operam nesses suportes, mediando práticas sociais e comunicativas, e transformando modos de interação e produção de sentidos (LÉVY, 1999; SANTAELLA, 2013). Já as redes sociais digitais constituem espaços de sociabilidade e de autoria compartilhada, marcados pela interatividade, pela multisssemiose e pela circulação colaborativa de discursos (ROJO, 2013; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Assim, embora interdependentes, esses conceitos se distinguem quanto à materialidade, à função e à dimensão sociocomunicativa que assumem na contemporaneidade.

educandos, cada vez mais integrados, direta ou indiretamente, à internet e às tecnologias contemporâneas, as quais utilizam para os mais diversos propósitos.

Desse modo, a produção e circulação de gêneros discursivos digitais, mobilizadas por atividades didáticas fundamentadas na pedagogia dos multiletramentos, na estética da recepção e na teoria dialógica da linguagem de Bakhtin, configuram-se como uma proposta inovadora de ensino da escrita, orientada para professores da educação básica em aulas de língua portuguesa.

Essa abordagem busca superar o distanciamento entre práticas escolares tradicionais e os repertórios digitais dos alunos, promovendo uma escuta ativa, autoria e atuação crítica e transformadora da juventude, conforme propõe Paulo Freire. A intervenção didático-pedagógica, realizada por meio de oficinas dialógicas de leitura literária e produção multimodal, valoriza os saberes prévios dos estudantes, aproximando o clássico do universo juvenil e fomentando a construção crítica e ética de sentidos por meio das linguagens digitais.

Ao integrar tradição literária e cultura digital, a tese reafirma o potencial humanizador da literatura quando mobilizada dialogicamente, ampliando a formação de leitores críticos e autores de sentidos no contexto contemporâneo da escola pública. Desse modo, entendemos que a experiência de leitura e fruição no ensino fundamental é essencial para a construção do gosto literário, pois incentiva práticas de leitura compartilhada e colaborativa, como rodas de leitura e espaços de interlocução entre os alunos.

Tal proposta, que articula leitura literária, produção multimodal e tecnologias digitais em sala de aula, por meio de atividades dialógicas e colaborativas de leitura, reescrita e revisão textual, insere-se em um campo de discussão atual e relevante na Linguística Aplicada ao ensino de língua materna. Trata-se de uma abordagem que dialoga com questões teóricas e empíricas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas, especialmente sob a perspectiva dos estudos do letramento, compreendido hoje como prática social de leitura e escrita (Kleiman, 2012). Além disso, fundamenta-se nos Novos Estudos do Letramento de enfoque ideológico, que entendem as práticas de letramento como indissociáveis das estruturas culturais e de poder da sociedade, reconhecendo a diversidade de usos da linguagem em contextos variados (Street, 2012). Soma-se a isso o aporte dos estudos do Círculo de Bakhtin, que oferece uma compreensão dialógica das condições sócio-históricas da linguagem

e contribue de forma significativa para pensar a aquisição e o desenvolvimento da escrita no cenário educacional brasileiro contemporâneo (Vidon, 2016).

Desse modo, proponho refletir sobre a formação do leitor literário na contemporaneidade e a produção textual em ambiente digital como práticas sociais interligadas, com foco no ensino de leitura e escrita em sala de aula. Considero a escola uma das mais influentes agências de letramento e defendo a necessidade de ensinar um letramento crítico, articulado a novas formas de leitura, escrita e interação social, especialmente aquelas promovidas pelo mundo digital e pela cultura da Web 2.0. Essa proposta se fundamenta nas contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin, especialmente na concepção dialógica da linguagem, articulada às abordagens socioculturais da Linguística Aplicada, à pedagogia dos multiletramentos e à educação literária. Em diálogo com autores como Street (1984, 1995), Kleiman (1995, 2005), Rojo (2012, 2013) e Cosson (2006, 2018), procuramos desenvolver um trabalho pedagógico que envolva a leitura literária de obras clássicas, com foco nos contos de Machado de Assis, e a produção de textos em diferentes linguagens e suportes, considerando as práticas sociais de uso da linguagem e os repertórios digitais dos estudantes.

Ao compreender o letramento como prática situada, ideologicamente marcada e socialmente construída, defendemos uma abordagem crítica e responsiva da leitura literária, capaz de promover autoria, posicionamento ético e reflexão estética. A rediscursivização de textos machadianos em gêneros discursivos digitais é concebida como forma de apropriação ativa do cânone, articulando tradição literária e cultura digital contemporânea.

Com essa abordagem/proposta, temos a intenção de formar sujeitos críticos e eticamente responsáveis, por meio de práticas de leitura que ampliem as possibilidades de interpretação, despertem o prazer estético e estabeleçam vínculos com a realidade dos estudantes. Trata-se de provocar deslocamentos, estimular a criatividade e favorecer o engajamento ativo na vida social, transformando o espaço escolar em um território de diálogo, autoria e construção de sentidos.

Considerando a literatura como eixo fundamental na formação de leitores críticos, partimos da leitura literária por meio da articulação com os novos e multiletramentos. Para isso, tomamos como ponto de partida a leitura de contos clássicos de Machado de Assis, selecionados por seu potencial de diálogo com as realidades vividas pelos alunos participantes. A proposta envolve a realização de

eventos sociais de leitura literária seguidos da produção de textos em diferentes gêneros discursivos digitais, com o objetivo de analisar marcas de autoria, condições de produção e os meios/mídias de circulação presentes nas produções desenvolvidas em ambientes virtuais.

Desse modo, pretendemos explorar as possibilidades didáticas que emergem da leitura literária associada à produção e à circulação de textos para além dos limites da sala de aula, com a publicação dos trabalhos em redes sociais. Parte-se do pressuposto de que as práticas de linguagem são perpassadas pelas transformações da contemporaneidade e pelos modos de ser e agir próprios da cibercultura, que demandam novos textos, novas formas de produção de sentido e, conseqüentemente, novas práticas de leitura e escrita. Tais práticas devem oferecer suporte aos professores em suas ações pedagógicas, especialmente no que diz respeito ao ensino do texto em situações reais do contexto social, contribuindo para a construção de espaços de debate e exercício da cidadania.

Com esta pesquisa, busco ampliar a compreensão de que ensinar leitura literária na contemporaneidade, em diálogo com as tecnologias digitais, vai muito além de oferecer ao estudante o simples acesso à internet. Trata-se de possibilitar ao professor o uso consciente e intencional dos recursos digitais para mediar processos de reflexão sobre a obra literária enquanto objeto estético, promovendo sua compreensão, interpretação e rediscursivização de forma significativa, capaz de tocar a vida do aluno e contribuir para sua formação humana. Além disso, é fundamental que o docente desenvolva práticas que aliem tecnologia e sensibilidade estética, favorecendo não apenas a formação de leitores críticos, mas também o exercício da criação artística em ambientes digitais.

A proposta desta pesquisa é interventiva no sentido de que, tendo a leitura literária dos contos machadianos como ponto de partida, os estudantes possam ressignificá-la, por meio de práticas de rediscursivização em suportes contemporâneos, como podcasts, fanfics e vídeos compartilhados em redes sociais.

Fundamentada na pedagogia dos multiletramentos, na estética da recepção, na teoria dialógica da linguagem bakhtiniana e nos estudos da cibercultura, essa intervenção busca transformar o ambiente escolar em um espaço de diálogo entre tradição literária e cultura digital juvenil. A prática pedagógica adotada valoriza a escuta ativa, os saberes prévios dos alunos e a construção de sentidos em diferentes

linguagens e suportes, aproximando os clássicos do universo contemporâneo dos estudantes por meio da autoria e da responsividade.

Desse modo, a pesquisa tem como objetivo investigar em que medida essa proposta didático-metodológica pode contribuir para o trabalho com leitura literária e produção textual na educação básica, oferecendo subsídios para o ensino de língua portuguesa alinhado às discussões atuais da Linguística Aplicada em contextos escolares.

É nessa conjuntura que o presente estudo, desenvolvido à luz de uma metodologia de pesquisa e de ensino dialógica, fundada em princípios como a responsividade/responsabilidade ética, a empatia, a exotopia, o excedente de visão, a autoria criadora, a historicidade, a ideologicidade, entre outros princípios teórico-metodológicos bakhtinianos, parte da seguinte indagação: Como a rediscursivização de contos de Machado de Assis em gêneros discursivos digitais, com circulação em mídias sociais digitais, atualiza o diálogo com o texto literário e quais sentidos, continuidades e rupturas são construídos pelos estudantes nesse processo?

Tal indagação resulta de um percurso teórico e empírico que compreende a leitura literária como prática estética, ética e responsiva, entendida a partir de uma concepção dialógica da linguagem e da formação do sujeito. Ao incorporar os aportes teóricos dos multiletramentos, a investigação enfatiza a centralidade da multimodalidade, da diversidade cultural e da pluralidade de linguagens nos processos contemporâneos de significação. Além disso, as lacunas curriculares presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo do Espírito Santo no que diz respeito à valorização da diversidade linguística e ao aprofundamento das práticas de leitura multissemiótica reforçam a urgência de se promover práticas pedagógicas críticas e responsivas, capazes de tensionar tais limitações e de fomentar uma abordagem mais dialógica, inclusiva e situada no contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos.

Com base nessa orientação teórica, propusemos a realização de oficinas dialógicas de leitura e produção discursiva em ambiente digital por meio de contos machadianos que promoveu a escuta das vozes juvenis em diálogo com obras do cânone literário, mediadas pelas tecnologias digitais. As produções discentes resultantes da proposta — como podcasts, fanfics, fanvídeos, videominutos, áudiobook e postagens em redes sociais — evidenciam movimentos de ressignificação e apropriação estética e ética dos contos lidos, configurando-se como

fonte empírica da pesquisa para análise dos sentidos mobilizados, das continuidades estabelecidas com a tradição literária e das rupturas que denunciam ou transformam discursos naturalizados.

Por fim, minha proposta alinha-se a políticas educacionais comprometidas com o ensino e a aprendizagem da leitura literária e com a produção de gêneros discursivos digitais — estes, por sua vez, profundamente integrados ao cotidiano dos sujeitos na cultura digital. Defende-se, assim, uma prática pedagógica que não apenas prepare os estudantes, especialmente os da escola pública, para responder às demandas avaliativas de larga escala do sistema educacional brasileiro ou à lógica neoliberal de competição no mercado socioeconômico, mas que, sobretudo, fomente sua inserção social como sujeitos dialógicos, autônomos, responsivos e éticos, de formação cultural ampla e comprometidos com a justiça social e econômica em suas relações pessoais e de trabalho.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a leitura literária de obras clássicas e a produção discursiva em contextos mediados por tecnologias digitais na sala de aula do Ensino Fundamental, considerando as condições sociais e culturais dos estudantes e sua inserção na cultura digital. Para tanto, propõe-se analisar o trabalho de rediscursivização de contos de Machado de Assis em gêneros discursivos digitais, como audiobooks, fanfics, fanvídeos, podcasts culturais, postagens em fanpages, vídeos-minuto e outros, com a posterior circulação dessas produções em mídias sociais virtuais.

De forma articulada, a investigação contempla objetivos específicos que consistem em: examinar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e do Currículo do Espírito Santo (2020) no que se refere à integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) ao ensino da leitura literária e da produção textual no Ensino Fundamental II, observando em que medida essas orientações dialogam ou se distanciam de práticas pedagógicas mais críticas e significativas; analisar os desafios e possibilidades do ensino-aprendizagem da leitura literária na contemporaneidade, considerando os aspectos culturais e tecnológicos que marcam as práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais e suas relações com a formação do leitor crítico e responsivo; construir espaços de escuta ativa e de valorização dos saberes juvenis, articulando-os às práticas escolares por meio de propostas que incentivem a autoria, a criatividade e a agência discente no processo de ressignificação dos textos literários em diferentes linguagens e suportes

digitais; promover um ensino de literatura ético, crítico e estético, capaz de acolher a subjetividade dos estudantes e transgredir modelos escolares cristalizados, por meio da leitura dialógica de clássicos nacionais e da rediscursivização de contos machadianos em gêneros discursivos digitais; e, por fim, explorar os potenciais formativos das TDICs na constituição de novas práticas leitoras e autorais em rede, reconhecendo a diversidade linguística e cultural dos estudantes e analisando as múltiplas semioses envolvidas na produção e circulação de textos digitais em ambientes escolares e extramuros.

Acredito que o que mais me impulsionou a seguir adiante foi a necessidade de ressignificar o lugar da leitura literária como uma prática capaz de promover autoestima, humanização (Candido, 2011) e consciência de pertencimento institucional, aproximando os sujeitos de uma escola conectada às experiências sociais e culturais que extrapolam seus muros. Além disso, defendi que a instituição escolar deve contribuir para a formação de leitores proficientes, críticos e sensíveis. Alinhado a esse propósito, este trabalho propôs articular os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin ao ensino da produção discursiva mediada por gêneros discursivos digitais, buscando conduzir os estudantes a um conhecimento ativo tanto dos procedimentos próprios dos estudos literários quanto da linguagem em uso cotidiano, viva e situada.

Diante disso, para explicitar as bases deste estudo, organizamos este texto em doze partes, incluindo esta introdução e as referências. No segundo capítulo, *A era digital e os gêneros discursivos multimodias*, inicialmente apresento os referenciais teóricos da pesquisa, pautados no quadro teórico enunciativo-discursivo presentes no pensamento do Círculo de Mikhail Bakhtin, destacando-se, respectivamente, os conceitos da compreensão ativa, do sujeito como um ser ativo e respondente e dos gêneros discursivos. Em seguida, trato das práticas de linguagem contemporâneas que não só envolvem novos gêneros discursivos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir por meio de ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos nas redes sociais e outros ambientes da Web.

No terceiro capítulo, *Políticas linguísticas e educacionais no contexto das tecnologias digitais como ação responsiva*, analiso os impactos das novas políticas

linguísticas e educacionais, tanto no âmbito nacional, quanto local, como é o caso da BNCC e do Currículo do ES, para os sujeitos que são alvo de documentos institucionais de educação a fim de levantar discussões que contribuam positivamente com a interação entre Estado, esfera escolar, ensino de leitura literária e o (não) lugar das tecnologias digitais no ensino da produção e circulação de texto. Em outras palavras, de que forma a sociedade tem sido afetada com proposições do Estado que tocam a linguagem e, em que medida, tais proposições organizacionais causam in/exclusão social, se fomentam ou não sua inserção social como sujeitos dialógicos e responsivos no que concerne, sobretudo, ao ensino da escrita com tecnologias digitais no ensino fundamental.

Reforçando o meu compromisso social enquanto professor de língua portuguesa de trabalhar em sala de aula a linguagem como prática social num contexto de pluralidade cultural e diversidade de linguagem, no quarto capítulo *Dos letramentos tradicionais aos novos/multiletramentos*, apresento um panorama histórico e conceitual da evolução do conceito de letramento, partindo de uma visão tradicional e técnica até alcançar abordagens socioculturais e críticas, como os Novos Estudos do Letramento (NEL) e a Pedagogia dos Multiletramentos. Discorro sobre o modelo ideológico proposto por Street (1984) e as contribuições de Kleiman, Rojo, Moita Lopes, entre outros, destacando a importância de práticas de leitura e escrita situadas, responsivas e digitais.

Além disso, abordo os pressupostos teórico-metodológicos dos novos letramentos e dos multiletramentos como fundamentos para legitimar, no espaço escolar, a multiplicidade de línguas, linguagens (verbal, visual, sonora, espacial) e culturas, condição essencial para uma educação linguística crítica e inclusiva, alinhada às demandas da contemporaneidade. Esse conjunto de reflexões ancora teoricamente a proposta da tese, ao defender que os contos machadianos, quando rediscursivizados em ambientes digitais, podem favorecer a autoria crítica e o engajamento dos estudantes, contribuindo para a formação de sujeitos multi e transletrados, capazes de atuar eticamente diante dos novos usos da linguagem e das estéticas emergentes da era digital.

No quinto capítulo, *Rediscursivizar o clássico: autoria, responsividade e criação no diálogo com Machado de Assis*, discuto a importância de ler e

rediscursivizar os clássicos na escola, especialmente os contos de Machado de Assis, a partir de uma perspectiva dialógica e estética. Problemático o modelo escolar tradicional de leitura dos clássicos como relíquias e proponho uma abordagem mais ética, crítica e responsiva. A leitura literária é compreendida como prática formativa e espaço de autoria. O capítulo introduz o conceito de exotopia de Bakhtin (1997) como possibilidade de posicionamento crítico do leitor diante do texto. Além de recuperar as noções de reescrita formuladas por Marcuschi (2002, 2005, 2008) e Fiad (2009, 2019), de retextualização, segundo Matencio (2006) e de design discursivo a partir dos estudos sobre multiletramentos de Cope e Kalantzis (2000) e Rojo (2012), esta pesquisa dialoga com os aportes da Linguística Aplicada transgressiva, conforme Moita Lopes (2013), e com a concepção de produção escrita como prática discursiva situada, proposta por Geraldi (2015). Ao integrar e ampliar esses referenciais, compreende-se a rediscursivização como um gesto criativo e multimodal, capaz de articular tradição literária e práticas contemporâneas de linguagem.

No sexto capítulo, Bakhtin e sua vertente epistemológica nas ciências humanas: o percurso metodológico da pesquisa, explícito a metodologia adotada, de natureza qualitativa, fundamentada na teoria dialógica bakhtiniana aplicada às Ciências Humanas. À luz dessa teoria, estabeleço diálogo com a metodologia da pesquisa narrativa, cuja abordagem orientou tanto o planejamento quanto a execução das atividades dialógicas interventivas. No caso desta pesquisa, essas atividades consistiram em práticas de leitura literária de contos machadianos e em produções discursivas realizadas em ambientes virtuais, articuladas à observação participante como procedimento metodológico.

No sétimo capítulo, *A relação do aluno com a leitura literária, escrita e uso das tecnologias digitais*, analiso os dados empíricos produzidos por alunos do 8º ano a partir da aplicação da proposta desenvolvida no oitavo capítulo. A análise, baseada nos questionários aplicados, permite traçar o perfil dos estudantes em relação às suas experiências com a leitura e a escrita, bem como ao uso das tecnologias digitais. À luz da perspectiva freiriana de ação-reflexão, evidencio a importância de práticas pedagógicas que favoreçam a escuta ativa, a autoria e a formação de sujeitos conscientes e críticos. Os dados revelam um descompasso entre as práticas escolares tradicionais e os repertórios digitais dos alunos, apontando para a urgência de um ensino mais dialógico e conectado com sua realidade sociocultural. Nesse

contexto, a escola é convocada a assumir sua função de garantir o acesso à literatura como um direito humano fundamental (Candido, 2004), promovendo uma formação crítica, ética e humanizadora.

No oitavo capítulo, *Delineando a proposta de atividade didática interventiva: a rediscursivização dos contos machadianos em ambientes digitais*, apresento os fundamentos teóricos, os princípios metodológicos e o percurso de elaboração da prática interventiva desenvolvida em sala de aula, ancorada na pedagogia dos multiletramentos, na teoria bakhtiniana da linguagem, na estética da recepção e na cibercultura. A intervenção articula a leitura crítica de contos de Machado de Assis à produção de gêneros discursivos digitais, como fanfic, fanvídeo, audiobook, podcast cultural, vídeo-minuto e postagens em fanpage. As atividades propõem o diálogo entre os textos literários e outros gêneros discursivos, como, notícia, ilustração, vídeo de animação, HQ e filme, favorecendo a ressignificação criativa das narrativas machadianas pelos estudantes. Defendo que, ao integrar tecnologias digitais a práticas pedagógicas sensíveis e dialógicas, a escola pode ampliar a construção de sentidos, promover a autoria e formar leitores literários críticos, transformando o ambiente escolar em espaço de encontro entre tradição literária e cultura digital juvenil.

No nono capítulo, *A intervenção pedagógica no contexto escolar: oficinas dialógicas de leitura literária e rediscursivização de contos machadianos*, descrevo a aplicação prática da proposta didática em uma escola pública, realizada por meio de oficinas dialógicas que articularam a leitura literária de contos de Machado de Assis à produção multimodal em ambientes digitais. Com base nos pressupostos da pesquisa participativa, apresento o percurso metodológico, detalhando as atividades dialógicas desenvolvidas, o desempenho dos alunos e os sentidos construídos nas interações com os textos e os gêneros discursivos trabalhados. A prática pedagógica ancorou-se em uma concepção dialógica da linguagem, na estética da recepção e na noção de Grande Tempo, evidenciando a escuta ativa dos estudantes, a valorização de seus saberes prévios e a autoria responsiva nas produções. As oficinas dialógicas propiciaram ressignificações criativas em diferentes linguagens e suportes, aproximando o texto clássico do universo juvenil e promovendo a coexistência de tempos e vozes distintas no espaço escolar, em um vínculo produtivo entre literatura, tecnologia e experiência social.

No décimo capítulo *Vozes juvenis em diálogo com Machado: produções digitais*, analiso três produções discentes (uma fanfic, um podcast e um fanvídeo), elaboradas a partir da leitura de contos de Machado de Assis. A análise evidencia os efeitos formativos da leitura literária mediada por práticas de rediscursivização digital. A partir dos conceitos de multiletramentos, estética da recepção e autoria responsiva, as produções são compreendidas como formas de diálogo com o cânone e de intervenção crítica no texto original. Ressaltamos a agência juvenil, a criatividade e a construção de sentidos ético-estéticos por meio das linguagens digitais, reafirmando o potencial humanizador da literatura quando mediada de forma dialógica

No décimo primeiro capítulo, *Análise e discussão teórica dos dados produzidos: um encontro de vozes*, apresento a análise das experiências vividas durante a intervenção pedagógica à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a tese. A partir dos resultados da aplicação didática, evidencio como as oficinas dialógicas promoveram práticas de leitura literária significativas e responsivas, ao articular texto, leitor e tecnologia em um processo formativo. Mostro que desenvolver uma experiência estética que ultrapassa o ato de ler e escrever o texto literário, integrando gêneros digitais como hipertexto, música, vídeo e outros recursos digitais e não digitais, constitui um campo fértil para a formação de leitores críticos e produtores de texto em ambientes digitais. As vozes dos alunos revelam apropriação crítica e estética da obra machadiana, indicando a potência transformadora de uma prática pedagógica dialógica. Reafirma-se, assim, a importância da mediação docente como ação agentiva (Kleiman, 2005) e a leitura literária como espaço de formação ética, política e estética, capaz de gerar sentidos e significações no contexto da escola pública contemporânea.

Para concluir, no décimo segundo capítulo *Nosso ponto de chegada. Ou de partida? Discussões, mas não as finais*, sintetizo o assunto tratado, evidenciando a necessidade de se repensar, no contexto escolar, a formação do leitor literário e as práticas de uso da linguagem escrita na era digital com vistas à formação do cidadão crítico, responsivo, responsável, ético e autônomo diante das influências acarretadas pelas tecnologias digitais na sociedade contemporânea.

O nosso compromisso ético com a formação integral do sujeito também se traduz na valorização de práticas educativas colaborativas e emancipatórias, ancoradas na escuta do outro e na partilha de sentidos — princípios fundamentais para o exercício da cidadania crítica e da autoria responsiva no espaço escolar.

Espero, enfim, que este trabalho contribua para o fortalecimento dos estudos sobre o tema, ampliando as discussões a respeito das múltiplas possibilidades que se abrem ao professor da educação básica, tanto na formação inicial quanto na continuada, especialmente no que se refere ao uso de ambientes digitais. Buscamos, com isso, apontar caminhos para o planejamento de ações didáticas que incorporem recursos digitais às práticas sociais de leitura e escrita, em diálogo com outros já presentes no cotidiano da sala de aula. Dessa forma, almejamos o aprimoramento da prática docente, tornando-a mais reflexiva e transformadora. Entendemos, ainda, que o processo de doutoramento representa não um ponto de chegada, mas um ponto de partida para uma trajetória profissional continuamente qualificada pela pesquisa e pela construção coletiva do conhecimento.

2. A ERA DIGITAL E OS SEUS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS

Gênero é um conjunto dos meios de orientação coletiva na realidade, dirigido para seu acabamento. Essa orientação é capaz de compreender novos aspectos da realidade. A compreensão da realidade desenvolve-se e origina-se no processo da comunicação social ideológica.

Medviédev

A sociedade mudou com o advento das tecnologias digitais e, assim, novas formas de comunicação e interação surgiram. Crianças e jovens estão produzindo e consumindo bens culturais em múltiplos canais de comunicação e mídia, seja escrevendo uma mensagem e/ou gravando um áudio no Whatsapp via celular, ou tecendo um comentário online nas redes sociais. A tecnologia já faz parte do cotidiano de uma geração que busca rapidez nas informações e ao mesmo tempo entretenimento no uso das redes sociais. Nossos estudantes estão imersos em uma gama de recursos de linguagem, que de certo modo, busca atender a essa nova perspectiva de leitores e de produtores de sentido.

As práticas de linguagem contemporâneas envolvem não apenas novos gêneros discursivos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, mas também novas formas de produzir, configurar, disponibilizar, replicar e interagir. As ferramentas atuais de edição de textos, áudios, fotos e vídeos permitem que qualquer pessoa produza e compartilhe textos multissemióticos em redes sociais e outros ambientes da Web. Dessa forma, é possível não apenas acessar conteúdos variados em diferentes mídias, mas também criar e publicar fotos, vídeos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas digitais e livros eletrônicos.

Portanto, para além das habilidades de leitura e produção textual tradicionalmente valorizadas no contexto escolar, comumente centradas na linguagem verbal escrita, na linearidade e na estabilidade do suporte impresso, é fundamental reconhecer que os estudantes da educação básica estão imersos em práticas de linguagem que mobilizam múltiplos modos semióticos. Como apontam Kleiman (2005) e Coscarelli (2009), essas práticas demandam novas competências leitoras e autorais que envolvem a articulação entre palavras, imagens, sons, movimentos e diferentes linguagens digitais. Nas sociedades contemporâneas, esses sujeitos lidam com textos que extrapolam os limites do impresso, exigindo formas de leitura não lineares, interativas e hipertextuais, bem como modos de produção textual

que se inserem em redes de circulação, remixagem e colaboração. Nesse cenário, como defende Rojo (2012), torna-se indispensável uma educação linguística sensível à multimodalidade, capaz de preparar os estudantes para atuar de maneira crítica, criativa e ética nas diversas esferas sociais mediadas pelas tecnologias digitais.

Numa tentativa de reconhecer a necessidade do redimensionamento do currículo escolar com vistas a trabalhar a cultura valorizada, considerando a leitura e escrita das múltiplas linguagens encontradas nos textos contemporâneos, o foco da nossa pesquisa passa a ser investigar a leitura literária de textos literários clássicos, a produção discursiva em sala de aula em contextos de mediação tecnológica e a circulação de conteúdos digitais produzidos pelos estudantes em mídias sociais, onde a linguagem é multissemiótica, não só escrita.

Assim, este trabalho se fundamenta na defesa de uma experiência estética que vá além das práticas tradicionais de leitura e escrita do texto literário, integrando gêneros digitais em que hipertextos, músicas, vídeos e outros recursos digitais e analógicos podem ser dialogicamente relacionados para uma finalidade discursiva.

Essa proposta está ancorada em uma perspectiva teórico-metodológica que compreende a linguagem como plurilíngue e constitutiva das relações enunciativas, e tem como base a crítica ao modelo tradicional de letramento centrado exclusivamente no impresso. Apoiamo-nos nas abordagens socioculturais dos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984; Kleiman, 1995) e na Pedagogia dos Multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000; Rojo, 2012), que valorizam práticas de leitura e escrita situadas, responsivas, multimodais e digitalmente mediadas.

A tese defende que a leitura crítica dos contos machadianos, aliada à rediscursivização em gêneros digitais, pode promover autoria, responsividade e engajamento, ao transformar o espaço escolar em um território de diálogo entre tradição literária e cultura digital juvenil. A experiência estética vivida pelos estudantes se concretiza por meio de práticas pedagógicas dialógicas, baseadas na escuta ativa, na valorização dos saberes prévios e na mobilização docente comprometida com a formação ética, política e estética dos sujeitos, conforme preconizado por Kleiman (2005), Candido (2011) e Freire (1996).

Essa abordagem é concretizada na proposta de oficinas dialógicas desenvolvidas com alunos do 8º ano, nas quais os contos de Machado de Assis foram apropriados, ressignificados e rediscursivizados em gêneros como fanfics, podcasts, fanvídeos e postagens digitais. Com base nos fundamentos da estética da recepção

(Jauss, 1994), na dialogia bakhtiniana e nos princípios da pesquisa participativa, a leitura literária deixa de ser um exercício de decodificação e passa a ser um espaço de criação e autoria. Essas práticas de leitura e escrita ganham maior potência quando inseridas em espaços coletivos, em que o diálogo, a escuta e a colaboração entre leitores favorecem o compartilhamento de sentidos e experiências. Desse modo, os estudantes não apenas leem Machado de Assis, mas dialogam com sua obra a partir de suas próprias experiências, tornando-se leitores críticos e produtores de sentidos em múltiplas linguagens.

Em seguida, percorreremos as obras de componentes do Círculo — Bakhtin (2003 [1952-53]), Volovchinov (1926/1976), Bakhtin/Volovchinov (1999 [1929]) e Medviédev (2012 [1928]) — a fim de aprofundar a compreensão sobre o sujeito como ser ativo e responsivo, a responsividade e a responsabilidade ética, os gêneros discursivos, bem como o reconhecimento, nos textos produzidos, das marcas das condições de produção e dos índices de autoria. Com base nesse arcabouço teórico, buscamos fundamentar as propostas de atividades dialógicas de leitura literária de obras clássicas impressas, produção discursiva no contexto digital e circulação de conteúdos digitais.

Coadunando com esse direcionamento, o trabalho traz a proposta de colocar as proposições do Círculo de Bakhtin em diálogo com o ensino da produção discursiva mediado pelos gêneros discursivos digitais, a fim de levar os alunos a um conhecimento ativo de procedimentos característicos dos estudos literários e, também, da língua do cotidiano, da língua viva, em uso. Para o enriquecimento da discussão da escrita na era digital, dialogaremos com alguns pressupostos teóricos de Bauman (2001, 1999, 2007); Levy (1999), Chartier (1999), Marscusi (2005, 2008, 2010), Xavier (2009), Donízio (2011), Santos (2015), Rojo (2012), Santaella (2004, 2007, 2014), Coscarelli (2002, 2007, 2018 e 2019), Ribeiro (2007 e 2019).

Optamos por trabalhar com esses autores, considerando que seus estudos teóricos contribuem significativamente para a compreensão dos gêneros discursivos digitais. Entre eles destacam-se: audiobook, fanfic, fanvídeo, podcast cultural, post em fanpage e vídeo-minuto. Esses gêneros foram utilizados como estratégias de ensino na formulação e aplicação de atividades dialógicas de leitura literária e de produção de textos, voltadas aos alunos do 8º ano, a partir de uma perspectiva social e interativa da linguagem e do ensino-aprendizagem no contexto digital.

Essa proposição, especificamente, nos parece bem compatível com o fazer dialógico da sala de aula, uma potencial arena polifônica de interação. Vale destacar também a afinidade teórica com o nosso Grupo de Estudos da obra do filósofo russo Mikhail Bakhtin e do círculo de pensadores que se formou em torno dele – Gebakh/Ufes –, sobretudo quanto às concepções de enunciação, diálogo e responsividade ética, desenvolvidas por esses autores, bem como outras ideias bakhtinianas relacionadas à noção de gêneros do discurso, como enunciado concreto, estilo e autoria.

Tais conceitos exigem um olhar investigativo atento, capaz de considerar como o vivido dos sujeitos em interação — na cultura digital, na sociedade em rede, nos novos e multiletramentos, na comunicação na era digital ou na presença e uso das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) — pode ser pensado e incorporado nas práticas cotidianas e escolares.

Encontram-se, neste horizonte de investigação, a perspectiva da linha da “Linguística Aplicada” do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) da qual esta pesquisa faz parte, visto que essa sub-área da Linguística se propõe investigar as práticas sociais historicamente situadas, como a prática pedagógica e a produção de sentido em linguagem. Partimos, portanto, do pressuposto de que as práticas de linguagem estão perpassadas pelos preceitos da pós-modernidade e dos novos modos de ser e agir da cibercultura, de forma que são necessários novos letramentos que subsidiem os novos professores no seus agires docentes.

Assim, primeiramente, na seção intitulada *Práticas de Leitura e Escrita na Era Digital: Rupturas e Diálogos à Luz dos Gêneros Discursivos em Bakhtin*, refletimos sobre grande parte dos textos que circulam na contemporaneidade, que não são mais exclusivamente verbais, mas digitais. Nesse contexto, as práticas sociais de linguagem próprias da Web 2.0 demandam uma nova mentalidade, com a emergência ou ressignificação de gêneros digitais e a adoção de modos interativos de participação e circulação, como curtir, comentar, compartilhar, remixar e colaborar.

Numa perspectiva dialógica na visão do círculo de Bakhtin, estabeleceremos nessa parte do texto um entendimento básico dos principais traços da teoria de Bakhtin sobre gêneros dos discursos (2011) que, segundo o autor são “[...] tipos

relativamente estáveis de enunciados” que refletem as especificidades de cada campo da atividade humana, tendo em sua natureza três elementos “indissoluvelmente ligados no todo do enunciado” (Bakhtin, 2011, p. 262): conteúdo temático, estilo e construção composicional. Para corroborar com as reflexões sobre os fundamentos teórico-metodológicos do conceito de gênero, conforme construído por Bakhtin e o Círculo, com consequências incontestáveis para uma nova concepção de linguagem, seus estudos e seu ensino, dialogaremos com Dias (2012), Faraco (2009) e Grillo e Olímpio (2007)

Na seção *Os gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia*, discutimos o conceito de gênero do discurso na perspectiva bakhtiniana, ampliando a questão com destaque para as práticas sociais de leitura e escrita no contexto das mídias digitais. A fim de compreendermos o caráter multissemiótico dos novos enunciados concretos, detalharemos o domínio conceitual desses novos gêneros, que utilizam ferramentas tecnológicas como apoio à produção de sentido — áudio, fotografias, imagens em movimento, ilustrações, hiperlinks, interatividade e quebra da linearidade — refletindo e refratando a organização social que se instala na modernidade líquida (BAUMAN, 2001). Assim, ancorando-nos nas contribuições de Rojo e Barbosa (2020) sobre a teoria dos gêneros para tratarmos tanto dos conceitos de intercalação e de hibridismo na obra de Bakhtin, como mecanismos privilegiados de flexibilização dos enunciados concretos nos gêneros discursivos, quanto dos limites e possibilidades da teoria bakhtiniana de gêneros na hipermodernidade.

Acreditamos que as novas práticas sociais de leitura e escrita oportunizadas pela potencialidade de interatividade das TDICs são uma realidade na vida contemporânea, principalmente quando falamos dos jovens, que cada vez mais utilizam os suportes digitais e se apropriam do ciberespaço e da cibercultura para se comunicar e ressignificar a linguagem como um todo. Desse modo, compreendemos que o professor deve estar atento às possibilidades de diálogo com as tecnologias, no sentido de aproximar os estudantes não apenas dos textos literários clássicos, mas também dos gêneros discursivos digitais produzidos em ambientes virtuais, de modo a favorecer a construção de sentidos e significados no processo de leitura e produção textual.

2.1 PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ERA DIGITAL: RUPTURAS E DIÁLOGOS À LUZ DOS GÊNEROS DISCURSIVOS EM BAKHTIN

As tecnologias digitais vêm ressignificando e redesenhando aspectos os mais fundamentais da sociedade, principalmente nas maneiras de participação e interação social. Utilizar essas tecnologias e refletir sobre elas é crucial para a educação contemporânea em todo o mundo. Assim, destacamos a importância das múltiplas linguagens, da cultura digital e dos usos dos meios eletrônicos, como parte de uma mudança de paradigma profundamente significativa para a vida em sociedade. Com isso, observa-se que grande parte dos textos que circulam na contemporaneidade não se limita à linguagem verbal, sendo, em sua maioria, digitais. Na verdade, as práticas sociais (e de linguagem) próprias da Web 2.0 supõem uma nova forma de pensar, manifestar e ser, por meio dessas tecnologias, configuradas em novas práticas sociais que lançam mão de novas técnicas.

Não são somente a utilização da tecnologia digital e os gêneros discursivos ligados à mídia digital, que surgem ou se transformam (como *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, political remix, dentre outros), mas também novas ações e atividades – curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc. Não se trata de pensar em termos de substituição de mídias, mas de convivência conjunta, de readequações, de estimular a reflexão, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Nesse sentido, reforçamos a importância de a escola reconhecer e integrar o potencial do universo digital, instituindo novas formas de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.

Nesse cenário, a leitura e a escrita das múltiplas linguagens presentes nos textos contemporâneos, intensificadas pelo avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), têm exigido da escola uma atualização frente aos estudos mais recentes da Linguística, da Linguística Aplicada, das Letras e dos Estudos da Linguagem, com o objetivo de incorporar, às práticas escolares, a diversidade cultural, linguística e textual que circula socialmente. Com base nos estudos de Coscarelli (2002, 2003, 2007) e Ribeiro (2007), partimos do princípio de que as habilidades cognitivas e discursivas essenciais à leitura não se diferenciam entre textos digitais e impressos. No entanto, compreendemos que a leitura em ambientes digitais demanda habilidades complementares, relacionadas às especificidades do suporte, como a navegação por hiperlinks, a leitura não linear, a

interpretação de elementos digitais e a gestão da atenção em meio à sobrecarga informacional. Trata-se, assim, de uma ampliação dos usos da linguagem que requer uma atuação leitora mais complexa e contextualizada, em sintonia com as práticas sociais de linguagem que emergem no mundo digital. Nessa linha de pensamento, o que se propõe não é uma ruptura do impresso para o digital, o virtual e o presencial. Estes elementos não são opositores, são complementares.

O que não significa deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos gêneros que circulam e são produzidos em ambiente digital; gêneros, aliás, que envolvem essencialmente a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias na criação de significados para os textos digitais contemporâneos.

A despeito desses novos gêneros discursivos que surgiram com a evolução digital, Rojo (2013) explica:

Esses "novos escritos" obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats*, páginas, *twits*, *posts*, *ezines*, *epulps*, *fanclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de "leitura-escrita", que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/ textos em sua multissemiótica ou em sua multiplicidade de modos de significar. São modos de significar e configurações, como disse Beaudouin, que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Inclusive, esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (Rojo, pp20-21, 2013).

Nesse sentido, a evolução das tecnologias digitais ampliou as possibilidades de se ler e produzir textos que antes eram concentrados na palavra e que agora trazem à tona uma pluralidade de suportes e gêneros – geralmente híbridos em sua natureza. Essa (multi)pluralidade de linguagens e textos próprios da modernidade líquida, conforme aponta Bauman (2001), impõe desafios constantes às práticas sociais de leitura e escrita, frequentemente atravessadas por dinâmicas de

colaboração entre leitores, mediadores e contextos institucionais diversos. Já não é suficiente dominar apenas o letramento centrado na linguagem verbal escrita. É preciso desenvolver a capacidade de ler, interpretar e produzir sentidos por meio de diferentes recursos semióticos, como imagens, sons, gestos e movimentos, que se articulam nos textos contemporâneos. Em contextos marcados pela presença de múltiplas linguagens e mídias, o letramento assume uma dimensão ampliada, exigindo do leitor habilidades para transitar criticamente entre diversos formatos e modos de significação.

Em outras palavras, é preciso lidarmos com todas estas transformações pelas quais vêm passando os modos de evocar sentidos, visto que ler, produzir textos, nos dias que correm, é uma experiência diversa daquela de tempos atrás. Acerca dos impactos do avanço das tecnologias digitais nos textos escritos, Ribeiro (2021) explica:

Os modos de ler e escrever foram fortemente afetados por dispositivos com telas (de 42 a 5 polegadas, menos ou mais), assim como a produção escrita passou a se servir de teclados, programa: editores de texto bastante mais sofisticados do que a produção manuscrita, fontes, tipos, cores, impressoras e mesmo a publicação ampla (Ribeiro, p. 13, 2021).

Assumimos aqui, com Coscarelli (2018), que, a rigor, ler e escrever em ambientes digitais significa saber lidar com a linguagem verbal e com outras linguagens, além de desenvolver novas formas de navegação nos textos. Essa dinâmica impõe diferentes desafios ao leitor e acarreta mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos na sociedade. Assim, para a autora:

[...]outros desafios são apresentados ao leitor, que precisa saber usar o teclado, usar o mouse, conhecer e compreender as interfaces e os comandos básicos para lidar com elas, saber onde clicar, como encontrar informação, como lidar com essa hipertextualidade, como articular essa pluralidade de linguagens e caminhos possíveis oferecidos pelos textos digitais para construir sentidos com eles. Como autor, além de tudo isso, ele precisa saber usar editores de textos e de imagens e produzir textos considerando as linguagens e o design mais adequados, avaliando se e como vai articular outros elementos, como, por exemplo, vídeos e/ou sons, a esse texto. Além dos textos verbais, é bom que o autor saiba também produzir e explorar outros recursos que ele tem disponíveis para a produção de textos que podem ser navegados, lidos, vistos e ouvidos, ou seja, é bom que ele explore a hipertextualidade e a multimodalidade. (p. 84).

Ribeiro (2021) ao abordar em seus estudos a proposta de Kress e Leeuwen (2021 e outras obras) que consiste em erigir uma teoria mais adequada às práticas

semióticas atuais, contemporâneas, nas quais estamos todos/as mergulhados/as, considera que:

As mudanças tecnológicas estão implicadas nisso, é claro. Impossível desconsiderar a inovação e a emergência de recursos e equipamentos que alteram nossas maneiras de escrever e ler, tais como o computador, aplicativos de edição e telas de todo tipo. Como lembram os autores, hoje diversas e diferentes tarefas ligadas ao texto são executadas por uma só pessoa, dentro da mesma interface, e o que devemos nos perguntar, quando envolvidos nessa tarefa é, por exemplo: Devo expressar isto com sons ou música?", "visual ou verbalmente (Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 2, apud Ribeiro, 2021, p. 142).

Nessa linha de raciocínio sobre a familiaridade do leitor e produtor de texto em ambientes digitais com celulares, *smartphones*, tablets e computadores (PC ou *notebook*), Street (2014) afirma que:

[...]professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metac conhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento. Isso já vem ocorrendo – e deverá ampliar-se cada vez mais – já a partir dos anos iniciais de escolarização. (pp. 229-230).

Diante do impacto das novas formas de comunicação e da necessidade de compreender textos e enunciados digitais, que articulam diferentes linguagens, mídias e tecnologias, recorreremos a estudiosos de Bakhtin e às releituras de suas reflexões sobre os gêneros discursivos como base teórica que nos orienta na compreensão e na atuação no contexto ciberespacial. Dito isso, a abordagem da teoria dos gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin (principalmente Bakhtin, Medvédev e Volochínov) norteará decisivamente nossos estudos sobre as características dos gêneros discursivos digitais. Segundo Rojo e Barbosa (2015), esses novos enunciados multiculturais e multissemióticos contemporâneos e, assim como hipermodernos, colocam alguns desafios para a teoria de gêneros de discurso do Círculo, que segundo a pesquisadora são desafios e não impedimentos.

Rojo e Barbosa (2015) mostram que a teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin mantém sua potência explicativa mesmo diante das múltiplas linguagens e mídias que caracterizam os textos contemporâneos. Na verdade, tal potência sempre esteve presente; o que se transformou foi o próprio objeto de análise, que, com o advento das tecnologias digitais da informação e da comunicação, tornou-se ainda mais propício à observação dos mecanismos dialógicos propostos por Bakhtin para compreender as práticas socioculturais de leitura e escrita.

Para abordar a multiplicidade de linguagens nos textos digitais — compostos por diferentes semioses, interativos, colaborativos, híbridos e marcados por fronteiras fluídas entre modos, mídias e culturas — e considerando o uso da linguagem como prática social, situada e orientada por finalidades diversas, recorreremos à teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin. Isso porque, na abordagem bakhtiniana, os gêneros do discurso estão em relação constitutiva com as atividades humanas, como destaca Faraco (2009).

[...]o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independentemente da interação; nem o dizer fora do agir. Numa síntese, podemos afirmar que, nesta teoria, estipula-se que falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana. Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer as formas de um gênero no interior de uma atividade. (Faraco, pp. 126-127, 2009).

Ao focalizar a língua ou linguagem como situada, isto é, inseparável dos contextos de uso e das práticas específicas de interação social, acreditamos que essa teoria se torna fulcral para abordar as implicações do suporte digital e da hipermídia no tratamento dos textos multimodais e multissemióticos que circulam em espaços digitais, constituindo um objeto central para reflexões contemporâneas sobre a língua. É importante mencionar que outros trabalhos do Círculo contribuem para a concepção de gênero fundada na ideia de que a linguagem se materializa por meio de enunciados concretos, articulando “interior” e “exterior”, viabilizando a noção de sujeito, histórica e socialmente situado.

Para Faraco, Bakhtin “[...] articula uma compreensão de gêneros que combina estabilidade e mudança; reiteração (à medida que aspectos da atividade humana recorrem) e abertura (à medida que aspectos da atividade humana mudam)” (FARACO, p. 128, 2009). É à luz dessa concepção bakhtiniana que caracteriza gênero pela estabilidade relativa, admitindo, portanto, sua contínua mobilidade e mutabilidade, é que compreendemos os surgimentos dos gêneros discursivos digitais. Nessa discussão, Faraco (2009) também contribui afirmando que os gêneros:

(...) cumprem indispensáveis funções sociocognitivas. Pela sua estabilidade, eles são elementos organizadores das atividades e, por isso, orientam nossa participação em determinada esfera de atividade (eles balizam nosso entendimento das ações dos outros, assim como são referência para nossas próprias ações). Ao gerarem expectativas de como serão as ações, eles nos orientam diante do novo no interior dessas mesmas ações: auxiliam-nos a tornar o novo familiar pelo reconhecimento de similaridades e, ao mesmo

tempo, por não terem fronteiras rígidas e precisas, permitem que adaptemos sua forma às novas circunstâncias (pp. 129-130).

Dessa forma, os textos, produtos das atividades discursivas, se organizam em certos gêneros que são moldados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura.

Compreender o funcionamento desses gêneros implica retomar as bases teóricas do dialogismo bakhtiniano, uma vez que é na interação entre sujeitos e enunciados que se materializam as práticas discursivas. Nesse sentido, Grillo e Olímpio (2007) esclarecem que o ponto de partida para o estudo do gênero ocorre a partir do texto *Os gêneros do discurso* (1953-1954), no qual Bakhtin estabelece a distinção entre a oração, enquanto unidade da língua, e o enunciado, entendido como unidade da interação ou da comunicação verbal. Para as autoras, Bakhtin considera que a compreensão do enunciado contribui para a compreensão da natureza das unidades da língua — palavras e orações. Ainda segundo as pesquisadoras, esse programa de pesquisa, denominado “translinguística” ou “metalinguística”, tem como objeto de estudo “as relações dialógicas (inclusive as relações dialógicas do falante com sua própria fala)” (p. 834).

Acerca do dialogismo, Grillo e Olímpio (2007) explicam:

O dialogismo é a noção de base de todas as categorias de Bakhtin e de seu círculo desde os anos 20. Ele é a condição do sentido que se produz por meio da compreensão responsiva dos interlocutores, isto é, não há sentido fora da intersubjetividade e das relações dialógicas. As relações dialógicas, objeto da translinguística, se manifestam entre os enunciados e no seu interior. Em resumo, todos os aspectos constitutivos do enunciado são de natureza dialógica. (p. 834).

Ainda sobre as relações dialógicas Faraco (2009) sistematiza a seguinte definição:

As relações dialógicas são, portanto, relações entre índices sociais de valor que, como vimos, constituem, no conceitual do Círculo de Bakhtin, parte inerente de todo enunciado, entendido não mais como unidade da língua, mas como unidade da interação social; não como um complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas. (p. 66).

O caráter dialógico do enunciado vai se manifestar também nos seus tipos relativamente estáveis ou gêneros do discurso. Assim, para Bakhtin (2011) “[...] cada

enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (p. 262). Portanto, para o autor, os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados que refletem as especificidades de cada campo da atividade humana tendo em sua natureza três elementos intrinsecamente relacionados: “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (p. 262).

O conteúdo temático é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero. Corresponde aos temas⁴ que podem ser tratados em determinado gênero. São os sentidos e os conteúdos abordados nos enunciados em suas realidades socioculturais. Para Bakhtin (2011) os aspectos individuais e sociais, são sempre vinculados a uma situação concreta de uso, na qual os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação. Sendo assim, a linguagem é um fenômeno que só pode ser compreendido dentro de uma vinculação situacional, ou seja, ela é produzida no e pelo contexto sociocultural.

Rojo e Barbosa (2015) depreendem de tal definição que mais do que o assunto de um texto, o conteúdo temático diz respeito aos sentidos, ao propósito comunicativo, ao conjunto dos elementos verbais e não verbais. Nessa perspectiva, esse primeiro elemento diz respeito ao que pode ser dito e ao que se espera que seja dito em determinado gênero. Para as autoras, o tema na abordagem de Bakhtin

[...] é o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema. O tema é o sentido de um dado texto tomado como um todo, “único e irrepetível”, justamente porque se encontra viabilizado pela refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula (pp. 87-88).

O estilo, por sua vez, são reconfigurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor. Refere-se à

⁴ A noção de conteúdo temático — um dos elementos constitutivos do gênero discursivo (Bakhtin, 2003 [1952-53]) — guarda relação com a ideia de tema desenvolvida em Marxismo e Filosofia da Linguagem (Bakhtin/Volochinov, 1999 [1929]). Enquanto o tema diz respeito ao sentido concreto e irrepetível do enunciado, determinado pelas condições históricas e sociais de sua produção, o conteúdo temático refere-se aos possíveis sentidos e assuntos que um gênero pode abarcar em dado contexto sociocultural. Em ambos os casos, evidencia-se a natureza dialógica e situada da linguagem, cujos significados são sempre produzidos na interação.

seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Por esse motivo, “[...] a escolha de uma forma gramatical pelo falante é um ato estilístico”, que revela características do estilo da linguagem do gênero e do estilo individual do locutor (BAKHTIN, 2016, p. 22). O conceito de estilo está relacionado à escolha dos recursos linguísticos (lexicais, fraseológicos e gramaticais) individuais dos falantes/escritores para produzir seus discursos levando em conta os seus interlocutores e a suposição de terem a compreensão responsiva ativa para dar continuidade à interação discursiva. Por outro lado, nem sempre o estilo adotado deriva de escolhas puramente individuais, conforme afirma Bakhtin:

(...) nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc. (Bakhtin, 2011, p. 265).

Dias (2012), partindo da teoria dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin, esclarece que tal elemento “[...] são os recursos lexicais, bem como os fraseológicos e os gramaticais ligados aos enunciados e, ao mesmo tempo, à estrutura composicional e ao conteúdo temático” p. 97). Dessa forma, seguindo o pensamento bakhtiniano, podemos entender que “[...] todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados” (Bakhtin, 2011, p.265).

Outro aspecto postulado por Bakhtin (2003) no que concerne aos elementos constitutivos dos gêneros diz respeito à construção composicional. Tal elemento corresponde ao formato, à estruturação do texto, às formas típicas de organização dos enunciados. Trata-se de “[...] determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p.266). Em Dias (2012), vê-se que a estrutura composicional “[...] são os aspectos formais do texto, sua apresentação e organização.” (p.97).

Acerca do que é forma composicional na teoria do gênero de Bakhtin e de seu Círculo, Rojo e Barbosa (2015) explicam:

É a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de "(macro/super)

estrutura" do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto. Como vimos, estas formas de acabamento servem para marcar a fronteira do enunciado e passar a palavra ao outro. (p. 94).

Rojo e Barbosa (2015) acrescentam a essa abordagem de Bakhtin a observação de que

a definição de "gêneros" fica subordinada ao funcionamento social diversificado das instituições humanas ("esferas de atividade"), para o qual é necessária a comunicação ou interação entre as pessoas, por meio da utilização da língua. Para isso servem os gêneros, em sua variedade e heterogeneidade. Por isso, o estudo dos tipos textuais (dos "traços comuns a todos os gêneros do discurso") torna-se "abstrato e inoperante" (p. 44).

Rojo e Barbosa (2015, p. 94) ainda ressaltam a importância de notar que "[...] a forma composicional e o estilo são relevantes no texto por si mesmos, mas para fazer ecoar os seus sentidos ou o seu tema. Nesse sentido são marcas "linguísticas e textuais" das apreciações valorativas do locutor/autor".

Portanto, de acordo com alguns conceitos envolvidos no estudo dos gêneros de discurso na perspectiva bakhtiniana, o gênero do discurso, do ponto de vista contextual, está sempre relacionado a uma esfera de atividade humana que, por sua vez, insere-se em um contexto sócio-histórico e econômico mais amplo; e, do ponto de vista interno, pode-se afirmar que todo gênero é constituído por três elementos; conteúdo temático, forma composicional e estilo.

Para a ampliação do conceito de gênero do discurso na perspectiva bakhtiniana, para tratarmos das práticas de linguagem contemporâneas que não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir, cabe aqui apontar o eco das vozes bakhtinianas sobre a quebra da estabilidade, recorrência, regularidade do gênero, tipo "relativamente estável". Para tanto, à luz das considerações de Rojo e Barbosa (2015) sobre a obra de Bakhtin, trataremos da flexibilidade do gênero, apresentando, o conceito de hibridismo como um dos mecanismos de privilegiados de flexibilização dos textos nos gêneros do discurso, sobretudo nas sociedades densamente globalizadas e semiotizadas em que vivemos e de alta circulação de comunicação e informação.

Rojo e Barbosa (2015) baseando-se nas reflexões do Círculo de Bakhtin sobre linguagem e enunciação - em especial na teoria dos gêneros do discurso (Bakhtin & Volóshinov, 1929; Bakhtin, 1952-53/1979; 1934-35/1975)- sobre a relativa estabilidade dos gêneros afirmam:

Bakhtin chama a atenção para o fato de que os gêneros são apenas relativamente estáveis: mudam de acordo com diferenças culturais, transformam-se historicamente no tempo e são flexíveis para concretizações enunciativas que fogem às regularidades estáveis (pp. 100-101).

No contexto e quem todos vivemos, convém destacar que as tecnologias informação e da comunicação em particular, conforme assinala Ribeiro (2021, p. 112,) “[...]influenciam, quando não determinam mudanças nas práticas de leitura e escrita e mesmo nos comportamentos sociais e comunicacionais das pessoas, de maneira geral”. Isso significa dizer que estamos todos mergulhados em práticas de leitura e escrita em diversos contextos, situações, suportes e mídias nos espaços sociais contemporâneos, sobretudo em ambientes digitais e interativos. As ferramentas usuais de navegação na *web*, disponíveis na própria rede, e de tratamento e edição de textos, diversos *players* para sons, imagem, estática e em movimento, disponibilizados por diferentes *softwares*, oportunizam experiências significativas com textos e linguagens diversas, em diferentes gêneros do discurso de circulação em mídia digital. Vale dizer que, os gêneros do discurso das diferentes esferas de atividades humanas, cotidianas e oficiais, quando postos contextos digitais, segundo Rojo, Barbosa e Collins (p. 117, 2017)” [...] se modificam e se perpetuam para satisfazerem as necessidades de diversas ações sociais discursiva em ambiente virtual[...].”

Nessa mesma perspectiva, Ribeiro (2021), ao tratar da proposta de Kress e van Leeuwen sobre a necessidade de uma teoria mais adequada às “práticas semióticas” contemporâneas, destaca que as mudanças tecnológicas — como o uso de computadores, aplicativos de edição e telas diversas — transformaram profundamente nossas maneiras de ler e escrever, exigindo novas decisões sobre os modos de expressão (sonoros, visuais ou verbais) empregados na construção dos textos (Kress; Van Leeuwen, 2006, apud Ribeiro, 2021, p. 142).

Rojo, Barbosa e Collins (2021) ainda ao abordarem didaticamente o trabalho com os gêneros discursivos à luz da teoria do gênero de Bakhtin e seu Círculo reforçam o fato de que

Assim, entendidos os gêneros como formas flexíveis de funcionamento da língua e da(s) linguagem(ns) em práticas sociais situadas (Bakhtin, 1934-35/1975), isto é, que se dão em situações enunciativas concretas e específicas, o curso enfatizou, em primeira instância, essas práticas sociais e os elementos das situações específicas de comunicação: a esfera ou campo de atividade e seu tempo e lugar históricos, os participantes da interação e suas relações sociais; os temas ou o dizível nessas situações a vontade enunciativa do locutor e o estilo que suas apreciações de valor podem imprimir aos enunciados, os impactos e sentidos gerados pelas diferentes modalidades de linguagem e mídias. Assim, a forma composicional e os estilos dos gêneros (e de autor) foram explorados como decorrentes dessa relação entre práticas sociais e situações particulares e quando pertinentes às atividades de leitura e de produção em ambiente digital. (p. 128).

Nesse diálogo com as principais ideias bakhtinianas que tratam da teoria do gênero, as pesquisadoras nos dão suporte a nossa argumentação sobre a flexibilidade e o caráter mutante e mutável dos textos nos gêneros do discurso que circulam na comunicação de massa e nas mídias, por meio dos quais as diferentes esferas de atividades humanas se desenvolvem e as relações se constituem.

A fim de justificar a importância de considerar a multimodalidade, multissemiose e hipermídia na abordagem dos textos que circulam em nossa sociedade, é claro, em sala de aula, é válido trazer ainda a noção de “gêneros híbridos” que é desenvolvida pelos leitores contemporâneos de Bakhtin, como Jay L. Lemke, para caracterizar a maneira como se articula o oral, o escrito, o visual, etc., nos gêneros discursivos contemporâneos. Aqui nos interessam mais de perto os gêneros discursivos multissemióticos, presentes nas mais diversas esferas da atividade (Bakhtin, 2011), e que estamos propondo nesta pesquisa para o ensino de práticas de linguagem na aula de língua portuguesa. Esses textos utilizam várias semioses, na medida em que essas práticas de linguagem estão interligadas, integrando diferentes sistemas de signos e recorrendo a diferentes recursos tecnológicos nas principais atividades letradas necessárias na contemporaneidade.

As palavras de Coscarelli (2018) ao trazer à baila em seus estudos os desafios das práticas sociais de leitura em ambientes digitais, bem como o lidar com a

hipertextualidade e a multimodalidade no contexto da atualidade, são definitivamente válidas:

Além dos textos verbais, é bom que o autor saiba também produzir e explorar outros recursos que ele tem disponíveis para a produção de textos que podem ser navegados, lidos, vistos e ouvidos, ou seja, é bom que ele explore a hipertextualidade e a multimodalidade (pp. 34-35).

A partir do que vimos a respeito da teoria de gêneros de discurso bakhtiniana, cumpre salientar que confiamos nessa teoria como base para a abordagem, inclusive didática, de gêneros da cultura do impresso, da cultura de massas e desses novos enunciados multiculturais e multissemióticos contemporâneos e hipermodernos da cibercultura.

Partindo desse pressuposto de gênero como forma relativamente estável e aberta à transformação, entendemos que os gêneros discursivos contemporâneos de circulação digital representam novas possibilidades enunciativas que mobilizam diferentes recursos semióticos e respondem às exigências comunicativas das esferas digitais. Considerando os conceitos anteriormente discutidos, sem retomá-los em profundidade, é possível afirmar que essas formas de expressão, cada vez mais presentes na cultura juvenil, constituem terrenos férteis para práticas de leitura e autoria na escola.

Diante disso, a proposta desta tese insere-se no horizonte de uma abordagem pedagógica que reconhece a dimensão formativa do texto literário quando articulada aos multiletramentos e à produção multimodal. A rediscursivização de contos machadianos por meio de gêneros digitais se configura como prática responsiva e criativa que favorece a aproximação entre os estudantes e os textos literários, possibilitando que se posicionem diante da obra e do mundo de maneira ética, crítica e situada.

Nessa esteira, mais do que ilustrar a flexibilidade dos gêneros, tais práticas evidenciam como a escola pode se tornar um espaço de produção de sentidos e de participação ativa na cultura, promovendo a formação de leitores-autores capazes de dialogar com a tradição e de intervir nos discursos contemporâneos por meio das linguagens digitais.

2.2 GÊNEROS DISCURSIVOS HÍBRIDOS NA ERA DA HIPERMÍDIA

As práticas sociais da leitura e escrita têm mudado depois do advento dos computadores, *smartphones* e da internet. Os leitores têm acesso a textos que exploram não apenas a modalidade verbal da linguagem, mas também outros recursos semióticos como imagens, sons, animações, além de ícones e barras de rolagem e outras ferramentas de navegação que parecem exigir do leitor práticas um pouco distintas daquelas demandadas pelo texto impresso. Vê-se agora um novo modo de ler, visto que o leitor, em frente à tela, conecta-se entre links multilineares e labirínticos, dialogando em um processo de construção interativa com as palavras em um hipertexto. Para tanto, Santaella (2014, p. 47) chama a atenção para o novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia:

[...]Ao ser absorvido para esse novo suporte, o texto passou por transformações, por uma verdadeira mudança de natureza na forma do hipertexto, isto é, de vínculos não lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexões conceituais (campos), indicativas (chaves) ou por metáforas visuais (ícones) que remetem, ao clicar de um botão, de um percurso de leitura a outro, em qualquer ponto da informação ou para diversas mensagens, em cascatas simultâneas e interconectadas. Essa forma, hoje corriqueira graças aos recursos computacionais, estava apenas ensaiada de modo tímido e rudimentar nas grandes enciclopédias ainda presas à pesada materialidade dos austeros volumes em papel-bíblia.

As práticas de linguagem contemporâneas envolvem não apenas o surgimento de novos gêneros discursivos, cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, mas também novas formas de produção, configuração, circulação e interação. Ferramentas de edição de textos, áudios, imagens e vídeos tornam acessível a qualquer pessoa a criação e a publicação de conteúdos em ambientes digitais. Além de consumir informações em múltiplas mídias, o usuário também pode produzir e divulgar materiais como fotos, vídeos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais, entre outros.

Nesse sentido, para compreender o caráter multissemiótico dos novos enunciados concretos no contexto das mídias digitais, partiu-se da leitura crítica e responsiva de contos de Machado de Assis. A proposta consistiu na rediscursivização dessas narrativas clássicas em gêneros discursivos diversos — como hipertextos, músicas, vídeos e outras linguagens multimodais e digitais —, por meio dos quais os estudantes reinterpretaram, transformaram e reinscreveram os sentidos dos contos à luz de seus repertórios, contextos e experiências juvenis. Esse processo culminou na circulação das produções autorais na página da escola no Instagram, ampliando a

esfera de interlocução e reforçando o caráter dialógico, ético e situado da autoria. Assim, a prática de rediscursivização não apenas reconta os textos, mas os reinscreve em novas materialidades e cenários enunciativos, produzindo sentidos contemporâneos a partir da tradição literária.

Nosso principal objetivo nesta investigação é promover uma prática pedagógica que articule a leitura literária de textos clássicos — em especial os contos de Machado de Assis — à produção discursiva multimodal em ambientes digitais, considerando as condições socioculturais dos estudantes do ensino fundamental e os repertórios juvenis mediados pelas tecnologias. Inspirada pelos pressupostos dos novos letramentos, da pedagogia dos multiletramentos e da teoria dialógica da linguagem, a proposta busca fomentar uma formação crítica, ética e estética do leitor, por meio de oficinas dialógicas interventivas que integrem leitura, autoria e rediscursivização em gêneros contemporâneos como fanfics, podcasts e videominutos.

Mais do que desenvolver habilidades linguísticas, a pesquisa propõe a criação de um espaço escolar responsivo e sensível às práticas de linguagem vivenciadas pelos alunos na cultura digital. Ao reconhecer a leitura como prática social e a literatura como experiência formadora, a proposta delineada pretende ressignificar o encontro entre leitores e textos canônicos, deslocando-os para esferas de significação juvenil por meio de práticas de autoria e circulação em mídias sociais, como o Instagram escolar. Assim, reafirma-se o compromisso com uma educação que reconhece o estudante como sujeito histórico, produtor de sentidos e protagonista de sua formação leitora, crítica e cultural.

A partir da constatação do crescente uso de novas práticas de produção e interação que as mídias oportunizam na sociedade contemporânea, a teoria dos gêneros do Círculo será muito profícua neste trabalho, visto que daremos ênfase na produção discursiva de gêneros dessa esfera em nossas ações sociais discursivas. Diante desse cenário, a possibilidade de “[...] contemplar esses novos gêneros, práticas e procedimentos hipermodernos (e digitais) na escola” (Rojo, Barbosa, 2015, p. 14) ocorre em razão de cada vez mais os sujeitos interagirem pela internet e de serem provocados a produzir gêneros e os fazerem circular com o uso de ferramentas tecnológicas. Nessa esteira, buscamos uma prática docente que contemple essa nova realidade em prol do uso consciente, crítico e, portanto, mais qualificado dos mais

variados meios de comunicação. Para tal prática, colocamos a centralidade do trabalho com a linguagem nos gêneros discursivos, os quais podem materializar diversas configurações semióticas nas diferentes mídias.

A abordagem de gêneros da esfera midiática que envolve muitas semioses da cultura digital e a sua relevância para o ensino são as demandas que se colocam para a escola. A principal razão para incluir as novas formas de interação entre os elementos centrais do trabalho escolar no século XXI é o impacto das ferramentas digitais, que ampliam as possibilidades de construção de sentido na contemporaneidade. Recursos como hipertextos, hiperlinks e outras dinâmicas interativas presentes nos textos digitais têm se tornado cada vez mais comuns e demandam abordagens pedagógicas atualizadas.

Somos tributários de que os recursos multimodais, multissemióticos e hipermidiáticos que constituem os gêneros discursivos digitais, como fotografias, imagens em movimento, desenhos, vídeos, sons diversos, músicas, gráficos, que se integram à materialidade linguística, ressignificam a experiência do leitor em contextos digitais, ampliam os efeitos de sentido e os significados dessas novas formas de enunciado.

Assim, esses gêneros discursivos digitais, como fanvídeo, fanfic, podcast cultural, post em fanpage, vídeominuto, entre outros, integram, em sua constituição, diferentes semioses, como as já citadas (artes visuais, vídeo e música) aos recursos hipertextuais e interativos, possibilitando, desse modo, uma maior participação do leitor na produção do sentido. Tais gêneros propiciam um novo modo de ler na Era Digital, visto que o leitor, em frente à tela, conecta-se entre links multilineares e labirínticos, dialogando em um processo de construção interativa com as palavras em um hipertexto. Evidentemente, esse tipo de trabalho nada mais é do que uma tentativa de explorar as novas ferramentas tecnológicas para produzir um texto multimodal ou multissemiótico.

Partindo da noção de gênero do discurso de Bakhtin e seu círculo como fenômeno social e histórico, podemos evidenciar que eles passam por mudanças, por transformações e evoluções de acordo com as interações socioculturais dos usuários da língua, haja vista as novas formas de enunciados que estão emergindo com o impacto das tecnologias digitais na vida contemporânea. Assim, tais mudanças, bem

como o surgimento de novos gêneros ocorrem de acordo com as necessidades sócio comunicativas dos sujeitos e muitos deles mantêm similaridades em sua estrutura.

Nessa perspectiva, a proposta de trabalho aqui apresentada, que parte da leitura literária de contos de Machado de Assis para a criação, pelos estudantes, de novos textos em outros gêneros por meio de rediscursivizações e da circulação dessas produções em redes sociais, permite aos professores estimularem atividades dialógicas de leitura de textos clássicos nacionais, produção escrita verbal e não verbal, bem como práticas de escrita em gêneros multimodais e digitais. Assim, o trabalho com gêneros discursivos digitais em sala de aula revela-se um mecanismo didático transformador para o ensino da leitura literária no Ensino Fundamental.

O principal objetivo de uma pesquisa como esta relaciona-se à necessidade de reposicionar o professor como agente de letramento, evidenciando sua agência humana, sua atuação institucional e a prática social situada de uso da escrita como meio de vivência estética da leitura do texto literário e de sua rediscursivização em ambientes digitais. Tal perspectiva considera, sobretudo, as condições sociais e culturais em que os educandos estão inseridos, cada vez mais implicados, direta ou indiretamente, com o uso da internet e das tecnologias digitais para os mais diversos fins. Diante disso, a apresentação e a produção de gêneros discursivos digitais, por meio de atividades didáticas, configuram-se como uma sugestão concreta de ensino da escrita mediada pela tecnologia em sala de aula, voltada aos professores da educação básica, especialmente nas aulas de língua portuguesa.

Importante ressaltar que adotamos aqui a concepção de letramento em seu sentido contemporâneo, entendido como diretamente relacionado às práticas sociais de leitura e escrita (Kleiman, 2012), conforme os Novos Estudos do Letramento de enfoque ideológico. Essa perspectiva compreende o letramento como indissociável das estruturas culturais e de poder da sociedade, reconhecendo a diversidade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos (Street, 2012). Acrescenta-se, ainda, uma ênfase na aquisição e no desenvolvimento da escrita à luz das contribuições do Círculo de Bakhtin, especialmente no que tange à compreensão dialógica das condições socio-históricas que marcam o ensino do texto no Brasil contemporâneo (Vidon, 2016).

Desse modo, buscamos focalizar a formação do leitor literário na contemporaneidade e a produção textual em ambientes digitais como práticas sociais inter-relacionadas, considerando o ensino de leitura e escrita e o papel da escola como uma das mais influentes agências de letramento. Enfatizamos, assim, a necessidade de um letramento crítico, articulado às novas formas de leitura, escrita e interação social próprias do universo digital e da Web 2.0. Essa perspectiva se entrelaça com teóricos e experiências que dialogam com a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, em articulação com autores representativos dos campos da Linguística Aplicada, da Literatura e da Educação.

Propomos, portanto, um trabalho com a leitura literária de obras impressas articulada à produção de textos multissemióticos e digitais, com o objetivo de formar sujeitos críticos e eticamente responsáveis. Nesse sentido, sugerimos práticas de leitura que conduzam a interpretações significativas, ultrapassem o senso comum, despertem o prazer estético e dialoguem com o contexto de vida dos discentes. Assim, buscamos promover transformações que favoreçam sua atuação como agentes ativos na sociedade.

Pretendemos, portanto, a partir de eventos sociais de leitura literária, propor e analisar produções textuais em gêneros discursivos digitais variados, reconhecendo nos textos produzidos em ambientes virtuais marcas das condições de produção e índices de autoria, os veículos/mídias de circulação e, assim, determinar possibilidades de um trabalho didático envolvendo a leitura literária e a produção e a circulação de textos para além da sala de aula, da escola, visto que serão publicizados nas redes sociais.

Por fim, partimos do pressuposto de que as práticas de linguagem estão profundamente vinculadas aos preceitos da contemporaneidade e aos novos modos de ser e agir próprios da cibercultura. Isso implica novos textos, formas de produzir sentido e, conseqüentemente, a necessidade de novas práticas leitoras e escritoras. Tais práticas devem subsidiar os professores em seu trabalho docente, especialmente no ensino de textos em situações reais do contexto social, promovendo a criação de ambientes de debate e fortalecendo o exercício da cidadania.

Utilizar os gêneros discursivos digitais como estratégia para as práticas sociais de leitura literária e produção discursiva em ambiente digital, possibilita ao aluno leitor

e produtor de textos digitais desempenhar um papel ativo na construção de sentidos, visto que há diversas linguagens que integram a composição desses gêneros que, aliás, podem ficar hospedados em sites, redes sociais ou outros meios digitais.

Sendo assim, os recursos de multimídia como imagens estáticas ou em movimento, áudios, links com informações adicionais, entre outros que se integram na configuração e, por conseguinte, na produção de sentido desses gêneros, ampliam e auxiliam no processo de produção, circulação e recepção, possibilitando não somente um maior aproveitamento do texto lido no ambiente digital, mas também uma valorização e potencialização dos sentidos produzidos.

Para fomentar a inserção social dos alunos como sujeitos dialógicos, autônomos e responsivos/responsáveis do ponto de vista ético — especialmente no que se refere ao ensino da leitura literária e da produção discursiva em ambientes mediados por tecnologias digitais no ensino fundamental — é insdipensável considerar o contexto cultural e linguisticamente diverso, bem como a pluralidade de textos em circulação. Nesse cenário, torna-se imprescindível reconhecer a multimodalidade como um traço constitutivo não apenas do texto falado e escrito, mas também das práticas de linguagem contemporâneas em sua complexidade.

Na verdade, há tempos, diferentes meios de gravação e transmissão, tais como oral, visual, auditiva, tátil, gestual e espacial, com suas próprias regras e padrões de significado, relacionam-se entre si e com o meio da escrita. Em outras palavras, “as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais escrito e falado também o são” (Dionisio, 2011, p. 121).

Ainda sobre a multimodalidade Dionisio (2011) afirma que ela

[...]é um traço constitutivo dos gêneros textuais falados ou escritos, pois “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficos, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (Dionisio, 2011, p. 139).

Para a produção de gêneros discursivos digitais e a discussão sobre esses gêneros em sala de aula com vistas a ampliar o círculo de leituras e produções de texto em um contexto de cibercultura. é preciso, portanto, uma abordagem didática que considere a multimodalidade como aspecto importante, já que no gênero discursivo digital o texto transforma-se em um hipertexto que agrega aspectos digitais,

articulados por meio de palavras, imagens, sons, movimentos, animações, cujo acesso se dá através de links que facilitam a interação do leitor com o hipertexto.

Este trabalho se orienta pelas contribuições de Santos (2015), que discute, em sua pesquisa, a abordagem dos gêneros discursivos e a presença da multimodalidade nas práticas de linguagem. O trabalho do pesquisador mostra que

A multimodalidade, pois, faz parte de todo texto, e se revela tanto na disposição gráfica do texto no papel quanto no uso de imagens, desenhos, fotos, etc. O caráter multimodal diz respeito aos diferentes modos, que são cada elemento constituinte de uma semiose. Assim, em textos escritos, a multimodalidade é formada pelos modos: fonte do texto, margens, espaços entre título e o corpo do texto, subtítulos, notas de rodapé e de fim de página, recuos de parágrafos, diagramação, etc. Nas imagens e fotografias, a multimodalidade se faz revelar na luz da fotografia, nas diferenças entre os tons das cores, na disposição entre os elementos presentes na imagem, etc. Na música, têm-se os modos: intensidade do som, diferenças entre graves e agudos, mudanças de ritmo, etc. A multissemiose é entendida aqui como a combinação de múltiplas linguagens, como texto verbal (escrito e oral), imagem estática, imagem em movimento, fotografia, desenho, som, música, etc. (p. 29, 30).

Na contemporaneidade, os modos tradicionais de leitura vêm sendo constantemente ressignificados. Nesse contexto, é essencial reconhecer, para além da cultura do impresso, a presença da cultura digital, dos multiletramentos e dos novos letramentos, que traduzem novas práticas sociais de linguagem. Nessa perspectiva, Dionísio (2011) ao abordar os textos multimodais e as mídias, na leitura na produção no contexto atual argumenta que

Na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados. (p. 39).

De acordo com Dionísio (2011), o texto multimodal, presente tanto em gêneros impressos quanto digitais, articula diferentes recursos semióticos e não dissocia as noções de multimodalidade e multissemiose. Para a autora, há um “contínuo informativo visual” que atravessa os gêneros escritos.

Considerando que estamos imersos em uma sociedade fortemente marcada pela presença de múltiplas linguagens, nas quais as práticas sociais e discursivas

mobilizam variados recursos semióticos, Santos (2015), fundamentado em Dionísio (2011), esclarece a diferença conceitual entre textos multimodais e multissemióticos

[...] os textos vão desde os menos visualmente informativos aos mais visualmente informativos. A opção que aqui faço pela distinção entre os dois termos justifica-se pelo fato de que, enquanto a multimodalidade é um traço constitutivo de todos os gêneros (todo texto é multimodal), a multissemiiose está presente apenas em textos que utilizam mais de uma linguagem. Logo, todo texto é multimodal, mas nem todo texto é multissemiótico. Dessa forma, em um texto multissemiótico temos diversas linguagens, sendo cada uma delas formada por diferentes modos semióticos (Santos, 2015, p. 30).

Em nossa pesquisa tal distinção se faz necessária, sobretudo para os gêneros discursivos digitais produzidos em ambientes digitais, notadamente marcado pela multimodalidade, tendo em vista que sua produção faz uso, além do texto verbal, de imagens (estáticas e/ou em movimento), sons, links, cores, entre outros.

Os gêneros discursivos digitais com sua estrutura híbrida e multissemiótica, além das habilidades de leitura no formato escrito/impresso, exigirão do leitor práticas um pouco distintas daquelas demandadas por esse formato, tal qual o conhecimento de convenções e ícones próprios do ambiente digital, além do domínio de ícones e barras de rolagem e outras ferramentas de navegação. Vê-se agora um novo modo de produção discursiva, visto que o autor, em frente à tela, utiliza estratégias e procedimentos exigidos pela leitura e escrita em ambiente digital, como por exemplo, hipertexto, multimeios, misturas de sons, ruídos, imagens de todos os tipos, fixas e animadas, configurando não só os ambientes de hipermídia, mas também dialogando em um processo de construção interativa com as palavras em um hipertexto.

Segundo Santaella (2014) os diferentes tipos de informação com áudio e vídeo, que vão além da informação escrita, constituindo-se como uma extensão do hipertexto é denominada de hipermídia. Para tanto, a autora explica:

Essa mistura de áudio, vídeo e dados é que recebeu o nome de hipermídia, pois nasce da junção do hipertexto com a multimídia. Hipermídia se refere, portanto, ao tratamento digital de todas as informações (som, imagem, texto, programas informáticos) com a mesma linguagem universal, uma espécie de esperanto das máquinas. (Santaella, p. 64, 2014).

O que vale a pena ainda acentuar é o fato de que toda nova linguagem traz consigo novos modos de pensar, agir e sentir. Nesse sentido, a hipermídia

pressupõe um desenho estrutural para a inserção interativa do leitor imersivo ou navegador.

Sobre a experiência do ler textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos na era das linguagens líquidas, Santaella (2014, p. 35) chama a atenção para o surgimento do leitor da virtualidade, ou leitor ubíquo:

Do leitor movente, o leitor ubíquo herdou a capacidade de ler e transitar entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que se acendem e se apagam, enfim esse leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se ao nomadismo próprio da aceleração e burburinho do mundo no qual circula em carros, transportes coletivos e velozmente a pé. Ao mesmo tempo em que está corporalmente presente, perambulando e circulando pelos ambientes físicos – casa, trabalho, ruas, parques, avenidas, estradas – lendo os sinais e signos que esses ambientes emitem sem interrupção, esse leitor movente, sem necessidade de mudar de marcha ou de lugar, é também um leitor imersivo. Ao leve toque do seu dedo no celular, em quaisquer circunstâncias, ele pode penetrar no ciberespaço informacional, assim como pode conversar silenciosamente com alguém ou com um grupo de pessoas a vinte centímetros ou a continentes de distância. O que lhe caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado (Santaella, 2014, p. 35)

A pesquisadora apresenta o perfil cognitivo do leitor imersivo (virtual), mostrando que na era digital traça-se um novo modelo de leitura, totalmente avesso ao desempenhado pelo leitor contemplativo do livro impresso. A principal característica desse tipo de leitor está na capacidade interativa. Ele não se prende mais à linearidade de um texto, a uma leitura dirigida pela escrita do autor, indicando o caminho a seguir. Vê-se, agora um leitor atento, em frente à tela, conectando-se entre links multilineares e labirínticos, dialogando em um processo de construção interativa com as palavras em um hipertexto.

A leitura de um hipertexto põe em ação, por meio de conexões, uma dinamicidade de leitura. O leitor agora está diante de textos constituídos em blocos não lineares, conectados entre si, compostos por uma escrita dinâmica, com várias entradas que remetem à ideia de um labirinto, criando um novo modo de ler. Segundo Santaella (2004, p. 175), “[...] leitura orientada hipermediaticamente é uma atividade nômade de perambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos que vão se unindo”. É, pois, uma leitura, cujo significado se constitui na medida em que o leitor faz suas associações também com outros textos, por meio dos links, tornando-se coautor na produção de sentidos do texto, participando ativamente desse processo.

Cumpra aqui destacar que a relação entre a linguagem e o texto circulante na contemporaneidade se estabelece na medida em que se desenvolvem ou evoluem os conceitos e o entendimento sobre a aplicação do uso da língua nas sociedades humanas. Os suportes que agora “carregam” os textos, distanciam-se dos modelos puramente impressos, e ganham novos espaços que, até pouco tempo, não eram habitação dos textos no formato escrito/impresso, ou seja, formatos tradicionais de mídia. Entende-se aqui como suporte “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação da materialização do texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Para entendermos melhor como se dá essa relação entre homem e máquina, entre ler um texto impresso e redimensionar esse papel leitor para um novo paradigma que expresse as representações virtuais da literatura, trazemos considerações sobre o hipertexto e sua relação com a literatura.

A primeira definição de hipertexto surgiu em 1965, defendida por Theodore Nelson, “para exprimir a ideia de escrita/leitura não linear em um sistema de informática” (Lévy, 1993, p. 29). Entretanto, é possível dizer que o seu surgimento, apesar de ser relacionado com o desenvolvimento e avanço da tecnologia e da informática, começou muito antes disso.

A recepção não hierárquica do texto não chega a constituir uma revolução radical implantada pelo hipertexto, haja vista que as notas de rodapé, índices remissivos, sumários e divisão em capítulos encontrados nos livros tradicionais também oferecem ao leitor caminhos alternativos a serem trilhados. Eles podem levar os leitores a fazerem quebras na linearidade da leitura (Marcuschi; Xavier, 2010, p. 213).

O conceito que define o hipertexto neste estudo é aquele que se manifesta prioritariamente no ambiente online, nas atividades mediadas pelo computador, e que pressupõe uma organização textual não linear, mas reticular, permitindo múltiplos percursos de leitura. Nesse sentido, Lévy (1993) esclarece:

[...] um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertexto. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda como nó, mas cada um deles, ou a maioria,

estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (1993, p. 33).

À luz dessa concepção, Marcuschi e Xavier (2010) assinalam o potencial formativo do hipertexto, ao afirmarem que ele concretiza a possibilidade de tornar o leitor um sujeito inserido nas principais discussões contemporâneas ou, se preferir, capaz de construir uma visão panorâmica das grandes questões humanas. Apesar de fornecer essa possibilidade de acesso imediato e instantâneo a vários textos e a várias leituras, “[...] o hipertexto exige do seu usuário muito mais que mera decodificação das palavras que flutuam sobre a realidade imediata” (Marcuschi; Xavier, 2010, p. 209).

O ato de ler essa forma híbrida e não linear de texto exigirá do usuário um esforço para a realização de atos inferenciais, devido à sua deslinearização, determinando que o leitor seja mais ativo nesse processo, desenvolvendo habilidades ligadas à “riqueza dos modos enunciativos” (Xavier, 2009, p. 175) dos hipertextos, às percepções das várias linguagens disponibilizadas no meio hipermediático.

É importante analisar o papel determinante do veículo textual em ambiente digital, já que agora transita em diversos contextos sociais, tornando a escrita circulante e acessível, para os fins comunicativos que objetiva alcançar. Promover uma nova maneira leitora e produtora de texto, unindo a leitura literária e os novos suportes tecnológicos, sem desprezar, logicamente, o livro impresso e seu valor material, faz-se necessária, em experiências que podem ser potencializadas por contextos colaborativos de leitura mediados por práticas pedagógicas significativas.

Feita a combinação entre hipertexto e a internet e tendo como limiar os efeitos de tal parceria, a produção discursiva da cultura do escrito/impresso, do letramento da letra, se modifica. O processo de leitura até então desenvolvido frente a um texto impresso é altamente modificado pelas ramificações e nós permitidos no ciberespaço. Assim, o texto hipertextual tem como característica principal ser um documento digitalizado, apresentando vários planos, que contêm informações relacionadas entre si por meio de “links” associativos, a fim de compor novas estruturas estilísticas e composicionais, submetidas à intencionalidade da proposta estética do autor.

Surge o princípio da interatividade: participação do leitor na elaboração do texto, escolha de caminhos, estruturação do texto multimodal, multissemiótico e hipermidiático, conforme a intencionalidade comunicativa do autor. A reprodução para o meio eletrônico é feita por escanerização ou digitação dos textos, com as palavras-elo destacadas ou ainda pela introdução de ícones representativos da temática da obra ou do bloco. Nesse sentido, o ensino da leitura e da escrita devem priorizar a construção de sentidos e a formação de um leitor e produtor de texto críticos, autônomos e reflexivos, capazes de atuar colaborativamente na construção dialógica de significados, tanto no espaço escolar quanto em práticas sociais mais amplas. Quanto ao princípio da reproduzibilidade, os textos hipertextuais ainda podem ser reproduzidos, mas por blocos, devendo o leitor fazer as ligações pertinentes quando impressos. Quando isso ocorrer, haverá a perda do valor estético, tendo em vista que tais textos habitam o meio tecnológico e são decorrentes dos processos sógnicos deste.

Como se percebe a partir dessa breve análise, a transformação a que o texto impresso é submetido no ambiente virtual acaba influenciando diretamente sobre a maneira como a leitura é realizada. Diferente de um texto impresso, o texto digital convida o leitor para se tornar uma espécie de co-autor, pois “ler” um hipertexto geralmente requer “interagir” com o que se está lendo e realizar escolhas, de modo que o resultado da leitura pode diferir cada vez que esta é realizada. De modo semelhante, a hibridação entre diferentes linguagens (visual, escrita e sonora) propiciada pelos recursos hipermidiáticos da literatura eletrônica faz com que a sua leitura se assemelhe muito mais à fruição de uma performance do que à decodificação de um texto linear.

Ao nos darmos conta do perfil cognitivo desse leitor ubíquo, entendemos também a complexidade que é lidar com mentes que leem e aprendem de forma multimodal. Santaella (2007) parte da hipótese de que a navegação interativa pelo ciberespaço gera transformações perceptivas, sensoriais e cognitivas tendo como consequência a formação de um novo tipo de sensibilidade corporal, física e mental. Trata-se de um leitor do texto escrito que, do papel, saltou para a superfície das telas dos computadores, tablets e smartphones, que produzem e consomem textos multissemióticos e multimidiáticos, constituindo-se em novo tipo de leitor que navega

nas arquiteturas líquidas e alineares da hipermídia no ciberespaço, de acesso não sequencial, navegáveis por meio de palavras-chave, que permitem ao leitor explorar os conteúdos de maneira não linear e parcialmente imprevisível, característica das arquiteturas hipertextuais do ciberespaço.

Em atividades dialógicas de produção discursiva em ambientes digitais na escola, pelas suas respectivas estruturas composicionais dinâmicas com cores, hiperlinks, áudios, imagens estáticas e em movimento, o aluno produtor de tenderá a se relacionar de forma mais interativa com o texto no ambiente digital, pois rompe com o caráter estático do texto da cultura do impresso (ou da palavra escrita) ao apresentar produções dinâmicas, atrativas e interativas.

O ato de ler e escrever foi ressignificado pela dinamicidade da agregação de recursos multimodais aos gêneros digitais, como hipertextos, vídeos, postagens em redes sociais e infográficos. Isso significa que, na contemporaneidade, o texto adquiriu nova configuração constitutiva, e sua exploração requer estratégias pedagógicas diferenciadas das tradicionalmente empregadas no contexto escolar, com o objetivo de permitir aos leitores identificar e compreender as correlações de sentido presentes no todo dialógico e na multiplicidade de modos e linguagens que compõem esses gêneros digitais.

Desse modo, devemos contemplar na cultura digital, diferentes linguagens e diferentes práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, desde os mais lineares até os mais hipertextuais e hipermidiáticos. Salientamos, por fim, que somos tributários de que o desenvolvimento dessas práticas precisa envolver uma variedade de experiências tecnológicas, mas desde que conceba também as culturas locais e a valorização da diversidade linguística com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, valorizando a multiculturalidade que historicamente marca a sociedade brasileira, como parte de multiletramentos, mesmo que essas culturas não envolvam tecnologia digital.

O aproveitamento dos suportes tecnológicos na prática de leitura e escrita é de grande importância como recurso para envolver e estimular os sujeitos aprendizes na construção de saberes essenciais, mas o critério, assim como no trabalho com o texto em páginas de papel, está no planejamento de atividades dialógicas relevantes nos

ambientes virtuais. Como disse Silva (2010, p. 7) “[...] a Web é um grande e fértil terreno para a aprendizagem dos alunos; terreno este que deve ser ‘pisado’ com cuidado, observando todas as possíveis rotas”.

Os elementos que envolvem os gêneros discursivos digitais servem de mote atrativo para seduzir o aluno produtor de texto, visto que tais gêneros utilizam as ferramentas tecnológicas como apoio ao que será rediscursivizado a partir de enunciados concretos já existentes, no caso, os enredos dos contos clássicos machadianos, incorporando recursos como áudio, imagens fixas e em movimento, ilustrações, hiperlinks, interatividade e a não linearidade do discurso.

Diante do exposto, em nossa prática interventiva, buscamos garantir uma participação mais democrática dos alunos, valorizando sua autonomia e alinhando-nos à perspectiva dialógica da proposta. Para isso, oferecemos a eles a liberdade de escolher o gênero discursivo digital e multimodal a ser produzido — como audiobook, vídeo-minuto, fanfic, fanvídeo, fotonovela digital, trailer honesto, playlist comentada, podcast cultural, post em fanpage, entre outros —, sem impor direcionamentos rígidos.

Assim, por entendermos que, por se tratar de gêneros discursivos digitais, multissemióticos e hipermidiáticos, os alunos participantes se identificariam com eles e se sentiriam motivados a ler os contos de Machado de Assis, também escolhidos por eles, e rediscursivizá-los em ambientes digitais, em razão de toda a dinamicidade possibilitada por esses gêneros digitais. No contexto da intervenção proposta, optamos por desenvolver oficinas dialógicas de leitura literária por meio de rodas de leitura e da elaboração de roteiros para a rediscursivização dos contos, estendendo essas práticas também aos ambientes digitais. Nessas oficinas de produção de sentidos, discutimos as especificidades dos gêneros escolhidos, especialmente em relação à sua estrutura composicional no meio digital, explorando o uso de recursos computacionais, softwares e aplicativos de edição, ferramentas digitais interativas, sons, imagens estáticas e em movimento, mecanismos de busca, navegadores, hipertextos, hiperlinks, semioses e diferentes modalidades expressivas. Os conteúdos produzidos circularam na mídia social institucional da escola, o Instagram.

A proposta se alicerça nos dados levantados junto aos alunos do 8º ano, que revelaram certo distanciamento entre as práticas escolares tradicionais e os

repertórios juvenis digitais, sinalizando a urgência de práticas pedagógicas conectadas à realidade do alunado, que valorizem a escuta, a responsividade crítica e a autoria discente. Nessa perspectiva, a intervenção delineada ancora-se na pedagogia dos multiletramentos, na teoria bakhtiniana da linguagem, na estética da recepção e na cibercultura, propondo uma articulação entre leitura crítica de contos machadianos e produção de gêneros discursivos digitais. Ao reconhecer o acesso à literatura como um direito humano (Candido, 2004), a escola é chamada a se constituir como espaço de diálogo entre tradição literária e cultura digital juvenil, potencializando uma formação crítica, responsiva e humanizadora.

É inegável que o trabalho com gêneros digitais contribui não apenas para ampliar a participação crítica e efetiva dos estudantes nas práticas contemporâneas de linguagem, mas também para repensar sua atuação para além da figura de um simples “usuário da língua”. Alinhando-se à concepção de sujeito como *designer* de significados, discutida por autores como Cope e Kalantzis (2000, 2009), Kress (1997, 2010) e Pennycook (2006), esta pesquisa adota o termo rediscursivização para designar o movimento pelo qual o sujeito, ao tomar algo já existente, o ressignifica e produz novos sentidos a partir de práticas discursivas situadas.

Nessa perspectiva, acreditamos que a explorar a articulação da multimodalidade da linguagem com recursos da web, por meio de gêneros em diferentes mídias, linguagens e suportes, possibilita reconfigurar o papel do professor como um agente de letramento. Como postula Kleiman (2013), esse agente visa à realização de uma atividade social que não se restringe à elaboração de um texto oral, escrito ou multimodal — o produto visível da prática —, mas envolve, sobretudo, a inserção dos estudantes em eventos significativos de leitura e escrita, ancorados em práticas sociais concretas.

A partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada e na pedagogia dos multiletramentos, entendemos que esse papel do professor precisa ser ressignificado à luz de um modelo ideológico de letramento (Street, 1984), que reconheça a linguagem como prática social, culturalmente situada e permeada por relações de poder. Tal perspectiva demanda entender a leitura e a escrita, inclusive aquelas mediadas pelas tecnologias digitais, como espaços de autoria, responsividade e participação crítica, especialmente quando articuladas, de modo

dialógico e criativo, a propostas de trabalho com os clássicos da literatura, como os contos de Machado de Assis.

Diante dessa perspectiva, a atuação do professor, enquanto agente de letramento, torna-se relevante na condução de práticas pedagógicas que valorizem a escuta, o posicionamento crítico e a produção autoral dos estudantes, por meio da rediscursivização de textos literários em gêneros digitais digitais. Tal abordagem também convoca a revisão dos processos formativos docentes, no sentido de prepará-los para selecionar, adaptar e integrar recursos tecnológicos que potencializem a aprendizagem e a formação ética e crítica dos alunos.

Nessa propositura, acreditamos que a formação de professores deve considerar não somente a apropriação técnica das ferramentas digitais, mas também sua utilização como instrumentos que ampliam o repertório cultural dos estudantes, favorecem o exercício da autoria e possibilitam a vivência da literatura como experiência estética, reflexiva, humana e transformadora, em diálogo com os desafios e as demandas da contemporaneidade.

3. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO AÇÃO RESPONSIVA

(...) a política linguística não tem nada a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão – todos eles, sem exceção – tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante.

Rajagopalam

Como já evidenciado anteriormente, o foco da nossa pesquisa é apresentar um trabalho com a leitura literária de obras clássicas da literatura nacional, a produção discursiva e a circulação de gêneros discursivos digitais como caminho para a prática da formação do leitor literário e de produtor de textos em contexto digital nos anos finais do Ensino Fundamental, por meio do trabalho de rediscursivização de contos de Machado de Assis para os gêneros discursivos digitais audiobook, fanfic, fanvídeo, podcast cultural, post em fanpage e vídeo minuto. Trabalho, aliás, entendido como eventos e práticas sociais de letramentos (Street, 2014), apoiado no quadro teórico enunciativo-discursivo do Círculo de Bakhtin e na perspectiva teórica de uma Linguística Aplicada indisciplinar. Para tanto, nosso interesse de investigação está ancorado numa perspectiva teórica e metodológica que implica não apenas criar possibilidades para compreender a vida social contemporânea responsivamente, como também um processo discursivo no qual atuam leitor e autor para a produção dos sentidos em práticas sociais de leituras e rediscursivizações literárias em ambiente digital.

Em diálogo com esse objeto de estudo, este capítulo tem como proposta a discussão e a problematização, a partir de pesquisa documental, de base qualitativo-interpretativista e situada no campo aplicado dos estudos da linguagem, acerca das políticas linguísticas e educacionais do (não) lugar das tecnologias digitais no ensino da leitura literária e da produção de textos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e no Currículo do Estado do Espírito (Currículo ES, 2020).

Em tempo, na primeira seção, trataremos de contextualizar o termo políticas linguísticas no contexto brasileiro e direcionar o texto para a importância das políticas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, sobretudo no que concerne à formação de leitor literário e de produtor de gêneros discursivos digitais, com vista a ampliar os novos fóruns de discussão e a própria pesquisa na área da Linguística Aplicada, que aliás, não só focaliza a questão transdisciplinar sobre os objetos e dados de natureza linguística e discursiva, mas também trata de problemas que exigem um olhar investigativo em que o "vivido" dos sujeitos em interação através da língua, se coloca como objeto de reflexão.

Por fim, propomos uma reflexão sobre o papel da política linguística e sobre como nós, linguistas aplicados, podemos (e devemos) nos implicar no tema, repensando nossas agendas de pesquisa a partir de questões concretas da vida social. Trata-se de considerar contextos discursivos nos quais a linguagem, enquanto prática social, revela tensões, desigualdades e desafios vividos por sujeitos em diferentes espaços. Desse modo, pretendemos construir conhecimentos que, mais do que descritivos, sejam sensíveis às realidades sociais e contribuam, ainda que timidamente, para o enfrentamento de práticas linguísticas excludentes e para a promoção de formas mais justas e humanas de interação e compreensão mútua.

Na segunda seção, buscamos apresentar um breve panorama sobre o contexto de elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo do Espírito Santo para os anos finais do ensino fundamental. O objetivo é analisar essas políticas educacionais mais recentes, tanto em âmbito nacional quanto estadual, com ênfase nas diretrizes capixabas, destacando seus impactos na escola básica brasileira e, em particular, nas práticas pedagógicas do Espírito Santo.

Na terceira seção, partimos do entendimento de que o aluno precisa compreender a função dialógica da linguagem em seus diversos argumentos. Dessa forma, lanço meu olhar, enquanto linguista aplicado, para a agenda de discussões da área da Linguística Aplicada, focalizando questões relacionadas à educação literária, sob a perspectiva da transgressividade e da aprendizagem subjetiva na formação do aluno-leitor crítico, considerando também as dimensões das identidades, das alteridades, das diversidades e das diferenças. Considerando esse cenário,

fomentamos discussões teóricas e didático-metodológicas sobre o ensino de leitura literária à luz de uma Linguística Aplicada responsiva à vida social, marcada por sua natureza híbrida, mestiça (Moita Lopes, 2006) e transdisciplinar (Pennycook, 2006). Tal abordagem busca promover a integração entre os campos dos Estudos Literários, Letras, Pedagogia, Educação e Linguística Aplicada, assim como valorizar as relações sociais entre os interlocutores em sala de aula, refletidas nos sentidos construídos pelo diálogo.

A quarta seção investiga a atual realidade do ensino de leitura literária e produção textual mediada por tecnologias digitais no contexto das instituições escolares brasileiras, à luz das políticas linguísticas e educacionais debatidas nos estudos contemporâneos em Linguística Aplicada. Ancoramo-nos na compreensão de linguagem como prática política e social, conforme delineado em nosso aporte teórico. À luz dessa concepção, e considerando os estudos sobre políticas linguísticas em vigor, propomos, por meio de uma abordagem dialógica e documental de pesquisa em linguagem, uma nova incursão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo do Estado do Espírito Santo. A finalidade consiste em analisar em que medida as diretrizes propostas por esses documentos para o ensino de literatura e a produção textual em ambientes digitais contemplam, de fato, os sujeitos a que se destinam.

Nosso interesse central, nesta etapa do capítulo, recai sobre a seção “A área de Linguagens e suas tecnologias”, que compreende o componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Com base nela, discutimos como são tratados os temas da leitura literária e da produção textual mediada por ferramentas digitais, elementos que sustentam os eixos centrais desta pesquisa. Ao promover esse diálogo entre Estado, escola, leitura literária e o (não) lugar das tecnologias digitais, buscamos contribuir com reflexões que favoreçam práticas pedagógicas mais sensíveis à realidade sociocultural dos estudantes e às demandas contemporâneas da educação linguística.

Na quinta e última seção, realizamos uma análise crítica da BNCC e do Currículo do Espírito Santo, questionando o alcance efetivo da abordagem dos gêneros digitais nesses documentos. Baseamo-nos na crítica ao solucionismo

tecnológico e às influências do neoliberalismo presentes na educação supostamente inovadora. Refletimos sobre o sentido político e ético emancipatório que a aprendizagem dos gêneros e práticas digitais pode assumir como eventos e práticas sociais e culturais de letramentos, buscando o empoderamento dos estudantes em práticas críticas, conforme sustentado por Street (2014), incluindo de fato a multimodalidade e a multiculturalidade.

Em outras palavras, se o discurso oficial das instituições educadoras, como escolas, currículos, BNCC e Currículo do Espírito Santo, tem como objetivo formar um aluno ético, cidadão, democrático, crítico e plural, capaz de ler e rediscursivizar obras clássicas da literatura nacional a partir de suas vivências sociais, culturais e subjetivas, então esse aluno deve se apropriar da literatura de forma singular. Isso implica incorporar os clássicos literários brasileiros como sujeito-leitor e produzir gêneros discursivos digitais inspirados nesses clássicos, atuando como sujeito-escriptor literário. Esse processo deve contemplar a multimodalidade em ambientes digitais, em situações concretas de tempo e espaço, vinculando-se a práticas sociais autênticas de pessoas engajadas no mundo.

3.1 A IMPORTÂNCIA DE SE PENSAR EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA AMPLIAÇÃO DOS ESTUDOS NA ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA

Tendo em vista que nosso interesse de investigação e defesa é desenvolver uma experiência estética que ultrapasse o simples ato de ler e escrever o texto literário, integrando gêneros digitais que envolvem hipertexto, música, vídeo e outros recursos digitais e não digitais, e que essa experiência esteja fundamentada numa perspectiva teórica e metodológica que reconhece a linguagem como plurilíngue nas relações enunciativas, acreditamos ser pertinente abordar esse objeto de estudo sob a ótica da Política Linguística (PL), à luz dos estudos atuais no campo da Linguística Aplicada (LA). Tal argumento é fundamentado pela sociedade tecnológica em que vivemos, na qual as múltiplas linguagens demandam novas perspectivas e contribuições dos estudos linguísticos para o ensino de línguas mediado por diferentes mídias, as quais facilitam a transposição

de fronteiras e ampliam as possibilidades de uso da linguagem em práticas sociais que promovem a inclusão dos sujeitos nas interações humanas.

Assim, trataremos de caracterizar e contextualizar o termo políticas linguísticas no contexto brasileiro e direcionar o texto para a importância das políticas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, sobretudo no que concerne à formação de leitor literário e a de produtor de gêneros discursivos digitais, com vista a ampliar os novos fóruns de discussão e a própria pesquisa na área da LA, pensando, para tanto, nos estudos da linguagem dentro de uma perspectiva política e social.

Para delimitar esta ampla abordagem, torna-se muito importante discutir políticas linguísticas mais detidamente no sentido de analisar se essa política corresponde ou não à expectativa de um ensino de linguagem emancipador ou a um ensino mantenedor da estrutura social e econômica, pois o que se visa neste trabalho é justamente buscar propor alternativas para um ensino de linguagem que atenda à necessidade de uma formação humana que intervenha na realidade de modo a qualificá-la em todos os sentidos, o que significa a qualificação da vida humana.

Nessa esteira, ao estabelecermos, nesta tese, inter-relações entre a vertente sócio-histórica da aprendizagem e da linguagem e a natureza transdisciplinar da Linguística Aplicada, julgamos aqui necessário assinalar que as concepções de Políticas Linguísticas, numa acepção mais ampla, permeia todas as relações humanas, já que se todos os cidadãos da pólis se utilizam de línguas e linguagem para vivenciar essa mesma pólis, então todos estão implicados nas políticas que orientam e determinam os funcionamentos e práticas languageiras. É fundamental destacar as questões relativas à política linguística no contexto do conhecimento especializado, do senso comum e do espírito de cidadania. Nesse sentido, Rajagopalan (2013) posiciona-se afirmando que

[...] a política linguística não tem nada a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todos cidadãos-todos eles, sem exceção-tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sem orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante. E, não só o direito de expressar suas opiniões livremente, mas também de serem ouvidos e respeitados por elas (por mais ultrapassadas ou ultrajantes que estas pareçam)" (p. 22).

Dentro dessa ótica, alinhavamos as inter-relações já mencionadas por pressupormos que é fundamental pensar sobre paisagens educacionais que podem ser constantemente redefinidas à luz de uma filosofia da linguagem centrada na dialogicidade de enunciados concretos produzidos e transformados no fluxo da vida, do existir-evento, isto é, numa perspectiva a partir do Círculo de Bakhtin – que entende a construção discursiva como tendo lugar nas relações dialógicas inerentes a todo o funcionamento da linguagem.

Considerando essa perspectiva, ressaltamos que os diálogos, sempre situados cultural, histórica e ideologicamente, nos transformam e são capazes de transformar os inúmeros contextos em que interagimos com outros. Em consonância com o construto teórico do Círculo, dado o seu caráter situado, inacabado, complexo e sua ênfase na natureza dialógica da linguagem, muitos linguistas aplicados têm travado diálogos profícuos com processos de compreensão, interpretação e transformação dos mais diversos usos situados da linguagem. Um deles é Rajagopalan (2013) que destaca que “[...] a política linguística é sempre datada e contextualizada e, relativa a sua data e seu contexto específico (portanto, situada), e pode ser caracterizada como bem acertada ou mal pensada, apropriada ou precipitada e assim por diante” (p. 2013). Depreende-se, dessa forma, que o autor se refere a uma linguística voltada para as questões práticas e que nós, linguistas aplicados, não devemos nos afastar delas.

Assumindo para a área a vertente investigativa dos usos situados da linguagem nas diversas práticas sociais, sob uma perspectiva transdisciplinar, Rojo (2006) destaca que essa abordagem possui a leveza de pensamento necessária para compreender as privações presentes em diferentes esferas sociais, inclusive no contexto educacional brasileiro.

Após discorrermos sobre as concepções de Política Linguística, situando-as na perspectiva dialógica de Bakhtin e seu Círculo, e na abordagem da Linguística Aplicada, que se ocupa da compreensão, explicação e solução de problemas sociais relacionados à língua, linguagem e comunicação, destacamos ainda as investigações que compreendem os estudos da linguagem como prática social em uma dimensão

transdisciplinar. Com base nessas reflexões, passamos, neste momento, à compreensão mais precisa do termo política linguística.

A definição de política linguística é de fato imprecisa, dadas as condições sócio-históricas e metodológicas em que ela está imersa. Há uma grande imprecisão quanto a uma terminologia específica para denominar a área, em que há o uso de expressões como “Planejamento Linguístico”, “Política Linguística”, “Engenharia Linguística” e “Tratamento Linguístico”. Rajagopalan (2013, p. 19) acerca da imprecisão do termo afirma que “[...] há ainda muita confusão ou, no mínimo indefinição, sobre o que exatamente significa a própria política linguística”. O autor (2013, p. 20) reforça que “a política linguística é um termo mais complexo”. No entanto, quando pensamos nesse termo, o que vem à mente de algumas pessoas é sempre política no sentido oficial, a política formal, o congresso, as assembleias legislativas, os representantes do povo.

Aqui, quando falamos de Políticas Linguísticas, de imediato, estamos pensando na dimensão política atrelada à linguagem. Nesse cenário, também nos aproximamos da tomada de posição de Rajagopalan (2013b, p.144) quando o autor defende que “[...] a linguagem humana se encontra visceralmente atrelada a sua atuação política no mundo”. E nessa conjuntura que o autor associa o ensino de línguas maternas e estrangeiras à política Linguística dos países, as quais têm norteado os objetos de ensino e as prioridades do ensino de línguas. Rajagopalan ainda reitera a sua tomada de posição, ao estabelecer que: “[...] a questão política esteve presente o tempo todo ao longo da história, influenciando diretamente a tomada de decisões no que tange às políticas educacionais” (Rajagopalan, 2013b, p.145).

Para Rajagopalan (2013, p. 21), “[...] política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação. De modo geral, para o autor, a política linguística diz respeito “[...] ao papel que as línguas exercem em definir povos e consolidar suas nações ao redor do mundo, as consequências das mudanças geopolíticas em curso que afetam as relações.” (Rajagopalan, 2013b, p. 29). É importante sublinhar que, em português, a expressão

política linguística trata não só de decisões tomadas em um sentido mais amplo, mas também de atividades de implementação dessas medidas.

Já para Calvet (1996), o termo apresenta uma concepção em uma dimensão que reflete uma relação imposta pelo Estado a determinado povo. Na perspectiva do autor francês, política linguística é definida como a determinação de grandes escolhas relativas às relações entre línguas e sociedades específicas. O termo planejamento linguístico, por sua vez, é utilizado no sentido de resolução. De acordo com Faulstich (1998), o conceito de planificação linguística.

[...]se apoia em um projeto lingüístico coletivo. Por visar à harmonização lingüística, a planificação deverá resultar de um consenso social para que seja bem-sucedida. Normalmente, a planificação decorre de um esforço conjunto para o estabelecimento de uma política lingüística nacional. Nesse sentido, nós podemos dizer que a planificação é regulamentada pelas disposições jurídicas que, em matéria de língua, acabam por se constituir em um conjunto de regras legisladoras (Faulstich, p. 248, 1998).

Isso significa dizer que a planificação linguística é a política linguística posta em prática, representando um ato de autoridade. Para Calvet (1996) a política linguística é um conjunto de decisões tomadas pelo poder público a respeito de quais línguas serão fomentadas, ensinadas ou eventualmente reprimidas e eliminadas. O autor, referindo-se essa concepção de política linguística como uma relação imposta pelo Estado a um determinado povo, afirma que o primeiro passo para essa imposição seria o de estabelecer uma planificação linguística de modo que uma maioria fosse obrigada a adotar a língua de uma minoria, pois, ainda segundo o autor, é o poder político que privilegia esta ou aquela língua, quando de sua imposição a uma comunidade.

Entendamos por planificação linguística, ainda, as intervenções sobre as línguas, no que se refere à promoção de línguas, isto é, de quais funções as línguas terão ou deveriam ter, de que espaços sociais ocuparão, a criação de programas de revitalização, manutenção, como serão escritas, ou como seu léxico / vocabulário será ampliado ou reformado, criação de escolas bilíngues e de legislação específica para a questão das línguas, estando aí atrelada a questão dos direitos e do patrimônio linguístico.

Ainda à luz das perspectivas de investigação de Calvet (1996), podemos afirmar que a intervenção nas políticas do idioma, imposta pelo poder público a um determinado povo por meio da planificação linguística, consiste na indução de uma maioria a adotar a língua de uma minoria. Nesse processo, o Estado torna-se responsável por impor uma determinada língua e uma nova identidade, consolidando-as por meio do projeto de nacionalização de um grupo. Trata-se, evidentemente, de um processo político declarado, o qual se concretizou no Brasil desde o período da colonização, passando pela intervenção pombalina que estabeleceu a língua oficial do Estado como obrigatória nas ações formais, até alcançar o século XXI com a inversão de tal posicionamento. A unificação da língua era defendida com base no modelo monolíngue europeu. Esse modelo tratava a heterogeneidade linguística e cultural como um obstáculo à formação do Estado-nação.

Cumpre salientar que a planificação linguística evidenciada acima corresponde a uma política linguística oficial voltada para a superação dos chamados “problemas linguísticos” decorrentes da diversidade. Para isso, uma das línguas é elevada à condição de língua nacional, enquanto as demais são excluídas. É possível perceber que as políticas linguísticas formuladas nas esferas formais ou governamentais, isto é, aquelas que passam pelo crivo de órgãos oficiais, configuram o que Rajagopalan (2023, p. 29) denomina políticas de “nível geral e macro”. Tais políticas tentam, de alguma forma, estancar, barrar, intimidar ou mesmo proibir o uso de qualquer língua que não seja a portuguesa.

Tal política de intervenção na realidade dinâmica da linguagem, adotada pelos poderes públicos, baseia-se no princípio “uma língua, uma nação”, considerado determinante para a sobrevivência do Estado. Essa busca pela homogeneidade linguística e cultural é vista como caminho para a modernização, configurando-se, na verdade, como uma concepção política linguística de caráter cientificamente a-histórico. Ao serem implementadas de forma oficial e verticalizada, ou seja, de cima para baixo, essas políticas frequentemente desconsideram as realidades locais, aquelas que efetivamente vigem na sociedade, tornando-se obsoletas e descontínuas. Nesse sentido, historicamente, políticas linguísticas impostas por órgãos governamentais desrespeitaram as necessidades do povo e sua pluralidade cultural.

No Brasil, a alçada de cunho político nos assuntos relativos à linguagem com atos e gestos específicos sempre reforçou a ideologia da 'língua única', desde tempos coloniais, quase não levando em conta o que é do domínio da ciência, ou de uma ciência da linguagem com a Linguística, o que, aliás, tem camuflado a realidade plurilíngue do país. Isso significa dizer que parecia haver pouco lugar para as questões empíricas e teóricas levantadas pelos estudiosos das políticas linguísticas. Crê-se na língua única de todos os brasileiros estendendo-se do Oiapoque ao Chuí e falando português, sem se importar com as demais línguas indígenas existentes no país e sem se considerarem as variantes do português. As forças de centralização buscam uma certa unificação em defesa de uma língua única, opondo-se ao plurilinguismo da vida social.

Rajagopalan (2008, p. 12 apud Rajagopalan, 2013, p. 41), ao tratar do papel das políticas linguísticas, aponta que “[...] a aparência do monolinguísmo é fruto de políticas linguísticas muitas vezes praticadas no passado” e, conforme esclarece o pesquisador, uma grave consequência social dessas políticas é que “milhões e milhões de pessoas são condenadas por terem o sotaque que as elites consideram de baixo prestígio, inculto, bárbaros e assim por diante” (Rajagopalan, 2013, p. 42).

Silva (2013, p.317) assinala que, à luz do modelo proposto por Spolsky (2004) e das contribuições de outros estudiosos da área, a política linguística, “[...] de uma disciplina cientificamente a-histórica, passou-se a um campo de pesquisa fortemente comprometido com o social e o político”. O autor constata, ao final, “[...] que se trata de uma história ainda em construção para a qual todos os comprometidos com o tema podem contribuir” (SILVA, 2013, p. 317). Portanto, não se trata, por assim dizer, de uma área estática, mas sim de uma área em constante movimento e construção, assim como a língua (gem).

À luz da análise dialógica de discursos com base nas teorizações propostas pelo Círculo de Bakhtin (1981b; 1998[1975], 2006[1929]) e, portanto, contrário ao monologismo linguístico, cuja perspectiva implica a presença de uma voz única e autoritária, Bakhtin (1986) concebe a língua(gem) a partir de uma visão pluralista e translíngue das linguagens na sociedade. Sob o olhar do dialogismo do Círculo de

Bakhtin, é possível reconhecer a multiplicidade de vozes em um enunciado que, quer permaneçam de maneira distinta, sem nunca ser silenciadas (polifonia) ou se apresentem de forma conflituosa, representando e expressando alternativas (heteroglossia), são sempre plurais (Shields,2007).

Acatar a heteroglossia bakhtiniana representa mover um olhar pluralista para uma sociedade complexa em que a comunicação é concebida de maneira muito mais diversificada e rica (Shields, 2007). Pensamos que esse conceito nos auxilia a compreender melhor enunciados como os que constituem as figuras que trazemos para ilustrar esta discussão. Assim, podemos acentuar que é por meio dessa concepção de língua(gem) múltipla, diversa, viva, que (se) transforma (com) o ser humano, que podemos compreender também que, devido a seu caráter plural e por estar historicamente situada em práticas vinculadas e veiculadas a/por ambientes digitais, a língua portuguesa está em constante construção discursiva (MOITA-LOPES, 2015). Dessa forma, podemos perceber que as considerações de Bakhtin sobre a historicidade da língua e a questão do plurilinguismo são importantes nos textos reguladores da política linguística/pedagógica para o desenvolvimento de uma educação cidadã.

Na mesma linha de pensamento, Marcos Bagno (2001) também ressoa as vozes bakhtinianas ao destacar a natureza instável e autorreguladora da língua. Nas palavras do autor, somos nós, seres humanos, que fazemos a língua com o propósito de nos fazer entender. Somos nós que produzimos os enunciados e os modificamos conforme nossas necessidades. É nessa perspectiva, cumpre ressaltar, que política linguística não faz parte das esferas políticas formais ou oficiais somente, mas, sim, é uma questão que envolve os debates cotidianos, a nação, as comunidades, os menos e os mais abastados, ou seja, é um debate constante, diário, presente nas nossas inter-relações e interlocuções.

Por essa razão, os agentes responsáveis pelas mudanças e que tomam decisões sobre as línguas devem saber que os usuários precisam participar dessas discussões. Para Rajagopalan (2013), todos os cidadãos, sem exceção, devem ter direito de opinar, uma vez que, compreendidos como agentes e não assujeitados, têm a última palavra sobre determinadas decisões. Nessa perspectiva, o autor defende que

a política linguística é um campo de atividade onde quem tem a última palavra é o cidadão comum e não o linguista e que a única forma de o linguista participar nas discussões sobre a política linguística é na qualidade de linguista enquanto cidadão comum. (Rajagopalan, p. 25, 2013).

Diante do que foi exposto e das discussões desenvolvidas sobre políticas linguísticas, compreendemos que participam da arena ideológica forças que buscam promover uma unificação em torno de uma língua única. Essas forças se opõem ao plurilinguismo presente na vida social, procurando impor uma centralização linguística marcada por uma perspectiva purista, voltada à proteção e à defesa do uso normativo da língua. Essa postura visa conter as novas formas de comunicação que emergem da multiculturalidade, da multilinguagem, dos múltiplos discursos e da diversidade cultural e linguística das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos. Tais práticas de políticas linguísticas eram condenadas por cientistas de base marxista e pós-estruturalista por serem subserviente a interesses de grupos de poder e à proposição de ignorar as raízes linguísticas dos referidos povos que eram alvo desses trabalhos, na intenção de enquadrá-los em moldes ocidentais de civilização.

Evidentemente, na constante tentativa de estabelecer a relevância desta pesquisa de doutorado no campo político e social da Linguística Aplicada, afilio-me às implicações sociais das políticas linguísticas, buscando compreendê-las com o intuito de subvertê-las e, por conseguinte, transformá-las em mecanismos de mudança social. Trata-las conforme a necessidade de uma política democrática da língua, uma vez que, numa democracia, todos os cidadãos têm o mesmo direito de expressar suas opiniões e serem consultados na tomada de decisões.

Por tudo o que vimos, vale lembrar que o quanto é importante o papel do linguista aplicado em preocupar-se com as questões do fazer político. É igualmente importante, defendermos uma Linguística Aplicada Crítica, que preconize a compreensão de contextos discursivos que levem ao alívio do sofrimento humano (Pennycook, 2001; 2004; 2006). Portanto, advogamos que é papel do linguista aplicado, sim, interferir, opinar e agir diretamente em políticas linguísticas que não se baseiam em uma constante negação da sua origem histórica-estrutural, mas sim como processo reflexivo e dialogal que busque embasamento nessa origem, a fim de dar conta de questões de cunho político e social. Nessa mesma linha de preocupação,

acentuo um novo paradigma de defesa do multilinguismo, que rompe com o antigo modo (intolerante) de se enxergar a diversidade linguística.

À luz dos ecos das vozes de Tollefson (1991), concordamos com Ribeiro da Silva quando argumenta que a pesquisa na área deve ter como principal objetivo explicitar as bases históricas das práticas de política linguística visando desnudar os interesses sociais e econômicos em jogo. (Ribeiro da Silva, 2013). Sendo assim, acredito que a pesquisa em política Linguística deve ter um viés não somente histórico, mas também, deve-se refletir acerca das estruturas políticas e sociais atreladas à linguagem.

Portanto, o interesse pelas questões que dizem respeito às políticas linguísticas para esta tese está no centro das pesquisas situadas no âmbito da Linguística Aplicada, e nas pesquisas que abordam o fenômeno da linguagem pelo viés discursivo, dado que estes trabalhos observam o modo como a história e a ideologia se inscrevem nos enunciados que circulam na sociedade.

Cumpre ainda destacar que tratar das políticas linguísticas torna-se especialmente relevante quando partimos do princípio de que vivemos em um mundo globalizado, no qual temos acesso a diversas culturas a apenas um clique de distância. No contexto da digitalidade, muitas fronteiras vêm sendo apagadas, especialmente no ambiente virtual, evidenciando a necessidade de refletir sobre os impactos dessa nova configuração nas práticas linguísticas e nas dinâmicas de poder que as constituem: as línguas estão aí, disponíveis e acessíveis, como já evidenciado, ao clique de um mouse. Nesse sentido, é oportuno assinalar que as discussões acerca dos resultados do ensino e da aprendizagem da língua materna no Brasil não são recentes. O cenário atual, no entanto, impõe novos desafios, decorrentes das mudanças conjunturais de ordem sociopolítica, que exigem reflexões constantes e reavaliações das práticas pedagógicas vigentes. Para tal, Rojo (2014) afirma que há

[...]desafios para superação do analfabetismo funcional da grande maioria da população e mais recentemente, desafios para o incremento dos letramentos também da maioria da população leitora. Exames e avaliações nacionais aplicados à população de escolaridade relativamente longa (3º ano do ensino médio) demonstraram que mesmo boa parte do Brasil leitor, na situação de exame, demonstra dominar apenas as capacidades escolares mais básicas

do trato da significação dos textos (localização e retenção de informações explícitas, inferência global do tema de textos pequenos, inferências locais, estabelecimento de relação entre tópicos do texto e conhecimento amplo de mundo). As capacidades aprendidas têm muito a ver com o que a pesquisa tem demonstrado serem as práticas cristalizadas de leitura e escrita na escola, no seu caráter restrito e empobrecedor. (Rojo, p. 90, 2014).

Nesse cenário de iletrismo da população, de práticas de ensino e aprendizagem da leitura e escrita cristalizadas e empobrecedoras nas nossas salas de aula, bem como das atuais realidades multilíngues do Brasil, a Linguística Aplicada vem se debruçando sobre as implicações políticas do ensino-aprendizagem de línguas e sobre os conflitos e as dinâmicas relacionadas às suas diversas esferas de uso. Discutem-se, assim, o modo como se inscrevem os conflitos sociais e políticos nas práticas linguísticas (Moita Lopes 2006) ou as próprias determinações políticas que estabelecem que língua(s) estrangeira(s) deve(m) ser ensinada(s) nos níveis fundamental e secundário, que papel deve(m) cumprir essa(s) língua(s) no currículo escolar e na educação linguística dos cidadãos ou a que modelo de língua (tanto “materna” como estrangeira) deve estar orientado o ensino e como pode ser abordada a diversidade linguística em sala de aula.

Partindo para outro objetivo da nossa pesquisa, que é o de explicitar em que lugar esta tese se encontra nas pesquisas em políticas linguísticas, é possível que enxerguemos as contribuições de se problematizar o sistema político-educacional brasileiro de ensino em âmbitos federais e estaduais em termos de ensino e aprendizagem e língua materna no Brasil nos documentos oficiais. Vale aqui mencionarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo do Estado do Espírito Santo, documentos que têm orientado as ações mais recentes das políticas públicas e educacionais voltadas ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa, tanto em âmbito nacional quanto estadual.

Sob essa égide, é importante também discutir, de forma mais detida ao longo deste capítulo, como se dá o agenciamento por parte de outros agentes do Estado — em especial quando consideramos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Currículo do Espírito Santo. O foco está nas práticas sociais de leitura literária e de produção discursiva em ambiente digital, à luz do (não) lugar das tecnologias e da circulação de textos orais, escritos e multissemióticos produzidos em

sala de aula. Tais reflexões buscam contribuir de maneira efetiva para o fortalecimento da interação entre Estado e esfera escolar.

Considerando esse enfoque, é importante reconhecer que os estudos em Linguística Aplicada envolvem compromissos entre o pesquisador, os sujeitos analisados e a sociedade, que ora espera respostas para suas demandas, ora precisa ser provocada por novas questões emergentes dessas investigações. Nas sociedades contemporâneas, marcadas por intensa semiosfera e profundas transformações tecnológicas e comunicativas, é inegável que as tecnologias digitais ampliaram significativamente os ambientes de leitura e escrita, alterando as formas de interação e de produção de sentido e, conseqüentemente, dando origem a novas práticas de letramento.

Por que insistir no debate sobre políticas linguísticas quando buscamos que os estudantes naveguem online com autonomia, compreendam a leitura literária no formato escrito/impresso e na escrita hipertextual, hipermidiática e multissemiótica, reflitam criticamente sobre sua realidade e reconheçam a singularidade dialógica e polifônica da literatura e de outros gêneros, bem como as vozes sociais mimetizadas nas obras, suas relações com autores, épocas, produções culturais e leitores em contextos concretos e históricos?

endo consciência, enquanto linguista aplicado, de que esses estudos permanecem em constante incompletude — ou seja, de que a interrogação inicial dificilmente será encerrada por uma única afirmação, mas dará origem a novas questões de diferentes naturezas — buscamos aqui não a resposta definitiva, mas uma possível resposta para essa pergunta.

Com isso, preocupa-nos discutir por que a sociedade mudou com o advento das tecnologias digitais e, conseqüentemente, surgiram novas formas de comunicação e interação. É por isso que se torna necessário ampliar a pedagogia dos letramentos, bem como as Políticas Linguísticas (e educacionais), de modo que estas não privilegiem unicamente as representações escritas, mas busquem uma formação que vá além, promovendo a emancipação crítica, subjetificadora e cidadã dos educandos e formadores, como já nos ensinou Freire (1996).

Essa ampliação deve estar alinhada aos princípios constitucionais brasileiros que garantem uma educação justa, democrática e equânime, conforme o artigo 205, que define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e o artigo

206, que estabelece igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, pluralismo de ideias e gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988).

Por conseguinte, cabe-nos no sentido de questionar em que medida as políticas linguísticas do Estado brasileiro/capixaba causam in/exclusão social, se fomentam ou não a inserção social dos estudantes como sujeitos dialógicos, autônomos e responsivos/responsáveis eticamente no que concerne, sobretudo, ao ensino da escrita com tecnologias digitais na educação básica à luz de um contexto cultural e linguisticamente diverso e de pluralidade de textos circulantes.

Tais preocupações apontadas acima se movimentam de maneira dialógica e constante, mas sem abandonar pressupostos importantes daquilo que é debatido na LA contemporânea que “(...) se constitui como prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida” (Fabrício, 2008, p. 60). É na problematização que pretendemos, nas linhas seguintes, buscar novos horizontes dentro de convenções sociais rígidas e, assim, questioná-las.

Por fim, esta pesquisa de doutorado afirma-se engajada com políticas educacionais que visem ao ensino e aprendizagem de práticas sociais de leitura literária e produção discursiva em ambiente digital que não só prepare os estudantes, especialmente os de escola pública, para circunstâncias avaliativas, mas que fomente sua inserção social como sujeitos dialógicos e responsivos.

Na seção a seguir, faremos um brevemente panorama do contexto de produção e de implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo do Espírito Santo nos anos finais do ensino fundamental, das políticas educacionais mais recentes, tanto no âmbito nacional, quanto no estadual, no caso aqui em pauta a do nosso estado do Espírito Santo, bem como de seus impactos na escola básica brasileira e em âmbito capixaba.

3.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DO CURRÍCULO DO ESPÍRITO SANTO

A presente seção tem como foco traçar brevemente um panorama do contexto de produção e de implementação da Base Nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) N.º 2/2017, tornando-se obrigatória, e do Currículo do Espírito Santo, aprovado pela Resolução do Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (CEE/ES) – N.º 5.190/2018, bem como seus impactos na escola básica brasileira e no contexto capixaba. Ambos são políticas educacionais mais recentes, tanto no âmbito nacional, quanto no estadual, no caso aqui em pauta a do nosso estado do Espírito Santo.

Trata-se de um trabalho documental, visto que o objeto analisado é uma proposta curricular, neste caso, a BNCC e o Currículo do Espírito Santo dos anos finais do ensino fundamental. Portanto, o levantamento dos dados ocorrerá por meio desta fonte de informações. É situada na vertente da Linguística Aplicada que concebe seu objeto de pesquisa de modo transdisciplinar e adota critérios éticos e críticos, pois envolvem as subjetividades dos agentes implicados e os posicionamentos encontrados na tessitura de um documento, ambos merecendo ser observados em suas singularidades. Nessa perspectiva, entendemos a LA como “[...] um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14), ou seja, em contextos situados de uso da linguagem, podemos capturar as várias faces do nosso objeto. Assim, será à luz da concepção de uma LA voltada para problemas de uso da linguagem que esta seção se organizará.

Nesse sentido, aplicando metodologia para leitura de dados documentais, pretendemos apresentar uma análise do documento para que se tenha uma visão crítica sobre a BNCC, desde o processo inicial de discussão até a versão final que foi entregue à sociedade, considerando que tal documento é parte do contexto do fortalecimento do Estado neoliberal no Brasil, materializado em acordos firmados entre o Brasil e os organismos internacionais como o Fundo Mundial Internacional e o Banco Mundial para financiar a Educação Básica no país.

A BNCC é resultado de um longo período de disputas em torno do que deveria ser uma política de currículo para a Educação Básica brasileira. A história da Base

Nacional Comum Curricular remonta à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, cujo Artigo 210 previa: “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, s.p.). Intensificaram-se as discussões de como deveria ser o currículo, perpassando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/ Lei N.º 9394/1996), que regulamentou uma base nacional, em seu Artigo 26; em seguida, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) consolidados em 1997 (Ensino Fundamental 1), 1998 (Ensino Fundamental 2) e 2000 (Ensino Médio), porém, por não serem obrigatórios, eles funcionam como diretrizes para subsidiar: os processos de elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada de professores; as discussões pedagógicas internas nas escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos; e a avaliação do sistema de educação (Brasil, 1998).

Tal política de currículo para a Educação Básica brasileira ganha maior expressividade no Plano Nacional de Educação (PNE/ Lei nº 13005/2014). O PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) apresenta entre as 20 metas para o decênio educacional brasileiro quatro metas relacionadas a uma Base Nacional (metas 1, 2, 3 e 7), as quais reforçam o estabelecimento de uma Base Nacional Comum tanto para o Ensino Fundamental (EF), quanto para o Ensino Médio (EM). Chama-nos a atenção a Meta 7, que prevê: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” de modo a atingir determinadas médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2014, s.p.), visto que a elaboração de um currículo comum não garante a qualidade da educação básica, pois diferença e diversidade não podem ser alcançadas a partir de uma base comum, já que o que é definido em nível nacional será adaptado e recontextualizado, de acordo com as esferas envolvidas no processo educativo: Secretarias de educação estaduais e municipais, escolas, professores e aluno.

Em concordância com Moita Lopes (2008) sobre a tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaços para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias, é importante mencionar que o processo de construção da Base Nacional Comum

Curricular e as condições em que ocorreram os debates para a sua elaboração foram de tensões políticas. Nesse contexto conturbado, houve a prisão de políticos e empresários, o impeachment da então presidenta Dilma Rousseff e, por conseguinte, a assunção do vice, Michel Temer, mais alinhado à direita e promotor de reformas mais liberais, inclusive para a educação, que, pela utilização de recursos tecnológicos, passa a atender aos interesses do capital financeiro, formando de forma barata, mão de obra qualificada, porém também bastante econômica para o mercado de trabalho precarizado. Vale dizer, então, que a BNCC é parte do contexto do fortalecimento do Estado neoliberal no Brasil, materializado em acordos firmados entre o Brasil e os organismos internacionais como o Fundo Mundial Internacional e o Banco Mundial para financiar a Educação Básica no país.

Nesse cenário, esse documento, em que ecoam várias vozes, resulta, na verdade, de interesses conflitantes e posições divergentes ao se apresentar como um orientador da prática pedagógica. Propondo-se como balizador dos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes” (BNCC, 2017, p. 7), o caráter homogeneizador, elitista e mecanicista do documento oficial tem gerado discussão entre os atores da esfera educacional. Como observa Moita Lopes (2006), as políticas linguísticas, curriculares e educacionais são sempre constituídas por disputas identitárias e ideológicas, revelando o quanto propostas como a BNCC orbitam em torno de um projeto de formação que tenta apagar a pluralidade das práticas sociais de linguagem.

E nessa disputa pela BNCC entre os sujeitos que despontam estão os neoconservadores, que defendem o regresso aos valores tradicionais, à moralidade e à religião. Tais grupos baseiam suas posições na educação através de visões fundamentadas na autoridade bíblica, moral cristã, nas questões de gênero e no papel da família. Todos eles defendem políticas de austeridade e ajuste fiscal e um discurso moralista baseado em pressupostos cristãos, como a defesa da família, além de terem se aproximado nos últimos tempos a fim de articular pautas como é o caso do Escola sem Partido, Movimento Brasil Livre, Estudantes pela Liberdade, Vem pra Rua e Revoltados *on line*. Na verdade, o centro dessa disputa é um projeto de nação e de formação do trabalhador, em que a educação passa a ser o alvo dos interesses do grande capital.

Mas, mesmo nesse cenário de tensões e disputas ao longo da elaboração do documento, após os debates, audiências públicas e recebimento de propostas, a BNCC, em sua última versão para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi homologada em dezembro de 2017, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) Nº 2/2017, tornando-se obrigatória. Já a BNCC para o Ensino Médio, foi homologada em dezembro de 2018, por meio da Resolução do CNE/CP Nº 4/2018 e igualmente de natureza obrigatória.

Em meio a essas discussões, vale lembrar que no surgimento da Base BNCC, apesar das consultas públicas para as três versões, não houve diálogo ampliado com quem, de fato, está nas salas de aula do país cotidianamente, que são os professores que trabalham diretamente com o ensino de português. A pesquisadora Magda Soares (2020) também contribui para esse debate ao criticar o enfoque tecnicista e centralizador da BNCC, formulada de maneira verticalizada e sem ampla escuta dos educadores. Segundo a autora, o documento assume um caráter normativo e pouco dialógico, esvaziando a participação docente e promovendo a homogeneização das diversidades culturais e linguísticas que caracterizam o cenário educacional brasileiro.

Nessa perspectiva, a BNCC, construída de forma unilateral e imposta de cima para baixo, configura-se como um texto regulador de intenções políticas e pedagógicas, orientado não pelas reais demandas do ensino público, mas por interesses do setor privado. Tal movimento atende, em grande medida, às pressões da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Moita Lopes (2006, 2013) oferece suporte para a compreensão crítica desse cenário ao evidenciar que a Linguística Aplicada transgressiva deve problematizar os discursos naturalizados que sustentam tais políticas. O autor nos alerta para o fato de que é preciso resistir à mercantilização da linguagem e da educação e promover práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade, o conflito e a negociação de sentidos. A presença de interesses empresariais na definição de um currículo nacional impõe um modelo homogeneizador de escola e de sujeito, enfraquecendo a potência transformadora do espaço escolar e invisibilizando as vozes e experiências de educadores, estudantes e comunidades. Nesse cenário, a análise crítica da BNCC, a

partir da perspectiva da Linguística Aplicada, revela-se fundamental para desestabilizar discursos aparentemente neutros e técnicos que, na verdade, sustentam e legitimam formas de exclusão e silenciamento.

De modo semelhante, Nascimento (2021) critica o alinhamento da BNCC a uma concepção tecnicista e neoliberal de formação para competências, que enfraquece a concepção de linguagem como prática social e reduz a complexidade do processo formativo a parâmetros mensuráveis, esvaziando o papel da escola como espaço de diálogo, crítica e transformação social, voltadas à implementação de políticas curriculares homogeneizantes. Por conseguinte, a escola deixa de ser um espaço de diálogo, crítica e transformação social, passando a reproduzir práticas pedagógicas que pouco consideram a diversidade e as especificidades locais. Nessa direção, o currículo homogêneo proposto pela BNCC restringe a autonomia docente e a pluralidade de vozes na construção do conhecimento.

Em alinhamento com essas críticas, observamos que esse mais recente documento oficial para o ensino básico brasileiro, embora traga preceitos basilares de atuação docente, perigosamente tende à uniformização e homogeneização de currículos e conteúdos.

Diante dessa perspectiva, os aportes teóricos de Ferraz (2015, 2018) são fundamentais para compreendermos como a racionalidade neoliberal redefine a escola e o papel do professor, priorizando a formação de sujeitos adaptáveis ao mercado em detrimento da formação crítica e emancipatória. O autor nos ajuda a compreender que ao submeter o ensino à lógica da eficiência e da produtividade, políticas como a BNCC promovem a padronização curricular que, além de impor um modelo único de competências voltadas ao mercado, esvazia a dimensão ética e política da linguagem enquanto prática social. Tal homogeneização curricular não apenas desconsidera a diversidade cultural e linguística do país, mas também limita as possibilidades de resistência, diálogo e autoria no ambiente escolar.

Corroborando com o exposto acima, algumas instituições privadas também contribuíram para a implementação do texto final da BNCC, quais sejam: Movimento Todos pela Educação, que tem como apoiadores a Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Rede Globo, Fundação

Roberto Marinho, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, dentre outros (Brasil, 2018). Essa notável presença de grupos privados revela o enraizamento de lógicas neoliberais na formulação de políticas educacionais públicas, deslocando o foco da formação cidadã e crítica para uma educação voltada ao desempenho, à produtividade e à mensuração de resultados.

Nesse cenário de ajustar a dinâmica interna aos interesses de acumulação global do capital e aos neoliberais e neoconservadores ligados a diferentes instituições, a intenção desses reformadores educacionais, aliás, termo cunhado por Luiz Carlos Freitas (2018), era implementar reformas educacionais como a BNCC para garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para as atividades econômicas vigentes e para manter uma visão de mundo orientada para uma modernização. Freitas (2018) assinala que o objetivo final deste movimento é a retirada, no âmbito social, do desenvolvimento do direito social à educação e sua inserção como prestação de serviço no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e Estado neoliberal.

Portanto, é nessa perspectiva aplicacionista que a BNCC se estrutura e defende a mobilização dos conhecimentos. Nisso vale dizer que a definição de competência e habilidade mobiliza saberes de naturezas variadas, inclusive socioemocionais, cujo objetivo central é resolver as demandas complexas da atualidade, isto é, busca estar em sintonia com as necessidades políticas, sociais e tecnológicas de nosso tempo.

Mas, mesmo sendo elaborada e aprovada em contexto de crise política e de acirradas lutas culturais que caracterizam o nosso país, com fortes tons de retrocesso e com objetivos inequívocos de desconstrução de medidas governamentais acertadas, implementadas entre 2008 e 2014 para atender aos interesses do capital financeiro, a Base Nacional Comum Curricular é o mais recente documento oficial orientador da prática pedagógica para o ensino básico brasileiro.

Trata-se de uma referência obrigatória na elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Na verdade, tal documento normativo define o conjunto de aprendizagens

essenciais a que todos os estudantes têm direito na educação básica, no intuito de favorecer as aprendizagens de todos os alunos em território nacional. Esse conjunto de direitos básicos estão articulados por componentes curriculares e em Áreas de Conhecimento e prescreve as competências e as habilidades que os alunos precisam desenvolver ao longo de toda Educação Básica escolar no país.

Sob tal enfoque, as reflexões trazidas por Duboc (2021) são de grande relevância para compreender a BNCC como um texto regulador profundamente constituído por disputas ideológicas e interesses hegemônicos. A autora defende que o documento, longe de ser neutro ou meramente técnico, opera como instrumento de controle curricular e político, articulado a uma lógica neoliberal que busca padronizar o ensino, esvaziando a dimensão ética, crítica e plural da escola pública. A pesquisadora ainda destaca a importância da resistência discursiva dos educadores frente a essa tentativa de silenciamento da diversidade linguística, cultural e pedagógica presente nas práticas escolares, reivindicando o papel da escola como espaço de escuta, negociação de sentidos e transformação social.

À luz dessa conjuntura de tensionamentos e disputas ideológicas que atravessam a BNCC, torna-se ainda mais urgente compreendê-la criticamente no contexto das práticas docentes. Por isso, o estudo e a compreensão dessa política curricular nacional são de extrema importância no que diz respeito a discussões acerca de qualquer componente curricular da educação básica. Em vista disso, buscamos também com esta pesquisa instigar professores a não só a lerem o documento para que se tenha essa visão crítica sobre ele- desde o processo inicial de discussão até a versão final que foi entregue à sociedade-, mas também a buscarem um referencial teórico que lhes possibilitem um manejo mais autônomo e eficiente da BNCC para implementá-la em suas aulas, dentro de suas possibilidades. Vale frisar que a BNCC deve, ainda, assegurar o desenvolvimento da educação integral, por meio das dez competências gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2018). Isso significa dizer que é necessário que contemple todas as dimensões de formação dos sujeitos.

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) é assumida (pelo governo) como um documento oficial, isto é, de caráter normativo, prescritivo e com força de lei que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens

essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. É, nesse sentido, colocada como referência obrigatória à construção de currículos das redes estaduais, municipais e, subsequentemente, das escolas, propondo-se como balizador dos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes” (BNCC, 2018, p. 7), de modo que estes sujeitos possam ter acesso a um conjunto de conhecimentos comuns a serem ensinados/aprendidos na escola.

Assim, as escolas brasileiras de ensino fundamental viveriam em 2020 um importante momento na educação, no qual, movidas pela homologação dos currículos estaduais e municipais pautados na Base, as redes estaduais, municipais e mesmo as escolas da iniciativa privada colocariam em prática, nas salas de aula, suas propostas curriculares reestruturadas a partir das orientações do documento.

Para apoiar estados e municípios no processo de reelaboração dos currículos a partir dos conteúdos propostos pela Base, o Ministério da Educação (MEC) criou o Comitê Nacional de Implementação da BNCC. Formado por membros titulares do MEC, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Esse Comitê coordenou os processos e as equipes técnicas por etapas e disciplinas.

A ideia do MEC para a adequação dos currículos locais à BNCC era que estados e municípios trabalhassem colaborativamente nessa construção. Tal trabalho conjunto é foi denominado de regime de colaboração. Para o MEC, esse modelo permitia que estados e municípios somassem recursos materiais e humanos para potencializar boas práticas e minimizar as desigualdades, possibilitando, assim, à luz desse modelo, diferentes arranjos possíveis. Além da colaboração entre estado e municípios, o regime permitia também que pequenos municípios de uma mesma região com características próximas se articulassem na adequação do currículo. Apesar da proposta de colaboração, os entes federados são autônomos para decidir como se dará a construção de seus currículos.

Outra orientação dos órgãos que mobilizaram essas discussões pelo país era que os currículos fossem construídos com ampla participação dos educadores. Assim, o processo teria legitimidade na implementação e os educadores poderiam trazer suas

experiências para o documento que seria a referência para todas as etapas de ensino. Portanto, para o MEC, a BNCC será a referência para a formação de professores, adequação de livros e recursos didáticos, alinhamento nas avaliações e será utilizada para provimento de infraestrutura escolar, ou seja, é a espinha dorsal da reforma da educação.

Nesse cenário, a SEDU e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Espírito Santo (Undime/ES), após a homologação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, iniciaram, em março de 2018, a composição do Currículo do Espírito Santo, alinhado à Base Nacional Comum Curricular. Como já evidenciado acima, trata-se de um documento que define as aprendizagens essenciais, com o objetivo de assegurar o direito ao desenvolvimento e à aprendizagem de todos os estudantes da educação básica no país. Além disso, busca garantir a professores, pedagogos, diretores escolares e estudantes de todo o território nacional o acesso a uma base curricular sistematizada, construída de forma democrática e contemplativa das especificidades locais, especialmente quando articulada às proposições de estados, municípios e do Distrito Federal por meio de seus respectivos documentos curriculares.

Trabalharam na construção do documento curricular capixaba adaptado à BNCC, professores especialistas de diferentes componentes curriculares, que atuavam como técnicos de secretarias e educadores municipais e estaduais. Após a finalização do texto, os educadores capixabas puderam opinar e trazer sugestões para o documento por meio de uma consulta pública, utilizando, para tanto, um sistema online de consulta pública, como foi feito com a própria BNCC.

De acordo com o cronograma de construção do novo currículo do Espírito Santo, houve três versões. A primeira versão do documento ficou pronta em abril de 2018. Do início de maio ao final de junho, a versão ficou disponível para consulta pública online. A ideia era que os educadores se apropriassem da Base, vissem a proposta de currículo, fizessem discussões em suas escolas e pudessem estudá-la para levantar contribuições para o documento. A sistematização e análise das sugestões deram origem a uma nova versão, que foi lançada em agosto de 2018. De setembro até o final de outubro, uma segunda consulta pública online ocorreu, além

de encontros regionais. Em dezembro, uma nova versão do documento foi apresentada a partir das sugestões coletadas.

É importante destacar que a Fundação Carlos Chagas (FCC), agente privado, foi contratada pelo governo do Espírito Santo para prestar consultoria aos professores especialistas — redatores do referido documento curricular — na elaboração da segunda versão, a fim de contribuir na revisão desses currículos subnacionais derivados da BNCC. Nessa etapa, a Fundação atuou junto aos redatores analisando de que modo o currículo capixaba se adaptava — ou não — às habilidades previstas pela BNCC, buscando contemplar, como determina a LDB, as especificidades locais.

No entanto, não houve um movimento efetivo de provocação crítica que problematizasse se o currículo, de fato, buscava ir além da BNCC, superando seus possíveis limites e lacunas. Em vez disso, manteve-se a dúvida: estaria o documento apenas a reproduzir a BNCC ou, em certos aspectos, ficando aquém dela, oferecendo um currículo mais empobrecido?

Foi também atribuição da Fundação Carlos Chagas analisar os currículos de formação inicial dos professores e os concursos públicos para identificar o que precisava ser adaptado. Essa ação ocorreu paralelamente às discussões curriculares, e uma nova política de formação de professores foi estruturada nessa parceria, com o objetivo de implementar o currículo em 2019. A revisão e adaptação do sistema de avaliação constitui o segundo momento dessa mudança.

Frente ao exposto, observamos, em parte, o poder público assumindo a lógica do privado na administração pública, através da gestão gerencial e, também, quando desiste de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas. Nesse caso, a propriedade permanece pública, mas a direção do conteúdo das políticas educativas é repassada para o setor privado. Assim como ocorreu com o processo de construção da BNCC, ou seja, a incorporação de bandeiras do movimento empresarial e por outro, o financiamento do grande capital alinhados à OCDE, aqui no Espírito Santo também não foi diferente com o nosso documento referencial curricular alinhado à BNCC. Essa transferência de controle do poder público para instituições privadas, segundo Ferraz (2015), implica na subordinação da educação a lógicas meritocráticas e instrumentais, alinhadas a agendas internacionais, como as da OCDE. Esse quadro confirma a crítica do pesquisador

sobre a homogeneização curricular e a padronização da formação discente, afastando-se de uma educação crítica e emancipatória. Portanto, a análise do contexto do Espírito Santo, alinhado à BNCC e à influência do capital privado, exemplifica concretamente o que o autor denuncia: o esvaziamento da autonomia pública.

Nesse período, quem governava o estado do Espírito Santo era Paulo Hartung (2014-2018) e o secretário de educação era o economista e professor da Ufes Haroldo Rocha (2014-2018), ambos alinhados a uma concepção em que as estratégias de superação da crise - globalização, neoliberalismo e reestruturação produtiva, Terceira Via - redefinem o papel do Estado. Nessa direção, vale frisar que tanto Paulo Hartung, quanto Haroldo Rocha pertencem ao Movimento Empresarial Espírito Santo em Ação (Meesa). Esse movimento se caracteriza como representação política do empresariado capixaba na busca pela influência e construção de um projeto político no Estado. Ademais, ele se coloca também como mediador de parcerias no campo educacional para o papel de formulação, execução e implantação dos programas e políticas educacionais no Espírito Santo. Mais do que uma especificidade local, essa mudança sinaliza um movimento dos grupos empresariais, em nível nacional e internacional, no campo da educação pública para cimentar consensos a partir dos ditames neoliberais.

Esses grupos disputam pelos fundos públicos e essa é a prioridade deles. Para tanto, vêm desqualificando, sistematicamente, as escolas e as redes públicas de ensino para que eles se apresentem como “salvadores” preferenciais da qualidade da educação brasileira/capixaba, seja vendendo materiais, assessorias especializadas, assumindo a gestão de escolas ou, até os programas das secretarias de educação.

Cara (2017), adverte-nos sobre os riscos da mercantilização da educação, evidenciando que a participação do setor privado na formulação de políticas públicas tende a subordinar o ensino às demandas do mercado, em detrimento dos direitos sociais e da função crítica da escola pública. Esse modelo neoliberal, amplamente propagado, fomenta a transferência da direção dos conteúdos e da gestão educacional para interesses empresariais, o que cerceia a autonomia dos professores e fragiliza a diversidade cultural e pedagógica.

Ademais, conforme enfocam Santos (2020) e Bianchi (2019), a inserção de atores privados na esfera pública configura uma privatização disfarçada, na qual o Estado mantém a titularidade formal, mas cede o controle e a definição das políticas a interesses econômicos. No Espírito Santo, a intervenção do Meesa na adequação do currículo estadual à BNCC, por sua vez, fortalece essa tendência de homogeneização e padronização, ignorando as especificidades locais e as demandas da comunidade escolar.

Mas, mesmo nesse cenário de parceria com uma fundação a partir dos ditames neoliberais, a última versão do Currículo do Espírito Santo foi finalizada e submetida ao Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo para análise, elaboração de parecer final e aprovação em plenária pelos conselheiros. E no apagar das luzes da gestão do governador Paulo Hartung e do secretário de educação Haroldo Rocha, foi publicada, no dia 31/12/2018, no Diário Oficial do Governo do Estado do Espírito Santo (DO), a Resolução CEE-ES Nº 5.190/2018, que instituiu e orientava a implementação do Currículo do Espírito Santo, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades, no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Portanto, tal Resolução passou a estabelecer normas complementares para instituir o Currículo do Estado do Espírito Santo, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como orientava sua implementação no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo.

Por fim, é importante mencionar que o componente curricular de Língua Portuguesa do Currículo do Espírito Santo praticamente manteve intacta a redação da Base, no que concerne aos organizadores curriculares, quais sejam: as competências específicas do componente, os campos de atuação, as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento, os códigos da habilidade e as próprias habilidades. As habilidades da BNCC que foram ampliadas, aprofundadas ou complementadas pelos redatores passaram a ter o acréscimo do código ES, conforme tabela abaixo:

Quadro 1: Correspondência e alterações das habilidades da BNCC no Currículo do Espírito Santo em Língua Portuguesa

Documento	Código	Habilidade
BNCC:	(EF67LP03)	Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.
Currículo do Espírito Santo:	EF67LP03/ES	Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade, refletindo sobre parcialidade/imparcialidade em textos dessa esfera.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Aqui observa-se que os redatores do currículo capixaba ampliaram a redação da habilidade da base, acrescentado o trecho “refletindo sobre parcialidade/imparcialidade em textos dessa esfera”. O currículo local considerou por exemplo a comparação de notícias que se referem a um mesmo fato ou assunto, relatado de formas diferentes, pode ser uma primeira forma de realizar essa reflexão sobre parcialidade/imparcialidade em textos dessa esfera.

Diante das reflexões apresentadas, verificamos que tanto a BNCC quanto o Currículo do Espírito Santo configuram-se como dispositivos reguladores que expressam embates ideológicos e a manutenção de hegemonias, principalmente no que se refere à padronização curricular, à racionalidade neoliberal e à presença marcante do setor privado na formulação de políticas públicas. Esses documentos oficiais, embora se apresentem como referenciais técnicos e normativos, mascaram intenções políticas que afetam significativamente a organização do trabalho pedagógico e a atuação docente. A leitura e a compreensão crítica dessas políticas educacionais, fundamentadas na Linguística Aplicada indisciplinar (Moita Lopes, 2006, 2013) e transgressiva (Pennycook, 2006), nos convida a tensionar os sentidos naturalizados nesses textos e a pensar em práticas de resistência, autoria e pluralidade dentro do espaço escolar.

Tal entendimento crítico do cenário curricular em âmbito nacional e estadual, torna-se indispensável para a proposta desta tese, que se volta à leitura literária e à rediscursivização de contos machadianos em ambientes digitais, com o objetivo de fomentar a autoria estudantil, a responsividade ativa e práticas de letramento mais situadas, digitais e dialógicas. Nesta trajetória investigativa, as próximas seções e capítulos buscarão aprofundar o debate sobre os multiletramentos, a presença (ou ausência) das TDICs nesses documentos curriculares e as possibilidades de uma educação crítica, responsiva e esteticamente significativa. Assim, a seguir, nos dedicaremos a estabelecer um diálogo teórico-metodológico entre a Linguística Aplicada Indisciplinar organizada por Moita Lopes (2013; 2006) e transgressiva de Pennycook (2006) e o ensino da leitura literária.

3.3 EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM DIÁLOGO COM A LINGUÍSTICA APLICADA: ENSINO TRANSGRESSOR E APRENDIZAGEM SUBJETIVA

Esta seção tem como objetivo estabelecer um diálogo teórico-metodológico entre a Linguística Aplicada Indisciplinar organizada por Moita Lopes (2013; 2006) e transgressiva de Pennycook (2006) e o ensino da leitura literária. Por meio de estudos que contestam o pensamento hegemônico e cristalizado, sustentado por um modelo acadêmico normativo de produção de conhecimento, a Linguística Aplicada Indisciplinar dialoga com a transgressividade em relação ao ensino tradicional que fundamenta a escolarização da literatura na escola pública. Tal perspectiva propõe uma mudança estratégica na direção do ensino de literatura, em favor de práticas de leitura literária responsáveis e responsivas, críticas e emancipatórias, que reconheçam o aluno-leitor como sujeito histórico, empoderado e produtor de sentidos, em um processo formativo ético, estético e humanizador. Para tanto, defendemos uma didática da literatura que privilegie a leitura subjetiva, afetiva, singular da obra literária, na verdade, um ensino que se preocupe em formar jovens estudantes como sujeitos-leitores que se envolvam profundamente com os textos, apropriando-se da literatura que leem e permitindo, ao mesmo tempo, que ela os transforme em sua singularidade.

O nosso propósito é incluir na agenda de discussões das pesquisas da área de estudos da LA a preocupação com o ensinar e o aprender literatura. Isto é, as

considerações apresentadas neste trabalho buscam dialogar com pressupostos e abordagens da LA que assumem, para a área, uma vertente investigativa voltada aos usos situados da linguagem nas diversas práticas sociais, de perspectiva indisciplinar e transgressiva. Nesta seção, o estudo revela-se comprometido com a proposição de novas alternativas para um ensino de literatura atento às questões contemporâneas. Propomos, portanto, uma discussão e reflexão ancoradas no (necessário) diálogo entre a academia e a Educação Básica. As problematizações levantadas neste contexto emergem como possibilidade de pensar o ensino de literatura menos como uma disciplina e mais em sua imbricação com a vida social contemporânea. Assim, o percurso interdisciplinar desenvolvido ao longo deste estudo busca edificar tanto a teoria do ensino de leitura literária no Brasil quanto os postulados da LA transdisciplinar, transgressiva e indisciplinar.

Desse modo, faremos uma movimentação enquanto linguistas aplicados situados e engajados em prol de investigações no campo da abordagem de texto literário em sala de aula com vistas a pluralizar e ressignificar o ensino de leitura literária por meio de um processo responsável de escolarização da leitura literária, evitando que a identidade dos sujeitos leitores seja negada.

Ao buscar redimensionar o ensino de leitura literária à luz de uma abordagem crítica e dialógica, as contribuições Soares (2006) se revelam centrais. Em sua obra *Escolarização da Literatura*, a autora denuncia a forma como a literatura tem sido esvaziada, nas escolas, a mero objeto de avaliação, análise estrutural ou exercício gramatical, despotencializando sua dimensão estética, formativa e transformadora. De acordo com a pesquisadora, a leitura literária tem sido reduzida de sentido à medida que é submetida a métodos didáticos rígidos e avaliações padronizadas, o que compromete seu potencial formativo, estético e crítico.

Magda Soares propõe uma mudança de paradigma no modo como o ensino de literatura é concebido, argumentando que a leitura literária deve ser vivida como experiência estética, sensível e humanizadora. Contrapondo-se à lógica da leitura escolarizada—centrada em respostas corretas e alheia às experiências e sensibilidades dos alunos—, a leitura literária, segundo Soares, deve cultivar uma postura dialógica e interpretativa, em que o leitor participa ativamente da produção de sentidos. Nesse processo, destaca-se o papel do professor como mobilizador crítico

e ético, comprometido com a criação de contextos de escuta, de circulação da palavra e de valorização das leituras singulares dos estudantes (Soares, 2006, p. 25).

A autora também convoca a escola a reconfigurar suas práticas, rompendo com modelos conteudistas e transmissivos, e assumindo a literatura como campo de produção de subjetividades e de visões de mundo. Essa perspectiva converge com os princípios da Linguística Aplicada indisciplinar e transgressiva, ao reafirmar a literatura como espaço de resistência e de emancipação, e o aluno-leitor como sujeito histórico, ético e estético, produtor de sentidos.

A perspectiva de leitura literária como vivência crítica e subjetivadora, apresentada por Soares (2006), insere-se em um movimento mais amplo de renovação epistemológica e pedagógica que também orienta os estudos da Linguística Aplicada em sua vertente indisciplinar. Ao problematizar os alcances e restrições das abordagens normativas e centradas no conteúdo, ambas as perspectivas convergem na valorização da linguagem como prática social e da escola como espaço de formação crítica. Considerando essa conjuntura, abre-se a possibilidade de articular o ensino de literatura com os princípios da LA indisciplinar, que busca compreender os usos da linguagem a partir de problemas concretos vivenciados nos contextos educacionais.

Sinalizando nossa preocupação fundante com o ensino de língua e literatura de língua materna em diálogo com as agendas de pesquisa propostas pela Linguística Aplicada indisciplinar, conforme contextualizado anteriormente, Moita Lopes (2007, p. 102) afirma que, contemporaneamente, “defende-se uma visão interdisciplinar de LA. O linguista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam fundamentar teoricamente a questão em jogo [...]. Isso quer dizer que a pesquisa em si é aplicada, isto é, ocorre no contexto de aplicação, e não se faz aplicação em LA”.

Nessa perspectiva, a Linguística Aplicada é compreendida não como campo que aplica teorias externas, mas como uma área que constrói conhecimento teórico a partir de problemas reais de linguagem, mobilizando aportes interdisciplinares. Tal compreensão rompe com a visão tradicional de ciência aplicada e reafirma o caráter crítico, situado e problematizador da LA

contemporânea — alinhando-se, portanto, às discussões que sustentam esta pesquisa.

Isso não significa dizer que a Linguística Aplicada irá apresentar soluções para a complexa e abrangente questão que envolve ensino da leitura literária nas escolas brasileiras, muito menos que esse campo de estudos seja a “melhor” que áreas como Estudos Literários, Letras, Pedagogia e Educação no (re)pensar a escolarização das práticas de leitura literária, o que seria incoerente, sobretudo, diante da perspectiva como compreendemos a LA. O que pretendemos nesta seção é tão somente sinalizar as potencialidades que a LA – como área transdisciplinar e indisciplinar – pode apresentar para uma abordagem responsável, responsiva, socialmente implicada e politicamente engajada desse campo de pesquisa, já que defendemos aqui a democratização da leitura literária, compreendida, conforme Candido (2011), como um direito humano que não deve ser negado a ninguém.

Insistimos na defesa de um ensino transgressor, uma didática da literatura que privilegie a leitura subjetiva, afetiva singular da obra literária à luz de uma LA transgressiva que se caracteriza por ser híbrida, dinâmica e, sobretudo, por almejarmos formas alternativas para o processo de apropriação ou incorporação do texto literário por meio de práticas sociais de leitura e escritas literárias, como também uma aprendizagem de natureza subjetiva da literatura, como se fez na rediscursivização dos contos machadianos em ambientes digitais, utilizando-se, para tanto, os gêneros discursivos digitais.

Por isso, nessa LA transgressiva, interessa-nos, ainda, a ideia de pedagogia como transgressão, ou seja, a de que é preciso transgredir os limites tradicionais da pedagogia opressora e, ensinando os alunos a transgredirem, direcionar nossa práxis para uma educação libertadora, como pontua Paulo Freire. Os conteúdos digitais produzidos pelos estudantes a partir da leitura e análise dos contos de Machado de Assis potencializam tal projeto educativo, por isso encorajo e defendo sua leitura, pois de acordo com Pennycook (2006): “Em vez de ver a Linguística Aplicada Crítica como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, prefiro compreendê-la como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador” (Pennycook, p.67, 2006).

Nessa direção de dialogarmos com as perspectivas da LA, com as quais estamos aqui operando de forma transdisciplinar, transgressiva e Indisciplinar para nossas discussões e reflexões sobre o ensino de leitura literária, concordamos com Moita Lopes (2016) em relação à própria LA, já que para esse autor não se trata de definir um caminho único para as investigações sobre ensino de literatura, mas de, a partir da análise do espaço da nossa área de pesquisa, tecer um rumo possível para o (re)pensar o ensino de leitura literária no país e provocar a ampliação da própria inserção dessa área na agenda política da LA e nas preocupações e nos interesses dos linguistas aplicados brasileiros.

Nessa linha de raciocínio, as reflexões apresentadas por Beth Brait (2006) ocupam um lugar de destaque para reiterar uma concepção de literatura que ultrapassa as barreiras do conteúdo escolar estanque e normativo, abrindo caminho para o que denominamos aqui de práticas transgressivas de leitura. Ao conceber a literatura como vivência de linguagem e espaço de significação, a pesquisadora propõe deslocar o ensino literário de uma perspectiva de acúmulo de informações para uma prática formativa e dialógica, em que o texto literário é concebido como lugar de alteridade, sensibilidade e historicidade. Tal abordagem coaduna-se amplamente com a proposta de uma LA indisciplinar e socialmente implicada, que, ao se afastar das zonas de conforto institucionalizadas, tensiona os modos tradicionais de ensinar literatura e reivindica o espaço da escola como lugar legítimo de acesso ao texto artístico em sua complexidade estética e cultural.

Em razão disso, ao considerarmos a leitura literária ser um direito, tal como defende Candido (2011), e a tomarmos como prática de liberdade, à luz do pensamento de Paulo Freire (1996), aproximamo-nos de um projeto pedagógico que está em consonância com as demandas da LA transgressiva de Pennycook (2006) e da LA indisciplinar de Moita Lopes (2006; 2013). Nesse sentido, nossa proposta configura-se como uma concepção que, tal como aponta Brait (2006), devolve à literatura o seu papel ético e humanizador, ao mesmo tempo em que reconfigura o espaço escolar como território de escuta de múltiplas vozes e de produção de sentidos. A literatura, nessa perspectiva, não deve ser ensinada como objeto estanque de decodificação técnica, mas como experiência estética e discursiva em que o leitor se vê convocado a interpretar, significar e ressignificar o mundo. Nesse sentido, fortalecer o vínculo entre LA e leitura literária é também assumir o compromisso

político de defender a formação de leitores críticos, sensíveis e conscientes de sua agência histórica — uma urgência ética para a escola pública brasileira.

É importante ressaltar que quando apontamos movimentos contínuos, responsivos e ideológicos de apropriação do literário como construção de sentidos sobre os textos, sobre nós mesmos e sobre a sociedade no que concerne às práticas de leitura de literária, estamos considerando a função da literatura na educação linguística brasileira. Também discutimos o impacto dessa arte na construção de práticas educacionais humanizantes, éticas e esteticamente responsáveis e o papel do literário na construção de universos culturais múltiplos nas escolas públicas brasileiras.

Nesse contexto de pesquisar o ensino da leitura literária em diálogo com conceitos que comumente circulam no campo da LA brasileira, cabe mencionar que a escola é o ambiente natural em que os alunos mergulham no mundo das linguagens escritas, e o espaço onde os estudantes devem ter contato com diferentes textos de gêneros variados. Para tanto, esse processo deve ocorrer: pelo estímulo a uma cultura do livro; pela fartura de um bom e diversificado material de leitura; pelo acesso fácil e bem orientado a esse material; pela diversidade de objetivos de leitura; pela frequência de atividades de ler e de analisar materiais escritos; pela formação do gosto estético na convivência com a literatura.

A leitura, nessa perspectiva, é um projeto social inadiável e uma conquista possível. Trata-se de uma competência em permanente construção, uma porta de entrada para novos mundos. É, pois, um caminho para a verdadeira inserção na sociedade, e o texto literário é um dos principais aliados nessa conquista. A importância do trabalho com a literatura na sala de aula é ressaltada pela BNCC de língua portuguesa do ensino fundamental: "No campo artístico-literário, o trabalho com textos literários visa à formação do leitor literário, ou seja, daquele que aprecia, compreende, interpreta e frui obras literárias, reconhecendo-as como produções culturais e estéticas." (Brasil, 2018, p. 70).

Vale destacar que o eixo Educação literária tem estreita relação com o eixo Leitura, mas se diferencia deste por seus objetivos: se, no eixo Leitura, predominam o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação

de textos, no eixo Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos. (Brasil, 2018, p. 65).

A Literatura na BNCC também se manifesta no direcionamento do documento por meio das 10 competências gerais da Educação Básica. A terceira competência, que diz respeito ao repertório cultural, envolve o espaço escolar enquanto lugar propício para as manifestações artísticas: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2018, p. 18).

Rojo (2014), ao se basear nos estudos de Razzini (2000), afirma que em nossas escolas, do século XIX até meados do XX, “[...] a leitura literária nas aulas de português procurava, portanto, oferecer “bons modelos” literários (vernáculos e morais) para a “boa” aquisição da língua, além é claro de oferecer a seus leitores uma certa formação literária, mas sem priorizá-la” (Rojo. p. 85, 2014). A autora ainda explicita que essa didatização do texto literário na escola teve um papel modelar seja para o estudo da língua, seja para a redação/composição que os reproduzia. Assim, tal mecanismo didático-pedagógico tinha a centralidade do texto literário na sala de aula, mas como pretexto para outras atividades didáticas e objetos de conhecimento. Em outras palavras, os textos da esfera literária eram tomados como unidade de ensino em detrimento de outras.

Ainda conforme Rojo (2014), a chamada virada linguística pragmática ou comunicativa no ensino da língua materna, nas décadas dos anos 80 e 90, apontava para um ensino mais preocupado com a realidade prática, que enfatiza sobretudo

gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias, ou seja, um ensino de caráter mais utilitário.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tiveram papel decisivo ao alinhar as suas diretrizes a esses novos preceitos epistemológicos nos estudos da linguagem, já que passaram a se pronunciar decisivamente em favor da presença dos textos, e mais, de uma diversidade de textos, em especial das mídias de grande circulação, em sala de aula. No entanto, de acordo com Clare (2002), esse documento no que diz respeito às práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística dava ênfase, então, apenas a textos jornalísticos e publicitários, praticamente ignorando-se os literários. Havia, ainda, destaque para textos não verbais, charges e histórias em quadrinhos. No referido documento oficial, os textos da esfera literária perderam a centralidade de antes no ensino aprendizagem de língua materna, relegados um espaço subliminar.

Na BNCC, o texto literário ganha um pouco mais de espaço e encontra-se situado fundamentalmente no campo artístico-literário, assim também ocorre no Currículo do Espírito Santo. No entanto, os dois documentos não dedicam uma atenção especial de como são dadas as práticas sociais de leitura literária à luz de algo essencial à formação do aluno na área de Linguagens. Na BNCC, a referência à leitura literária aparece apenas no excerto relativo à leitura quando a literatura passa a ser associada a outras atividades. Ou seja, não há um destaque à formação de leitores de literatura como algo fundamental na formação cidadã. Nesse sentido,

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (Brasil, 2018, p. 69).

No Currículo do Espírito Santo, há um reconhecimento da especificidade da linguagem literária, da apreciação estética do texto e da proposição de sentido para o que é lido e para a significação da leitura para o sujeito e para a compreensão do mundo, ações que indicariam certa atenção à educação literária. Ou seja, há uma

preocupação em formar leitores literários, é o que parece indicar o texto do documento, em que:

Ressalta-se a importância do texto literário, como objeto artístico, social, histórico e cultural, para se desenvolver o prazer pela leitura. Consideramos a literatura uma forte aliada da educação estética, pois o trabalho com a literatura na escola permite ao aluno a compreensão da realidade e possibilita a produção de conhecimento por meio da arte da linguagem. Há, portanto, a necessidade de se fazer o uso adequado do texto literário em sala de aula, respeitando a sua função estética. Compreendemos ainda que o estudo da literatura é importante em uma perspectiva analítica, discursiva, política e não mercadológica, nem tampouco utilitária, ou seja, que sirva apenas como pretexto para o desenvolvimento de questões multidisciplinares. Este eixo aborda apreciação, interpretação e produção de textos literários (narrativos, poéticos e dramáticos) de autores brasileiros, capixabas, indígenas, latinos, africanos e clássicos, com todas as suas características, relacionando-os aos eixos de oralidade e conhecimentos linguísticos. (Espírito Santo, 2020, p. 78).

No entanto, no referido documento, assim como também na BNCC, a literatura não é mencionada como um direito de todos e como um objeto essencial para a formação do sujeito/cidadão. Se a literatura não está explicitamente citada nos documentos como direito, que se constitui como uma norma, ela não é considerada fundamental na formação de sujeitos a fim de que estes compreendam melhor as relações humanas, como pontua Todorov (2009).

Diferentemente dos PCNs, o texto literário ganhou um pouco mais, na BNCC e, por conseguinte no Currículo do Espírito Santo. Mas desde muito tempo, o que adentra a escola são principalmente os textos utilitários. Mesmo com os avanços dos documentos, o texto literário ainda concorre, no processo de ensino e aprendizagem, com outros gêneros discursivos, além dos textos do campo jornalístico-midiático, de outras esferas da atividade humana como os da política/jurídica/escolar-acadêmica.

Se estamos defendendo uma educação responsável que forneça ferramentas para compreensão, engajamento e eventual transformação das práticas sociais por meio de atividades dialógicas e projetos pedagógicos que extrapolem a materialidade do enunciado para situá-lo historicamente e ideologicamente, é importante demarcar que a literatura não é apenas um objeto de contemplação e de prazer estético, conforme apresentado na BNCC. Ela é uma forma de conhecimento do homem, da história e do mundo. É também uma forma de ler o mundo. Em larga medida, o texto literário é

também um testemunho de seu tempo. É importante, então, pensar a produção literária em sua relação com outras disciplinas ou áreas do saber.

Nessa esteira, Compagnon (2012, p. 37) entende a literatura como um exercício de reflexão e experiência de escrita, que responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. O autor salienta que “[...] é graças a mimeses – traduzida hoje por representação ou por ficção, de preferência imitação – que o homem aprende, ou seja, pelo intermédio da literatura entendida como ficção.” Nesse sentido, o texto literário deleita e instrui.

O autor considera ainda o poder da literatura em face da alienação e da opressão: “[...] a literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder” (Compagnon, p. 42, 2012). Para ele, o texto literário desconcerta, incomoda, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque faz apelo às emoções e à empatia. Compagnon (2012) defende ainda que a literatura oferece um conhecimento capaz de esclarecer os comportamentos e as motivações humanas. Dessa forma, a literatura nos ensina a melhor sentir, pois convida o leitor a refletir sobre si e sobre o mundo. Nesse sentido, Compagnon (2012) afirma que a literatura constitui um espaço de exercício do pensamento e de abertura para novas possibilidades de existência: “[...] é um exercício de pensamento, e a leitura, uma experimentação dos possíveis” (p. 66-67).

Refletindo sobre a construção de um trabalho que encaminhe para a formação do leitor literário, de modo que o aluno exerça plenamente sua cidadania e seja capaz de atribuir sentidos para qualquer tipo de texto, inclusive o texto literário, em Lajolo (1993), no livro, *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, encontramos que a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas porque precisa ler muito. Nesse sentido, a autora explica que:

A interlocução entre educação, arte, cultura e informação realiza-se incessantemente nas ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, exigindo do educador a sensibilidade e a habilidade para introduzir a literatura nesse processo interativo, não apenas como instrumento didático

pedagógico, mas, principalmente como possibilidade de reconhecimento do mundo e da história da humanidade através da arte (Lajolo, 1993, p. 106).

A autora afirma que a função do professor bem-sucedido se confina ao papel de propagandista persuasivo de um produto (a leitura) que, sobre a avalanche do marketing e do merchandising, corre o risco de perder ao menos em parte sua especialidade. Para a autora, técnicas milagrosas para uso do texto literário em classe, para o convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intacto – quando já instalado – o desencontro entre leitor e texto. Ainda segundo Lajolo (1993), talvez o professor seja peça secundária na escola de hoje e, conseqüentemente, não parece que ainda seja de sua competência fazer alguma coisa com o texto literário em sala de aula, pois já faz alguns anos que essa decisão é da competência de editoras, livros didáticos e paradidáticos. Com base nesses dados, a autora acredita que o texto na sala de aula é, geralmente, objeto de técnicas de análises remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária, que, na escola, anula-se a ambiguidade, ou o meio-tom, a conotação.

De acordo com Lajolo (1993), no que diz respeito à leitura literária, não se deve fugir a alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino da literatura. A inscrição do texto na época de sua produção, por exemplo, dá acesso a uma historicidade muito concreta e encarnada, a qual se cola a obra de arte, a favor ou não das intenções do autor. A inscrição do texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foi acumulando, é indispensável, pelo fato de fazer o aluno vivenciar a complexidade da instituição literária.

Outro caminho também necessário é a inscrição do texto no cotidiano do aluno, uma vez que este cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo até os impasses individuais vividos por cada um, que podem nortear a direção do trabalho com o texto em sala.

Lajolo (2001, p. 106) afirma que “o desencontro literatura-jovens, que explode na escola, parece mero sintoma de um desencontro maior. Os alunos não leem e os professores também não; os alunos escrevem mal e os professores também, mas eles, [a]o contrário de nós, [...] não estão investidos de nada. E o bocejo que oferecem à nossa explicação [...] é incômodo e submersível, porque analisa nossos impasses”.

Mas sinalizando, ajuda a superar esses impasses. Pois só superando-os é que em nossas aulas se pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se pelo e no texto literário (Lajolo, p. 16. 1993). E é com esse intuito que lançamos um olhar para os efeitos dos processos de escolarização inadequada da literatura na escola pública, como forma de propor práticas de diálogo e resistência, por meio de uma postura ética, viável e responsiva por parte do professor de literatura frente ao texto literário e ao aluno-leitor.

Desta sorte, consideramos nesta investigação a literatura uma forte aliada de uma educação libertadora e humanística, que forma para a autonomia e para o protagonismo social do aluno-leitor, por meio da defesa do direito de acesso à literatura, pois o trabalho com a literatura na escola permite ao aluno a compreensão da realidade e possibilita a produção de conhecimento por meio da arte da linguagem. Há, portanto, a necessidade de fazer o uso adequado do texto literário em sala de aula, respeitando a sua função estética.

Nesta tese, as vertentes teóricas aqui discutidas — como a Linguística Aplicada indisciplinar, os multiletramentos e a perspectiva bakhtiniana da linguagem — são mobilizadas no contexto da sala de aula, mais especificamente em oficinas dialógicas de leitura literária realizadas com alunos do Ensino Fundamental II. O propósito é analisar as práticas de leitura e produção discursiva que emergem desse espaço, compreendendo como os estudantes respondem, interpretam e rediscursivizam textos literários clássicos em ambientes digitais.

Assim, a nossa proposta didática interventiva pretende apresentar o texto literário clássico da literatura nacional, não em um nível superficial, cuja finalidade resume-se a aferição de habilidades básicas, mas sim como um objeto, de acordo com Candido (p. 180, 2011) que incita “[...] o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”. Nesse sentido, podemos afirmar que se a literatura pode contribuir para a construção de pessoas melhores, de

forma alguma pode ser negada ou desvirtuada àqueles que já possuem menos acesso a bens materiais diversos.

Em seu livro *A leitura e o ensino de literatura*, Zilberman (1991) destaca os esforços que o Brasil vem enfrentando e implementando no intuito de promover a leitura e para despertar o prazer no ato leitor, suplantando o que a autora chama de “atraso cultural”. Entretanto, parte da responsabilidade de exercer o papel de agente promotor de leitura e potencializar os mecanismos que despertem o prazer no ato de leitor, é da instituição escolar. Desse modo

O exercício dessa função [...] é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, de introdução à leitura, com sua consequente valorização, e de ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor (Zilberman, 1991, p. 16).

Para Zilberman (2009) o exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura. A escola dificilmente o promoveu, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática. Hoje, quando o ensino está em crise, apresenta-se como necessidade prioritária, pois faculta avizinhar-se a um objeto tornado estranho no meio escolar. Porém, talvez se constitua também no ponto de chegada, na medida em que oferece opções diversas daquelas recorrentes na história da educação (p.18).

Formar um leitor é tarefa árdua, sobretudo se essa formação estiver pautada nos moldes de ensino presentes na realidade escolar hoje, na qual o desinteresse dos alunos, em sala de aula, é perceptível. Os discentes, em bom número, demonstram que a escola não atrai mais sua atenção, nem tampouco, desperta seu prazer em realizar as atividades que lhe são sugeridas. Na Educação Básica, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, idade escolar em que o processo de aquisição da linguagem e da leitura está em construção, o aluno deve ser estimulado a ler textos e a realizar atividades que reforcem o papel da arte, da linguagem artística, além de outras tarefas que o ajudem nessa etapa.

Desde a virada pragmática a partir da década de oitenta há uma clara preocupação com a diversidade de gêneros, como orientam os PCNs, e os “gêneros úteis” – textos da esfera jornalística, textos instrucionais, publicidades – aparecem com maior frequência do que os literários. Esses documentos estabeleciam as práticas de leitura e produção de textos escritos, escuta e produção de textos orais e análise linguística como objetivo da aprendizagem. Dessa forma, o estudo da língua e da literatura é substituído pela prática com textos. No entanto, essa metodologia, que objetiva tornar o aluno proficiente no uso da língua oral e escrita, não é eficaz na formação do leitor literário; educa-se para ler, não para a literatura (Zilberman, 2009).

Com a publicação da BNCC, as práticas de leitura e produção de textos escritos, a escuta e produção de textos orais e a análise linguística como objetivo da aprendizagem se tornam obrigatórias. O documento dos anos finais do ensino fundamental inova ao apresentar os campos de atuação, espaço no qual as práticas de linguagem (usos), relativas aos eixos, se mostram de forma discursivamente situada. Para tanto, são descritos quatro campos de utilização da linguagem, associados às práticas de linguagem trabalhadas para o desenvolvimento de competências pela mobilização de habilidades, a saber: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública. Cabe destacar que os campos são uma forma própria do componente Língua Portuguesa se organizar e os demais componentes organizam-se em unidades temáticas que definem o arranjo dos objetos de conhecimento (Brasil, 2018, p. 28).

Nesse desenho da BNCC, os estudos literários estão presentes no campo de atuação artístico-literário, predominantemente na prática de linguagem constituída pela Leitura. Em relação aos PCNs, o texto literário ganha mais importância dentro da BNCC, e, por conseguinte, contribui para refletir a construção de um currículo para o ensino de literatura mais equânime, democrático, humanizador. Sob esse prisma, na BNCC, o texto literário tem sua abordagem desenvolvida na perspectiva das práticas sociais de leitura literária, já que o foco do trabalho docente se centra nas leituras que garantem o posicionamento crítico do leitor, diante da realidade recriada literariamente e daquela em que o estudante se insere no cotidiano.

No entanto, o espaço da literatura em sala de aula, nesse documento orientador mais recente do currículo nacional, continua ainda não privilegiado e sem centralidade, já que o texto literário está presente na BNCC atrelado a procedimentos de ensino que focalizam o desenvolvimento de competência, pela mobilização de habilidades, nas quais estão integradas as práticas de leitura, escrita e escuta de textos orais, escritos e multissemióticos e a análise linguística/semiótica.

Nessa perspectiva de construção curricular, acredita-se ser as práticas sociais de leitura literária uma abordagem metodológica coerente para o ensino de literatura, sobretudo em turmas dos anos finais do ensino fundamental, já que a leitura literária colaboraria para fortalecer a autonomia do educando, fomentaria a diversidade de práticas pedagógicas e garantiria o diálogo com expressões culturais variadas, promovendo, por fim, a incorporação de novas linguagens à escola.

Com efeito, as abordagens dos dois documentos oficiais, apesar dos avanços da BNCC, acabam por excluir o aluno das classes populares de uma tradição cultural, pois ainda de acordo com Regina Zilberman “[...]a dissociação faz com que a literatura permaneça inatingível às camadas populares que tiveram acesso à educação, reproduzindo-se a diferença por outro caminho” (2009, p. 17). Para a autora, até o surgimento dos novos parâmetros “a literatura ficava no fim ou de fora” dos programas curriculares, no entanto, atualmente “não está em parte alguma” (2009, p. 17).

Por conseguinte, constatamos que, no ensino fundamental, a literatura ocupa um espaço ainda pequeno nos livros. O conteúdo está inserido de forma mais enfática no material dos anos finais dessa etapa do ensino e sugere atividades de leitura de textos literários, exercícios superficiais e discussões. A forma como a abordagem é feita continua demonstrando que os textos literários são considerados mais um gênero a ser trabalhado na escola, que o tem igualado a tantos outros bem conhecidos, com o objetivo de explorar a interpretação direta, às vezes com um grau de criticidade bem simples. Notamos que, raramente há pretensão de incentivar o senso crítico dos alunos ou despertar o prazer pela leitura literária para que o discente chegue à fruição; não se formam leitores quando a literatura é expurgada da sala de aula, miniaturizada na condição de texto, diluída em generalidades pouco esclarecedoras. Há que se

considerar que a nova clientela precisa ser apresentada à literatura, que lhe aparece de modo diversificado e não modulado, tipificado ou categorizado (Zilberman, 2009).

Para Zilberman (2003), a utilização da leitura literária na sala de aula, em sua natureza ficcional, pode levar a escola a romper com a educação contraditória e tradicional. Pois,

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta (p. 30).

Sendo assim, a escola deve romper com as práticas tradicionais, para promover a adoção de estratégias criativas, voltadas para a formação de leitores dentro e fora da sala de aula, utilizando o livro para uma prática sociocultural independente do ambiente.

Nessa esteira de propormos um diálogo entre o conto clássico da literatura nacional e os gêneros discursivos digitais, gostaríamos de pontuar a questão da escolarização do cânone, cujo objetivo se distancia do ponto de vista estético para ater-se a questões meramente escolares e porque não dizer, pedagógicas, emergindo dessa forma o que Paulino (2004, p. 54) chamou de “relações polêmicas entre cânones literários e cânones escolares”. Em síntese, o que se percebe na verdade, é não apenas uma escolarização, mas uma escolarização deformadora dos clássicos no momento de escolher que obras e autores serão trabalhados pelos alunos.

Paulino (2004) cita como exemplo dessa problemática a escolha de alguns textos de Machado de Assis, visto que muitos professores, na tentativa de aproximar o aluno do referido autor, acabam deixando de ponderar também o valor da obra, e optando por textos que apresentam características mais próximas do gosto dos alunos. É o caso, por exemplo, de *Cinco Histórias do Bruxo do Cosme Velho* (1995), que embora, como lembra Paulino, tenha recebido o prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil de melhor projeto editorial em 1995, é considerado por especialistas um dos piores textos do autor (p. 54).

Como podemos perceber, nem sempre as escolhas feitas pelas escolas vêm ao encontro do que deveria ser o ensino de literatura, pois não basta escolher, seja dentro do universo canônico ou fora dele, os autores que serão trabalhados. É necessário que se analise também o valor das obras para que não venhamos, como afirmamos anteriormente, delimitar e/ou distorcer a visão do aluno com relação ao autor e sua criação.

Vale ressaltar que não é apenas o valor estético que “canoniza” uma obra, sabe-se que há instâncias que legitimam essa atribuição, como as universidades, os aspectos da crítica de um grupo de intelectuais prestigiados socialmente, o mercado editorial, entre outros. Porém, apesar da ênfase que possuem esses elementos, externos ao texto, nota-se que os cânones literários se destacam pela qualidade do trabalho com a linguagem e pela relevância social que apresentam, o que pode não ser percebido pelo leitor que iguala cânones a obras da “cultura de massa”.

Neste aspecto, é válido ressaltar as afirmações de Paulino (2004) no tocante à formação de leitores:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (Paulino, 2004, p. 56)

Tendo em vista que um dos objetivos da nossa proposta didática interventiva é aproximar os alunos de um dos autores clássicos da literatura brasileira, Machado de Assis, por meio de seus contos de inegável valor literário, as considerações de Paulino (2004) nos levam a repensarmos a forma com que estamos trabalhando a literatura em sala de aula, e mais que isso: que os conflitos e as dúvidas não se resumem apenas a *cânone versus cultura de massa*. O leque é bem maior e requer do professor um olhar crítico para que não se venha ter uma visão delimitada acerca das obras literárias e sua importância no processo ensino e aprendizagem, já que é importante lembrar que nesta pesquisa estamos falando também de formação de leitor literário.

Diante desse cenário, o professor de língua portuguesa, agente das práticas sociais de leitura literária na sala de aula, que se inscreva na postura ética e discursiva pode vislumbrar uma formação de leitor literário inclusive com as obras de tradição canônica, uma vez que o texto canônico não é o entrave para a formação de leitores, mas sim a escolarização didático-metodológica restritiva e hegemonicamente canônica que aparelha de forma propedêutica o texto literário, raramente contribuindo para a formação de leitores. Para tanto, torna-se necessário delinear caminhos transgressivos que sejam passíveis e possíveis de contribuir para a construção de práticas que aconteçam no cotidiano regular das aulas de literatura da escola pública.

Outro aspecto considerado por Paulino (2004), em pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa da rede pública de Belo Horizonte - MG, diz respeito aos “dados que demonstram serem esses professores, em sua maioria, não leitores literários. Leem apenas os livros que precisam escolher para seus alunos. Não acompanham lançamentos literários, não leem resenhas especializadas” (Paulino, p. 59, 2004). Tal realidade que, infelizmente, não é diferente aos demais estados brasileiros. Isso se evidencia pelos descompassos existentes no ensino de literatura ao longo dos anos ou pela má formação literária concebida pelas faculdades de Letras, o fato é que são poucos os professores que possuem conhecimento adequado do extenso acervo literário brasileiro. Consequentemente, têm-se currículos com literatura empobrecida, já que fica ao critério desses professores a escolha e a inserção de obras mais específicas no currículo escolar. Com efeito, a superficialidade institucionalizada reservada à literatura no Ensino Fundamental reflete o perigo mencionado por Todorov de que “o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária” (Todorov, p. 10, 2009).

Lajolo (1993) sugere que à formação do professor devem ser inseridas algumas práticas, valores e conteúdos essenciais, em que

O professor de Português deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa. Freqüentador assíduo dos clássicos, sua opção pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera preferência. Em outras palavras: o professor de Português pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis. Mas precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los (Lajolo, p. 24, 1993)

Partindo da hipótese de que grande parte dos alunos do Ensino Fundamental é usuária da internet e de que muitos desses discentes não possuem o hábito de ler obras literárias, acreditamos que o ensino da leitura literária pode tornar-se mais significativo quando os contos de Machado de Assis são trabalhados em diálogo com diferentes gêneros discursivos — como canção, notícia, ilustração, vídeo de animação, filme, HQ e podcast. A proposta ganha ainda mais sentido quando as narrativas machadianas são ressignificadas em produções digitais criadas pelos próprios alunos — a exemplo de vídeos curtos, fanvídeos, postagens em redes sociais, trailers honestos, fanfics e podcasts culturais. Além disso, a circulação dessas produções em mídias digitais amplia o contato dos estudantes com textos literários em ambientes virtuais mediados pela escola, favorecendo, assim, o desenvolvimento da leitura literária e o fortalecimento do letramento crítico no contexto escolar.

A escolha de contos de Machado de Assis para esta prática interventiva de ensino de leitura literária é respaldada por sua expressiva complexidade estética, densidade crítica e atualidade temática. A obra machadiana, mesmo escrita no século XIX, dialoga intensamente com questões contemporâneas como desigualdade social, hipocrisia, racismo, apagamento de vozes femininas e manipulação discursiva, o que evidencia sua pertinência formativa no cotidiano da sala de aula com alunos do Ensino Fundamental. Além disso, sua linguagem ambígua, irônica e polifônica convida o leitor a uma postura ativa e responsiva, favorecendo práticas de leitura crítica e autoral, em consonância com os princípios de uma pedagogia literária dialógica e humanizadora.

Cabe salientar que utilizamos a expressão *pedagogia* literária dialógica e humanizadora para sintetizar a proposta desta pesquisa, inspirada nas concepções de Bakhtin (2003) sobre dialogismo e de Candido (2011) e Freire (1996) sobre a dimensão humanizadora da literatura. Tal noção aqui empregada articula a perspectiva dialógica de Bakhtin (2003) à concepção freireana de educação como prática de humanização (Freire, 1996) e à defesa da literatura como direito humano em Candido (2011), entendendo a leitura literária como espaço de encontro de vozes, construção ética e emancipação crítica. Nesse horizonte teórico, Machado de Assis se apresenta como autor privilegiado para ser lido, discutido e rediscursivizado em contextos escolares mediados por tecnologias digitais.

Tais elementos tornam Machado de Assis um autor privilegiado para ser lido, discutido e rediscursivizado em contextos escolares mediados por tecnologias digitais. Sua escrita, aberta à reinvenção, possibilita múltiplas interpretações e ressignificações, especialmente quando articulada a práticas juvenis de leitura e produção multimodal. Os critérios que orientaram essa escolha, assim como a relevância estética, política e formativa da obra machadiana, serão discutidos com maior profundidade na seção 5.2, intitulada *Machado de Assis na escola: um encontro com o clássico em diálogo com o contemporâneo*.

Desse modo, acreditamos que a interface entre a leitura literária de obras clássicas da literatura nacional e a produção de gêneros discursivos digitais, como eventos e práticas sociais e culturais de letramento, tal como sustentados por Street (2014), possibilita um ensino transgressor e uma aprendizagem subjetiva. Isso pôde ser evidenciado neste trabalho, já que os alunos participantes da pesquisa leram os contos machadianos e, por conseguinte propuseram rediscursivização desses contos em ambiente digitais, reproduziram também criticamente seu mundo de acordo com suas vivências sociais, culturais, históricas, mas também e necessariamente, subjetivas. Sob essa égide, buscamos, portanto, desenvolver em nossa proposta didática interventiva metodologias que abarcassem o ensino da literatura, pensando sobre o que ela sabe a respeito dos homens, isto é, entendendo-a em seu aspecto humanizador.

É importante mencionar que a leitura literária de obras clássicas da literatura nacional, se mobilizada com ética e responsabilidade, sugerindo práticas viáveis aos diversos cotidianos das salas de aula da escola pública brasileira pode contribuir para a construção de recortes de sociedade mais sensíveis ao outro, mais conscientes de suas mazelas, e mais capazes de participar ativamente de necessárias transformações bem como da construção de um mundo melhor. Nesse sentido, a literatura transcende os interesses escolares e contribui para a emancipação de alunos-leitores críticos e criativos.

Como já mencionado anteriormente, reforçamos que não é nosso objetivo apresentar a Linguística Aplicada como solução definitiva para a complexa questão do ensino de literatura, tampouco como uma área hierarquicamente superior aos

Estudos Literários, à Pedagogia ou à Educação. Pelo contrário, compreendemos a LA, em sua vertente indisciplinar, como um campo aberto ao diálogo e à problematização, e não como um espaço de respostas prontas às agendas contemporâneas de pesquisa sobre leitura literária.

Nossa intenção foi unicamente apontar as potencialidades que a Linguística Aplicada – como área transdisciplinar e indisciplinar – pode apresentar para uma abordagem responsável, responsiva, socialmente implicada e politicamente engajada desse campo de pesquisa. É nessa perspectiva que a leitura literária passa a ser entendida como prática discursiva e formativa, que envolve o leitor em processos de escuta, posicionamento crítico e construção de sentidos socialmente situados. Lajolo e Zilberman (1988) enfatizam que a literatura escolarizada frequentemente sofre um processo de despolitização, sendo reduzida a objeto decorativo ou instrumento utilitário. Ao contrário, a proposta aqui delineada reivindica um ensino de literatura que forme leitores éticos, reflexivos e autorais, capazes de se apropriar criticamente das obras e de rediscursivizá-las a partir de seus repertórios e vivências. Essa abordagem encontra respaldo no que defendemos no Capítulo 4, ao propor uma articulação entre os multiletramentos e a leitura literária, compreendida como prática multissemiótica e situada, capaz de promover agência e autoria.

Tal princípio se fundamenta na defesa, feita por Todorov (2009), de uma ética da leitura que valorize a literatura como espaço de alteridade e transformação. Paulino (2014), de forma complementar, ressalta a importância de práticas de mediação que respeitem os percursos individuais dos leitores e favoreçam a circulação da palavra no espaço escolar. Compagnon (2012) provoca-nos a ressignificar o lugar da literatura na escola, perguntando “para que serve a literatura?”, aliás, questão que ecoa diretamente nas práticas pedagógicas voltadas à rediscursivização de contos machadianos, conforme discutido no Capítulo 5.

É importante destacar que quando os estudantes se apropriam de textos literários clássicos, como os de Machado de Assis, para recriá-los em suportes digitais e linguagens contemporâneas, exercitam sua autoria, sua responsividade e sua capacidade crítica — elementos centrais também nos dados analisados no Capítulo 7. Diante disso, reforça-se a ideia de que o ensino da literatura, quando fundado em uma perspectiva crítica e dialógica, pode efetivamente se constituir como espaço de

resistência, escuta intervenção. Assim, nosso propósito nesta seção foi vislumbrar possíveis (inter-)relações teórico-metodológicas entre as áreas de pesquisa mencionadas: a linguística aplicada e os estudos sobre o ensino de leitura literária na escola brasileira. Nesta agenda de pesquisa, vislumbramos em tal possibilidade de profícuo diálogo transdisciplinar, ou mesmo indisciplinar da LA e os estudos literários, um movimento de benefícios mútuos para as duas áreas em destaque.

Para tanto, apostamos em novas epistemologias e novas lentes, à luz de uma abordagem responsável, responsiva, socialmente implicada e politicamente engajada, que, sendo adequadas ao momento atual, podem dialogar, contribuindo, dessa forma, para construção de um ensino de práticas sociais de leitura literária que considere o aluno-leitor de literatura em seu existir-evento de leitura. Sendo esse aluno-leitor tomado em alteridade com o outro, em relação dialógica permanente com um exterior que o afeta, já que é constituído por fatores sociais, históricos, éticos, étnicos, culturais, econômicos, filosóficos e ideológicos que interpelam suas tomadas de posição na construção de sentidos sobre o discurso literário e que consiga imprimir traços de autonomia e singularidade ao seu dizer e às suas ações.

Sob essa ótica, revela-se essencial pensar a leitura literária como experiência formativa que articule sensibilidade estética, ética e crítica, em uma prática que solicite a escuta, o posicionamento do leitor e a produção ativa de sentidos. Nessa linha de pensamento, as contribuições de Veloso e Paiva (2021) são fundamentais para reafirmar uma concepção de literatura que ultrapassa o viés instrumental e se inscreve como prática de formação humana integral.

A leitura literária, quando compreendida como prática estética, ética e histórica, pode operar como instrumento de formação humana integral, ao promover o contato do leitor com múltiplas experiências, visões de mundo e modos de ser. As pesquisadoras defendem que essa prática, para além da decodificação textual, mobiliza processos de reflexão, empatia e imaginação, ativando a sensibilidade crítica do sujeito diante das contradições do real.

Nesse sentido, o leitor é convocado a dialogar com outras temporalidades e alteridades, assumindo uma postura responsiva diante do texto literário e da realidade que o interpela. A literatura, assim, amplia o horizonte de expectativas do leitor e oferece uma experiência de encontro de vozes, na qual ele se reconhece e se desloca, produzindo contrapalavras diante dos enunciados alheios. Trata-se de uma leitura que

não se esgota no texto, mas se projeta como lugar de construção de sentidos e de si, em permanente diálogo, numa perspectiva política, ética e ideológica.

Para que essa experiência se concretize no espaço escolar, é essencial a participação ativa do professor na construção de sentidos. As autoras assinalam que o trabalho com o texto literário exige critérios pedagógicos que considerem a textualidade, a expressividade e a adequação temática das obras, de modo a garantir o diálogo com os repertórios culturais dos alunos e ampliar suas possibilidades de ficcionalização, fruição e significação múltipla. Tais procedimentos didático-pedagógicos, portanto, devem romper com abordagens que reduzem a literatura à gramática normativa ou à moralização do conteúdo, tornando-se estratégica para ativar a densidade interpretativa, o prazer estético e a autoria do estudante. Com base nesse entendimento, a leitura literária é concebida, segundo as pesquisadoras, como prática social e dialógica, capaz de mobilizar afetos, memórias e saberes singulares, inserindo o aluno como sujeito ativo da leitura e da produção de sentidos. Essa formulação conceitual de Veloso e Paiva (2021) sustentam e inspiram a proposta desta pesquisa, que se fundamenta na leitura responsiva e na produção multimodal de contos machadianos, a partir de oficinas dialógicas que valorizam a escuta, a autoria e o engajamento crítico do alunado.

Diante dessa perspectiva teórica, se a leitura literária é concebida como prática social, formadora e responsiva, comprometida com a escuta do outro e com a pluralidade de sentidos, é fundamental que as propostas pedagógicas estejam alinhadas a essa dimensão ético-estética. Tal abordagem acarreta repensar não somente a atuação do professor, mas também as diretrizes curriculares que orientam o ensino de leitura na escola pública. Frente a um cenário caracterizado por múltiplas linguagens, tecnologias digitais e modos de significar o mundo, assume caráter de urgência investigar em que medida os documentos normativos que regem a educação básica têm dialogado com tais pressupostos. É nesse contexto que se insere a análise dos documentos curriculares à luz dos novos letramentos e dos multiletramentos, cuja proposta amplia as formas de ler, escrever e produzir sentidos na contemporaneidade.

Como os documentos curriculares do ensino fundamental dos anos finais, referentes à Língua Portuguesa — a exemplo da BNCC e do Currículo do Espírito Santo —, enquanto materializações de políticas linguísticas educacionais, têm assegurado (ou não) um lugar efetivo ao ensino-aprendizagem de línguas com tecnologias digitais?

Essa questão será discutida à luz dos pressupostos teórico-metodológicos dos novos letramentos e dos multiletramentos.

3.4 O (NÃO) LUGAR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA BNCC E NO CURRÍCULO DO ESPÍRITO SANTO: O QUE DIZEM ESSES DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA EM AMBIENTES DIGITAIS?

Esta seção busca refletir sobre a importância de políticas Já conceito linguísticas para o tratamento dado pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Currículo do Espírito Santo dos anos finais do ensino fundamental à tecnologia digital. Os dois documentos oficiais não só citam a tecnologia como um princípio educacional, mas também a fortalecem quando tratam da necessidade de utilização de mídias para dinamizar os ambientes de aprendizagem com vistas à construção de novos saberes, incentivando a utilização e produção de mídias por meio das atividades dialógicas da leitura e da escrita com fins sociais. Na verdade, quando falamos em ensino e aprendizagem de língua materna com tecnologias digitais, entendemos ser necessárias políticas linguísticas educacionais que, de fato, favoreçam a inclusão do sujeito em contextos digitais e favoreçam sua efetiva inserção social nesses ambientes.

Por conseguinte, cabe-nos questionar em que medida as políticas linguísticas do Estado Brasileiro e do Espírito Santo promovem inclusão ou exclusão social, e se efetivamente favorecem a inserção dos estudantes como sujeitos dialógicos, autônomos, éticos e responsavelmente comprometidos — sobretudo no ensino da escrita com tecnologias digitais na educação básica, considerando o contexto cultural e linguístico diverso e a pluralidade dos textos circulantes.

Nesse contexto, é imprescindível compreender os novos letramentos como práticas sociais, culturais, ideológicas e situadas, conforme propõe Brian Street (1984), opondo-se à abordagem que vê a linguagem como autônoma e técnica. O conceito de multiletramentos, cunhado pelo Grupo de Nova Londres (Cope; Kalantzis, 2000), amplia esse olhar ao integrar as dimensões da multiculturalidade e da multimodalidade, reconhecendo que os sentidos são construídos por meio de múltiplos códigos — verbais, visuais, sonoros, corporais — e em contextos sociais

diversos. Conforme argumentam Lankshear e Knobel (2007), os letramentos digitais não consistem apenas em usar ferramentas, mas operam a partir de um novo *mindset*, pautado na colaboração, remixagem, fluidez e autoria distribuída, em contraste com a lógica transmissiva da escola tradicional.

Para tanto, será realizado um breve estudo sobre políticas linguísticas e o ensino de língua portuguesa no Brasil, a partir da análise de dois documentos oficiais, com o objetivo de verificar se eles indicam uma atualização que legitime a multiplicidade de línguas, linguagens (visual, verbal, sonora, espacial) e culturas no espaço escolar. Essa legitimidade é apresentada como premissa fundamental para uma educação linguística capaz de responder às demandas contemporâneas, bem como condição indispensável para a formação de sujeitos multi e transletrados, aptos a manipular diversos modos semióticos em um contexto cultural e linguisticamente plural, fazendo uso pleno das novas estéticas emergentes e adotando uma postura ética e crítica diante desses novos usos da linguagem.

Trata-se de um trabalho documental, situado na vertente da Linguística Aplicada que concebe seu objeto de pesquisa de modo transdisciplinar e adota critérios éticos e críticos, e dialoga com os novos e multiletramentos. Nossa análise acerca da BNCC e do Currículo do Espírito Santo dos anos finais do ensino fundamental, como documentos normativos oficiais, será orientada pela questão do digital nas práticas sociais de leitura e escrita em que consiste usar tecnologias digitais em situações de ensino e no trabalho com gêneros discursivos digitais em sala de aula, já que os textos da contemporaneidade são cada vez mais digitais /multissemióticos, exigindo do leitor/autor o domínio de multiletramentos. Buscamos com essa investigação de caráter documental no campo situado da LA possibilitar o repensar do uso de tecnologias digitais nas práticas docentes de professores de língua portuguesa do ensino fundamental.

Um desses direitos está evidenciado na quinta competência das dez competências gerais elencadas na Base, aliás, referência para introduzir a relevância do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no ensino de Língua Portuguesa.

Essa competência explicita que cabe à escola possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso crítico e ético das tecnologias, conforme se lê no documento:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9)

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) sugere os multiletramentos como uma das formas de trabalho com as novas linguagens que circulam no contexto digital, já que esse conceito amplia a noção de letramento, adicionando-lhe as novas formas de comunicação que surgiram a partir da multiculturalidade em que a multilinguagem se torna evidente, ou seja, os múltiplos discursos e as diversidades culturais e linguísticas das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos.

Assim, propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem. (Brasil, 2018, p. 478).

O documento ressalta a necessidade de novas práticas de letramentos e multiletramentos nas escolas. Especialmente na Educação Fundamental e no Ensino Médio, a escola é provocada a promover reflexões aprofundadas que contribuam para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. A Base reforça ainda a importância de pensar criticamente os usos das mídias digitais entre crianças e jovens na escola, pois entende “[...] as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais

multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 68).

Para os autores da Base investir em novos e multiletramentos na escola significa então desenvolver nos alunos habilidades de intervir na realidade, em textos digitais disponíveis e remixá-los, transformá-los, atribuindo-lhes sentidos outros que não aqueles evidentes nas formas ditas originais. Desse modo, preceitua o documento, afirmando que se deve contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde os mais lineares até os mais hipertextuais e hipermidiáticos (Brasil, p. 70, 2018).

Ainda na mesma perspectiva, a BNCC preconiza não somente a multiplicidade de canais e meios de comunicação, mas também a relevância da diversidade cultural e da valorização da diversidade linguística. Com isso, o documento chama a atenção para que se considere, para além dos cânones, também o marginal, o popular, a cultura de massa, de modo a se garantir uma ampliação de repertórios e uma maior interação e trato com o diferente (Brasil, 2018, p. 70). O documento destaca que o Brasil não pode ser pensado como um país monolíngue, já que cabe lembrar “[...] que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades” (BRASIL, 2018, p. 70). Acresce-se a Língua Brasileira de Sinais, oficializada no Brasil com a Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002, o que estimula, em âmbito nacional, “[...] realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares” (BRASIL, 2018, p. 70).

É oportuno assinalar que a BNCC também incorpora as multimodalidades, quando menciona a exploração de recursos multissemióticos, como acontece, por exemplo, na descrição do Eixo Leitura:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar

a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 71).

Ao apoiar a exploração de vários gêneros digitais, como reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts, vlogs, podcasts culturais, gameplays, spots, entre outros, a Base Nacional abraça inevitavelmente o uso de múltiplas mídias e recursos disponíveis em ambientes digitais. Entre os gêneros mencionados na BNCC estão muitos que envolvem, tanto para sua produção quanto para sua recepção, tecnologias digitais que ainda não estão acessíveis em grande parte das escolas públicas brasileiras e para um número expressivo de estudantes. Essa lacuna evidencia uma contradição entre as orientações curriculares e a infraestrutura disponível, o que coloca os docentes diante de um desafio significativo: como propor atividades dialógicas relevantes e formativas voltadas para práticas discursivas digitais em contextos marcados pela escassez de recursos tecnológicos? Nesse cenário, o trabalho do professor exige criatividade e resistência, pois é preciso reinventar práticas pedagógicas que assegurem o direito dos estudantes de participar criticamente da cultura digital, ainda que em condições materiais adversas. Tal desafio evidencia também a necessidade de políticas públicas consistentes que articulem a formação docente, o acesso equitativo às tecnologias e a efetiva democratização do uso pedagógico dos meios digitais.

Nessa direção, a BNCC detalha, em diferentes habilidades, a necessidade do trabalho com imagens, sons e diferentes linguagens digitais. Trata-se, na verdade, de um documento revelador dos avanços tecnológicos e de usos da linguagem ocorridos na sociedade contemporânea e que a prática educativa precisa estar alinhada a essas evoluções sociais. Além disso, ressalta que as atividades de ensino não devem envolver apenas o trabalho com os gêneros discursivos digitais, mas, também, as novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar informações e de interagir com os diferentes interlocutores nas diversas situações de interação.

Tais enfoques teórico-metodológicos se ampliam, pois, esse documento considera não apenas a diversidade decorrente do uso das TIC no cotidiano, mas também a questão da diferença, hoje tão amplamente discutida no campo educacional face à visibilidade de todo tipo de diversidade (social, cultural, ideológica, linguística,

de raça, de etnia, de gênero e sexualidade, de condições físicas dentre outras), nas sociedades contemporâneas.

É fundamental ressaltar o viés crítico da BNCC quanto à abordagem das Tecnologias Digitais da Informação Comunicação (TDICs), já que tal documento oficial não trata apenas de aspectos de natureza técnica. Ela também ressalta também uma aprendizagem de práticas de linguagem ancoradas no digital com vistas a lidarmos de forma política, crítica, responsiva/responsável e ética com os conteúdos da internet. Na verdade, fazer o que chamam de curadoria cuidadosa do que se lê, produz e comenta na rede para que não veiculemos discursos de ódio, fake news, cyberbullings, pós-verdade, “efeitos de bolhas”, etc., tomando cuidado para o uso ético dos gêneros discursivos digitais e das ferramentas digitais.

Mas também não podemos deixar de destacar as várias partes do documento que propalam sobre uma educação flexível à mudança constante, criativa, inovadora etc., o que produz como consequência um assujeitamento acrítico a demandas muito mais ligadas às pautas de uma política de educação neoliberal. Tal modelo com vistas a formar mão de obra qualificada/barata para atender as demandas de expansão das políticas mais convenientes aos interesses do capital, acaba diluindo, e por vezes até mesmo anulando, todos os efeitos de um projeto de educação que se queira verdadeiramente emancipatório numa perspectiva dialógica da linguagem, visto que a Base fala em participação democrática, cidadania, respeito à diversidade etc.

Ao analisarmos o texto introdutório da Área de Linguagens do Currículo do Estado do Espírito Santo para os anos finais do ensino fundamental, elaborado à luz da BNCC, identificamos uma proeminência dada ao digital, isto é, às práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente, assim como ocorre na BNCC, o currículo afirma que

É oportuno assinalar que as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros

ambientes da Web. Frente a esse modo de enunciação e comunicação digital, a escola, instituição formal, responsável pela instrução e formação do sujeito, constitui-se enquanto o local para o desenvolvimento de habilidades de leitura e, também, das práticas sociais da leitura e da escrita, por meio do uso das novas tecnologias da informação e comunicação, visto que as novas gerações se veem imersas no mundo da escrita e que crianças, adolescentes e jovens utilizam-se da escrita e da leitura em diversas situações de comunicação nas redes sociais online e em celulares (Currículo do Espírito Santo, p. 74).

Percebemos que tal documento também destaca as práticas de linguagem contemporâneas que envolvem novos gêneros discursivos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, as novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir, as novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos, a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Chama a nossa atenção, em tal documento, a menção à importância de uma prática docente que não deixe de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, próprios da leitura e da escrita da letra e do impresso em sua utilização em contextos sociais, mas também contemplar as novas exigências sócio-discursivas da sociedade da informação.

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, próprios da leitura e da escrita da letra e do impresso em sua utilização em contextos sociais, mas de contemplar também as novas e múltiplas práticas sociais da leitura e da escrita contemporâneas, essencialmente digitais, que permeiam o cotidiano dos alunos. (Espírito Santo, p. 74).

No excerto acima as palavras multiletramento e novos letramentos não são citadas. No entanto, fica explícito no documento local as abordagens que dizem respeito às práticas de leitura e produção de textos construídos a partir de diferentes linguagens (sonoras, visuais, escritas, corporais e digitais). É possível inferir no currículo local que as novas práticas sociais de uso situado da leitura e escrita emergem de acordo com as mudanças nas formas de linguagens, comunicação e nos recursos tecnológicos.

Por outro lado, não enfatiza que esses novos letramentos operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente e que, por isso, precisam permear diferentes contextos formativos ao longo da educação básica. Além disso, o referencial curricular em análise não parte da hipótese de que grande parte dos

estudantes do ensino fundamental são usuários da internet, fazem uso de múltiplas linguagens.

Tal estudantes precisam desenvolver não apenas a escrita ou a oralidade, mas também reconhecer os recursos multissemióticos, multimodais, especialmente os promovidos pela nova mídia digital, levando-se em conta, sobretudo, as condições sociais e culturais em que estão inseridos.

Considerando que os novos letramentos surgiram de forma responsiva a uma necessidade social, assim como os multiletramentos, constatamos que apesar dos esforços desse documento em buscar imbricações nos pressupostos teóricos de tais estudos, ainda existe muito a ser explicitado sobre essas concepções que se ancoram no avanço da tecnologia e dos novos formatos e valores de comunicação, no contexto das mídias digitais. Em outras palavras, não fica evidente no documento qual é a percepção sobre a adoção dos multiletramentos e dos novos letramentos, considerando os mais distintos contextos institucionais, culturais, espaciais, temporais e sociais do território brasileiro e capixaba.

Por fim, considerando a velocidade com que as inovações tecnológicas surgem e passam a integrar o cotidiano social e escolar, o referencial curricular da rede pública estadual de ensino revela uma lacuna importante: a de preparar os professores para atuar nesse cenário de constantes mudanças sob uma perspectiva crítica. Essa preparação deveria ir além do domínio técnico e operacional das ferramentas digitais, possibilitando que os docentes se apropriem criticamente desses recursos em suas práticas pedagógicas e os utilizem como meios de transformação do contexto educacional.

Além disso, o documento ainda não explicita de que forma suas proposições organizacionais favorecem a inserção social dos estudantes — público-alvo da educação pública estadual — como sujeitos dialógicos, autônomos e eticamente responsivos. Tal ausência torna-se especialmente relevante quando se pensa no ensino da escrita mediado por tecnologias digitais nos anos finais do ensino fundamental, etapa em que o desenvolvimento da autoria e da criticidade deveria ser fortalecido.

Ante ao exposto, ambos os documentos abordam o trabalho com múltiplas linguagens: o referencial curricular capixaba trata de modo explícito a multimodalidade, a multissemiose e o uso de tecnologias, sem, no entanto, ampliar tal discussão à luz dos pressupostos teórico-metodológicos dos novos e multiletramentos. Fica evidente, portanto, a necessidade de se compreender as mudanças das sociedades na era digital, as quais redefinem conceitos como linguagem, texto e gênero em face da amplitude de novas multissemioses ou multimodalidades em curso.

Já a BNCC detalha, em diferentes habilidades, a necessidade do trabalho com imagens, sons e diferentes linguagens digitais. Trata-se, na verdade, de um documento revelador dos avanços tecnológicos e de usos da linguagem ocorridos na sociedade contemporânea e que a prática educativa precisa estar alinhada a essas evoluções sociais, além de ressaltar que as atividades de ensino não devem envolver apenas o trabalho com os gêneros discursivos digitais, mas, também, as novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar informações e de interagir com os diferentes interlocutores nas diversas situações de interação.

Assim, à luz da análise do texto introdutório da Área de Linguagens do currículo dos anos finais do ensino fundamental da rede estadual, pode-se inferir uma aproximação em relação às diretrizes para a educação nacional quanto ao enfoque voltado aos novos letramentos e aos multiletramentos, sem, no entanto, explicitá-los, apenas tangenciá-los. A nossa análise, o currículo capixaba procura incluir em sua abordagem práticas sociais de leitura e escrita que contemplem os novos usos da linguagem surgidos na chamada virada digital, marcados, dentre outros aspectos, por uma valorização da imagem e demais modos de significação não verbais potencializados com o advento das novas mídias digitais. Todavia não destaca, à luz dessas novas formas de ler, produzir e fazer circular a pluralidade textual da contemporaneidade, a ótica do multiculturalismo e do multilinguismo que dão ênfase tanto à heterogeneidade e à subjetividade de culturas e linguagens quanto a vasta gama de formas representacionais oferecidas ao sujeito da era digital`.

Já na BNCC tais enfoques teórico-metodológicos se ampliam, pois esse documento considera não apenas a diversidade decorrente do uso das TDIC no

cotidiano, mas também a questão da diferença, hoje tão amplamente discutida no campo educacional face à visibilidade de todo tipo de diversidade (social, cultural, ideológica, linguística, de raça, de etnia, de gênero e sexualidade, de condições físicas dentre outras), nas sociedades contemporâneas.

Apesar de todas as devidas ressalvas, um avanço epistemológico na educação brasileira para o ensino de língua materna se deu com a nova Lei de Diretrizes e Bases para Ensino Nacional (LDBEN/1996) e seus documentos subsequentes, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, PCN+). Contudo, mesmo esses documentos sinalizando para uma nova concepção de língua(gem) e, conseqüentemente, um fazer pedagógico também novo, o que se vê vinte anos depois de sua publicação é a continuação de práticas pedagógicas tradicionais que perpetuam em nossos alunos grandes dificuldades em habilidades de leitura e escrita.

Por meio de uma análise comparativa, não se pretendeu valorizar um documento em detrimento do outro, mas, considerando o contexto sócio-histórico da pós-modernidade, foram evidenciados os aspectos que os aproximam e que os distinguem quanto à atualização em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Portanto, legitimar multiplicidade de línguas, linguagens (visual, verbal, sonora, espacial), e a de culturas no espaço escolar é premissa fundamental para uma educação linguística que melhor responda às demandas contemporâneas, como pré-condição para a formação de sujeitos multi/transletrados que sejam capazes de manipular os diversos modos semióticos, fazendo uso pleno das novas estéticas emergentes concomitantemente a uma atitude ética e crítica diante desses novos usos da linguagem.

Cumprе destacar que a valorização e a incorporação de gêneros discursivos digitais nas práticas pedagógicas escolares em consonância com a necessidade de adequação da escola à sociedade moderna e globalizada sugere atenção especial à formação continuada dos professores, com a necessidade de estes atuarem em sintonia com essa perspectiva. Nesse sentido, é imperioso pensar a formação de

professores para e na cibercultura a partir da constatação da necessidade de novos e múltiplos letramentos e da apropriação crítica das tecnologias digitais para a promoção de novas formas e possibilidades para os processos de ensino-aprendizagem condizentes com as demandas da cibercultura.

Sendo assim, tal constatação nos aguça a algumas reflexões: de que a maneira a rede pública estadual do Estado do Espírito Santo desdobra os pressuposto teórico-metodológicos sobre os novos letramentos e os multiletramentos presentes na BNCC e tangenciados no Currículo do Espírito Santo, conforme já evidenciado acima, em pautas formativas, no processo de formação docente, que contemple tanto as realidades, a escolha do que será estudado – quais gêneros entre os inúmeros propostos, por exemplo –, quanto para a maneira de apresentar esse conteúdo aos alunos, dependendo dos recursos que cada escola e cada professor consegue acessar? Como é possível avançar na produção multimodal, dentro da escola?

A formação continuada dos professores de língua portuguesa do ensino médio fundamental da rede pública estadual do Estado do Espírito Santo no contexto da implementação da política nacional por meio Currículo do Espírito Santo para os anos finais do ensino fundamental, adaptado à Base Nacional Comum Curricular, deu conta de tornar os professores aptos a mobilizarem esses conceitos que se fazem importantes, no que tange à educação de alunos capazes de utilizar diferentes linguagens de forma crítica e emancipatória? Os conceitos dos novos letramentos e dos multiletramentos foram mobilizados e compreendidos pelos professores participantes desse processo formativo ao final do curso? Preparou os professores em sala de aula para abordarem os novos comportamentos e as novas linguagens produzidas com a utilização de novas tecnologias, sob uma perspectiva crítica que os permitam ir além do conhecimento técnico e operacional no manuseio dessas tecnologias e os tornem capazes de se apropriarem criticamente dessas ferramentas em suas práticas docentes, promovendo transformações no contexto educacional?

Defendemos, portanto, que a integração dos novos letramentos, dos multiletramentos e das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas e nos processos de formação docente — inicial e continuada — é essencial para consolidar a articulação entre teoria e prática que sustenta uma educação crítica e transformadora.

Nessa perspectiva, é fundamental sublinhar que, mesmo que de forma restrita e pouco aprofundada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Currículo do Espírito Santo (2020) integram orientações em seus documentos que dialogam com práticas pedagógicas voltadas aos multiletramentos e à inserção crítica de tecnologias digitais. As competências gerais 4 e 5 da BNCC, que discorrem respectivamente sobre o uso de diferentes linguagens e o domínio crítico e ético das tecnologias digitais, operam como instrumentos regulatórios que legitimam o trabalho com gêneros digitais e a autoria digital em sala de aula.

O Currículo do Espírito Santo, ao promover o aprofundamento e a expansão de certas habilidades da BNCC, assume de maneira inequívoca a importância da leitura crítica em ambientes digitais e da reflexão sobre parcialidade e imparcialidade em textos midiáticos. Tais princípios orientadores, embora pautados por uma abordagem ainda normativa, abrem espaço para propostas pedagógicas que envolvam a rediscursivização de textos literários em formatos digitais, como fanfics, vídeos, podcasts e postagens em redes sociais; práticas essas que, ao favorecerem autoria, diálogo e engajamento, confirmam a linguagem como prática social e formativa. Desse modo, ao se ancorar nessas possibilidades previstas nos próprios documentos oficiais, a presente investigação reitera sua proposta de uma leitura literária responsiva, crítica e situada, comprometida com a formação de sujeitos ativos nos diferentes contextos de produção e circulação de sentidos.

Diante dessas evidências, revela-se imprescindível ampliar a problematização acerca do lugar das tecnologias digitais no processo educativo, examinando em que medida as propostas curriculares atuais dialogam – ou não – com uma concepção crítica, plural e emancipadora da educação. É nessa direção que se orienta a quinta e última seção. Tal análise será desenvolvida com base em uma problematização do solucionismo tecnológico e das estratégias neoliberais que, sob o discurso de inovação, buscam capturar a escola pública e padronizar o ensino. Propomos, assim, uma reflexão que vá além da instrumentalização das tecnologias, considerando sua inserção no currículo como prática social situada, comprometida com a escuta, a autoria e a responsividade dos sujeitos.

3.5 OLHARES SOBRE AS TDICS E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO CRÍTICA E PLURALISTA

A partir do cenário apresentado na seção anterior quanto aos enunciados da BNCC e do Currículo do Espírito Santo, ressaltamos que o foco desses documentos oficiais passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 474). Dessa maneira, a tecnologia digital é vista como uma possibilidade para que o jovem atue em diferentes práticas sociais e no mundo do trabalho, nas diversas áreas do conhecimento. Isto posto, percebemos claramente que a BNCC e o currículo capixaba apostam nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar.

Esses documentos ressaltam que a aprendizagem com práticas de linguagem ancoradas no digital deve ocorrer de forma política, crítica, responsiva/responsável e ética com os conteúdos da internet, bem como fazer o que chamam de curadoria cuidadosa do que se lê, produz e comenta na rede. Desse modo, a BNCC e o nosso currículo lidam com as tecnologias como um ponto central. Mas é fundamental aqui sublinhar que essa centralidade ocorre do ponto de vista de natureza técnica.

Para tanto, Heinsfeld e Silva (2018) apontam o caráter tecnicista e ilusório quanto ao tratamento dado às TDIC na BNCC, na medida em que desconsidera as desigualdades sociais que não possibilitam um mesmo acesso a necessidades básicas como alimentação, saúde e segurança, quem dirá, à tecnologia digital. Essa perspectiva da BNCC gera (ou é consequência de) um deslocamento do termo —multiletramentos para um viés muito mais tecnológico do que essencialmente é, como lançado no manifesto do Grupo Nova Londres.

Ribeiro (2020) ressalta que, embora existam centenas — ou até milhares — de trabalhos realizados no Brasil e sobre o Brasil acerca das relações entre educação e tecnologias digitais, ainda há muito a avançar. O autor evidencia a dimensão do desafio e o modo como ele tem sido subvalorizado pelas políticas educacionais em geral. Entre os fatores que contribuem para essa realidade, destacam-se o insuficiente investimento na equipagem e manutenção das escolas

públicas, a subestimação do tema na formação de professores/as, o adiamento de ações concretas voltadas ao uso pedagógico das tecnologias, as dificuldades de implementação de planos, além da desinformação e do preconceito em relação ao uso de tecnologias na escola e ao ensino a distância.

Cabe observar que, embora o documento reitere em diversos trechos a necessidade de uma educação adaptável, criativa e inovadora, a centralidade conferida ao digital no componente de Língua Portuguesa revela uma adesão ao chamado *solucionismo tecnológico*, que tende a reduzir a complexidade das práticas de linguagem a um viés instrumental. Tal orientação acaba por reforçar concepções alinhadas às demandas de uma educação de matriz neoliberal, em que a flexibilidade e a inovação são tomadas como fins em si mesmas, eclipsando a dimensão crítica, dialógica e emancipatória que deveria sustentar um projeto de formação cidadã. Nesse estreito diálogo que existe entre o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2017), torna-se necessária uma reflexão crítica sobre a forma de como a sociedade tem sido afetada com proposições do Estado que tocam a linguagem, como é o caso da BNCC e do documento capixaba. Nesse sentido, nos questionamos em que medida tais proposições organizacionais causam in/exclusão social, se fomentam ou não sua inserção social como sujeitos dialógicos, autônomos e responsivos/responsáveis eticamente no que concerne, sobretudo, ao ensino da escrita com tecnologias digitais no ensino médio?

E no atual cenário político e sua influência colonizadora, precisamos nos preocupar em saber como lidar com a possibilidade real de que a escola seja um lugar de produção em larga escala de capital humano, de habilidades-competências individuais de autogestão de si que sequestra as premissas de pluralidade e autonomia, preconizadas em uma sociedade democrática, para o antro econômico neoliberal de uberização e terceirização dos sujeitos disciplinados e resilientes (para usar um termo-chave desse projeto econômico de governamentalidade). Nesse sentido, é preciso ponderarmos sobre isso se quisermos de fato enxergar a escola em sua complexidade, visto que ao mesmo tempo em que a entrada dos novos e multiletramentos no currículo escolar foi uma boa escolha para a política educacional neoliberal, ela também gerou formas de colonização. A incorporação dos desses letramentos à lógica do capital humano, compromete a visão crítica dos alunos, tornando-os incapazes de perceber as ideologias mantenedoras da ordem neoliberal,

silenciando os debates sobre moralidade, ética e as consequências que os meios de comunicação podem acarretar para a vida em sociedade (Garcia; Luke; Seglem, 2018).

Nessa perspectiva, outro aspecto nos dois documentos diz respeito às diversidades cultural e linguística como pontos de partida para o desenvolvimento de uma educação plural e cidadã, que incluem, por exemplo, a cultura das juventudes. E aqui é importante destacar que o termo multiletramentos, cunhou a expressão, por justamente termo multiletramentos foi cunhado justamente por contemplar as diversidades local e multicultural.

Segundo a BNCC, o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 474). A BNCC apresenta novas competências e habilidades, com o intuito que de a tecnologia digital seja vista como uma possibilidade para que o jovem atue em diferentes práticas sociais e no mundo do trabalho, nas diversas áreas do conhecimento, desenvolvendo, para tanto, atividades como

[...] apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdo em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. (Brasil, 2018, p. 475).

Ou seja, observamos, desde esse ponto, os novos e multiletramentos sendo relacionados às mídias e tecnologias, como se esses fossem os focos da proposta da Pedagogia dos Multiletramentos, sem considerar os aspectos da cultura local e da diversidade linguística. Portanto, a Base centraliza os multiletramentos no contexto da tecnologia digital, desconectando essa pedagogia de outros dois aspectos primordiais levantados pelo Grupo Nova Londres: a multiculturalidade e a multilinguagem.

Para Amorim e Pereira (2022) a proposta de multiletramentos da BNCC de centrar os multiletramentos, relacionando-os às mídias e tecnologias, como se esses fossem os focos da proposta da Pedagogia dos Multiletramentos, sem considerar os aspectos da cultura local e da diversidade linguística, apaga as peculiaridades culturais locais e substitui por fórmulas e roteiros previamente estabelecidos e alinhados com os interesses neoliberais.

As pesquisadoras destacam ainda que o termo multiletramentos, segundo o Grupo de Nova Londres (doravante GNL), que cunhou a expressão, contempla justamente as diversidades local e multicultural. Alinhadas a essa abordagem didático-filosófica, as autoras asseveram que é preciso reafirmar o compromisso com os letramentos locais e os mais valorizados, —apesar de trabalhar com os multiletramentos, o documento demonstra falta de compreensão das propostas da Pedagogia dos Multiletramentos, uma vez que ela visa, justamente, abarcar as diferentes práticas sociais, não somente as ligadas à tecnologia digital.

Amorim e Pereira (2022) salientam ainda que isso não significa dizer que não há menções à multiculturalidade, multilinguagem e multissemiótica (princípios norteadores da Pedagogia dos Multiletramentos do Grupo Nova Londres) no documento. No entanto, elas nos mostram que a BNCC ao tratar dos multiletramentos, a multiculturalidade não é considerada, dando a entender, segundo elas, que letramentos locais e valorizados não estão inclusos na proposta. Ao nosso ver, isso tem o efeito de eliminar as diversidades locais, suas idiossincrasias, suas diferenças culturais e linguísticas, convertendo a relação interativa dos multiletramentos com as novas mídias em fórmulas e roteiros.

Frente ao exposto, fica perceptível que os multiletramentos estão majoritariamente relacionados à tecnologia digital, relegando a um segundo plano justamente as diversidades local e multicultural. A centralidade dos multiletramentos no contexto da tecnologia digital, desconectando essa pedagogia de outros dois aspectos primordiais levantados pelo Grupo Nova Londres: a multiculturalidade e a multilinguagem, foi o aspecto que se destacou muito ao nosso olhar nesta pesquisa.

No que diz respeito ao Currículo do Espírito Santo, a nossa incursão apontou que tal documento apresenta uma lacuna quanto a sua atualização em relação à BNCC no que diz respeito a multiplicidade de línguas, linguagens (visual, verbal, sonora, espacial), e a de culturas no espaço escolar como premissa fundamental para uma educação linguística que melhor responda às demandas contemporâneas. Além disso, também como pré-condição para a formação de sujeitos multi/transletrados que sejam capazes de manipular os diversos modos semióticos num contexto cultural

e linguisticamente diverso, fazendo uso pleno das novas estéticas emergentes concomitantemente a uma atitude ética e crítica diante desses novos usos da linguagem. Portanto, o currículo do estado reafirma a importância da inclusão das tecnologias digitais e do trabalho colaborativo, em consonância com o que propõe a BNCC. Contudo, mesmo após mais de duas décadas do século XXI, permanecem lacunas quanto à efetiva integração desses princípios no cotidiano escolar e à formação crítica dos professores para lidar com as demandas da cultura digital.

Na leitura do documento local não se destaca que postura pedagógica é mais apropriada para trabalhar tanto os aspectos das diversidades locais quanto os padrões de comunicação global, nem como o ensino em sala de aula e o currículo devem se engajar com as experiências e os discursos dos estudantes, que são cada vez mais definidos pela diversidade cultural e subcultural e pelos diferentes repertórios e práticas linguísticos que vêm com essa diversidade. Isto quer dizer que o referencial curricular em questão não evidencia as preocupações que a educação deve ter ao lidar com a crescente multiculturalidade (cultura local associada à cultura global) intensificada pelo emprego das novas tecnologias.

Fica evidente em nossas análises que o currículo capixaba sugere como forma de trabalho as novas linguagens que circulam no contexto digital, já que esse conceito amplia a noção de letramento, porém não preconiza que essas novas formas de comunicação também surgiram a partir da multiculturalidade e multilinguagem, ou seja, dos múltiplos discursos e as diversidades culturais e linguísticas das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos. É fundamental assinalar que não basta apenas incorporar as multimodalidades em sala de aula, quando se menciona a exploração de recursos multissemióticos. Torna-se necessário, portanto, que a multimodalidade e a multiculturalidade sejam vistas de maneira conjunta, isto é, que as práticas de ensino não fiquem alheias à diversidade de linguagens e culturas dentro e fora da escola e que direcionem os alunos a desenvolverem aprendizagens linguísticas e discursivas e uma postura crítica e analítica perante as diversidades. É preciso prepará-los para conviverem no mundo contemporâneo multicultural, multilinguístico, multiletrado e atender às demandas em relação à leitura, à escrita, à diversidade cultural, provenientes do surgimento e expansão das tecnologias digitais.

Apesar de haver lacunas e descompassos na interface entre a BNCC, o Currículo do Espírito Santo e a pedagogia dos multiletramentos do GNL, assim como a necessidade de um enquadramento crítico e emancipatório dessa relação, é fundamental assinalar que as discussões propostas por esse grupo, não só no que se refere à multiplicidade cultural e linguística, mas também quanto à multimodalidade, têm exercido um papel central. Tal impacto não se limita à reformulação de documentos oficiais e currículos escolares no contexto educacional brasileiro. Mais do que isso, permite vislumbrar caminhos possíveis para além de posições antitéticas que ora endeusam, ora demonizam as tecnologias, contribuindo, assim, para uma visão e uma atuação críticas e transformadoras nas práticas de letramento no espaço escolar.

Assim, surge a questão: quais são os descompassos e os entraves da BNCC e do Currículo do Espírito Santo que impedem que se consolide uma educação intercultural no contexto brasileiro/capixaba a partir de noção de pedagogia decolonial e interculturalidade crítica com vistas a reconhecer e a valorizar a diversidade étnico-racial que compõe a nossa sociedade, rompendo com a visão eurocêntrica colonizadora que marcou a história brasileira, com uma abordagem voltada para a diversidade étnico-racial na formação do país?

Ainda assim, tendo em vista o recorte de nossos dados, entendemos a limitação de nossa pesquisa. Ela é válida, entretanto, como uma tentativa de reconhecer a necessidade do redimensionamento do currículo escolar com vistas a trabalhar a cultura valorizada juntamente com as culturas locais do aluno, considerando a leitura e escrita das múltiplas linguagens encontradas nos textos contemporâneos.

Desse modo, somos tributários de que o desenvolvimento de multiletramentos precisa envolver uma variedade de experiências tecnológicas, mas desde que conceba também as culturas locais e a valorização da diversidade linguística com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, valorizando a multiculturalidade que historicamente marca a sociedade brasileira, como parte de multiletramentos, mesmo que essas culturas não envolvam tecnologia digital.

O caminho entre a pesquisa e a reflexão no Brasil sobre educação, multisssemiose/tecnologia, multiculturalidade, multilinguagem e os pátios escolares é longo, tortuoso, sem financiamento, sem prestígio e pouco iluminado. Assumimos nossa lentidão e nossas dificuldades em implementar mudanças ligadas à valorização da diversidade, à inclusão e ao uso de tecnologias digitais e a colaboração na educação básica e mesmo à formação de professores.

Embora o discurso normativo da BNCC e do Currículo do Espírito Santo integre princípios relacionados aos multiletramentos, à pluralidade de linguagens e à inserção das tecnologias digitais, é oportuno levar em conta o modo como essas diretrizes se apresentam, muitas vezes, de forma genérica, prescritiva e descolada das realidades concretas das escolas públicas brasileiras. Um dos aspectos pouco desenvolvido na BNCC concerne à valorização da diversidade linguística e cultural. A concepção de linguagem apresentada tende à homogeneização, apagando as marcas de pertencimento e os repertórios identitários dos sujeitos. Nesse sentido, Rojo (2012) defende que os multiletramentos só se realizam plenamente quando reconhecem e legitimam os diferentes modos de ser, viver e significar no mundo, especialmente nas escolas públicas brasileiras, marcadas por desigualdades históricas.

Essa perspectiva voltada para a homogeneização dos repertórios linguísticos e culturais, observada nas proposições da BNCC, reflete um movimento mais amplo de redução das práticas de linguagem à lógica da eficiência e do desempenho. Tal como evidenciam Garcia, Luke e Seglem (2018), há um risco constante de que as políticas públicas em torno da linguagem digital instrumentalizem os letramentos, subordinando-os à produtividade e à formação de capital humano. Nesse cenário, os sujeitos deixam de ser compreendidos como produtores de sentidos éticos, culturais e políticos, passando a ser interpelados como operadores de competências técnicas, mensuráveis e ajustadas às demandas do mercado.

Ao evidenciar competências como a utilização ética das tecnologias ou a leitura crítica de mídias, essas orientações mobilizam uma narrativa de inovação e inclusão que, se não forem problematizadas, podem obscurecer as desigualdades estruturais de acesso e de formação digital entre os estudantes. Diante disso, é urgente tensionar

o otimismo tecnopedagógico⁵ incorporado às orientações curriculares, trazendo à tona a crítica ao solucionismo tecnológico e à padronização neoliberal do currículo.

Para além da simples inserção de recursos digitais de forma instrumental no ensino, uma educação crítica e pluralista requer compreender os multiletramentos como práticas localizadas, situadas e historicamente constituídas, o que demanda escuta ativa dos sujeitos, valorização das práticas culturais juvenis e abertura à autoria e à criação. Nesse sentido, a presença das TDICs na escola só se tornará efetivamente transformadora quando mobilizada como instrumento de escuta, agência e resistência, e não como mera resposta técnica aos desafios do presente.

Diante desse cenário, evidencia-se que a simples incorporação das TDICs nos documentos oficiais, por mais relevante que seja, não garante, por si só, uma prática educativa crítica, pluralista e engajada com as diversidades culturais e sociais dos estudantes. É fundamental, portanto, que a implementação dessas diretrizes ocorra a partir de uma compreensão ampliada dos letramentos digitais, capaz de articular saberes técnicos, sociais, culturais e políticos, de modo a promover uma formação crítica, situada e responsiva.

Considerando esse panorama, é fundamental repensar a formação docente. Para que a inserção das TDICs promova, de fato, práticas de autoria, leitura crítica e cidadania digital, é necessário ir além do domínio técnico. Conforme defende Duboc (2015), a pedagogia dos multiletramentos exige uma postura reflexiva, crítica e situada frente à linguagem e à cultura digital. Isso requer formar professores capazes de tensionar os discursos hegemônicos e produzir práticas pedagógicas que dialoguem com as demandas reais dos sujeitos escolares.

Essa perspectiva exige superar a visão instrumental das tecnologias para avançar no reconhecimento da linguagem como prática social e multimodal, que se configura em contextos específicos de uso e produção de sentidos. A despeito disso, é relevante enfatizar que, apesar da BNCC reconhecer, de forma pontual, a importância da leitura de gêneros e linguagens diversos, tal documento não explicita com profundidade os modos como a multissemiose atua na construção de sentidos.

⁵ Refere-se à articulação entre tecnologia e pedagogia, isto é, ao uso de recursos e ferramentas tecnológicas integrados de modo intencional e crítico aos processos de ensino e aprendizagem, conforme destacam Kenski (2012), Valente (2018) e Rojo (2015), ao tratarem da necessidade de que o uso das tecnologias na educação vá além da dimensão técnica, incorporando reflexão pedagógica, criticidade e transformação social.

De acordo com os apontamentos de Rojo e Moura (2012), ler em tempos digitais envolve transitar entre sons, imagens, vídeos, hipertextos e redes sociais, o que exige do professor práticas de leitura ampliadas, sensíveis à complexidade das textualidades contemporâneas e voltadas à formação de sujeitos críticos, autorais e culturalmente posicionados.

No que se refere a esse propósito, Soares (2017) amplia o debate ao propor reflexões sobre as transformações nos modos de ler e escrever na contemporaneidade, especialmente diante da presença crescente das tecnologias digitais nos cotidianos escolares e sociais. Diante da presença cada vez mais expressiva das tecnologias digitais na vida cotidiana, a pesquisadora destaca a emergência de novos letramentos, que exigem da escola o reconhecimento da multimodalidade e da diversidade de linguagens como formas legítimas de expressão e construção de sentido na contemporaneidade.

A autora critica o distanciamento entre as práticas escolares e as experiências vividas pelos estudantes fora da escola, alertando para os riscos de aprofundamento das desigualdades sociais, caso as instituições educacionais não assumam o compromisso de democratizar o acesso às tecnologias e formar leitores e produtores críticos. Ao enfatizar o papel da escola como mediadora cultural e a urgência de uma formação docente que compreenda as exigências dos tempos digitais, Magda Soares reforça a necessidade de superarmos uma visão tecnicista das TDICs em direção a práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e emancipatórias. Essa abordagem alinha-se às críticas de Rojo e Moura (2012), ao defender que os letramentos escolares devem contemplar a complexidade das textualidades contemporâneas e promover aprendizagens significativas, críticas e emancipadoras.

Por fim, a reflexão crítica conduzida até aqui revela que, embora as diretrizes curriculares nacionais e estaduais incorporem, em alguma medida, termos e conceitos associados aos multiletramentos e às TDICs, essa integração manifesta-se predominantemente sob um viés tecnicista e adaptativo, muitas vezes desvinculado das dinâmicas socioculturais presentes nas escolas públicas e nas trajetórias das juventudes brasileiras. A análise das propostas da BNCC e do Currículo do Espírito Santo evidenciou um deslocamento das noções de multiletramento, multiculturalidade e multilinguagem para uma abordagem

centrada na eficiência tecnológica e na formação de capital humano, o que enfraquece as possibilidades de práticas educativas emancipadoras e responsivas.

Diante desse quadro, torna-se necessário aprofundar a compreensão dos letramentos para além da dimensão funcional, técnica e normativa. É nesse sentido que, no capítulo seguinte, propomos uma retomada histórica e teórica do conceito de letramento, percorrendo desde suas acepções mais tradicionais até as abordagens socioculturais e críticas desenvolvidas pelos Novos Estudos do Letramento, pela Pedagogia dos Multiletramentos e pelos novos letramentos. Essa trajetória conceitual servirá de alicerce para as reflexões e práticas analisadas nesta tese, especialmente no que concerne à leitura e à rediscursivização crítica de contos machadianos em ambientes digitais, compreendidas como práticas de resistência, autoria e agência no contexto escolar contemporâneo.

4. DOS LETRAMENTOS TRADICIONAIS AOS NOVOS E MULTILETRAMENTOS

O letramento não é um estado que se atinge de uma vez por todas, mas um processo contínuo, situado social e historicamente.

Angela Kleiman

Historicamente vinculada à escola, à cultura letrada e à formação da cidadania, a linguagem escrita tem assumido papel fundante nas políticas públicas educacionais e nas práticas pedagógicas. No entanto, as transformações sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas têm exigido novas compreensões sobre o que significa “saber ler e escrever” no mundo contemporâneo. Nesse contexto, o ensino de leitura e escrita tem sido progressivamente desafiado por abordagens que concebem a linguagem como um conjunto de práticas sociais, históricas, situadas em contextos específicos e constituídos por relações de poder, identidade e cultura⁶. Tal abordagem foi fortemente baseada em pesquisas de cunho etnográfico e ficou conhecida como Novos Estudos dos Letramentos (NEL), de New Literacies Studies; com expoentes principalmente nos EUA, Reino Unido e Brasil a partir dos anos 80.

A transição dos letramentos tradicionais para os novos e multiletramentos reflete essas profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas que vêm caracterizando o século XXI. Considerando esse panorama, a compreensão do letramento como uma prática social, conforme proposta por Kleiman (1995, 2005), é fundamental para a formação de leitores e escritores críticos, situados, responsivos e emancipados. Tal perspectiva sociocultural do letramento destaca a importância de considerar as experiências e os contextos dos alunos, observando que a leitura e a escrita são práticas que se desenvolvem em interações sociais e culturais.

Esse viés do letramento despertou atenção do campo da Linguística Aplicada (LA), em especial sob a perspectiva transgressiva proposta por Moita Lopes (2013), por conseguir lidar com diferentes multiplicidades que não eram levadas em conta, com essa importância, na educação em línguas – os aspectos multimodal e multicultural. Com base nessa orientação teórica emerge um entendimento de que os

⁶ “Modelo ideológico” dos letramentos, em oposição ao “modelo autônomo”, conforme Street (1984).

sujeitos não apenas reproduzem normas, mas ressignificam discursos e constroem sentidos em práticas de letramento plurais e multissemioticamente organizadas, promovendo uma educação que valorize a diversidade de vozes e experiências. Consequentemente, esses múltiplos letramentos consideram – em especial nas abordagens ligadas aos Novos Estudos do Letramento (NEL) – a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e os diversos usos da língua(gem) nas sociedades letradas bem como no caráter sociocultural estabelecido nas práticas de letramento.

Essa virada teórica, impulsionada pela crítica ao modelo autônomo de letramento e pela valorização de suas dimensões ideológicas e plurais (Street, 1984; Kleiman, 1995), deu origem a uma série de abordagens que ampliam o campo da leitura e da escrita — entre elas, os novos letramentos (Gee, 2000; Lankshear; Knobel, 2007) e os multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000; Rojo, 2012, 2013). Essas concepções reconhecem a crescente complexidade dos textos, das linguagens e dos modos de interação mediados por tecnologias digitais, além de proporem práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e discursiva dos estudantes.

Assim, a Pedagogia dos Multiletramentos, do Grupo Nova Londres (1996), realiza a “segunda virada”, a partir da adoção do “modelo ideológico” dos letramentos, criado 12 anos antes por Street (1984). Na perspectiva dos multiletramentos foram acrescentados dois importantes aspectos às práticas sociais dos letramentos: a multimodalidade e a multiculturalidade. Esse momento foi um marco, pois as “duas viradas” – as perspectivas das práticas sociais; e a da multimodalidade e multiculturalidade – encontraram um terreno fértil para debates situados em um país com a nossa heterogeneidade.

É fundamental sublinhar que os termos letramentos múltiplos e multiletramentos integram perspectivas distintas, conforme explica Rojo (2012). De acordo com a autora “os letramentos múltiplos referem-se à diversidade de letramentos existentes na sociedade, oriundos de diferentes práticas sociais de leitura e escrita, enquanto os multiletramentos são uma proposta pedagógica que visa a dar conta dessa diversidade e das novas linguagens e mídias digitais.” (p. 25).

O primeiro emerge dos estudos de Street (1984) e associa-se às práticas de leitura e escrita em contexto social amplo e com relações ideológicas. O segundo mostra-se associado ao nosso propósito de utilizar gêneros discursivos digitais como ferramenta para o ensino de leitura literária e de produção discursiva, uma vez que a multimodalidade envolve múltiplas e diversificadas semioses que podem ser combinadas ao texto escrito e exigem estudos que considerem o crescente desenvolvimento social e tecnológico da sociedade contemporânea.

Pelas razões expostas, esta tese assume, portanto, o entendimento dos letramentos a partir das visões socio-histórica e cultural (Scribner; Cole, 1981; Street, 1984, 2003) e da Pedagogia dos Multiletramentos, do Grupo Nova Londres (Cope; Kalantzis, 1996, 2000), que caminharam juntas a partir de meados dos anos 90, mesmo gerando desdobramentos e caminhos específicos por parte de seus diversos autores (Kleiman, 1995, 2016; Rojo, 2007, 2013, 2013b, 2015, 2017; Buzato, 2007, 2009b, 2010, 2016; Street; Street, 2014).

Tendo em vista o objetivo de realizar a leitura literária de obras clássicas da literatura nacional, especificamente os contos de Machado de Assis, e promover a produção discursiva em contextos de mediação tecnológica na sala de aula do ensino fundamental II, este capítulo tem por objetivo trilhar o percurso conceitual que vai do letramento tradicional à emergência dos multiletramentos, refletindo sobre as implicações dessa trajetória para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, em especial na formação de leitores e produtores de textos no contexto da cultura digital.

Para tal, ao longo das seções, discutiremos a abordagem sociocultural do letramento, exploraremos os fundamentos da pedagogia dos multiletramentos, que amplia a noção de letramento ao incluir diferentes modos de significação, como o visual e o digital, conforme discutido por Cope e Kalantzis (2000), bem como a emergência dos novos letramentos discutidas por Lankshear e Knobel (2006, 2007 e suas intersecções com a cibercultura. A partir da concepção dialógica da linguagem de Bakhtin (2003), abordaremos a responsividade ativa como um princípio fundamental para o ensino de leitura e escrita, destacando a importância de criar ambientes de aprendizagem que promovam a autonomia e a agência dos alunos nas práticas escolares contemporâneas. Por fim, analisaremos as diretrizes da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e do currículo do Espírito Santo, que orientam a formação de leitores críticos e multiletrados, preparando-os para os desafios da atualidade.

Essas reflexões delineiam a proposta de rediscursivização de textos literários clássicos — em especial os contos de Machado de Assis — como uma prática de autoria crítica, responsiva, criativa e multimodal concebida nesta pesquisa em contexto educacional mediado pelas tecnologias digitais.

4.1 LETRAMENTO E LETRAMENTOS EM SUA ABORDAGEM SOCIOCULTURAL: REFLETINDO SOBRE RESPONSABILIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA

4.1.1 Da técnica à prática social: ressignificações do conceito de letramento

Embora o conceito de letramento tenha ocupado lugar central no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1980, ele sofreu importantes reconfigurações teóricas que influenciaram a forma como se concebe o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Inicialmente entendido como uma habilidade de natureza técnica ou funcional — muitas vezes restrito à decodificação e domínio das normas gramaticais —, o domínio conceitual de letramento foi gradualmente ressignificado por diferentes correntes críticas que passaram a entendê-lo como uma prática social, situada em contextos históricos e culturais específicos. Assim, à luz dessa vertente teórica, o termo letramento passa a ser considerado em sua abordagem sociocultural.

Sob esse viés teórico mais abrangente, a filosofia da linguagem de orientação bakhtiniana oferece um horizonte fecundo para aprofundar a compreensão da linguagem como prática viva, marcada por relações sociais, valores e vozes diversas. Ao deslocar o foco do sistema para a interação concreta entre sujeitos, essa abordagem permite compreender a leitura e a escrita não como atos isolados ou neutros, mas como eventos dialógicos, responsivos e ideologicamente situados.

No campo da filosofia da linguagem de orientação bakhtiniana, a linguagem não é concebida como sistema autônomo, mas como atividade concreta, histórica e socialmente situada. Tal concepção permite entender os processos de leitura e escrita no âmbito escolar como práticas constitutivas de sujeitos e de sentidos, sempre em

diálogo com discursos anteriores, presentes e futuros. O papel central conferido ao conceito de dialogismo, na presente discussão, traz contribuições teóricas e metodológicas para interpretar a leitura literária e a rediscursivização como práticas enunciativas plurais, responsivas e ideologicamente orientadas neste estudo.

4.1.2 Novos Estudos do Letramento: fundamentos e perspectivas

Por esse viés, os Novos Estudos do Letramento, de abordagem teórica fundada por Street (1984; 1994; 1995), propõem uma abordagem crítica que concebe o letramento como prática social e situada culturalmente construída e permeada relações de poder e ideologia. Essa orientação teórica distancia-se, assim, de uma concepção meramente pautada no letramento como um conjunto de habilidades neutras, um conjunto de ferramentas técnicas. Com base em uma abordagem etnográfica, voltada para a observação e análise das práticas letradas reais, tal como se realizam em contextos cotidianos, o autor defende que o letramento deve ser compreendido a partir de uma perspectiva sociocultural, na qual as práticas de leitura e escrita se inserem em dinâmicas sociais, culturais, políticas e econômicas específicas. Diante dessa perspectiva, as práticas de leitura e escrita não são vistas como habilidades universais, mas como formas de ação social que expressam e reproduzem (ou contestam) valores culturais, identidades e ideologias.

Street (1994) evidencia a importância de abandonarmos a visão do letramento como uma mera habilidade ou técnica, uma abordagem que ainda persiste nos ambientes escolares. Em seu lugar, ele propõe uma descrição do letramento que se baseia em práticas sociais situadas. Para explicar essa afirmação, o autor argumenta que existem diversas maneiras de representar os usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais. Isso implica dizer, como destaca Street, que o letramento deve ser analisado não como uma competência universal e descontextualizada, mas como uma prática social plural, cujos sentidos variam de acordo com os grupos, as culturas e os contextos nos quais é mobilizado.

4.1.3 Entre modelos: autônomo e ideológico do letramento

Considerando que é um equívoco pensar em uma única e compacta entidade chamada letramento, o pesquisador enfatiza que a ideia de que a aquisição de um letramento único e independente que traz consequências predeterminadas para

indivíduos e sociedades é, na verdade, um mito. Esse mito, segundo Street (1994), "quase sempre se baseia em valores culturalmente restritos sobre o que realmente constitui o letramento" (p. 466). Sob essa ótica, Street advoga por um ideal de letramento ancorado no que ele chama de "modelo ideológico de letramento", que apoia a existência de múltiplos letramentos. Nesse modelo que recusa a neutralidade do letramento, "o significado e os usos das práticas de letramento estão interligados a contextos culturais específicos, essas práticas estão sempre associadas a relações de poder e ideologia" (Street, 1994, p. 466). Nessa propositura, a perspectiva múltipla e ideológica de letramento se afasta da visão que o considera apenas um conjunto de tecnologias neutras.

Baseando-se na análise dos fundamentos teóricos de Street, Lankshear e Knobel (2007) argumentam que os estudos contemporâneos do letramento têm como eixo fundante a relação entre a prática humana e a produção, distribuição, troca, refinamento, negociação e contestação de significados. De acordo com esses pesquisadores, não é possível haver prática sem significado, assim como não existe significado que não esteja vinculado a uma prática. Nesse sentido, não há leitura ou escrita significativa que possa ser dissociada de práticas sociais (Lankshear; Knobel, 2007, p. 2). Consequentemente, para eles, aprender a ler e a escrever tipos particulares de texto pressupõe imersão em práticas sociais em que os participantes não se limitem a ler tais textos, mas falam sobre eles de determinada forma, mantêm determinadas atitudes e valores diante deles e interagem socialmente com e sobre esses textos.

Alicerçando-se nessas premissas, Lankshear e Knobel (2007) concluem que é inviável abstrair ou descontextualizar fragmentos de letramento das amplas práticas sociais às quais estão interligados e ainda manter seus significados. Essa conclusão revela que, evidentemente, não é possível caracterizar letramento como um único fenômeno. Em vez disso, verifica-se a existência de múltiplas formas de letramento, tantas quantas são as práticas sociais e as concepções de leitura e escrita.

Em consonância com essa concepção de que há múltiplas formas de representar os usos e significados da leitura e da escrita, as quais variam conforme os contextos sociais, culturais e históricos em que se realizam, Kleiman (1995) enfatiza que "o letramento é uma manifestação social que se constrói nas práticas

sociais e culturais” (p. 15). Desta forma, de acordo com autora, tal enfoque busca uma visão integrada do letramento, preocupando-se com as dimensões social, histórica e cultural das práticas cotidianas nas quais as pessoas se envolvem com a escrita, e não apenas a aprendizagem formal desenvolvida nas instituições escolares. A autora afirma ainda que o letramento deveria ser compreendido como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19).

Um dos marcos conceituais dessa virada paradigmática é a distinção proposta por Brian Street (1984) entre os modelos autônomo e ideológico de letramento. O modelo autônomo concebe o letramento como uma competência universal, neutra e descontextualizada — uma habilidade técnica que, uma vez adquirida, promoveria automaticamente desenvolvimento cognitivo, econômico e social.

De acordo com essa concepção autônoma, as práticas de letramento tendem a se restringir a operações mentais simples e descontextualizadas (Tilio, 2012), priorizando o texto em si, sem considerar os saberes prévios do interlocutor. Essa abordagem, no entanto, não se alinha com o pensamento de Paulo Freire, que compreende o ensino como um ato de diálogo e de valorização da autonomia do educando (Freire, 2007 [1996]). Costa (2012) nos ajuda a compreender que essa visão autônoma restringe o letramento a um processo “cognitivo individual (e não social), desvinculado de instituições, de contextos culturais e, como consequência, de relações de poder” (p. 920). Sob a ótica da abordagem autônoma, não interessa a quebra de paradigmas pré-estabelecidos, e o interlocutor produz sentidos de caráter meramente instrumental, no qual se limita a identificar o que o texto — literário ou não — disse ou deixou de dizer, sem considerar outras possibilidades de sentido ou reflexão crítica.

4.1.4 Crítica ao modelo autônomo de letramento e suas implicações educacionais

O modelo autônomo concentra-se essencialmente nas habilidades individuais do sujeito, reduzindo a leitura e a escrita a competências técnicas e descontextualizadas. Nesse paradigma, leva-se em conta apenas o contexto imediato da prática pedagógica, o que evidencia uma tendência à funcionalidade e aos aspectos formais da língua. O letramento, sob a lente dessa concepção, ocorre por

meio da linguagem do discurso autônomo, que desconsidera a vida social do sujeito, cuja proficiência na leitura e produção de textos é limitada a certos parâmetros cognitivos necessários. Trata-se do que Street (1984) denomina discurso autônomo, no qual a dimensão social da linguagem é anulada ou desconsiderada. Diante dessa perspectiva, o sujeito é considerado como um indivíduo isolado, cuja proficiência em leitura e escrita se restringe ao domínio de determinadas operações cognitivas, sem que se leve em conta sua inserção histórica e social.

Isso significa dizer que o indivíduo não é levado em conta como ser social, já que a atenção recai apenas sobre as capacidades cognitivas individuais do sujeito ao lidar com textos escritos, ignorando-se sua experiência de mundo e sua agência discursiva. Essa lógica se reflete em práticas amplamente disseminadas como as avaliações padronizadas em larga escala, políticas públicas para o desenvolvimento de competências técnicas de leitura, concursos públicos e exames vestibulares. Tais ações reformam e legitimam o modelo autônomo de letramento, ao se basearem na crença de que o desempenho dos sujeitos pode ser avaliado e mensurado de forma objetiva e quantitativa.

4.1.5 Letramentos múltiplos e práticas sociais de linguagem

Diante das restrições do modelo autônomo, que desconsidera as dimensões históricas, sociais e culturais das práticas de linguagem, autores como Street (1984) propõem o modelo ideológico de letramento, cuja premissa central é a de que ler e escrever não são apenas habilidades técnicas, mas práticas sociais situadas. Nesse modelo, os letramentos se constituem a partir das relações entre sujeitos, instituições e contextos socioculturais, o que implica compreender que diferentes grupos sociais produzem e interpretam textos de formas diversas, com finalidades próprias e valores específicos.

Nesse contexto, emerge a noção de letramentos múltiplos, que reconhece a pluralidade de formas de leitura e escrita presentes nas práticas cotidianas. Nas palavras de Barton e Hamilton (2000), os letramentos são incorporados à vida social de maneira diversa, sendo inseparáveis das relações de poder, da cultura e da identidade. Kleiman (1995, 2005), ao introduzir essa discussão no contexto brasileiro, reforça que os letramentos não podem ser dissociados das práticas sociais nas quais se realizam e nas quais os sujeitos constroem sentidos e se posicionam discursivamente.

Alinhada a tal perspectiva teórica, Rojo (2009) defende que uma pedagogia comprometida com os letramentos múltiplos deve acolher os diferentes modos de significar e de representar o mundo, valorizando não apenas a linguagem verbal escrita, mas também os recursos multissemióticos e as experiências culturais juvenis. Essa abordagem propõe um deslocamento da ênfase na competência técnica para a valorização da agência dos sujeitos e da diversidade das práticas de linguagem no mundo contemporâneo.

Contrapondo-se ao modelo autônomo, que isola o sujeito do seu contexto, os letramentos múltiplos pressupõem o reconhecimento da historicidade, da pluralidade cultural e da heterogeneidade linguística dos alunos, bem como da escola como espaço de negociação de sentidos, de construção de identidades e de produção de discursos. Tal perspectiva amplia significativamente o papel que o ensino de linguagem tem na educação, exigindo práticas pedagógicas que se pautem na dialogicidade, na responsividade e na escuta ativa.

4.1.6 Kleiman e o letramento como prática social no contexto brasileiro

O modelo ideológico, defendido por Street (1984), considera o letramento como um conjunto de práticas sociais culturalmente mediadas, que variam conforme o contexto histórico, político e comunitário de uso da linguagem escrita.

Nas palavras do autor: “O modelo ideológico de letramento reconhece a natureza impregnada de valores do letramento, suas raízes nas relações sociais e nos contextos culturais locais, e sua ligação com estruturas de poder” (Street, 1994, p. 5). Tal modelo suporta uma visão acolhedora das práticas de letramento, pois prevê que os indivíduos usam a escrita a partir de suas experiências e identidade pessoais, sendo que elas são refletoras e indissociáveis das estruturas de poder que as circundam.

De acordo com a visão de Street (2015 [1995]), os sujeitos estão imersos em um conjunto de conceitos, convenções e práticas sociais concretas, nas quais diversas ideologias e relações de poder se manifestam em contextos específicos. Essa realidade é particularmente influenciada pelas condições históricas e sociais, especialmente no que se refere às culturas locais, às construções identitárias e às dinâmicas entre diferentes grupos sociais. Por essa razão, o autor argumenta a favor da adoção de um modelo ideológico de letramento nas práticas pedagógicas, uma vez que, nessa perspectiva, as práticas letradas são produtos da cultura e da história. Nesse sentido, o contexto é considerado um elemento fundamental, não é apenas um

pano de fundo, mas um elemento constitutivo das práticas de linguagem, visto que tais práticas estão inseridas em estruturas culturais e de poder definido. As práticas ideológicas de letramento são políticas e têm o potencial de transformar a vida dos indivíduos, permitindo-lhes desafiar paradigmas e questionar o *status quo*.

Em conformidade com os postulados de Paulo Freire (2003 [1982]), dominar um signo linguístico escrito requer uma experiência social prévia, que é a leitura do mundo. Compreender as práticas de letramento sob o viés do modelo ideológico implica considerar o que o sujeito faz com a leitura e a escrita como práticas sociais, e não meramente como atos de (de)codificação. Freire vai além ao considerar os diversos contextos de produção de sentido, fortalecendo a identidade do indivíduo e posicionando-o como um agente ativo na promoção de mudanças sociais. Por isso, mais do que alfabetizar, é preciso letrar criticamente, possibilitando que o sujeito exerça sua cidadania por meio da linguagem.

O modelo ideológico, conforme proposto por Street (2015 [1995]), não nega a importância das habilidades técnicas ou dos aspectos cognitivos da leitura e da escrita. Todavia, recusa a ideia de que o letramento possa ser reduzido a um conjunto de competências neutras e universais, em que a prática de leitura e escrita se esgota em si mesma (Kleiman, 1995). Ao contrário disso, essa vertente que compreende o letramento como prática social, busca compreender tais habilidades dentro das estruturas culturais e das relações de poder que as atravessam. Nesse sentido, Street (1984) evidencia que toda prática letrada está situada socialmente, sendo inseparável do contexto em que ocorre, das ideologias que a sustentam e dos sujeitos que a realizam.

No contexto brasileiro, Kleiman (1995, 2005), uma das principais interlocutoras a dialogar com essa perspectiva sociocultural, argumenta que o letramento não deve ser concebido como simples aquisição de habilidades, mas como a entrada em uma cultura letrada, na qual os sujeitos interagem com a escrita de forma situada, responsiva e significativa. Segundo a autora, a escola tradicional muitas vezes se ancora num modelo autônomo de letramento, o que impede a valorização das práticas sociais de linguagem que os estudantes já vivenciam em seus cotidianos. –A esse respeito Kleiman (2005) explicita que “o modelo autônomo desconsidera o contexto social e cultural da leitura e da escrita; já o modelo ideológico reconhece a pluralidade das práticas de letramento e sua inserção nas relações sociais e de poder” (p. 26). Ainda nos termos da pesquisadora “ser agente de letramento é posicionar-se diante

das práticas sociais da linguagem, mobilizando recursos discursivos de forma ética e crítica"(p. 99).

4.1.7 A dialogicidade do letramento: articulações com Bakhtin e Freire

É oportuno assinalar que o modelo ideológico não nega o que há de operativo no modelo autônomo, mas o ressignifica sob uma dimensão mais ampla, ao reconhecer que mesmo as práticas ditas neutras ou técnicas carregam marcas ideológicas. Esse modelo abrange o trabalho realizado no âmbito do modelo independente, reconhecendo que este último também possui características ideológicas. Aliás, o termo “ideológico” sugere que uma prática letrada não é apenas um produto cultural, mas também está inserida em uma estrutura de poder- ou seja, não apenas um modo de codificar e decodificar informações, mas também uma forma de inserção social, de mediação de saberes e de disputa por sentidos.

O modelo ideológico reflete uma tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, de outro, alinhando-se à concepção bakhtiniana de que a palavra é uma arena de luta. Já o modelo autônomo carrega uma ideologia voltada à manutenção do *status quo*, tratando a linguagem como neutra, tecnicista e descontextualizada — o que constitui, na verdade, um equívoco

De acordo com Biroli e Miguel (2017), a aparente neutralidade discursiva, especialmente nos espaços institucionais, frequentemente funciona como estratégia de hegemonia simbólica. Para os autores, “a tentativa de imparcialidade é um mecanismo de ocultamento da ideologia dominante, que pretende fazer passar seus valores como universais” (p. 42)

Essa noção reducionista de letramento tem implicações diretas sobre o modo como o leitor se relaciona com o texto, impedindo que ele adote uma postura crítica e axiológica diante das questões éticas, sociais e culturais envolvidas na leitura, seja ela literária ou não.

Em vista disso, a investigação e a compreensão dos modelos autônomos e ideológicos nas práticas de leitura literária e rediscursivização dos contos de Machado de Assis em ambiente digital não são apenas um exercício teórico, na verdade, é crucial para entender como as interações culturais e as dinâmicas de poder influenciam a recepção e a interpretação das obras. Essa análise permite não somente explorar a relevância das narrativas em ambientes digitais, promovendo um letramento crítico e contextualizado, mas também refletir sobre as possibilidades de

emancipação, participação e transformação social proporcionadas pelo ensino de literatura na escola pública contemporânea.

Essa concepção que compreende a leitura e a escrita não como habilidades neutras ou universais, mas como práticas sociais e ideológicas, enraizadas em contextos históricos, culturais e políticos específicos encontra forte ressonância na ideia de responsividade ativa, elaborada por Mikhail Bakhtin (2003) para refletirmos sobre a responsividade no ensino de leitura e escrita, em que o educador deve estar atento às experiências e contextos dos alunos. A responsividade ativa, segundo Bakhtin (2003), implica que “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (p. 271), ou seja, o sujeito está sempre situado em uma posição de resposta, o que nos leva a considerar a importância de um ensino que dialoga com as vozes dos alunos e suas realidades.

Como explica o filósofo russo, compreender um enunciado é sempre mais do que reconhecê-lo passivamente. Trata-se, portanto, de responder a ele, ainda que internamente. Nesse sentido, conforme explica o autor, todo ato de linguagem é essencialmente dialógico e responsivo, pois envolve a escuta, o posicionamento e a produção de sentidos situados. Do mesmo modo que Bakhtin (2003), Street (1984) concebe o sujeito não como mero reprodutor de códigos, mas agente de negociação de sentidos e de intervenção crítica no mundo. Os dois autores postulam que os usos da linguagem envolvem posicionamentos axiológicos — valores, crenças, conflitos e disputas — e que o ensino da leitura e da escrita deve possibilitar ao sujeito não apenas a decodificação, mas a reconstrução ativa dos discursos com os quais interage.

À vista do que se argumentou, compreender o letramento em sua abordagem sociocultural implica reconhecer a responsividade dos sujeitos, seus repertórios linguísticos e culturais, bem como sua capacidade de atuar nos diversos eventos de letramento em que estão inseridos. Isso implica romper com a ideia de que a leitura e a escrita escolar devem seguir modelos únicos, neutros e universais, e assumir que ensinar a ler e escrever é, também, formar sujeitos capazes de agir discursivamente em diferentes contextos e com distintos propósitos sociais.

Ao unir essa abordagem sociocultural, a escola se reposiciona como espaço de escuta e valorização das vozes do alunado, favorecendo práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e transformadoras. Como destaca Freire (1996), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e o ato de ler e escrever deve estar a serviço da construção da autonomia, da consciência crítica e da liberdade. Em outras palavras, formar sujeitos capazes de ler criticamente a palavra e o mundo, desenvolvendo consciência de seu papel histórico e social. De modo igual, na perspectiva de letramento de base sociocultural proposta por Kleiman (1995, 2005), a leitura não é vista como uma habilidade neutra, mas como prática social situada, que se articula às experiências, identidades e contextos dos sujeitos, formando leitores em interação com os discursos e com as demandas de sua realidade cotidiana.

Nesse sentido, integrar a responsividade ativa conforme concebida por Bakhtin, ao modelo ideológico de letramento proposto por Street é reconhecer que toda prática de leitura e escrita é uma prática de autoria — situada historicamente, perpassada por valores e potencialmente transformadora. Diante do exposto, ao longo desta tese, assumimos como base teórica o modelo ideológico de letramento (Street, 1984), em diálogo com os pressupostos da linguística de orientação dialógico-discursiva (Bakhtin, 2003), por acreditarmos que a adoção do modelo ideológico de letramento e da responsividade ativa bakhtiniana favorece uma abordagem crítica da leitura literária, articulando-se à noção de rediscursivização como prática de autoria.

Tal compreensão, no campo da educação literária, permite-nos pensar o estudante como um leitor-autoral, que lê para dialogar, visto que ao rediscursivizar textos clássicos em gêneros contemporâneos e digitais, ele não apenas reescreve, mas ressignifica, posiciona-se, interpreta e confronta discursos em seu próprio tempo histórico e em suas múltiplas linguagens, exercendo sua autoria responsiva. É justamente essa postura responsiva e crítica que fundamenta a proposta de rediscursivização dos contos machadianos em gêneros digitais, desenvolvida nesta investigação. Dessa forma, letramento, leitura e autoria passam a ser compreendidos como atos de resistência, criação e transformação no espaço escolar.

Ademais, conforme acentua Cavalcanti e Monte Mór (2015): "o letramento deve ser entendido como um processo de formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e transformar a realidade" (p. 45). Essa perspectiva crítica é fundamental

para que os aprendizes desenvolvam uma consciência reflexiva sobre os textos que leem, a qual se manifesta permitindo-lhes questionar as relações de poder e as ideologias presentes nas práticas sociais. Ao lado dessa perspectiva, é possível integrar o conceito de responsividade ativa, conforme Bakhtin (2003), que compreende todo ato de linguagem como uma resposta situada, concreta e ética diante do outro.

Nesse sentido, ler e escrever não se limitam à decodificação ou à expressão individual, mas envolvem um posicionamento ativo em relação aos discursos com os quais se interage. O sujeito-leitor, ao se apropriar criticamente de textos e gêneros, responde dialogicamente às vozes sociais que os orientam valorativamente (Bakhtin, 2003), reconstruindo sentidos e produzindo novos dizeres. Desse modo, os aportes de Brait (2005) aprofundam essa discussão ao evidenciar que a linguagem não é apenas meio de expressão ou comunicação, mas o espaço constitutivo da subjetividade, da ideologia, do conhecimento e da interação social.

Conforme assinala a autora, o sujeito se constitui na e pela linguagem, na medida em que se posiciona responsivamente diante das vozes que **o convocam ao diálogo** em seu contexto social. Ao argumentar que “o sujeito, na linguagem e pela linguagem, constitui-se, e nela age, interage, interfere, cria, transforma” (BRAIT, 2005, p. 12), a pesquisadora ressalta o caráter relacional da linguagem e a sua centralidade na constituição da subjetividade, que se dá no confronto entre vozes sociais em um contexto ideológico específico. Assim, Brait retoma os fundamentos da concepção sócio-histórica e enunciativa de linguagem, com base em Bakhtin e seu Círculo, para defender que o sujeito não é anterior à linguagem, mas se forma nela e por meio dela.

Nas palavras da autora, a linguagem é espaço constitutivo da subjetividade, da ação, da criatividade e da transformação social. Essa compreensão rompe com visões estruturalistas ou meramente técnicas de linguagem e está em consonância com os pressupostos dos novos letramentos e da educação linguística crítica, já que valoriza o papel ativo dos sujeitos nas práticas de leitura, escrita e interação discursiva. À luz de tal abordagem partimos do pressuposto de que, ao ler e rediscursivizar contos de Machado de Assis, os alunos não apenas reescrevem textos, mas reinscrevem-se como sujeitos discursivos que respondem ao mundo com base em sua experiência, valores e repertórios culturais. Essa prática, evidencia, portanto, o modo como suas vozes se constituem e se expressam na linguagem, em relação dialógica com outras vozes e discursos.

4.1.8 Para além da técnica: letramento, autoria e transformação social

Partindo das reflexões anteriormente abordadas, ao concebermos o letramento sob a perspectiva ideológica proposta por Street (1984) e o ato de linguagem como responsividade ativa, segundo a concepção bakhtiniana, é possível deslocar-se da perspectiva tecnicista de leitura e escrita, passando a compreendê-las como práticas sociais histórica, cultural e politicamente situadas. Ler e escrever, nessa perspectiva, não se reduzem à decodificação ou ao domínio de regras normativas, mas envolvem um posicionamento ético diante dos discursos e das relações de poder que os marcam e orientam.

Assim, o letramento ideológico, compreendido como a concepção de que ler e escrever são práticas sociais indissociáveis dos contextos culturais, históricos e ideológicos em que ocorrem, aliado à noção bakhtiniana de responsividade, que entende todo ato de linguagem como resposta a algo previamente dito e, ao mesmo tempo, como antecipação de uma resposta futura, permite afirmar que a formação de leitores e escritores críticos deve contemplar tanto a habilidade de operar com a linguagem de forma autônoma quanto a consciência das implicações sociais e políticas que envolvem suas práticas de leitura e escrita.

Tal compreensão se mostra, portanto, fundamental para promover um ensino que valorize a autoria, a crítica e a participação ativa dos alunos, preparando-os para se tornarem agentes discursivos em suas comunidades escolares e sociais. A proposta de rediscursivização de textos literários clássicos, com ênfase nos contos de Machado de Assis, realizada nesta investigação, emerge dessa concepção e configura-se como estratégia de autoria crítica, criativa e multimodal. Dessa forma, o estudante é instado a interpretar, posicionar-se, transformar e produzir sentidos em diálogo com os discursos da tradição e com os múltiplos letramentos que atravessam seu cotidiano.

Além disso, de acordo com os pressupostos de Cavalcanti e Monte Mór (2015), o letramento deve ser entendido como um processo de formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e transformar a realidade. Tal enfoque crítico é fundamental para que os aprendizes desenvolvam uma consciência reflexiva sobre os textos que leem e produzem, permitindo-lhes questionar as relações de poder e as ideologias presentes nas práticas sociais. Em diálogo com essa perspectiva, o conceito de responsividade ativa, desenvolvido por Bakhtin na obra *Para uma filosofia do ato*

responsável (2003, 169), permite compreender todo ato de linguagem como uma resposta ética, concreta e situada diante do outro. Em decorrência disso, ler e escrever não se restringem à decodificação ou à expressão individual, mas envolvem um posicionamento ativo em relação aos discursos com os quais se interage.

O sujeito-leitor, ao se engajar criticamente de textos e gêneros⁷, responde dialogicamente às vozes sociais que os marcam ideologicamente, reconstruindo sentidos e produzindo novos dizeres. É nesse espaço de tensionamento entre tradição e criação que o estudante se torna autor de sua leitura e de sua escrita, exercendo sua agência discursiva. Ao considerarmos a autoria como processo responsivo e situado, articulado a práticas de letramento que reconhecem os sujeitos em sua historicidade, experiências e contextos, reiteramos o nosso compromisso com uma educação crítica e transformadora, que desloca o foco da técnica para a escuta, a palavra e a ação.

4.1.9 Eventos de letramento e práticas de letramento: dimensões sociais e responsivas da leitura e da escrita

Tendo em vista a dimensão sociocultural dos letramentos abordada nas subseções anteriores, torna-se essencial distinguir e compreender os conceitos de evento de letramento e prática de letramento, conforme formulados por Brian Street (1984, 2015) para contextualizar os letramentos em lugares e tempos específicos. Sob a ótica do autor, eventos de letramento são situações concretas e observáveis em que a leitura e/ou a escrita estão envolvidas, como, por exemplo, ler um conto literário, redigir um texto ou produzir uma postagem em rede social.

O conceito implica que, para compreender o letramento, é necessário investigar eventos específicos nos quais leitura e escrita são utilizadas de forma multimodal, tanto no contexto escolar quanto em ambientes extrasscolares. Esses eventos não ocorrem de maneira neutra ou isolada, mas estão inseridos em contextos socioculturais mais amplos, que conferem significados às ações dos sujeitos. É justamente nesses contextos que se configuram o que Street (1984) define como

⁷ Na perspectiva bakhtiniana, é importante diferenciar gênero e texto. O gênero discursivo consiste em formas relativamente estáveis de enunciado, reconhecidas socialmente e vinculadas a práticas comunicativas específicas, como contos, cartas ou reportagens multimídia. Já o texto refere-se à ocorrência concreta da linguagem, produzida por um sujeito em contexto histórico e social determinado, que participa do gênero, mas o realiza de forma única e situacional, carregando valores ideológicos e perspectivas próprias.

práticas de letramento — formas culturalmente organizadas de uso da leitura e da escrita, carregadas de valores, normas, ideologias e finalidades sociais.

Nessa perspectiva, o letramento é concebido não como um conjunto de habilidades universais cognitivas e descontextualizadas, mas como um fenômeno situado, plural e ideologicamente marcado, que se manifesta de forma diversa conforme os contextos, os sujeitos e suas histórias de participação em comunidades letradas. Cada prática de letramento mobiliza modos específicos de ver o mundo e de posicionar-se diante dele. De acordo com Barton e Hamilton (2000), a noção de práticas de letramento contribui significativamente para compreendermos a interligação entre as atividades de leitura, de escrita e as estruturas sociais em que tais atividades são constituídas. Eles consideram as práticas sociais de letramento como a unidade básica de uma teoria social de letramento: “as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento” (p. 07).

Diante disso, as práticas de letramento denominam tanto os comportamentos dos participantes em um evento de letramento como também abordagens sociais, culturais, comunitárias que o configuram, determinando sentidos (Barton, 1993; Street, 2001). Em vista disso, Street (2001) destaca que se um “evento de letramento” estiver dissociado da “prática de letramento” ele não passa de uma descrição, de um mero registro do fato, pois não o compreendemos em sua totalidade.

À luz do que foi discutido até aqui, os conceitos de “eventos” e “práticas” de letramento evidenciam distinções relevantes entre o que se convencionou chamar 'letramento escolar' e o 'letramento não-escolar'. Enquanto o primeiro está frequentemente associado ao domínio de habilidades técnicas adquiridas em contextos formais de ensino, o segundo refere-se ao uso efetivo da leitura e da escrita nas práticas sociais cotidianas, marcadas por valores, funções e significados culturalmente compartilhados. No entanto, a identificação das diferenças entre essas práticas tem despertado o interesse de estudiosos (Soares, 2003) que buscam compreender a relação, geralmente positiva, entre os 'níveis de escolarização' ou graus de instrução e os 'níveis de letramento'.

Terra (2013) discorrendo sobre estudos como os do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) nos sinaliza que eles têm contribuído para essa discussão ao

avaliar o letramento a partir da capacidade dos sujeitos de utilizar a linguagem escrita em situações concretas do dia a dia — como interpretar um manual de instrução, compreender informações em uma conta de luz ou redigir uma mensagem funcional. Tais indicadores revelam que o número de anos de escolarização não garante, por si só, níveis elevados de letramento funcional e crítico. Isso implica dizer que é possível que sujeitos com ensino médio ou superior completo apresentem dificuldades em interpretar textos simples quando esses exigem articulação de informações, inferências ou tomada de decisão. Essas evidências endossam a necessidade de considerar o letramento como uma prática situada, vinculada às condições sociais de produção e uso da linguagem, e não apenas como um conjunto de habilidades e conhecimentos sistematizados desenvolvidos no ambiente escolar.

Portanto, no cenário educacional, compreender essa distinção é fundamental para que se ressignifiquem as práticas escolares, frequentemente orientadas por uma lógica prescritiva, tecnicista e homogênea. Ao focar apenas nos eventos — como a entrega de uma tarefa ou a leitura de um texto obrigatório —, sem considerar os sentidos e os valores sociais que os envolvem, corre-se o risco de esvaziar o potencial formativo do letramento como prática cultural crítica.

No âmbito deste estudo, compreendemos a rediscursivização em ambiente digital não apenas como prática social situada, mas como situada em ambiente no qual as tecnologias digitais são necessárias para a execução de tarefas específicas. A natureza dos eventos dos letramentos que ocorram nessa situação exigiu práticas que aconteceram somente na presença material/virtual dos recursos tecnológicos/digitais nas quais os participantes agiram em conjunto na construção da vida coletiva. Além disso, o trabalho com leitura crítica e responsiva dos contos de Machado de Assis, integrado à produção multimodal em ambiente digital — como fanfics, podcasts, fanvideos e videominutos —, não se limitou à realização de eventos escolares pontuais. Ao contrário, essas ações foram compreendidas como inseridas em práticas de leitura literária e produção discursiva digital, nas quais os estudantes se engajaram ativamente com os textos, com os discursos sociais e com os recursos tecnológicos disponíveis. Tratou-se de práticas que mobilizaram saberes prévios, repertórios culturais, modos de ler e de dizer o mundo, e que favoreceram a expressão da autoria juvenil em meio a diferentes linguagens e suportes.

A produção discursiva multimodal por meio de suportes digitais é uma simples transposição de novas técnicas de mediação, uma vez que o meio e o conteúdo se implicam mutuamente e se modificam para construir novos significados, reconhecendo nos letramentos da cibercultura “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam”, que se entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente por influência das TDICs e do que elas fazem em contextos culturais e situacionais diferentes (Buzato, 2007).

Pelos motivos até aqui apresentados, uma concepção dialógica do letramento articula-se diretamente à noção de responsividade ativa, desenvolvida por Bakhtin (2003), segundo a qual todo ato de linguagem é uma resposta concreta, situada e valorada a outros enunciados e vozes sociais. Nessa perspectiva, ler um conto machadiano não é apenas a decodificação de palavras, não se trata de uma ação neutra, mas envolve participação dialógica com o texto, tomada de posicionamento ético diante dele, autoria e confronto com outras experiências e discursos. Ao integrar essa concepção ao modelo ideológico de letramento, evidencia-se que o sujeito-leitor ou escritor não apenas executa habilidades, mas age discursivamente no mundo, respondendo a ele com consciência crítica. De modo igual, rediscursivizar um texto clássico em ambiente digital exige uma resposta criativa e crítica que reinscreve os sentidos do texto original a partir das vozes dos sujeitos que o leem ou releem.

Nessa esteira de raciocínio, ao analisarmos os eventos de letramento vivenciados por estudantes — como formas de expressão que mesclam escrita criativa, oralidade e linguagem visual por meio de suportes digitais, a partir dos contos machadianos —, devemos considerar as práticas de letramento mais amplas nas quais estão inseridos, reconhecendo o modo como os alunos dialogam, reconstroem e transformam os textos e os sentidos com os quais interagem. É com base nesse entendimento que se fundamenta a proposta desenvolvida nesta tese, ao compreendermos a leitura e a escrita como práticas sociais responsivas, autorais e transformadoras.

Assim, ao promover eventos de letramento como a leitura reflexiva e a produção multimodal, esta pesquisa investe na construção de práticas de letramento críticas, éticas e responsivas, nas quais os alunos deixam de ser apenas

consumidores de textos e se tornam autores e agentes discursivos, capazes de ressignificar a tradição literária à luz de seus contextos, linguagens e horizontes de sentido.

4.2 NOVOS LETRAMENTOS

A ascensão da cultura digital, acompanhada por profundas transformações tecnológicas, sociais e culturais que dela decorrem impuseram novas demandas à escola e aos sujeitos que nela se formam. É diante dessa conjuntura que se insere o conceito de novos letramentos (new literacies), cuja origem está diretamente vinculada aos New Literacy Studies (NLS), especialmente às contribuições de Brian Street (1984) e de autores como Lankshear e Knobel (2006, 2015).

Dessa forma, o conceito de novos letramentos data do final da década de oitenta e do início dos anos noventa em resposta à necessidade de expandir a noção de letramento como modelo autônomo (cf. STREET, 1995, 1998, 2003), caracterizado como um conjunto monolítico de habilidades de leitura e de escrita e adquirido de forma isolada do contexto ideológico e cultural do qual os sujeitos fazem parte, apenas como competência técnica e descontextualizada – estando, portanto, associado à ideia de alfabetização convencional – enquanto os novos letramentos representam uma ampliação da concepção tradicional de letramento, ao incorporarem os aspectos socioideológicos que permeiam as práticas de leitura e escrita. Além disso, os novos letramentos apresentam uma natureza participativa, colaborativa e distribuída. Nas palavras de Buzato (2010)

Os novos letramentos/letramentos digitais são particularmente importantes para pensarmos em educação e transformação social porque eles habilitam, contingencialmente, aquilo que autores como Lankshear e Knobel (2007, p. 21) qualificam como um novo ethos, uma nova mentalidade que enfatiza a participação – em detrimento da publicação editorial, o conhecimento (técnico) distribuído – em lugar do conhecimento (técnico) centralizado, a partilha de conteúdos – em vez da propriedade intelectual privada, a experimentação – em oposição à normatização, enfim, a troca colaborativa, a quebra de regras criativa e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdos, do policiamento e da pureza. (Buzato, 2010, p.288)

Lankshear e Knobel (2006) argumentam que

podemos "procurar informações online" ou escrever ensaios usando um processador de texto em vez de utilizar uma caneta ou máquina de escrever, ou mesmo a capacidade de misturar músicas com um sofisticado software, mas observar que os novos letramentos têm uma natureza de participação, de colaboração e de distribuição, além de mobilizarem muito mais diferentes tipos de valores, prioridades e sensibilidades que os letramentos com os quais estávamos familiarizados. (p. 7).

Tais práticas são diversas, historicamente construídas, situadas em contextos específicos e atravessadas por relações de poder. Nesse sentido, ler e escrever deixam de ser entendidos como atos neutros e desvinculados, passando a ser reconhecidos como práticas sociais e culturais situadas, nas quais a aprendizagem da língua ultrapassa o mero domínio de um código ou técnica de escrita – a ideia mesma de alfabetização, por assim dizer-, e se configura como uma atividade inserida em contextos históricos, sociais e ideológicos específicos. Essa revisão conceitual de letramento foi impulsionada por três principais fatores, conforme elencados por Lankshear e Knobel (2003): a pedagogia crítica freireana, a necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos nos anos sessenta e a emergência dos estudos socioculturais.

Nesse sentido, a contribuição de Faraco (2003) é especialmente relevante para pensar a leitura como prática responsiva e ativa. Na mesma direção teórica, Faraco (2003) destaca que “compreender não é um ato passivo de decodificação de mensagens, mas um processo ativo de construção de sentidos, que envolve uma atitude responsiva do leitor diante do texto” (Faraco, 2003, p. 65). Tal perspectiva dialógica reforça o entendimento da leitura como prática social situada, contribuindo para a ampliação da noção de letramento no contexto contemporâneo.

No mesmo direcionamento teórico, Moita Lopes (2010, p. 398) apresenta os novos letramentos digitais como:

“Os novos letramentos digitais são práticas sociais situadas que envolvem a participação colaborativa de atores socioculturalmente situados, construindo significados em comunidades de práticas mediadas por instrumentos multisemióticos, onde a tela do computador é um espaço de construção e contestação de sentidos.” (Moita Lopes, 2010, p. 398).

Os pesquisadores Lankshear e Knobel (2006) postulam que “os novos letramentos são práticas que envolvem a leitura e a escrita em contextos digitais e multimodais” (p. 12). Considerando esse enfoque, os novos letramentos integram de forma orgânica os processos sociais que caracterizam a contemporaneidade, são

motivados pelas constantes mudanças e, portanto, pela necessidade de se reinventar. Isso evidencia a necessidade de novos comportamentos, que alteraram a experiência de mundo das pessoas, os ambientes sociais e, conseqüentemente, as bases epistemológicas do ambiente educacional. Em decorrência disso, a base conceitual que alicerça o conhecimento escolar tem sido desafiada, pois se torna obsoleta pela intensa tecnologização da vida diária (Lankshear e KNOBEL, 2003).

Essa definição nos leva a considerar como esses letramentos vão além da simples decodificação de textos, envolvendo habilidades críticas que permitem aos alunos interagirem com diferentes gêneros e mídias. Os trabalhos de Soares (2002) já haviam alertado que a escola deveria dialogar com os letramentos sociais contemporâneos, sem abandoná-la à lógica de mercado ou ao modismo das tecnologias. Segundo a pesquisadora, o papel da educação é articular o domínio da norma culta com a inserção crítica do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, Soares (2002) destaca que a escola precisa ensinar a norma culta, mas também comprometer o aluno com a capacidade de refletir e agir sobre os usos da linguagem na sociedade. Assim, a integração dos novos letramentos ao currículo escolar é fundamental para preparar os alunos para os desafios do século XXI.

Isso implica conceber que a escola não deve se furtar à responsabilidade de integrar, de forma crítica, as tecnologias e as mídias à construção de uma educação voltada para a compreensão do mundo e para a transformação social. No entanto, ao sustentar sua adesão ao modelo autônomo de letramento, muitas vezes a escola encontra dificuldades para promover práticas interdisciplinares e contextualizadas, comprometendo sua capacidade de dialogar com as múltiplas linguagens e realidades dos estudantes. Nessa direção, Signorini (2012) assinala que é oportuno “discutir a questão dos letramentos próprios dos ambientes multi e hipermediáticos, os chamados novos letramentos” a partir de propostas de formação crítica. Pelas razões expostas, não basta dominar a tecnologia no campo computacional, mostra-se de suma importância lidar com os efeitos de sentido e implicações dos seus conteúdos, aprofundar a

mediação tecnológica de base computacional como condição para sua apropriação crítica, ou seja, como condição para sua recriação enquanto recurso de empoderamento, e não apenas de dominação e controle do

indivíduo e dos grupos pela lógica do consumo, do poder econômico, estatal, político etc. (p. 282).

Diante desse cenário, Rojo (2009) defende que a educação linguística deve considerar os seguintes letramentos: letramentos multissemióticos: letramento para o campo imagético, corporal, musical e demais semioses que extrapolam o mundo da escrita alfabética; letramentos múltiplos: letramentos das culturas locais/vernaculares e os letramentos valorizados, dominantes, institucionalizados, globais; letramentos críticos e protagonistas: letramento necessário ao tratamento ético/apreciativo dos discursos, que circulam nas mais diferentes esferas de uso e de circulação social, vinculando-o à vida social, política, participativa, dos sujeitos.

Portanto, uma educação linguística edificada pela (re)produção de discursos (contra) hegemônicos, ora mais próximos aos letramentos locais ou vernaculares, ora mais próximos aos letramentos dominantes ou institucionalizados deve ser atravessada pelos resquícios da heterogeneidade de formas, de dizeres, de saberes e de realidades constitutivas dos letramentos que circulam no âmbito escolar.

À luz dessa perspectiva teórica, os novos letramentos são entendidos como práticas de linguagem que surgem no contexto da cultura digital, marcadas pelo uso intensivo de tecnologias, pela colaboração em rede, pela produção multimodal de sentidos e pela fluidez dos gêneros discursivos. De acordo com Duboc (2015, 2019), os novos letramentos, priorizam agora os novos usos da linguagem surgidos na chamada virada digital, marcados, dentre outros aspectos, por uma valorização da imagem e demais modos de significação não verbais potencializados com o advento das novas mídias digitais.

Ainda conforme os estudos da pesquisadora, uma das categorias concernentes aos novos está relacionada aos letramentos póstipográficos, associados ao advento das novas tecnologias de comunicação e de informação. Os letramentos póstipográficos envolvem novas maneiras de pensar e agir resultantes das novas mídias, caracterizando os novos mindsets (Lankshear; Knobel, 2003, 2006, 2007). Estes operam em princípios pós-industriais, concebendo o mundo de forma não linear e descentralizado. Nas palavras de Duboc (2015, 2019), ao se basear nos pressupostos

de Lankshear e Knobel (2007), os mindsets-formas de pensar, visões de mundo ou disposições mentais que moldam como as pessoas se relacionam com a linguagem, com o conhecimento e com as tecnologias digitais-representam a criação de conhecimento na base da performance digital.

Trata-se de uma prática suscitada pela nova situação que emerge diante da tela e que propicia articulações com as novas linguagens, comunicação, recursos tecnológicos e humanos de forma simultânea, coletiva, criativa e altamente veloz. Para Lankshear e Knobel (2006), os novos letramentos não dizem respeito apenas ao uso de novas ferramentas, mas envolvem uma nova ética de participação, de autoria e de circulação dos textos, que altera profundamente os modos como produzimos, compartilhamos e legitimamos o conhecimento. Com base nessa concepção, os novos letramentos ultrapassam os limites da leitura e escrita impressas, integrando múltiplos modos de significar (imagem, som, vídeo, hipertexto, gestos etc.), formas de interação em rede e linguagens híbridas, frequentemente mobilizadas pelos jovens em suas práticas cotidianas.

Essa nova ética, que os pesquisadores denominam novo ethos, está intrinsecamente ligada aos modos de agir e pensar mediados pelas tecnologias digitais colaborativas da Web 2.0. O mundo contemporâneo opera cada vez mais segundo princípios ciberespaciais e pós-industriais: descentralizado, fluido e horizontal, marcado pela produção distribuída, pela inteligência coletiva e pela lógica da participação contínua. O valor passa a ser construído socialmente, em rede, e os sujeitos se engajam em práticas de linguagem que envolvem remixagem, coautoria, curadoria e ressignificação. Nesse contexto, as ferramentas tecnológicas não são apenas instrumentos técnicos, mas dispositivos de mediação relacional e cultural, que promovem interações entre saberes múltiplos e linguagens diversas. Assim, o novo ethos implica uma mudança de paradigma: da centralização à colaboração, do produto ao processo, da autoria individual à autoria compartilhada, da recepção passiva à atuação responsiva e crítica. Trata-se, portanto, de uma transformação não apenas nos suportes textuais, mas nos modos de estar, de conhecer e de interagir no mundo digital.

Tal transformação é confirmada pela passagem da Web 1.0 para a Web 2.0, que substituiu a interação unilateral e estática por ambientes digitais interativos e

colaborativos. Na Web 2.0, os usuários deixam de ser apenas consumidores passivos para se tornarem produtores ativos de conteúdo, compartilhando informações e conhecimentos em redes cada vez mais conectadas. Esse panorama promove a criação de inteligências coletivas e a circulação dinâmica de ideias, consolidando plataformas digitais como espaços abertos, descentralizados e em constante evolução, onde a participação e a cooperação são princípios fundamentais. Nesse sentido, as ideias de Pinheiro (2014) elucidam o significado de novo ethos:

um ethos cuja base está no descentramento da noção de autoria e na celebração da “inclusão”, na participação em massa do processo produtivo, na distribuição de expertise e na participação e colaboração ativa, promovendo, assim, novas práticas de leitura e escrita, ou melhor, “novos letramentos” (Knobel; Lankshear, 2007), como o letramento digital. (Pinheiro, 2014, p.154).

Diante dessa perspectiva teórica, os pressupostos do novo ethos são centrais para embasar a análise dos novos letramentos e sua pertinência à investigação da leitura literária crítica e responsiva dos contos machadianos, visando à sua rediscursivização por meio de gêneros discursivos digitais, conforme proposto neste estudo, por diversas razões. Em primeiro lugar, as transformações advindas da onipresença tecnológica na sociedade contemporânea (Lankshear; Knobel, 2003) repercutem diretamente no ambiente escolar, modificando as formas de disponibilização, gestão e compartilhamento dos recursos pedagógicos por parte dos docentes, os quais atuam em redes colaborativas com objetivos convergentes, mesmo diante de distâncias geográficas. Em segundo lugar, dado que os novos letramentos requerem competências específicas desenvolvidas por meio do uso das tecnologias digitais (Lankshear; Knobel, 2003), impõe-se a necessidade de adaptação dos espaços educativos a essa realidade, de modo a responder às demandas sociais atuais e promover processos de aprendizagem significativos, colaborativos e críticos.

Tal perspectiva dialoga diretamente com os multiletramentos, na medida em que ambos os conceitos reconhecem a pluralidade semiótica e cultural das práticas sociais de linguagem, além de ambos serem analisados à luz dos letramentos sob uma perspectiva sociocultural. Outro ponto de enfoque em comum tanto aos multiletramentos do Grupo de Nova Londres quanto aos novos letramentos de Lankshear e Knobel é a constituição multissemiótica (ou multimodal, como preferem

os autores) dos enunciados em gêneros do discurso contemporâneos. De acordo com Street (2012), a multimodalidade dos novos e multiletramentos considera a produção de textos a partir da semiótica social e entende os textos como sendo multimodais, imbuídos de intenção e culturalmente moldados e construídos; por outro lado, os Novos Estudos do Letramento utilizam-se de métodos etnográficos, a fim de observar as formas em que se concretizam os letramentos nos cotidianos de comunidades distintas ao redor do mundo.

Em meio a esse contexto, Cope e Kalantzis (2006 [2000]) defendiam que o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) impõe à escola a necessidade de reelaborar seu currículo, conferindo à multisssemiose — a articulação entre diferentes linguagens e modos de significação — um papel central nas práticas pedagógicas. Conforme os pesquisadores, é fundamental que o ensino responda à complexidade comunicacional do mundo contemporâneo, em que textos são produzidos, compartilhados e ressignificados em múltiplos suportes e linguagens. Alinhados a esse pensamento, Lankshear e Knobel (2007) evidenciam não apenas a relevância da multisssemiose, mas também as transformações nas formas de produção discursiva possibilitadas pelas novas tecnologias, bem como as questões éticas que emergem dessas práticas.

Cumprе salientar que o uso de tecnologias nas práticas de letramento não é, por si só, condição suficiente para configurar um novo letramento. Ainda é comum observar a utilização de tecnologias digitais para simplesmente replicar práticas tradicionais de letramento, fenômeno amplamente presente em muitas salas de aula contemporâneas e ambientes de trabalho (Lankshear; Knobel, 2007, p. 7). Desse modo, embora os novos letramentos emergentes, especialmente a partir da expansão da cultura digital, representem práticas inovadoras e rupturas na leitura e na escrita, eles mantêm uma relação fronteira e, por vezes, subordinada em relação aos letramentos convencionais (Signorini, 2012; 2013). Essa perspectiva ressalta a necessidade de que o uso das tecnologias seja sempre mediado por uma prática pedagógica crítica e contextualizada, capaz de fomentar a agência dos sujeitos e a construção de sentidos críticos e plurais.

Na verdade, na concepção de Lankshear e Knobel (2007, 2011) a palavra "novos", nesse contexto, não se refere necessariamente ao uso de novas mídias, mas

a práticas letradas que coexistem com a transição da sociedade moderna industrial para a sociedade pós-moderna. Essas práticas diferenciam-se dos letramentos convencionais, típicos do modelo industrial, que estabelecia uma clara divisão entre produtores e consumidores, onde os primeiros criavam artefatos destinados ao consumo dos segundos.

Ao debruçarmos sobre essas reflexões, compreendemos que os novos letramentos aprofundam e ampliam a concepção sociocultural do letramento, ao enfatizarem que ler e escrever hoje envolve lidar com práticas híbridas, colaborativas, multimodais, digitais e socialmente situadas. Assim, pensar o ensino da leitura e da escrita a partir desse referencial implica reconhecer que os sujeitos interagem com a linguagem de maneira expandida, ativando diferentes recursos semióticos, culturais e digitais para construir sentidos em contextos diversos.

Sob o olhar de Rojo (2013), a escola precisa reconhecer que a cultura digital e seus gêneros multimodais não representam ameaça à leitura ou à escrita, mas oportunidade de ampliação dos repertórios discursivos, de acesso crítico ao mundo e de formação de sujeitos ético-políticos. Nessa propositura, os novos letramentos se articulam a uma concepção de linguagem como prática social e de ensino como mediação responsiva, situada e politicamente comprometida. Como destaca Rojo (2012, p.23), os novos letramentos compreendem as práticas de linguagem multimodais que os sujeitos realizam nas interações digitais, marcadas pela colaboração, autoria coletiva e novas formas de circulação do texto.

Neste escopo, ao tomar os novos letramentos como respaldo conceitual para as práticas pedagógicas, abandona-se a concepção de um letramento único, normativo e escolarmente legitimado, desencadeando-se a abertura para o reconhecimento e a valorização das práticas juvenis de leitura crítica, produção textual, autoria responsiva, bem como para o papel da colaboração entre pares como estratégia de desenvolvimento de práticas de linguagem dialógicas. Esse enquadramento teórico, assumido nesta pesquisa, propõe uma escola que se constitua como espaço de escuta, de diálogo e de agenciamento dos sujeitos, convocando os estudantes a ocupar o lugar de produtores de discursos — e não apenas de consumidores passivos de textos preexistentes. Nesse sentido, Rojo

(2013) enfatiza que “A contemporaneidade e, sobretudo, os textos/enunciados contemporâneos colocam novos desafios aos letramentos e às teorias”. (p.13).

Observa-se, portanto, que os novos letramentos estão presentes nas mais diversas práticas sociais da vida de forma bastante entrelaçada. Eles representam possibilidades de ações inovadoras, participativas e transformadoras no ensino, pesquisa e extensão sobre linguagens interconectando escolas/universidades e sociedade. Ainda, os novos letramentos são práticas que não podem mais ser ignoradas nos contextos escolares.

Dessa forma, os novos letramentos ampliam o horizonte das competências exigidas dos sujeitos, ultrapassando a simples produção textual para abarcar habilidades multimodais, interpessoais e ético-estéticas. Inseridos em um ecossistema comunicativo marcado pela circulação acelerada de informações, pela predominância da visualidade e pela performatividade discursiva, os sujeitos mobilizam vozes, negociam sentidos e constroem identidades em redes complexas. Como assinalado por Rojo (2012, 2013), tais letramentos ampliam as concepções de autoria, textualidade e participação ao considerarem a interação com múltiplas linguagens e suportes, em contextos sociotécnicos marcados por hibridismos culturais e discursivos. Essa realidade impõe à escola o desafio de adotar uma pedagogia que valorize as práticas sociais dos estudantes, reconhecendo a diversidade e a multiplicidade das formas pelas quais estes produzem e ressignificam sentidos na cultura digital contemporânea.

Nessa linha de pensamento, os novos letramentos se colocam em consonância com a proposta deste estudo ao favorecerem uma pedagogia sensível às múltiplas formas de expressão dos estudantes, especialmente na produção discursiva de gêneros digitais, como fanfics, podcasts, videominutos e fanvídeos. As atividades dialógicas de rediscursivização desenvolvidas com os alunos revelam que, ao serem convidados a produzir em contextos significativos, com voz e autoria, os sujeitos escolares apropriam-se da linguagem não apenas como meio de comunicação, mas como instrumento de reinvenção de si mesmos e do mundo que os cerca.

A partir dessa apropriação crítica e responsiva da linguagem, torna-se necessário reconhecer que os enunciados escolares são também espaços de confronto, negociação e produção situada de sentidos.

A relação estabelecida com os estudos do campo enunciativo não somente justifica, como também ancora e amplia a proposta desta tese, ao possibilitar uma compreensão da linguagem como atividade ideológica, relacional e situada. Ao promover uma mudança de perspectiva da análise linguística estrutural para uma abordagem discursiva centrada nos sujeitos e nos contextos de produção de sentido, Tais estudos enfatizam a dimensão responsiva dos atos de linguagem. Compreender a leitura como ato dialógico e a escrita como resposta situada implica reconhecer os alunos como agentes de significação, cujas produções discursivas, quando legitimadas, contribuem para práticas pedagógicas mais democráticas, plurais e comprometidas com a escuta das vozes discentes.

Essa perspectiva, pautada na abordagem bakhtiniana da linguagem como interação dialógica e autoria responsiva (Bakhtin, 2003) corrobora e se fundamenta teoricamente na abordagem dos novos letramentos. Estes últimos ampliam a compreensão das práticas de leitura e escrita ao reconhecerem sua natureza multimodal, situada e culturalmente mediada, marcada pelo uso diversificado de linguagens, mídias e tecnologias digitais. Com base nesse enfoque, a autoria responsiva assume um papel central, pois enfatiza que os sujeitos não apenas reproduzem sentidos, mas os negociam, reinterpretam e reinventam em contextos socioculturais específicos.

Ao promover práticas pedagógicas pautadas na produção de gêneros digitais e na rediscursivização de obras literárias clássicas, possibilita-se aos estudantes uma atuação ativa e crítica, que articula seus repertórios pessoais e culturais à linguagem, tornando-a instrumento de transformação social. Dessa forma, os novos letramentos, ao expandirem as formas de textualidade e autoria, fortalecem a concepção de que o ensino de leitura e escrita deve possibilitar a construção de sentidos plurais e a participação ativa dos sujeitos nas redes discursivas contemporâneas.

4.3 UM ENCONTRO COM A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

A pedagogia dos multiletramentos defendida pelo Grupo de Nova Londres (GNL) é fruto dos desdobramentos de discussões entre dez educadores – Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata – que se encontraram em Nova Londres, Estados Unidos, em 1994, com o objetivo de debater os propósitos da

educação de forma mais geral, assim como a relação estreita destes com a pedagogia do letramento.

Como um primeiro encaminhamento teórico dessas discussões, esse Grupo, composto por pesquisadores dos Estados Unidos, Reino Unido e Grã-bretanha, publicou na *Harvard Educational Review* o artigo seminal *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* [...] e, quatro anos mais tarde, a coletânea *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* [...] interessados em redesenhar suas práticas em uma perspectiva de multiletramentos.” Tal texto tem o objetivo de fornecer uma “visão teórica global das conexões entre o ambiente social em mutação enfrentado por estudantes e professores e uma nova abordagem da pedagogia do letramento” (Cazden et al., 1996, p. 60), ou seja, os/as autores/as partem das práticas e políticas em vigor e chegam a uma proposta de teoria e ação, intitulada “pedagogia dos multiletramentos”.

Diante do exposto, podemos perceber a preocupação do GNL tanto em atualizar as práticas pedagógicas, com vistas a englobar uma maior gama de processos comunicativos ou semioses mobilizados na construção de sentidos para uma melhor comunicação (Barton; Lee, 2015, p. 47), quanto para a promoção de uma melhor relação entre as diversas culturas, valorizando sua coexistência (ROJO; Moura, 2012). A pedagogia dos multiletramentos, proposta por Cope e Kalantzis (2000), permite a diversidade de formas de comunicação na era digital.

Conforme ressaltam Mary Kalantzis e Bill Cope, membros do grupo de Nova Londres, o termo multiletramentos refere-se a dois grandes aspectos da comunicação e da representação na contemporaneidade: a variedade de convenções de significados nas diferentes esferas da vida (cultural, social ou disciplinar) e a multimodalidade resultante das novas tecnologias da informação e da comunicação. Os autores destacam, sobretudo, a importância de lidar com a diversidade cultural, subcultural, linguística e midiática nas práticas pedagógicas, em um contexto marcado pela “crescente diversidade local e conexão global” (CAZDEN et al., 1996, p. 64).

Nesse contexto, os educadores são convocados a preparar os sujeitos para transitar por diferentes ambientes comunicacionais, nos quais circulam múltiplas

linguagens, normas e expectativas discursivas. Isso implica compreender que fatores como classe social, gênero, campo de atuação e repertórios culturais afetam diretamente as formas de leitura e produção de sentido. Como afirmam Cope e Kalantzis (2000), educar para os multiletramentos significa habilitar os aprendizes a lidar com essa complexidade, participando de práticas comunicativas cada vez mais híbridas, interativas e mediadas por tecnologias digitais.

Essa perspectiva dialógica também encontra respaldo nos estudos de Bezerra (2005), que analisa a linguagem escolar como prática social situada e como arena de embates discursivos permeada por vozes hegemônicas e contra-hegemônicas. Para o autor, a escola é um espaço privilegiado de disputa de sentidos e de lugares de enunciação, no qual a intervenção pedagógica pode tanto reproduzir discursos monologizantes — voltados ao controle, à normatização e à padronização da linguagem — quanto favorecer a emergência de vozes dissidentes, espaços de resistência e criação, que se abrem à pluralidade, à interlocução e à produção ativa de sentidos pelos sujeitos.

Desse modo, a concepção dos multiletramentos comunicativos surge como resposta às rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas do final do século XX, exigindo um redimensionamento das práticas pedagógicas tradicionais- uma pedagogia do “mero letramento” (Cazden, Cope et al., 1996, p.64-, que focavam, inicialmente, seus estudos em processos envolvendo apenas textos escritos, que o GNL conceitua como “(...) formas de linguagem formalizadas, monolíngues, monoculturais (...)” (Cazden et al., 2000, p.61). Tais formas, até então apenas entendidas como estáveis, eram baseadas em regras como as de dominar a correspondência entre letra e som, por exemplo (Cazden et al., 2000).

A partir dessa concepção, torna-se possível compreender a proposta metodológica desta pesquisa como ação pedagógica responsiva, voltada à autoria e à produção de sentidos plurais. Essa orientação teórica respalda, portanto, a escolha metodológica desta pesquisa ao propor a rediscursivização de textos clássicos em gêneros digitais, como prática pedagógica que rompe com a lógica transmissiva e promove o exercício da autoria, da escuta e da responsividade ativa, valorizando os sentidos atribuídos pelos sujeitos a partir de suas vivências, incentivando a

colaboração entre eles na construção conjunta dos saberes. Nessa perspectiva, o autor oferece base teórica sólida para afirmar que a escola é um espaço de embates discursivos permeado por vozes hegemônicas e contra-hegemônicas, especialmente quando se adota uma perspectiva bakhtiniana da linguagem e do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Monte Mor (2018) ressalta que uma concepção de língua centrada na norma padrão e na escrita alfabética não apenas reflete, mas também refrata uma visão de linguagem e identidade que sustenta projetos de sociedade excludentes, baseados em um ideal de homogeneidade cultural. Em consonância com essa crítica, Pennycook (2006) propõe uma linguística aplicada crítica, que concebe a linguagem como prática situada, dinâmica e atravessada por múltiplos contextos. Como argumenta Kress (1997), os multiletramentos indicam uma reconfiguração profunda das práticas sociais, nas quais ler e escrever passam a ser apenas parte do que significa ser letrado na contemporaneidade. Tais contribuições reforçam a urgência de repensar a educação linguística com base em princípios de pluralidade, agência, sensibilidade à multissemiótica e justiça social.

Isso não significa dizer, contudo, que o letramento da escrita deva ser negligenciado. Pelo contrário, a formação crítica de professores de língua, conforme enfatiza Monte Mor (2018), deve reconhecer que toda proposta de ensino carrega uma concepção de língua, identidade e cultura, e que o conhecimento linguístico tem seu valor fundamental, desde que considerado em uma perspectiva educacional, social e cultural ampla. Ou seja, ensinar a língua implica sempre assumir um compromisso crítico e contextualizado com as práticas sociais que ultrapassam o domínio técnico da escrita, promovendo a reflexão sobre os sentidos e as funções sociais da linguagem.

Para tanto, os multiletramentos propõem a ampliação do conceito de alfabetização e um ensino sensível levando em conta não somente a pluralidade cultural e semiótica do mundo contemporâneo, mas também o desenvolvimento da agência dos sujeitos como produtores de sentidos e não apenas como reprodutor de conteúdo, valorizando, desse modo, suas experiências locais e os modos como constroem sentidos a partir das linguagens digitais e midiáticas. Segundo Ribeiro

(2020), a pedagogia de multiletramentos deveria incorporar o contexto cultural e linguisticamente diverso e a pluralidade de textos circulantes, o que queria dizer suas línguas suas linguagens, suas materialidades, muito afetadas por invenções como o computador e a multimídia. Assim, o grupo defende, sob várias formulações, que “o ensino em sala de aula e o currículo devem se engajar com as experiências e os discursos dos estudantes, que são cada vez mais definidos pela diversidade cultural e subcultural e pelos diferentes repertórios e práticas linguísticos que vêm com essa diversidade” (Cazden et al., 1996, p. 88).

Tal perspectiva expande os horizontes acerca do letramento, incorporando diferentes modos de significação. Como defendem os pesquisadores, “o letramento é um processo de design social que envolve a produção de significados em contextos variados” (p. 5). Essa abordagem é fundamental para o ensino de leitura e escrita, visto que permite que os alunos se envolvam em experiências significativas consciência crítica, criativas e transformadora do conhecimento em um mundo multimodal e digital.

Nessa direção, os pesquisadores do grupo propõem, ainda, um modelo pedagógico com quatro componentes essenciais: prática situada que se ancora nas experiências socioculturais dos alunos; a instrução explícita que envolve o desenvolvimento sistemático de habilidades de linguagem; o enquadramento crítico que leva os sujeitos a analisarem criticamente os discursos e suas ideologias; e a prática transformada em que o conhecimento é recontextualizado e ressignificado em novas produções discursivas; todas elas passíveis de serem desenvolvidas de modo colaborativo, por meio da troca entre educadores e aprendizes em contextos diversos. Essa pedagogia se articula fortemente com os pressupostos da linguística aplicada crítica e transgressiva, tal como defendida por Moita Lopes (2013), ao valorizar a agência dos sujeitos, o reconhecimento de saberes plurais e o rompimento com modelos escolares hierárquicos e monológicos.

Nesse sentido, os multiletramentos são interativos, colaborativos, multimodais, transgressores, híbridos, heterogêneos, mestiços, movediços, agentivos e (in)disciplinares, sobretudo quanto às linguagens, modos, mídias e culturas da sociedade global. (Moita Lopes, 2013, 2013b; Rojo, 2012). Fraturam e transgridem as

relações de poder estabelecidas, especialmente as relações de propriedades. Como afirma Rojo (2012), os multiletramentos não são apenas uma proposta didática, mas uma perspectiva epistemológica que compreende os sujeitos como produtores de sentidos em múltiplas linguagens e contextos. Segundo a autora “[...] as novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social [...] acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico” (2012, p. 12).

A partir da premissa de que um novo letramento multimodal é fundamental para a nossa inserção em um mundo onde significados emergem de forma cada vez mais translocal, multicultural e híbrida (Cope; Kalantzis, 2000), salientamos aqui o segundo aspecto defendido pelo Grupo Nova Londres, qual seja: a multimodalidade, que, aliás, se refere ao fato de que atualmente, o registro da palavra não se dá apenas pela escrita. E, verdade seja dita, apesar de a linguagem escrita gozar, tradicionalmente, de mais prestígio, ela nunca foi a única forma de comunicação e registro.

De modo semelhante, Kress (2010), ao tratar da crescente preponderância da multimodalidade na atualidade, acentua que a comunicação contemporânea se organiza não apenas pela linguagem verbal escrita, mas por uma multiplicidade de modos, o que exige do leitor um olhar mais amplo e crítico sobre os processos de significação. Como aponta o autor, hoje a escrita deixou de ser o modo dominante de representação e comunicação; a imagem, o som, o gesto e a disposição gráfica passaram a desempenhar papel central na construção de sentidos.

Rojo (2013) por sua vez amplia essa compreensão ao reconhecer que, diante do avanço das tecnologias e das práticas juvenis na cibercultura, o espaço escolar precisa ressignificar suas práticas de linguagem. A partir de seu estudo, a pesquisadora ressalta que a pedagogia dos multiletramentos possibilita integrar práticas discursivas verbais e não verbais, formais e informais, em um ambiente de aprendizagem que valorize a autoria, a criticidade e a participação ativa dos estudantes em suas redes culturais. Há tempos, diferentes meios de gravação e transmissão, tais como oral, visual, auditiva, tátil, gestual e espacial, com suas próprias regras e padrões de significado, relacionam-se entre si e com o meio da escrita.

Frente a essas mudanças provocadas pelas tecnologias digitais nas formas de produzir e compartilhar sentidos, mostra-se indispensável repensar procedimentos didático-pedagógicos que ainda privilegiam exclusivamente a escrita alfabética. Como já discutido, a pedagogia dos multiletramentos propõe a ampliação desse foco, incorporando modos diversos de representação e significação — visuais, sonoros, gestuais e digitais — que refletem a complexidade comunicativa da contemporaneidade.

De acordo com os autores, a proposta não se pretendia definitiva, mas sim aberta, situada e experimental, constituída por “sugestões” e “provisoriedades” que buscavam maior sintonia com as realidades vividas nas salas de aula. Como acentuam: “Acima de tudo, nossa meta é fazer algum tipo de diferença para crianças reais em salas de aula reais” (Cazden et al., 1996, p. 89). Em vez de negar as propostas pedagógicas já consolidadas, o manifesto busca expandi-las à luz das novas realidades comunicacionais e deixa claro que “o projeto suplementa, e não critica, o currículo existente e as abordagens pedagógicas existentes para o ensino de língua e letramento em inglês” (p. 89), área de especialidade dos integrantes do grupo.

Além de promover uma revisão crítica das práticas pedagógicas tradicionais centradas na norma culta e na escrita alfabética, o manifesto buscava estabelecer pontes entre teoria e prática, incentivando novas experiências de ensino, aprendizagem e pesquisa curricular. Em consequência, os autores almejavam dialogar com educadores ao redor do mundo e contribuir para a construção de uma educação linguística mais inclusiva, crítica e responsiva às transformações culturais, tecnológicas e sociais em curso.

Considerando esse panorama, as primeiras pesquisas publicadas sobre os multiletramentos no Brasil acontecem no ano de 2007 por meio do artigo *Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas* (2007) escrito por Walkyria Monte Mor. Nele, a autora explica que os estudos e pesquisas sobre os multiletramentos se encontravam em fase inicial no Brasil. Nesse artigo, Monte Mor (2007) aponta para mudanças curriculares ou eventuais ajustes que considerassem

práticas multiletradas dos universitários, tendo como base as pesquisas de Mary Kalantzis e Bill Cope (2000).

Não podemos deixar de mencionar também as contribuições de uma das pesquisadoras que mais tem se destacado nos estudos sobre multiletramentos no Brasil, Roxane Rojo (2012), professora do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A docente é uma das mais importantes estudiosas do ensino de Língua Portuguesa no país e autora de livros como *Hipermodernidade, Multiletramento e Gêneros Discursivos*. Rojo aponta que a própria compreensão de cultura se transforma na sociedade contemporânea. Para a pesquisadora dicotomias como culto/inculto, civilização/barbárie, erudito/popular, central/marginal já não se sustentam em um tempo do híbrido, mestiço, fronteiroço ampliado com as novas tecnologias.

Autores como Silva (2001) e Coscarelli e Ribeiro (2005) também defendem que o ensino precisa se abrir às novas formas de leitura e produção textual em ambientes digitais, incorporando elementos como interatividade, hipertextualidade, remixagem e produção colaborativa. Igualmente Kleiman (2005) fortalece essa abordagem ao evidenciar a necessidade de práticas pedagógicas que articulem criticamente linguagem, cultura, tecnologia e cidadania. A escola, portanto, deve ser um espaço de criação de sentido em diálogo com a cultura digital.

A partir de então, esse ramo de pesquisa vem sucessivamente expandido seus limites, alcançando novos adeptos e, conseqüentemente, aumentando a quantidade de pesquisas sobre o tema, pois podemos identificar incontáveis dissertações e teses que empregam a metalinguagem e o discurso propostos pelo GNL, livros publicados sob esta abordagem; e a lenta disseminação nas práticas escolares. Cabe, por fim, salientar sobretudo as mudanças trazidas pela BNCC para o componente curricular Língua Portuguesa, além de destacarmos que as dez competências gerais do documento têm forte relação com o discurso do GNL, qual seja: a valorização da diversidade, a inclusão e o uso de tecnologias digitais e a colaboração são pontos reiterados de nossa BNCC, já entradas duas décadas do século XXI.

É importante assinalar que a pedagogia dos multiletramentos oferece fundamentos importantes para a construção de sequências didáticas que integrem leitura literária e produção discursiva multimodal em sala de aula, como a que foi desenvolvida nesta pesquisa. Ao mobilizar conceitos como autoria discente responsiva, heterogeneidade discursiva, grande tempo, a multimodalidade e a consciência crítica dos estudantes como leitores-produtores de textos em ambientes digitais, a proposta didática que delineamos busca justamente romper com paradigmas normativos e lineares, promovendo práticas de letramento estético, crítico e digital, em diálogo com o mundo juvenil e com a tradição literária.

A pedagogia dos multiletramentos não somente responde às transformações socioculturais e tecnológicas do mundo contemporâneo, como também redefine o papel da escola ao valorizar a diversidade de linguagens e experiências dos estudantes. Tal perspectiva reposiciona o aluno como sujeito autor e agente crítico, engajado na construção de sentidos em ambientes digitais e culturais. É nesse horizonte que se insere a prática interventiva desta pesquisa, ao articular leitura literária e autoria crítica em gêneros discursivos produzidos em ambiente digital, por meio de práticas colaborativas entre os sujeitos no processo de construção de sentidos, promovendo um diálogo entre tradição e inovação. Alicerçadas na escuta ativa, na autoria responsiva e na consciência crítica, essas experiências revelam o potencial formativo da literatura quando vinculada às práticas sociais de linguagem. Formar leitores e produtores de sentidos, nesse contexto, é investir em uma educação ética, plural e comprometida com futuros sociais mais justos. Com base no que foi discutido até aqui, é possível avançar para uma abordagem enunciativa da linguagem, capaz de ampliar a compreensão das práticas de leitura e escrita em contexto escolar.

Fiorin (2011) contribui com conceitos teóricos fundamentais para compreender a complexidade dos enunciados produzidos no ambiente escolar. Ao distinguir entre as unidades da língua e os enunciados concretos, o autor ressalta que apenas estes últimos são portadores de valor, autoria e responsividade, pois resultam de escolhas feitas pelo sujeito diante de uma situação social específica. Conforme acentua o pesquisador, “um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói.” (Fiorin, 2011, p. 16). Tal heterogeneidade, constitutiva das produções dos alunos, torna-se ainda mais evidente

quando essas circulam em ambientes digitais, onde diferentes vozes se entrelaçam e se atualizam em novas formas de interação e produção de sentido. Nesse movimento, cada enunciado se configura como resposta a discursos anteriores e, simultaneamente, como convite ao diálogo, permitindo que os estudantes, ao rediscursivizarem os contos machadianos, articulem as vozes do cânone literário aos repertórios socioculturais de sua realidade cotidiana.

Nessa direção, torna-se necessário compreender que os multiletramentos não somente favorecem práticas pedagógicas mais inclusivas, mas também possibilitam a constituição de sujeitos leitores e produtores de textos com agência crítica.

Nesse horizonte, a perspectiva aqui assumida é fundante para compreender as práticas de rediscursivização empreendidas pelos estudantes ao interagir com contos machadianos em ambientes digitais. Ao se apropriarem e reinscreverem esses contos em gêneros digitais como fanfics, podcasts ou vídeos, os alunos atualizaram os temas e conflitos das obras canônicas, bem como imprimiram suas vozes sociais, marcadas, aliás, por suas experiências, afetos, repertórios culturais e visões de mundo. A tensão entre os sentidos historicamente cristalizados dos textos literários e os novos sentidos produzidos pelos sujeitos escolares constitui um território fértil de agência e autoria.

Considerando tal abordagem, a noção de voz social proposta por Grillo (2017) revela-se profícua para ancorar a proposta de uma pedagogia da leitura e da autoria responsiva, que reconhece o papel ativo do sujeito na produção de sentidos e o caráter ideológico e polifônico das práticas de linguagem em sala de aula, especialmente quando mediadas pelas tecnologias digitais e orientadas por uma perspectiva crítica e emancipadora.

Levando em conta essas reconfigurações na construção de sentidos e os desafios elas impõem à escola, é fundamental conceber a leitura literária crítica como prática ativa de reinterpretação do mundo.

Tal perspectiva teórica rompe a visão da leitura como mera decodificação e com a suposição de neutralidade do texto literário. Ao apresentarmos a proposta de práticas de leitura literária crítica e rediscursivização de obras clássicas da literatura nacional, principalmente em gêneros discursivos digitais que circulam nas redes, a prática interventiva aqui delineada procura instituir um espaço de autoria responsiva, em que os estudantes possam se posicionar, reinterpretar o cânone e articular suas

vivências aos textos lidos. Tendo esse enfoque como referência, reafirmamos não só o papel estético e ético da literatura, como também o caráter transformador da linguagem e da educação, compreendidas como práticas de alteridade e intervenção no mundo.

4.4 A CIBERCULTURA E A CRESCENTE DEMANDA POR NOVOS E MULTILETRAMENTOS NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA

O advento da cibercultura como fenômeno estruturante da contemporaneidade tem reconfigurado profundamente as práticas de leitura e escrita nos mais diversos contextos sociais e educacionais. A questão vai além da substituição de suportes analógicos por digitais, trata-se, na verdade, da transformação dos modos de produzir, circular e interpretar textos em uma cultura informacional marcada pela colaboração, hipertextualidade, velocidade e remixagem. Segundo a perspectiva de Lévy (1999), a cibercultura constitui-se como um conjunto de práticas sociotécnicas mediadas pelo ciberespaço, sustentadas pela construção coletiva de saberes e por novas formas de interação simbólica. Em tal situação, os sujeitos são chamados a atuar em redes sociais complexas, operando sentidos em linguagens múltiplas, instáveis e simultâneas. Na visão de Rojo (2013)

[...]diferente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (p. 13)

Tal fato impõe à escola o desafio de incorporar práticas que reflitam a realidade digital dos alunos e promovam a formação de leitores críticos e seletivos. Em decorrência disso, as práticas escolares de leitura e escrita são tensionadas por demandas cada vez mais diversificadas, exigindo não apenas o domínio da linguagem verbal, mas também de elementos visuais, sonoros, hipertextuais e interativos. A diversificação das formas de produzir sentido, nesse contexto, desestabiliza fronteiras entre oralidade, escrita e imagem, configurando um campo discursivo híbrido que demanda abordagens pedagógicas igualmente plurais e responsivas.

Tais transformações exigem uma compreensão ampliada dos letramentos, conforme propõe o modelo ideológico de Brian Street (1984), que concebe o letramento como prática social, histórica e culturalmente situada.

De acordo com o autor, o letramento não é uma habilidade neutra, mas está sempre atravessado por ideologias, valores e relações de poder. Essa concepção crítica é retomada pelos Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies), que problematizam a visão autônoma e tecnicista ainda presente em muitas práticas escolares, ao defenderem que “não existe letramento no singular, mas uma multiplicidade de letramentos, todos com significados sociais específicos” (Street, 1984, p. 1).

Em consonância com essa perspectiva, Lankshear e Knobel (2008) enfatizam que os novos letramentos digitais não se limitam ao uso instrumental de tecnologias. Para os autores, a novidade está no “novo mindset”, ou seja, em modos de agir e pensar mediados pela cultura digital, que envolvem colaboração, participação ativa e autoria compartilhada. Como afirmam, “o que torna um letramento ‘novo’ não é a tecnologia em si, mas a nova maneira de nos engajarmos social e culturalmente com a linguagem em contextos digitais” (Lankshear; Knobel, 2008, p. 6).

Nessa direção, a pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (1996), defende um currículo sensível à multiplicidade cultural e semiótica das práticas sociais, defendendo o desenvolvimento de competências comunicativas múltiplas por meio do design e do redesenho de significados. Cope e Kalantzis (2000) reforçam que os sujeitos devem ser compreendidos como designers ativos de seus discursos, ou seja, agentes produtores de sentido capazes de reorganizar e transformar signos de maneira situada e criativa. Essa perspectiva oferece um fundamento potente para compreender a rediscursivização como um processo discursivo autoral, no qual os estudantes reinterpretam textos literários clássicos, como os contos de Machado de Assis, à luz de seus repertórios socioculturais e das possibilidades expressivas dos gêneros digitais.

Nesse horizonte teórico-metodológico, a concepção de linguagem como prática social e ideológica ganha centralidade, pois permite compreender como os sujeitos se

posicionam e se constituem nos atos de linguagem. É nesse ponto que a contribuição de Grillo (2017) se torna especialmente relevante, pois, de acordo com a autora, os textos escolares, nesse sentido, não são neutros; refletem e refratam posicionamentos que dialogam com projetos políticos e concepções de mundo. Como a pesquisadora afirma, “a voz social manifesta-se na tensão entre o discurso dominante e os sentidos que o sujeito produz ao se apropriar dele” (Grillo, 2017, p. 105). Ao criar enunciados a partir da leitura de contos machadianos, os alunos não apenas atualizam os temas da literatura, mas reposicionam-se criticamente diante dos discursos que os atravessam, revelando-se sujeitos capazes de intervir no tecido social pela linguagem.

Nesse mesmo debate, Grillo (2017) também ressalta que o discurso digital não é neutro nem espontâneo, pois carrega marcas ideológicas e relações de poder historicamente constituídas. Para a autora, o uso de recursos multimodais na cibercultura configura-se como um modo de subjetivação atravessado por valores sociais e culturais que orientam os modos de ver, dizer e agir no mundo.

Coerentemente com a perspectiva teórica que assumimos, a abordagem de Grillo (2017) oferece uma contribuição fundamental para a compreensão do processo de autoria no contexto das práticas de linguagem escolares. Assentada na perspectiva enunciativo-dialógica da linguagem, essa proposição reconhece que o sujeito não opera como um reproduzidor neutro ou passivo dos discursos sociais, mas como alguém que os ressignifica a partir de sua posição social, cultural e histórica.

Na prática pedagógica, isso se concretiza na incorporação de gêneros discursivos digitais como fanfics, podcasts, vlogs, stories, memes e reels, os quais mobilizam recursos visuais, sonoros, gestuais e verbais, demandando competências multimodais e digitais que extrapolam os limites da alfabetização tradicional. Como destaca Rojo (2013), esses gêneros híbridos promovem “novas formas de ver, ler, interpretar e produzir textos”, exigindo da escola um reposicionamento epistemológico e metodológico capaz de legitimar essas práticas e inseri-las de forma crítica e situada no currículo.

Ao afirmarmos os novos e multiletramentos como alternativa para a formação de um leitor-navegador capaz de compreender e utilizar a linguagem mediada pelas tecnologias, destacamos a prioridade de formar sujeitos que reconheçam e dominem

as novas formas de representação proporcionadas pelos ambientes digitais. Esses dispositivos tecnológicos exigem modos distintos de produção e recepção textual, ampliando os recursos de significação para além da escrita e da oralidade. Nesse ambiente discursivo híbrido, as fronteiras tradicionais entre os modos verbais e sonoros tornam-se porosas, dando origem a gêneros em que texto, som e imagem se articulam de forma dinâmica. Esse procedimento de articulação semiótica não é apenas uma inovação técnica, mas uma necessidade social e linguística que exige reflexão crítica sobre as novas formas de organização textual e sobre os sentidos que delas emergem.

Esse movimento de reconfigurações tecnológicas e culturais, que se acentuaram a partir das últimas décadas do século XX, afetou de forma expressiva os modos de organização da vida social e profissional, reconfigurando estilos de vida, formas de produção simbólica e acesso a bens e serviços. Entretanto, ao mesmo tempo em que gera oportunidades inéditas de circulação de sentidos, a cibercultura também acentua desigualdades sociais e educativas. Isso se deve, em grande medida, à forma como os sujeitos são formados para lidar com as novas linguagens e tecnologias. Em vista dessa realidade, torna-se necessário repensar o que estamos ensinando e como estamos ensinando, reconhecendo que as pedagogias do letramento precisam ser ressignificadas para enfrentar os desafios impostos por essa nova ecologia de saberes e para atenuar o abismo excludente entre aqueles que acessam criticamente os novos letramentos e aqueles que permanecem à margem dessas práticas.

No contexto dessas tecnologias digitais, é essencial que as práticas letradas escolares contemplem os gêneros e ferramentas desse universo, como bate-papos, fóruns, e-mails, blogs, videologs, redes sociais, wikis, entre outros, reconhecendo seu valor formativo e comunicativo. A proposta de inserir esses gêneros ao currículo, conforme defende Novos Estudos do Letramento, representa uma forma de integrar as vivências extraescolares dos estudantes ao fazer pedagógico, promovendo uma conexão entre a cultura digital e os objetivos educacionais. Investigar os recursos linguísticos e semióticos que estruturam esses gêneros, analisar as especificidades de suas escritas e compará-las às dos gêneros não digitais, bem como explorar as formas de leitura no hipertexto, seja exploratório, seja construtivo, são estratégias que

contribuem para a consolidação de um modelo de letramento que valoriza o digital como dimensão indissociável das práticas sociais contemporâneas. Esse direcionamento favorece a ampliação do repertório linguístico-discursivo dos alunos e os aproxima de um letramento plural, crítico e responsivo.

Com base nesse enfoque, esta pesquisa articula a leitura literária crítica e responsiva dos contos machadianos à sua rediscursivização em suportes digitais, ativando o diálogo entre tradição e contemporaneidade. Sob a luz do grande tempo bakhtiniano, os alunos não só recriam textos literários, mas inscrevem-se em um contínuo dialógico que transcende seu tempo histórico imediato. Ao se tornarem coautores de novas versões discursivas de obras clássicas, atualizam sentidos e ressignificam valores, mobilizando as vozes do presente em interlocução com as do passado. Essa ação põe em relevo que a literatura clássica, longe de ser um repertório encerrado, ganha nova vitalidade quando reinterpretada em contextos culturais contemporâneos.

Nessa dinâmica, os alunos não só ativam sua responsividade ativa, como também se apropriam criticamente dos gêneros discursivos digitais que circulam em sua vivência diária para reinscrever narrativas da grande literatura nacional em novas materialidades, linguagens e ideologias. Tal proposta consiste, portanto, em uma prática que encarna o princípio do grande tempo, pois articula diferentes épocas, valores e visões de mundo, promovendo um encontro entre textos e sujeitos de temporalidades distintas, em uma rede de significações em constante transformação.

Tal como exposto por Monte Mor (2015, p. 49), os multiletramentos ampliam o campo das práticas escolares ao “considerar os contextos sociais, as identidades em trânsito e a produção de sentidos em ambientes diversos”, possibilitando que os sujeitos se constituam como agentes discursivos. Em diálogo com Monte Mor, Kleiman (2005) argumenta que as práticas de letramento são situadas em contextos específicos, dependendo dos objetivos, dos recursos e dos repertórios sociais e culturais dos sujeitos envolvidos, o que demanda, por parte da escola, a valorização das experiências concretas de linguagem vividas pelos alunos.

Tento em vista os pressupostos teóricos de Soares (2010), ao tratar da formação de leitores na contemporaneidade, a pesquisadora reforça que “a escola deve repensar o ensino da língua portuguesa à luz das novas linguagens, dos novos suportes e das novas formas de circulação textual” (p. 22). Isso implica não apenas ensinar a ler e escrever, mas também formar sujeitos críticos, responsivos e posicionados diante dos discursos que os interpelam. A partir dessa perspectiva, os letramentos digitais não devem ser compreendidos como uso de ferramentas tecnológicas, mas como práticas discursivas em rede, ancoradas em valores, identidades e disputas de sentido.

Portanto, a cibercultura intensifica a necessidade de práticas pedagógicas que articulem linguagem, tecnologia e criticidade, como propõem Rojo (2009, 2012) e Lankshear & Knobel (2006), ao afirmarem que os novos letramentos ressignificam os espaços, os suportes e os sentidos da autoria no ambiente escolar. A leitura literária, quando situada nesse contexto, torna-se uma via potente para o desenvolvimento de uma consciência discursiva e social. A rediscursivização dos contos machadianos, por meio de gêneros digitais, não apenas atualiza o texto clássico, mas mobiliza os estudantes como leitores-produtores que redesenham sentidos, exercem autoria e ampliam suas formas de significar o mundo.

É fundamental sublinhar que, para que o processo de ensino e aprendizagem esteja em consonância, de forma significativa, com a cibercultura e com as demandas dos novos e multiletramentos, é urgente que a escola conte com condições materiais e formativas adequadas. Políticas públicas voltadas à infraestrutura tecnológica — incluindo laboratórios de informática, acesso à internet e recursos multimídia —, bem como a oferta contínua de formação qualificada para docentes e equipes pedagógicas, são elementos essenciais. De acordo com Pereira (2014), programas governamentais como o ProInfo, o Programa Um Computador por Aluno e o Programa Banda Larga nas Escolas avançam nesse sentido, mas a simples disponibilização de equipamentos não assegura a incorporação dessas tecnologias ao cotidiano pedagógico. O pesquisador ressalta ainda que a formação docente, inicial e continuada, deve privilegiar a apropriação crítica das tecnologias digitais e o entendimento amplo dos multiletramentos, preparando educadores para reconhecer e integrar os gêneros e linguagens digitais presentes no universo comunicativo dos

alunos. Ademais, a responsabilidade pela atualização constante dos profissionais é fundamental diante da rápida evolução tecnológica, exigindo postura ativa na reconstrução das práticas pedagógicas. Só assim a escola poderá fomentar práticas letradas que transcendam o modelo tradicional, valorizando a leitura e a escrita multissemiótica em diálogo com as linguagens da cultura digital contemporânea.

Diante desse cenário, destaca-se a necessidade de práticas de leitura e escrita que considerem a linguagem em sua dimensão relacional, política e situada. Essa abordagem dialógica da linguagem se vincula, de maneira significativa, à perspectiva socio-histórica do letramento e aos pressupostos do modelo ideológico conforme defendido por Street (1984), que concebem o letramento como prática social imersa em relações de poder, valores e mediações culturais. Ao refutar concepções universalistas e descontextualizadas, o modelo ideológico revela que toda leitura e toda escrita são atividades constituídas por disputas simbólicas e posicionamentos sociais. Tal aproximação teórica fortalece a compreensão de que os sujeitos, ao se engajarem em práticas de leitura literária crítica e responsiva e de rediscursivização em ambientes digitais, não apenas mobilizam recursos linguísticos, mas também exercem sua agência na produção de sentidos outros, ressignificando discursos e afirmando seus lugares de fala. A interconexão entre o pensamento bakhtiniano e a perspectiva sociocultural do letramento sustenta, assim, o compromisso desta tese com uma educação literária responsiva, crítica e sensível à pluralidade de vozes que atravessam o espaço escolar.

4.5 SOBRE AGÊNCIA E AGENCIAMENTO EM EVENTOS SITUADOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA LITERÁRIA E ESCRITA HIPERMIDIÁTICA

A agência, no âmbito da educação, diz respeito à capacidade dos sujeitos de agir com intenção, realizar escolhas e influenciar processos e práticas sociais a partir de seus posicionamentos discursivos e culturais. Ampliando essa discussão, Giddens (2009 [1989], p. 10-11) argumenta que a agência se manifesta primeiramente na ação pessoal, quando a pessoa “poderia, em qualquer fase de uma dada sequência de conduta, ter atuado de modo diferente”. De acordo com o autor, a ação humana individual, portanto, influencia diretamente transformações sociais e se dá de maneira situada, relacional e responsiva.

Com base nos aportes teóricos de Emirbayer e Mische (1998), agência é um processo de engajamento social temporariamente incorporado, situado pelo passado (na dimensão interacional), orientado para o futuro (capacidade projetiva) e para o presente (capacidade avaliativa). Esses pesquisadores defendem a ação humana como prática social que se inscreve em estruturas temporais e relacionais dinâmicas. À luz dessa abordagem, o agenciamento implica a capacidade dos sujeitos de estabelecerem relações com pessoas, lugares, significados e eventos. Tal capacidade está vinculada à consciência histórica e à reflexividade prática, sendo constituída na interação e no movimento constante de negociação com o mundo.

O constructo teórico da agência, assim entendido, dialoga com a perspectiva bakhtiniana de linguagem como forma de ação responsiva e ética. Nas palavras de Bakhtin (2003), todo enunciado é produzido em resposta a outros enunciados e antecipa novas respostas, sendo a linguagem, por excelência, um campo de relações sociais e de responsabilização ativa. Isso significa dizer que a linguagem nunca é um ato isolado ou neutro, mas sempre situado em um contexto histórico e social, permeado por múltiplas vozes que dialogam, confrontam-se e se entrecruzam. O sujeito, enquanto agente discursivo, não apenas reproduz sentidos já existentes, mas é capaz de ressignificá-los, atuando criativamente na tessitura dos enunciados.

Essa conduta evidencia uma prática ética, na medida em que o falante assume responsabilidade pelas palavras proferidas, consciente do impacto que elas podem ter no tecido social e na rede de interlocuções. Sob essa égide, o sujeito é atravessado pelas vozes da cultura, das tradições e das ideologias que o antecedem, mas, simultaneamente, exerce sua capacidade de autoralidade e reorientação, posicionando-se ativa e responsivamente a partir de seu lugar de fala singular. Essa dinâmica dialógica revela a natureza heteroglossica da linguagem, onde o novo sentido surge da interação entre o pré-existente e o inesperado, conferindo ao enunciado sua força social e transformadora.

Essa visão relacional e situada da agência também dialoga com as abordagens da Linguística Aplicada crítica, especialmente nos estudos de Moita Lopes (2006, 2013), ao enfatizar que os sujeitos são constituídos nas práticas sociais de linguagem, argumenta a favor de uma visão pós-estruturalista e performativa de identidade,

segundo a qual o sujeito não é um ente fixo, essencial ou pré-determinado, mas sim um efeito das interações discursivas e das relações de poder que atravessam o cotidiano. Nessa abordagem, a linguagem não é mero instrumento de comunicação, mas um espaço de luta simbólica, onde os sentidos são negociados e os sujeitos se (re)constroem constantemente. De acordo com o autor, os sujeitos atuam como coautores de si e do mundo porque participam responsivamente das práticas sociais e discursivas nas quais estão inseridos, produzindo sentidos, disputando significados e agenciando modos de ser, pensar e existir. Essa atuação não é neutra, mas carregada de implicações éticas, culturais e políticas, na medida em que envolve a capacidade de intervir criticamente nas estruturas discursivas dominantes.

Assim, a agência, nesse contexto, não deve ser compreendida como uma capacidade inata ou isolada do sujeito, mas como um efeito das práticas discursivas nas quais ele se inscreve e pelas quais é constituído, como propõe Moita Lopes (2006, 2013). Tais práticas, permeadas por relações de poder, são também espaços de resistência, reinvenção e criação. É através da linguagem, compreendida como prática social, histórica e ideológica, que os sujeitos atuam como coautores de si e do mundo, produzindo sentidos outros, desestabilizando normas e reconfigurando identidades. Nessa linha de pensamento, a agência é performada quando o sujeito assume uma posição crítica nos discursos que o atravessam, agindo eticamente sobre eles. Essa ação responsiva não se limita à repetição de enunciados disponíveis, mas se expressa na capacidade de reformular, ressignificar e intervir nos modos de dizer e de existir.

Segundo a perspectiva de Kleiman (2005), a noção de agência refere-se à capacidade dos alunos de se tornarem agentes ativos em seu processo de aprendizagem. A pesquisadora destaca que “a agência de letramento é a capacidade de um indivíduo de agir e intervir em práticas sociais de leitura e escrita” (p. 78). A autora (2005) afirma que a agência de letramento se revela justamente na capacidade de agir discursivamente no mundo, construindo sentidos novos a partir da escuta ativa, da mediação crítica e da autoria situada. Trata-se de uma perspectiva fundante para o ensino de leitura e escrita, pois enfatiza a importância de criar ambientes de aprendizagem que promovam a autonomia e a responsabilidade dos alunos em relação ao seu próprio aprendizado.

Com base na abordagem dos multiletramentos, formulada pelo Grupo de Nova Londres (1996), e aprofundada por Rojo (2012, 2013) e Kalantzis e Cope (2011), a agência é concebida como componente central dos processos de aprendizagem. Os sujeitos são encorajados a projetar, remixar, reinterpretar e rediscursivizar textos, experiências e gêneros, mobilizando múltiplos modos semióticos e assumindo posições ativas e críticas diante dos discursos que os atravessam. Conforme ressaltam Kalantzis e Cope (2011), ambientes de aprendizagem orientados pelo design pedagógico podem ampliar o engajamento dos estudantes e fortalecer o vínculo entre escola e sociedade.

No âmbito desta investigação, práticas de leitura literária crítica e responsiva e de rediscursivização de contos machadianos em gêneros digitais mobilizam as três dimensões da agência propostas por Emirbayer e Mische (1998):

- A dimensão iteracional diz respeito à reativação seletiva de padrões discursivos e experiências passadas, que oferecem estabilidade aos universos sociais e sustentam as identidades dos sujeitos;
- A dimensão projetiva refere-se à capacidade dos atores de imaginar e planejar trajetórias futuras, a partir de esquemas já internalizados e de experiências vividas, reconfigurando-os para responder a novos desafios;
- A dimensão prática avaliativa envolve a deliberação crítica diante de situações presentes, permitindo aos sujeitos avaliarem alternativas e tomar decisões contextualizadas.

Sob esse ponto de vista, ao rediscursivizarem contos machadianos em formatos como podcasts, fanfics e vídeos curtos, os alunos reativaram repertórios interdiscursivos que constituíam sua memória leitora (iteração), reconfiguraram esses repertórios em novos formatos expressivos (projetividade) e avaliaram suas produções com base em critérios situados, éticos, estéticos e socioculturais (prática avaliativa). Trata-se, assim, de um processo de agência discursiva, relacional e temporal, em que os sujeitos produziram conhecimento e atuaram no mundo de maneira crítica, responsiva e transformadora.

Diante dessa perspectiva, de acordo com Kleiman (2005), os eventos de letramento são atravessados por relações de poder, de identidade e de cultura, sendo o agenciamento dos sujeitos elemento decisivo para que práticas de leitura e escrita deixem de ser meramente técnicas e se tornem ações significativas, politicamente implicadas e socialmente relevantes.

Exatamente a partir desse ponto de vista é que, ao trabalharmos com os conceitos de agência, agenciamento e autoria responsiva em práticas de leitura literária e produção hipermidiática, esta pesquisa reitera o papel da linguagem como mediação fundamental da experiência humana. É justo nesse ponto que os sujeitos escolares, ao se apropriarem criticamente da linguagem e das tecnologias, passam a agir sobre o mundo e a transformar suas condições de participação nos espaços escolares e sociais. Na esteira desse raciocínio, é possível afirmar que o agenciamento se torna também uma forma de emancipação discursiva, de autoria e de reinvenção de si e do outro, nos entrelugares do texto, da escola e da cultura digital contemporânea.

Ao consolidar os aportes teóricos que sustentam a proposta pedagógica e analítica desta tese — entre os quais dialogismo, autoria, agência e multiletramentos —, é possível direcionar o olhar para a práxis em sala de aula, onde esses referenciais se corporificam nas vozes dos alunos.

Durante esse percurso analítico, ao articularmos os pressupostos do dialogismo bakhtiniano às concepções de letramento como prática social, buscamos delinear um referencial teórico que compreende a linguagem como espaço de disputa simbólica, negociação de sentidos e constituição de sujeitos. Esse entendimento não apenas fundamenta a leitura e a produção discursiva em contexto escolar, mas também sustenta a proposta de rediscursivização de contos machadianos por meio de práticas autorais e responsivas em ambientes digitais.

Sob esse ponto de vista, o capítulo seguinte investiga como os estudantes, ao dialogarem com os textos clássicos de Machado de Assis, constroem enunciados singulares, atravessados por suas experiências, valores e modos de ver o mundo. Trata-se, assim, de compreender a autoria não como expressão individual isolada,

mas como resposta situada, histórica e valorativa às vozes sociais que circulam nos textos literários, na escola e na cultura. O interesse recai sobre, portanto, sobre os modos pelos quais a leitura crítica se articula à criação, instaurando processos de resignificação e recriação do clássico no tempo presente

5. REDISCURSIVIZAR O CLÁSSICO: AUTORIA, RESPONSABILIDADE E CRIAÇÃO NO DIÁLOGO COM MACHADO DE ASSIS

A literatura é um meio pelo qual o homem se reconhece e reconhece o outro, reencontrando-se nas múltiplas vozes do tempo.

Antônio Candido

A proposta de rediscursivização de contos de Machado de Assis em contextos escolares digitais parte da compreensão de que o ato de ler não se resume à recepção passiva de sentidos, mas se realiza como prática ativa, responsiva e criativa. Sendo assim, este capítulo tem como objetivo discutir os fundamentos teórico-críticos que ancoram uma abordagem de leitura literária engajada com a formação do leitor como sujeito de linguagem, capaz de dialogar criticamente com os textos clássicos e de reinscrevê-los em novas linguagens, mídias e contextos culturais. Essa linha de pensamento acerca da leitura, concebida à luz da perspectiva dos multiletramentos e da concepção bakhtiniana de linguagem, compreende a literatura não somente como objeto de ensino, mas como prática simbólica, estética e formadora.

Sob essa ótica, rediscursivizar os contos machadianos não se limitam a recontá-los ou adaptá-los formalmente. A intenção é convocar os estudantes a ocupar o lugar de sujeitos-autores, aptos a tensionar os discursos cristalizados do cânone, mobilizar recursos expressivos diversos e reconfigurar enunciados a partir de seus repertórios, vivências e pertencimentos. Esse movimento autoral envolve instituir um diálogo entre tradição e contemporaneidade, no qual o clássico não é tratado como relíquia imutável, mas como texto vivo, aberto à escuta, à recriação e à produção de sentidos historicamente situados.

De maneira semelhante, repensar o lugar dos clássicos na escola exige questionar abordagens tradicionais que tendem a cristalizar o cânone literário como relíquia intocável ou instrumento de aferição de competências. Ao privilegiar uma perspectiva de leitura dialógica, ética, estética e humanizadora, capaz de promover interlocuções significativas entre tradição e contemporaneidade, este capítulo defende que os textos canônicos, quando mediados por práticas responsivas, podem se tornar espaços de escuta do outro, de reflexão crítica e de construção de alteridades. Partimos, portanto, de uma crítica à leitura escolar marcada pela fragmentação e pela

descontextualização, para afirmar a importância de práticas pedagógicas que reconheçam o estudante como sujeito de linguagem, agente de leitura e produtor de sentidos. A leitura literária, assim concebida, constitui-se como experiência formativa, que interpela o sujeito e o mundo, convocando-o à autoria e à participação discursiva.

A discussão aqui delineada apoia-se em referenciais teóricos que compreendem a linguagem como prática social e a leitura como processo culturalmente situado, em articulação com a perspectiva dos multiletramentos e com o dialogismo bakhtiniano. Em consonância com esse enfoque, os clássicos são concebidos como textos vivos, abertos ao diálogo com leitores historicamente localizados, que os reatualizam por meio de uma escuta responsiva e de uma postura interpretativa ativa. A noção de exotopia, formulada por Bakhtin, revela-se crucial para entender esse movimento de deslocamento interpretativo, no qual o leitor se posiciona fora do horizonte da obra para, a partir de seu lugar social, histórico e afetivo, produzir novas leituras e significações.

A leitura dos contos de Machado de Assis, à luz dessa compreensão, é tomada como campo fértil para a experiência estética e para o exercício da autoria por parte dos estudantes. Ao interagir com a obra de Machado por meio de abordagens sensíveis e dialógicas, os alunos não só decodificam o texto, mas também o reinscrevem, atribuindo-lhe sentidos que emergem de seus próprios repertórios, afetos e vivências. Tal dinâmica resulta na proposta de rediscursivização dos contos em ambientes digitais, entendida aqui não como simples adaptação formal, mas como gesto de recriação discursiva que articula múltiplas linguagens, modos de expressão e formas de escuta.

Dessa forma, este capítulo defende que a presença dos clássicos na escola só se justifica quando mobilizada por práticas que favoreçam o encontro entre diferentes vozes e temporalidades, colocando os estudantes em posição de sujeitos-autores. A leitura literária é compreendida, dessa forma, como uma prática enunciativa situada, na qual a responsividade ativa, a imaginação crítica e a sensibilidade estética se articulam à agência dos sujeitos escolares. Ao reinscreverem os textos machadianos em outros formatos e mídias, os alunos transformam o cânone em território de criação, escuta e diálogo com o presente

A partir desse horizonte, o capítulo organiza-se em cinco eixos complementares: o primeiro discute os desafios e possibilidades de inserção dos clássicos na escola a partir de uma concepção dialógica de leitura; o segundo aprofunda o potencial

formativo dos contos de Machado de Assis, destacando sua atualidade e complexidade ética, estética e discursiva; o terceiro aborda a leitura literária machadiana à luz da noção de grande tempo bakhtiniano, evidenciando a permanência e a atualidade das obras clássicas no encontro com os leitores contemporâneos; o quarto retoma os pressupostos da estética da recepção e do método recepcional como caminhos para uma experiência estética-reflexiva da leitura; e o quinto desenvolve o conceito de rediscursivização como prática de autoria crítica e criativa, capaz de articular leitura literária e produção multimodal em ambiente digital. Ao articular essas dimensões, a reflexão aqui desenvolvida oferece os fundamentos para uma proposta pedagógica que alia tradição e invenção, escuta e autoria, texto e experiência, configurando a leitura como prática viva, situada e transformadora no contexto escolar.

5.1 O LUGAR DOS CLÁSSICOS NA ESCOLA: LEITURA LITERÁRIA, EXOTOPIA E FORMAÇÃO DO LEITOR RESPONSIVO

A leitura literária dos clássicos no espaço escolar tem sido legitimada, historicamente, por discursos de autoridade cultural e valor formativo. A escola brasileira, notadamente, consagrou uma tradição de leitura vinculada à constituição de uma identidade nacional e à valorização de uma suposta alta cultura, associando o cânone literário ao cultivo da erudição, ao desenvolvimento da competência linguística e à formação de um leitor ideal, geralmente associado a um perfil culto, crítico, moralmente elevado, universalizado e abstrato.

Conforme aponta Bittencourt (2022), a escola frequentemente apresenta os clássicos como bens simbólicos descontextualizados, o que contribui para a cristalização de uma imagem da literatura como obrigação árida e inacessível. Essa abordagem, pautada em uma lógica impositiva e desvinculada das vozes, repertórios e experiências dos estudantes, desconsidera as condições concretas de leitura e ignora a necessidade de mediações dialógicas e situadas. Com isso, a leitura deixa de se configurar como experiência estética, ética e responsiva, marcada pela fruição, pela autoria e pelo prazer, e tende a produzir efeitos contrários aos desejados, como o desinteresse, o distanciamento e a resistência à literatura canônica.

O autor afirma que essa abordagem acaba gerando rejeição por parte dos estudantes, que tendem a associar os clássicos a experiências monótonas e distantes de suas vivências. Bittencourt destaca que o problema não reside nas obras em si, mas na forma como são apresentadas no contexto escolar, geralmente descoladas das experiências concretas dos alunos e sem o respaldo de uma mediação dialógica. Nessa perspectiva, o autor propõe uma concepção de leitura que vá além do uso técnico da linguagem, compreendendo-a como um ato político, de subjetivação e de fruição sensível, capaz de envolver ética, emoção e crítica.

Esse afastamento entre o estudante e a obra literária torna-se ainda mais evidente quando a leitura de clássicos é condicionada por exigências externas, como as avaliações de larga escala, como a Prova Brasil, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e os vestibulares das universidades públicas e privadas. Alvo de críticas por parte de estudiosos da educação literária, conforme argumentam autores como Teresa Colomer (2007) e Rildo Cosson (2006), essa apropriação da literatura por instrumentos de mensuração escolar acarreta o esvaziamento da experiência estética em favor de uma leitura funcional, acrítica e instrumental. Quando os clássicos são mobilizados apenas como meios para aferir competências de interpretação ou leitura inferencial, sob critérios padronizados, o que se perde é justamente sua potência formativa mais profunda, tais como o cultivo da sensibilidade, da empatia e do pensamento crítico, além da abertura à polissemia e à dialogia textual.

Tal como afirma Colomer (2007) a leitura literária não pode ser reduzida à aplicação de estratégias cognitivas, pois se trata de uma experiência complexa, subjetiva, mediada culturalmente e com grande potencial de formação do leitor como sujeito crítico. Reiterando essa compreensão, Cosson (2006) alerta que o ensino da literatura centrado em cobranças externas tende a se converter em uma “pedagogia da decoreba”, distanciada da vivência autêntica da obra e da escuta das vozes dos alunos.

Desse modo, a ausência de uma mediação dialógica, afetiva e situada compromete a vivência estética, ética e responsiva com o texto literário, restringindo-o à memorização de conteúdo ou identificação mecânica de figuras de linguagem. Sob essa lógica, é comum observar que os estudantes recorram a resumos, evitem a

leitura integral das obras, perdendo a oportunidade de experienciar a literatura como espaço de fruição, autoria e reflexão crítica ou, como alerta o autor, desenvolvam até mesmo “ojeriza e distanciamento”.

Estudiosos da educação literária têm apontado os efeitos dos processos de escolarização e didatização da literatura canônica, frequentemente mediados por livros didáticos e exames seletivos. Tais processos delimitam as formas de apropriação e fruição do texto literário em sala de aula, reduzindo-o a um pretexto para exercícios de interpretação padronizada ou a um objeto de decodificação de informações, o que neutraliza sua potência estética, afetiva e formadora (Zilberman, 2003; Dalvi, 2004; Colomer, 2007; Cosson, 2006). A leitura, nesse modelo, torna-se funcional e utilitarista, apagando a experiência estética em nome da eficiência pedagógica. Nessa mesma esteira de raciocínio, as adaptações destinadas aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, ao simplificarem excessivamente os textos, reduzem seu potencial interpretativo, esvaziando a pluralidade de sentidos que caracteriza a obra literária.

Essa abordagem didático-pedagógica, ancorada na repetição de um cânone rigidamente definido, de modo recorrente, desconsidera que a formação do leitor não se dá apenas pela exposição a obras consagradas, mas pela interação dialógica, afetiva e socialmente situada que possibilita o encontro significativo com o texto.

Diante desse cenário, convém revisitar a reflexão de Benevenuto (2019), que defende a permanência dos textos clássicos no currículo escolar não como oposição às leituras contemporâneas, mas em coexistência dialógica com elas, desde que acompanhados de mediações adequadas. Para a pesquisadora, tais obras devem ser acessadas em sua forma original, com o apoio de estratégias que favoreçam a aproximação entre o aluno e o universo ficcional, promovendo uma leitura viva, sensível e situada. Esse ponto de vista enfatiza a capacidade dos clássicos de mobilizar questões universais da condição humana, como a busca de si, a alteridade, os vínculos sociais e os dilemas éticos, justamente por ultrapassarem fronteiras temporais e culturais. Assim sendo, a literatura clássica não deve ser concebida como relíquia intocável, mas como território simbólico e humanizador, cuja força reside na potência de provocar o pensamento, a sensibilidade e a imaginação dos leitores. Antonio Candido (1995) também defende essa visão ao afirmar que “a organização

da palavra se comunica ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (p. 246).

Essa abertura à tradição, contudo, não prescinde de sua atualização crítica no encontro com leitores do presente. Ao retomar a epígrafe machadiana — “Nem tudo tinham os antigos, nem tudo têm os modernos; com os haveres de uns e outros é que se enriquece o pecúlio comum” — Benevenute (2019) ressalta o movimento dialético proposto por Machado de Assis em relação ao cânone. A autora argumenta que antigo e moderno não devem ser encarados como opostos, mas como dimensões complementares no processo formativo. Essa visão está alinhada com a perspectiva dialógica que orienta esta pesquisa, segundo a qual o trabalho com os clássicos deve favorecer o encontro entre tradição e contemporaneidade, reconhecendo os jovens leitores como sujeitos capazes de dialogar, reescrever e atualizar criticamente os textos canônicos.

Entretanto, quando esse encontro com a tradição não é mobilizado por práticas que valorizem o diálogo com o presente, o potencial formativo dos clássicos tende a se perder. Ao invés de acionar reflexões, afetos e sentidos próprios, muitos estudantes acabam desenvolvendo resistência às leituras escolares, associando a literatura canônica a experiências de distanciamento, tédio ou incompreensão. Nas ocorrências dessa natureza, a leitura deixa de operar como espaço de interlocução simbólica e torna-se uma exigência vazia, desprovida de ressonância com o mundo vivido, o que pode comprometer a construção de uma relação mais ampla, sensível e criativa com a literatura. Dessa forma, o que está em jogo não é apenas a leitura do texto, mas a vivência da literatura como um espaço de interlocução entre o eu e o outro, entre o presente e a tradição, entre a linguagem do autor e a voz do aluno. Como argumenta Zacchi (2015), o clássico se atualiza no encontro com novos leitores, que, por meio de uma escuta ativa e responsiva, não apenas o significam a partir de seus próprios horizontes, mas também tensionam a autoridade do cânone, abrindo espaço para recriações críticas, sensíveis e historicamente situadas.

Partindo dessa perspectiva dialógica e responsiva, é fundamental compreender a literatura não apenas como objeto de ensino, mas como um direito e uma prática simbólica essencial à formação humana. Nesse sentido, Antonio Candido (1995) postula que a fruição estética é tão necessária quanto outros direitos básicos, pois

contribui para a formação da sensibilidade, do pensamento crítico e do sentimento de pertencimento. À luz dessa compreensão, a leitura literária deixa de ser um privilégio cultural e passa a configurar-se como um direito à imaginação, à escuta e à expressão, principalmente em contextos marcados por desigualdades. Ao promover o contato com diferentes vozes, temporalidades e modos de ver o mundo, os clássicos, desde que mobilizados por práticas dialógicas e responsivas, podem tornar-se espaços de reconhecimento, alteridade e resistência, promovendo um processo de humanização que se dá pela escuta do outro e pela reconstrução de si.

Nesse contexto, favorecer o acesso dos estudantes à literatura não é só uma questão pedagógica, mas também ética e política, pois envolve garantir o acesso a formas de linguagem que ampliem horizontes, mobilizem afetos e possibilitem novas formas de leitura do mundo. Tal acesso, no entanto, só se efetiva quando o texto literário é mobilizado em práticas que respeitam a diversidade cultural, os repertórios juvenis e a historicidade da leitura, rompendo com concepções utilitaristas ou elitistas da literatura.

Complementando essa visão, Calvino (1993), em seu ensaio *Por que ler os clássicos*, desenvolve uma definição multifacetada do que se entende por “clássico”, evidenciando o modo como essas obras se mantêm vivas ao longo do tempo e continuam a gerar sentidos em diferentes contextos históricos e para diferentes leitores. Conforme propõe o autor, um clássico é uma obra que “nunca terminou de dizer aquilo que tinha a dizer” (p. 11), e que, por isso, se renova a cada leitura. O autor também destaca que a obra, sempre que (re)visitada, tem o poder de desvelar uma faceta até então oculta, além da capacidade que esta tem de se “renovar”, podendo nos despertar para novas perspectivas de leituras. Para ele “Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (p.12).

Ainda na esteira do pensamento de Calvino, os clássicos são aqueles textos que servem para nos ajudar a entender quem somos e aonde chegamos. Para Chalhoub (2003), conforme citado por Benevenuto (2019), um clássico é aquele texto que, ao expressar as inquietações de seu tempo, projeta sentidos que seguem mobilizando o leitor em diferentes contextos históricos, mantendo-se atual e

provocador. Essa compreensão se aproxima de uma perspectiva dialógica e responsiva da leitura literária, na medida em que compreende a obra clássica como um texto que convoca o leitor a estabelecer com ela um diálogo renovado, situado e ativo.

Diferentemente de uma leitura passiva ou exclusivamente reverente, abordar os clássicos dessa maneira requer reconhecer seu potencial de provocar deslocamentos interpretativos, instaurar exotopias e suscitar apropriações significativas por parte de leitores historicamente situados. Como observa Calvino (2007), ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos, mas essa leitura só ganha sentido formativo pleno quando se dá no interior de práticas educativas que favoreçam a escuta sensível, a autoria e a co-construção de sentidos. Diante disso, ao serem inseridos no contexto escolar de maneira dialógica e responsiva, os clássicos literários podem contribuir para a formação de leitores críticos e culturalmente posicionados, capazes de estabelecer pontes entre tempos, vozes e discursos distintos.

Para aprofundar essa perspectiva dialógica, é pertinente recorrer ao conceito de exotopia, formulado por Bakhtin por Bakhtin, segundo o qual a compreensão do outro, no caso em pauta, o texto literário, só se realiza fora de seus limites, a partir de uma posição situada, como a do aluno-leitor. Isto é, exige tomar uma posição situada fora dele. O encontro entre o horizonte do leitor e o do texto, nesse sentido, não é um obstáculo, mas a condição para a construção de significados. Isso implica dizer que quando os clássicos são inseridos nas práticas pedagógicas com base na dialogicidade, os estudantes se colocam em relação de alteridade com o texto, enxergando-o de fora, comparando-o com seu mundo e reatualizando-o por meio de suas próprias vozes. Essa distância produtiva entre leitor e obra não é uma barreira, mas uma condição para a construção de sentido. Ao entrar em contato com um clássico, o leitor o lê a partir de seu lugar no mundo, de suas referências culturais, de seu tempo histórico.

A noção de exotopia, na perspectiva bakhtiniana, torna-se um elemento-chave nessa compreensão ao indicar que a posição exterior do sujeito em relação ao outro não é neutra, mas valorativa, e permite a ele exercer o que Bakhtin chama de excedente de visão: a possibilidade de perceber aspectos que o outro (ou o texto) não enxerga por si mesmo. Conforme destaca Benevenuto (2019), a exotopia diz respeito

à capacidade de situar-se em um lugar exterior, de onde é possível observar o outro ou a obra literária com um excedente de visão, ou seja, com um olhar ampliado que nem o próprio outro possui sobre si. Essa dinâmica envolve um gesto duplo: primeiramente, o leitor se desloca empaticamente para o horizonte do outro, buscando compreender sua visão de mundo; em seguida, retorna ao seu próprio lugar, confrontando essa experiência com seus valores e afetos.

Na leitura dos contos de Machado de Assis, esse enfoque contribui para o leitor adentrar universos narrativos marcados por polifonia e ironia, interpretando-os a partir de sua própria historicidade e reconfigurando seus sentidos por meio da criação discursiva. Dessa forma, na prática interventiva realizada com estudantes do 8º ano, a leitura responsiva dos contos clássicos, seguida da produção discursiva multimodal em ambiente digital, constituiu-se como gesto empático-exotópico, em que os alunos, ao reinscreverem os textos machadianos em novas linguagens e suportes, exercitaram a autoria, a escuta e a produção de sentidos próprios em diálogo com a tradição.

Tal leitura exotópica pode ser profundamente formativa, desde que haja espaço para que o aluno responda ao texto, posicione-se diante dele e o ressignifique com base em seu repertório singular. De acordo com essa abordagem, ler não é apenas decodificar, mas assumir uma postura ética e social diante do enunciado, instaurando um diálogo que desloca sentidos previamente cristalizados. Ao promover deslocamentos, tensões e reinterpretações, a leitura exotópica insere o texto na esfera vivencial do aluno, permitindo que ele o ressignifique de modo ativo e responsivo. Essa dinâmica não se encerra na recepção, uma vez que se transforma em práticas de criação, nas quais o estudante ressignifica o texto em formatos diversos, mobilizando gêneros digitais que expressam autoria, apropriação cultural e intervenção discursiva.

É com base nesse entendimento que a responsividade ativa ganha centralidade, já que ler é responder, reescrever, refazer sentidos. Ao considerar que todo ato de leitura envolve uma resposta estética, afetiva, cognitiva, discursiva, o professor precisa reconhecer o estudante como sujeito de linguagem, capaz de significar o texto à sua maneira, reconfigurando-o em novos gêneros, mídias e

linguagens. Nesse sentido, conforme afirma Alves (2019), a escola pode se tornar um espaço de reaprendizado constante, onde a leitura de clássicos, como os contos de Machado de Assis, seja uma oportunidade de criação de pontes com o legado artístico e cultural do país, tornando-se, assim, matéria viva de reflexão, diálogo e criação.

Alinhada aos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos e à concepção bakhtiniana de linguagem como interação dialógica, esta tese defende que a leitura e a mediação crítica de contos de Machado de Assis — potencializadas pela rediscursivização em ambientes digitais, mas não restritas a ela — contribuem para deslocar os clássicos de um lugar estático para uma presença viva e dialogicamente construída na escola. A leitura literária, nesse contexto, deixa de ser concebida como ato neutro e passa a ser compreendida como prática social, estética e responsiva, em que o estudante não apenas interpreta, mas reinscreve o texto a partir de seu horizonte de sentidos, repertórios culturais e experiências vividas.

Essa abordagem reconhece os repertórios juvenis como parte legítima das práticas escolares e propõe um deslocamento do foco da obra sacralizada para o encontro significativo entre texto e leitor, mediado por escuta ativa, criticidade e autoria. Ao convocar os sujeitos escolares à produção de sentidos em linguagens múltiplas e mídias diversas, a leitura literária se torna experiência estética e política, permitindo que o aluno se afirme como autor responsivo e agente de letramento. Trata-se, assim, de uma proposta que potencializa a formação de leitores críticos, capazes de dialogar com a tradição sem nela se submeter, recriando os clássicos sob novas formas discursivas. Nesse movimento, segundo Zacchi (2015), os textos canônicos permanecem vivos não por sua imutabilidade, mas por sua capacidade de convocar sentidos sempre renovados, sendo atualizados nas vozes e nas linguagens das novas gerações.

No entendimento de Zacchi (2015), os clássicos não devem ser tratados como objetos sagrados ou intocáveis, mas como textos vivos, abertos à experimentação, ao deslocamento e à tradução intersemiótica. Sua presença na escola, para além da leitura integral, deve oportunizar múltiplas possibilidades de apropriação e ressignificação, especialmente quando articulada às linguagens e mídias que integram o cotidiano dos estudantes. Nessa perspectiva, a obra literária deixa de ser um fim em si mesma e torna-se meio para o diálogo, a formação crítica e a autoria. A recepção dos clássicos é atravessada por tempo, lugar e experiência do leitor. Portanto, ler o cânone implica recontextualizá-lo, não o sacralizar.

Como destaca Bittencourt (2022), a leitura não se resume a um gesto passivo de recepção, mas constitui também um exercício de autoria, no qual o sujeito se posiciona, interpreta e reinscreve sentidos. Com base nas premissas de Calvino (2022) o autor acentua que um clássico é um livro que nunca terminou de dizer o que tinha para dizer. Desse modo, o clássico se define não pela idade ou autoridade, mas por sua capacidade de dialogar com diferentes tempos e leitores, suscitando múltiplas leituras. Essa definição rompe com a visão estática do cânone e sustenta a sua proposta de trabalho com os contos machadianos como textos plurissignificativos e abertos à recriação responsiva.

Zacchi (2015), ao retoma autores como Morin, Spivak e Geertz, defende que a literatura promove experiências de verdade, afetivas e subjetivas, importantes para a formação humana. Para tal, conforme argumenta o pesquisador, a literatura (inclusive a clássica) deve ser compreendida como espaço de simulação da vida e de construção de identidade. Nesse sentido, o autor propõe uma educação estética voltada ao desenvolvimento da imaginação crítica e da formação do sujeito ético, e não uma abordagem normativa e conteudista da literatura.

Esse procedimento, por outro lado, exige a atuação do professor como agente de letramento, conforme propõe Kleiman (2005), capaz de mobilizar práticas críticas, sensíveis, responsivas, éticas, criativas, capazes de promover relações dialógicas entre o texto literário e os repertórios socioculturais dos alunos, contextualizando a obra e promovendo uma leitura significativa e transformadora. Nessa direção, os clássicos estabelecem vínculos com gerações anteriores e, ao mesmo tempo, podem ser reinventados pelos leitores do presente, desde que mobilizados por práticas de leitura que valorizem a escuta, a autoria e a produção de sentidos próprios. Como destacam Dias (2025) e Cosson (2006), a literatura deve ser compreendida como experiência estética e humanizadora, capaz de ampliar a escuta, promover empatia e ativar o pensamento crítico. A abordagem dos clássicos, sob esse enfoque, não se reduz à reprodução de interpretações autorizadas, mas busca promover a construção de sentidos múltiplos e historicamente situados.

Segundo Fidelis (2008), é fundamental problematizar o próprio processo de canonização, compreendendo que ele envolve critérios de exclusão e de autoridade cultural que silenciam vozes dissidentes ou periféricas. O cânone deve ser entendido não como coleção estática de textos consagrados, mas como construção histórica passível de revisão, ampliação e ressignificação. Reconhecer essa historicidade é passo fundamental para que os clássicos possam dialogar com as urgências do presente, inclusive no tocante à diversidade cultural, racial, de gênero e de linguagem.

Com base na reflexão de Spivak (2012), a leitura literária permite imaginar o outro que não se assemelha ao eu. Essa abertura ao diferente, constitui uma das potências éticas da literatura e sustenta sua relevância na formação de sujeitos críticos, éticos e socialmente engajados. Nas palavras da autora, ao ler, escutar e rediscursivizar os clássicos, os estudantes exercitam uma escuta ética e uma escrita responsiva, compreendendo o passado, posicionando-se no presente e projetando novas formas de dizer o mundo sem reduzi-lo a fórmulas ou regras fixas.

Tendo em vista a densidade estética, simbólica e ideológica dos contos de Machado de Assis, é fundante reconhecer que a formação do leitor literário é um processo gradativo e situado, que demanda planejamento intencional, práticas de leitura críticas, sensíveis e contextualizadas, capazes de aproximar o estudante da experiência estética e interpretativa do texto literário. Alicerçando-nos nesses pressupostos, a escolha por contos machadianos nesta investigação não desconsidera os desafios que esses podem impor a leitores em formação, mas aposta no seu potencial formativo, quando trabalhados por meio de estratégias que favoreçam o engajamento responsivo dos estudantes. A fim de alcançar tal propósito, recorreremos a aproximações intertextuais com gêneros do cotidiano juvenil, à leitura integral dos textos, à rediscursivização em formatos digitais e à problematização dos temas mobilizados, articulando o diálogo entre a tradição literária e o repertório cotidiano dos alunos. Nessa perspectiva, os contos de Machado tornam-se acessíveis não por meio da simplificação, mas pela mobilização de práticas dialógicas, sensíveis e interpretativas.

Os clássicos, nesse cenário, podem ocupar um lugar transformador na escola, desde que sejam abordados como textos abertos ao diálogo, como vozes que ainda

têm algo a dizer ao presente e que se deixam interpelar pelas vozes dos jovens leitores. A leitura responsiva dos contos de Machado de Assis, quando articulada à sua rediscursivização em ambientes digitais, atualiza o clássico, desloca-o, e o inscreve no tempo vivo da sala de aula, espaço de formação de leitores críticos, criativos e autores de sentidos.

Frente a isso, esta seção articula os fundamentos da leitura literária com a formação do leitor responsivo, situando os clássicos como textos abertos ao diálogo com a contemporaneidade. O cânone, nesse contexto, não é descartado, mas tensionado e atualizado à luz de práticas pedagógicas engajadas, plurais e situadas. Ao serem rediscursivizados por estudantes em ambientes digitais, os textos clássicos se abrem a novas vozes e novas formas de existência, tornando-se espaços vivos de enunciação, escuta e autoria.

Tal abordagem de leitura literária como prática dialógica, responsiva e situada pode ser ampliada à luz de outras contribuições teóricas que fundamentam a atualização dos clássicos na escola como prática formativa. As premissas do conceito de grande tempo, concebido por Bakhtin (2017), favorecem a compreensão do texto literário clássico como enunciado que participa de uma cadeia de vozes ao longo da história, sempre aberto a novos sentidos, deslocamentos e apropriações. No grande tempo, as obras não pertencem apenas ao seu momento de origem, mas continuam dizendo algo ao presente, desde que haja leitores dispostos a escutá-las e recriá-las em novas condições de enunciação. Essa concepção estabelece diálogo com a noção de horizonte de expectativas proposta por Jauss (1994), segundo a qual o sentido de uma obra literária depende da recepção que ela encontra em diferentes épocas e leitores, os quais projetam suas perguntas, vivências e valores sobre o texto. Distante de uma leitura fixa ou definitiva, o clássico ganha novos sentidos na interlocução com leitores situados em contextos históricos diversos, sendo ressignificado a partir de suas vivências e afetos.

Nesse enfoque, o método recepcional formulado por Bordini e Aguiar (1988) aponta para um percurso didático-formativo que valoriza a escuta do leitor real, mediada por práticas de leitura coletiva, discussão, inferência, produção de sentidos e elaboração de respostas estéticas, possibilitando a colaboração entre sujeitos

leitores que, ao compartilharem suas vozes e interpretações, constroem sentidos múltiplos e solidários. Ao se apoiar nesses fundamentos, este estudo reforça a centralidade do leitor na formação literária, não como um reproduzidor de interpretações autorizadas, mas como sujeito de linguagem capaz de dialogar criticamente com o texto e reconfigurá-lo em práticas discursivas digitais e socialmente situadas. A partir dessa abordagem, a leitura literária constitui-se como um elo entre o tempo do texto e o tempo do leitor, entre o passado e o presente, entre a voz do autor e a autoria do estudante, constituindo-se como prática estética, ética e formadora.

Ante ao exposto, é perceptível que a inserção dos clássicos no ambiente escolar deve ir além de abordagens tradicionais e estáticas, privilegiando práticas de leitura dialógicas, críticas e responsivas que valorizem a autoria e o diálogo com o presente. No âmbito dessa discussão, a obra de Machado de Assis se evidencia por sua complexidade estética, riqueza ética e atualidade, constituindo um terreno fértil para a formação do leitor crítico e autorresponsivo. Em decorrência disso, a seção seguinte se dedica a aprofundar o encontro entre os contos machadianos e os estudantes em contextos escolares, investigando como esse diálogo entre o clássico e o contemporâneo pode favorecer a produção de sentidos múltiplos, a criação autoral e agência dos estudantes. Desse modo, ênfase recai sobre o papel formativo dos contos de Machado de Assis na escola, notadamente quando trabalhados por meio de práticas pedagógicas que incentivam a rediscursivização e a mediação crítica.

5.2 MACHADO DE ASSIS NA ESCOLA: DIÁLOGOS ENTRE O CLÁSSICO E O CONTEMPORÂNEO

Ler Machado de Assis em ambientes escolares se justifica por seu caráter profundamente formador, pois implica reconhecer a complexidade estética e o potencial ético de sua produção literária. De acordo com Calvino (1993), como já observamos, um clássico é aquele livro que nunca termina de dizer o que tem a dizer e que, ao ser relido, revela sentidos novos e inesperados. Machado, como autor bifronte — em alusão a Jano, divindade romana representada com duas faces que olham simultaneamente para o passado e para o futuro —, aponta para ambos os tempos, instaurando uma literatura que, segundo Candido (1995), organiza o caos interior e possibilita o autoconhecimento. Mais do que ocupar lugar no cânone, seu legado se afirma como espaço privilegiado para se constituir como um campo fecundo

de tensões discursivas e contradições sociais, projetadas literariamente com densidade crítica e sofisticação estilística.

Longe de uma escrita meramente descritiva ou documental, sua prosa se organiza como um sistema estético dialógico, em que múltiplas vozes disputam sentidos e instauram um espaço de interlocução com o leitor. A literatura machadiana se estabelece como lugar de encontro entre o sujeito leitor e o humano em sua pluralidade, o que confere à leitura um caráter ético e político de formação. Nessa direção, Machado de Assis aproxima-se de uma concepção bakhtiniana de linguagem, concebida como arena de embates valorativos e como lugar de constituição da subjetividade.

Partindo desse reconhecimento da complexidade estética e ética da obra, é fundamental considerar a centralidade de Machado de Assis utilizada como fundamento para a análise realizada ao longo deste estudo. Essa centralidade no cânone da literatura brasileira, contudo, não deve ser entendida como uma fixação estática, mas, principalmente, em sua potência estética, crítica e dialógica. Sua obra não permanece no tempo como relíquia intocável, mas como interlocução viva com as inquietações do presente, especialmente no que tange à formação ética e discursiva dos estudantes. Tal relevância se insere na perspectiva de que o trabalho com clássicos na escola pública não pode ser orientado por uma postura acrítica de culto à tradição literária, mas por uma abordagem responsiva e crítica que reinscreva os textos em práticas de linguagem situadas, abertas à produção de sentidos pelos sujeitos leitores.

No plano político e social, essa abordagem implica garantir que o acesso à literatura, como aponta Antonio Candido (2011), é um direito inalienável e instrumento de humanização, pois amplia a sensibilidade, desperta a empatia e organiza interiormente os sujeitos. Nesse horizonte, o acesso às obras de autores como Machado de Assis não pode se restringir a uma minoria, mas um direito formativo a ser assegurado pelas políticas públicas e pelos projetos pedagógicos das escolas. A leitura literária, sobretudo de textos que problematizam a condição humana, como os de Machado, deve integrar os processos escolares de formação cultural, intelectual e política.

Além disso, a densidade crítica da obra de Machado de Assis se revela em suas estratégias narrativas, que, mesmo tendo sido escritas no século XIX, mantêm sua relevância no debate contemporâneo. Essa relevância decorre da capacidade do autor de dizer o não-dito, tensionar as aparências e revelar, por meio da ironia, da ambiguidade e da sutileza narrativa, as contradições de uma sociedade marcada pela desigualdade, pela hipocrisia e pela dominação simbólica. Na configuração de suas crônicas e contos, Machado lança um olhar crítico sobre questões como racismo, violência simbólica, distorções discursivas, apagamento das vozes femininas e mascaramento das relações sociais. Ao desvelar os conflitos estruturais e as desigualdades históricas da sociedade brasileira, o escritor estabelece um espelho que nos permite ler as fissuras de nosso tempo.

Também como já observamos, Ítalo Calvino (1996) considera que um clássico é aquele livro que nunca cessa de dizer o que tem a dizer. De acordo com o autor essas obras resistem ao tempo por sua capacidade de gerar sentidos sempre renovados, surpreendendo até mesmo leitores familiarizados com seu conteúdo. Na visão de Calvino, os clássicos não pertencem apenas ao passado, mas se atualizam no presente sempre que revisitados por novos olhares. À luz desse pensamento, ao serem inseridos no contexto escolar por meio de práticas dialógicas, os clássicos como os contos de Machado de Assis podem se tornar experiências estéticas e formativas, promovendo a escuta, o pensamento crítico e a construção de sentidos próprios pelos leitores contemporâneos. Diante dessa perspectiva, os textos machadianos não apenas resistem ao tempo, mas dialogam com ele, abrindo-se continuamente à leitura e à reinvenção.

Essa abertura constante à reinvenção encontra sustentação na densidade crítica e na estrutura estética singular da prosa machadiana, que, conforme análise de Schwarz (2008), encena um conflito entre formas discursivas inconciliáveis, herdadas de uma sociedade marcada por estruturas escravocratas e aspirações burguesas. A alternância entre aproximação e distanciamento do narrador, o jogo de vozes e a ambiguidade discursiva conferem à obra um caráter dialógico e polifônico, no qual o leitor é instado a ocupar uma posição ativa. Longe de oferecer respostas fechadas, a literatura machadiana transforma-se em espaço de elaboração simbólica de tensões sociais e de deslocamento crítico do sujeito leitor.

Tal efeito de dialogicidade advém, em boa parte, da estratégia narrativa de Machado de Assis de interpelar diretamente o leitor, interrompendo por vezes a linearidade da trama para comentá-la de forma irônica e metalinguística. Nas palavras de Lajolo (1980), trata-se de uma ironia que, ao instaurar certa distância crítica, mobiliza o leitor à construção ativa de sentidos, evitando o envolvimento passivo. A voz narrativa, nessas passagens, assume uma posição de observador que, sem se comprometer diretamente com o que conta, revela ao leitor o caráter problemático e ambivalente das situações narradas.

A escrita machadiana, ao sugerir mais do que afirma, convida o leitor a uma leitura crítica e responsiva, favorecendo um distanciamento que instiga a construção ativa de sentidos. Essa estratégia se realiza por meio de narradores que interpelam, interrompem, ironizam e comentam a trama, instaurando um jogo de vozes que impede o envolvimento passivo e estimula o pensamento.

Em diálogo com essa perspectiva estética, o conceito de exotopia, tal como concebida por Bakhtin (2017), constitui um recurso interpretativo fundamental, pois ao deslocar o leitor de seu ponto de vista habitual, o convida a adotar perspectivas diversas, tensionadas entre tempos históricos, espaços sociais e ideologias contrastantes. Ao operar esse deslocamento, Machado transforma sua narrativa em um espaço de escuta ativa, análise crítica e elaboração simbólica das contradições sociais brasileiras. Desse modo, sua escrita não se limita à representação do mundo, mas o questiona, convocando o leitor a empreender o mesmo gesto interrogativo.

Complementando essas abordagens, Cosson (2009, 2021), defende a leitura literária como prática social e formadora, orientada por princípios de mediação, autoria e apropriação crítica da literatura. A partir da visão dele, a escola não deve apenas escolarizar a literatura, mas fazê-lo sem descaracterizá-la, promovendo encontros efetivos entre o texto e o leitor. A concisão formal e a riqueza temática presentes nos contos de Machado de Assis, se revelam especialmente promissores nesse contexto, permitindo leituras integrais, discussões interdisciplinares e reescritas criativas, como propõe esta tese.

Esse movimento transforma o texto literário em um campo aberto para a atualização constante de sentidos. As peculiaridades estilísticas de Machado, sua predileção pelo fragmentário, pelo elíptico e pelo contraditório, revelam um projeto literário sintonizado com a ideia de que a linguagem não apenas representa, mas

constrói o mundo. Ao articular temas como dissimulação, desigualdade, manipulação e hipocrisia, sua literatura permanece inquietante e atual. Ler seus contos no contexto escolar, portanto, é apostar numa formação que integra leitura e autoria, interpretação e agência, escuta e criação.

A partir desse ponto, a escola se configura como espaço privilegiado de escuta e de construção de práticas de leitura literária críticas e contextualizadas. Conforme destaca Leyla Perrone-Moisés (2005), é preciso resistir à tendência de marginalizar os clássicos em função de sua complexidade ou de sua linguagem aparentemente obsoleta. Ao invés de afastar autores como Machado de Assis do currículo, torna-se necessário investir em formas significativas de aproximação, capazes de aproximar os alunos do texto sem simplificá-lo. Essa abordagem exige do professor o reconhecimento de que o leitor não é um mero reproduzidor do sentido, mas um sujeito ativo na construção da leitura, como destaca Abreu (2006), ao criticar a lógica escolar que ensina os estudantes a dizerem o que se espera, em lugar de promover sua autoria interpretativa.

Zilberman (1985, 2012), por sua vez, defende que o trabalho com a literatura no âmbito escolar deve assumir função transformadora, proporcionando ao estudante o exercício da reflexão crítica e da tomada de posição diante do mundo. Nessa perspectiva, a leitura da obra machadiana não é conservadora nem anacrônica, mas profundamente atual, já que oferece ao jovem leitor a oportunidade de compreender a historicidade das relações sociais e de posicionar-se criticamente frente a elas. Tal leitura se efetiva quando mediada por práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a escuta e a autoria dos estudantes, elementos centrais à proposta de rediscursivização dos contos machadianos em ambientes digitais.

Incorporados ao cenário escolar digital, contos como *A carteira*, *A Cartomante*, *Um apólogo* e *A Sereníssima República* passam a circular em novos formatos digitais, como vídeos, postagens em redes sociais e narrativas digitais, o que lhes confere novos sentidos e amplia sua capacidade dialógica. Ao serem explorados pelos alunos em práticas de linguagem contemporâneas, esses textos deixam de ser lidos apenas como herança cultural para se tornarem interlocutores vivos, capazes de provocar reflexão, ressignificação e autoria. Assim sendo, ao propor o trabalho com essas narrativas, esta pesquisa se inscreve em uma pedagogia literária que compreende o clássico não como monumento, mas como provocação.

A obra de Machado de Assis é convocada à cena escolar não como vestígio do passado, mas como presença viva e desestabilizadora, que se atualiza quando lida sob novas lentes, em novas linguagens e por novos sujeitos. Assim, a escola torna-se o espaço de encontro entre tradição e invenção, entre texto e reescrita, entre escuta e autoria. Escolher Machado, portanto, é escolher o diálogo, a pluralidade de vozes e a abertura constante dos sentidos.

Essa prática interventiva de rediscursivização, mais do que uma estratégia para engajamento, representa uma ponte entre tradição literária e práticas juvenis, promovendo encontro entre gerações e a construção de saberes críticos e criativos. Nesse movimento, os estudantes não apenas leem Machado de Assis, mas o reescrevem, reconfiguram e o reinscrevem em novas esferas sociais e digitais, produzindo sentidos que expressam suas historicidades, afetos e formas de compreender o mundo.

Ler Machado de Assis na escola, portanto, é convocar o passado ao presente; é permitir que sua ironia reverbere nas tensões do agora e que a palavra do outro seja escutada e respondida com autoria. Ao rediscursivizar o clássico, os estudantes tornam-se agentes de transformação social de uma experiência estética e formativa que integra leitura, crítica e criação, uma prática de linguagem ética, responsiva e politicamente situada. Em última análise, essa perspectiva formativa e dialógica da obra encontra novos desdobramentos na prática pedagógica contemporânea, especialmente quando os contos de Machado de Assis são integrados a contextos digitais que ampliam as possibilidades de leitura e produção.

A inclusão dos contos machadianos em plataformas digitais cria um ambiente de aprendizagem interativo, no qual os estudantes reinterpretam as narrativas a partir de múltiplas vozes e perspectivas contemporâneas, valorizando a autoria e a criatividade. Essas mobilizações também promovem reflexões críticas sobre temas presentes nas obras de Machado, como desigualdades sociais e relações de poder, ao estabelecer diálogo com as linguagens e códigos comunicativos da atualidade. Portanto, a integração entre tradição literária e práticas digitais configura uma proposta pedagógica que enfatiza a criticidade, o engajamento e a responsividade dos sujeitos.

Diante dessas proposições didático-metodológicas que alicerçam a proposta interventiva aqui delineada, torna-se oportuno ampliar a compreensão sobre os fundamentos teóricos que consideram a natureza singular da literatura e seu papel na

constituição da experiência humana ao longo do tempo. É nesse horizonte que se insere o conceito de grande tempo formulado por Bakhtin (2017), cuja ênfase na dialogia entre tempos históricos permite compreender como a leitura literária pode promover encontros significativos entre o passado e o presente, entre o texto e o leitor, favorecendo práticas colaborativas de leitura em que a escuta do outro enriquece o processo de compreensão e apropriação crítica do texto literário. Sob essa ótica, os contos de Machado de Assis, ao problematizarem valores de sua época, seguem interpelando o presente, o que exige uma abordagem teórica capaz de captar essa dialogia temporal. Assim, mobilizamos a noção de grande tempo bakhtiniano como chave para compreender como a leitura literária pode estabelecer vínculos entre passado e presente, texto e leitor. A seguir, exploramos a leitura machadiana sob os construtos teóricos dessa perspectiva.

5.3 LEITURA LITERÁRIA MACHADIANA SOB A PERSPECTIVA DO GRANDE TEMPO BAKHTINIANO

Buscando estabelecer aproximações entre duas distintas culturas — a do século XIX e a do século XXI — para a leitura e análise dos contos de Machado de Assis, com o intuito de colocar o aluno dos anos finais do Ensino Fundamental em diálogo com o texto literário, trataremos nesta seção do conceito de “grande tempo”, proposto por Mikhail Bakhtin, um dos pilares de sua arquitetônica filosófico-discursiva. No contexto desta pesquisa, tal conceito oferece uma via de compreensão da atualidade e da permanência da obra machadiana, ao evidenciar como os textos literários ultrapassam seu tempo de produção, mantendo-se vivos em novas leituras.

As reflexões de Cora e Carvalho (2023), ancoradas no quadro teórico de Bakhtin (2017), contribuem para essa compreensão ao reafirmarem que toda obra literária nasce marcada por um contexto histórico, social, ideológico e estilístico específico, mas não se esgota nele. Pelo contrário, continua a (re)significar-se nas leituras realizadas por sujeitos de diferentes épocas e culturas. A plenitude do texto, segundo as autoras, só se revela quando é lido em distintos tempos, em confronto dialógico entre os saberes do período em que foi escrito e os saberes do contexto atual do leitor. Desse modo, ao reconhecerem que a obra literária dialoga com o grande tempo, elas nos convidam, enquanto professores, a superarmos abordagens que tratam o texto como artefato fixo e esgotável, redirecionando o olhar para a

dimensão histórica, estética e viva da leitura literária. Na verdade, essa visão dos princípios do grande tempo bakhtiniano busca romper com o modelo de ensino rigoroso, formalista da literatura, leituras engessadas e superficiais, isto é, com concepções estáticas e historicistas da literatura, pois entende que os textos clássicos (como os contos de Machado de Assis) não são relíquias a serem interpretadas apenas sob a ótica de seu tempo original, mas são vozes abertas ao diálogo com o presente — e com os sujeitos que o leem. Nesse sentido, a leitura torna-se um ato de autoria e responsividade. Nessa direção, a obra passa a ser um campo vivo de sentidos, que pode e deve ser mobilizado em práticas de leitura que convoquem os repertórios dos alunos, suas vivências, valores, conflitos e visões de mundo.

Nesse diálogo com a contemporaneidade buscamos promover um exercício de atualização estética e ideológica das obras, nas quais os leitores atualizam sentidos a partir de suas experiências, valores e visões de mundo, agindo como sujeitos históricos e responsivos. Ter escolhido os contos machadianos como ponto de partida em nossa proposta interventiva, deve-se ao fato de a intencionalidade didática de tal proposta ter como objetivo apresentar a atualidade de Machado de Assis, pois acreditamos que a leitura literária, sob a lente do Grande Tempo bakhtiniano, configura-se como um ato dialógico que transcende o momento histórico da obra, ativando um contínuo entre tempos, vozes e consciências.

Isso significa dizer que tal concepção permite reconhecer a permanência e a reinterpretação das obras clássicas através dos séculos, em distintos contextos culturais e históricos, potencializando a atualização de sentidos e a ampliação da experiência estética dos leitores contemporâneos. Para o filósofo russo, "uma obra de literatura se revela antes de tudo na unidade diferenciada da cultura da época de sua criação, mas não se pode fechá-la nessa época: sua plenitude se revela no grande tempo" (BAKHTIN, 2017, p. 14-16).

Assim, (re)significar a atualidade dos contos de Machado de Assis à luz da noção de Grande Tempo, elaborada por Bakhtin (2017), possibilita orientar em sala de aula a leitura responsiva e autoral dos sujeitos-leitores, os quais, ao entrarem em contato com a literatura clássica, posicionam-se frente aos textos a partir de seus próprios horizontes de compreensão e experiências de vida, gerando novos sentidos. Tal premissa rompe com uma leitura escolarizada e imanente da literatura, permitindo compreender o texto literário como um enunciado social, inserido em cadeias de

significações históricas, culturais e ideológicas que ultrapassam a época de sua criação.

Além disso, essa noção permite compreender o texto literário como um artefato cultural que ultrapassa os limites históricos de sua produção, estabelecendo um diálogo contínuo entre os saberes de sua época e as vozes e experiências do leitor contemporâneo. Assim, quanto mais ampla for a rede de leituras responsivas e criativas ao longo dos tempos, mais denso e produtivo se torna o diálogo com a obra, revelando camadas de sentidos que dialogam com diferentes contextos históricos e culturais.

As concepções teóricas acerca do grande tempo bakhtiniano propõem não apenas novos diálogos para o ensino de literatura sob tal ótica, a partir das leituras estéticas vividas pelos sujeitos leitores em nossas oficinas dialógicas, mas também oferece uma perspectiva ampliada e responsiva que dialoga com: a estética da recepção; a concepção de letramento como prática social e cultural; o desenvolvimento de saberes e capacidades discursivas críticas e de autoria dos sujeitos na produção de sentidos; e, por fim, os princípios da Linguística Aplicada Crítica. Por meio dessa interlocução, visamos ampliar a construção de sentidos na leitura literária e encontrar a atualidade do conto machadiano dois séculos depois de sua criação.

Nesse sentido, o papel da escola, enquanto a principal agência de promoção de letramento em nossa sociedade, e especialmente do professor de Língua Portuguesa, enquanto agente de letramento (Kleiman, 1995), é o de criar condições para que os sujeitos aprendizes assumam uma responsividade ativa diante da obra, reposicionando-se como leitores que produzem sentidos à luz de seus contextos de vida.

Essa abordagem permite que a leitura de textos literários transcenda a análise formalista, os propósitos meramente instrumentais e/ou (meta)linguísticos do ensino-aprendizagem de línguas, aliás, totalmente desconectados dos anseios e realidade do alunado, e se converta em prática social viva, orientada para o outro, carregada de valores, situada em contextos históricos e que responda responsivamente aos discursos do mundo, com consciência ética, crítica e política. Nesse escopo, ao promovermos reescrituras criativas — como fanfics, vídeos, podcasts ou outros

formatos digitais — os alunos tornam-se coautores de interpretações que atualizam os sentidos da obra e inscrevem suas vozes no grande tempo da literatura.

Alinhada a tal perspectiva do grande tempo bakhtiniano, para realização da leitura literária em sala de aula, cumpre destacar os pressupostos dos novos letramentos (Lankshear; Knobe, 2003) e dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000, 2009; Rojo, 2012), que reconhecem a multiplicidade de linguagens e a centralidade da agência dos sujeitos na construção do sentido; do modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação”. (2004, p. 97); da estética da recepção, que parte do princípio de que o sentido de um texto só se efetiva no ato da recepção, ou seja, na concretização da leitura realizada por sujeitos concretos, inseridos em determinados contextos de leitura; e dos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes; Fabrício, 2019), que enfatiza os papéis performativos que os usos (e abusos) de recursos semióticos desempenham em (inter)ações sociais sempre situadas histórica, ideológica e politicamente; da Linguística Aplicada Indisciplinar/transgressiva que desenha compreensões de processos de ensino-aprendizagem e formação como atos reponsivamente éticos (Bakhtin, 2010 [1920-24]).

A proposta de rediscursivização dos contos machadianos, por meio de gêneros discursivos digitais, constitui uma estratégia didática que visa aproximar o texto literário dos repertórios dos sujeitos aprendizes, estimulando a autoria, a leitura responsiva e a produção de sentidos situados. Ao recriar os contos de Machado de Assis em linguagens contemporâneas, os alunos são convocados a transitar entre vozes sociais, ideológicas e estéticas, promovendo um diálogo entre tempos históricos distintos, tal como propõe o conceito bakhtiniano de “grande tempo” (Bakhtin, 2011).

Nos termos de Cora e Carvalho (2023), rigidez, autoritarismo e superficialidade, são traços que ainda se manifestam em muitas escolas atuais, refletindo uma estrutura educacional, diante da sociedade contemporânea, que resiste às transformações culturais e sociais, isto é, “parece não ter mudado muito apesar da distância aproximada de dois séculos” (2023, p. 211). Tal fato evidencia a permanência de práticas pedagógicas que negligenciam o diálogo e a escuta ativa. Nesse sentido, à luz das premissas de Bakhtin (2017), a leitura contemporânea dos contos machadianos revela-se especialmente relevante, pois toda leitura é uma recriação. O

ensino de literatura, portanto, precisa abrir espaço para a escuta das vozes leitoras em sua alteridade radical, instaurando uma dinâmica em que o texto canônico é revivido, interrogado e ampliado pelo olhar ético-estético de quem lê.

Ao referenciar Antonio Candido, as pesquisadoras argumentam que a literatura possui um papel humanizador ao possibilitar a ampliação das experiências humanas e a formação de consciências críticas por meio da identificação ou repulsa aos personagens e situações narradas. Assim, elas assinalam que essa experiência estética possibilita ao leitor a elaboração de sentidos sobre o mundo e sobre si mesmo, sendo essencial para uma educação literária emancipatória.

Para Bakhtin (2017), a obra literária se inscreve no "grande tempo" cultural, ou seja, não se encerra nos limites da temporalidade de seu autor ou de seu contexto histórico imediato. Na perspectiva, ele nos alerta que uma abordagem da literatura desvinculada de seu contexto cultural mais amplo reduz-se a um jogo superficial de estilos e modas literárias. Desse modo, a leitura dos contos machadianos, sob a ótica do grande tempo bakhtiniano, desvela não apenas sua atualidade, mas também seu potencial de provocar o questionamento de valores cristalizados na educação e na cultura. Isso significa dizer que as narrativas de Machado de Assis e suas significações continuam a ser atualizadas por leitores de diferentes épocas e espaços, em uma rede dialógica contínua. Nas palavras do autor: "uma obra de literatura se revela antes de tudo na unidade diferenciada da cultura da época de sua criação, mas não se pode fechá-la nessa época: sua plenitude se revela no grande tempo" (Bakhtin, 2017, p. 14-16).

Cora e Carvalho (2023), em seus estudos sobre o grande tempo, fundamentando-se em Bubnova (2015), entendem o grande tempo como uma categoria transtemporal que atua na transformação simultânea do texto e do leitor. Elas argumentam que a pesquisadora oferece uma importante ampliação dessa noção de Bakhtin, ao aprofundar sua dimensão filosófica, estética e ética, sobretudo em relação à experiência da leitura literária e à formação do sujeito na vida e na cultura. Desse modo, entendemos que o texto literário adquire novas significações cada vez que é lido, uma vez que carrega consigo marcas de sua origem, mas também se reconfigura a partir da experiência do leitor em seu tempo e espaço culturais. O grande tempo, portanto, é o campo em que se efetiva o diálogo entre as vozes do passado e as vozes do presente, possibilitando a apropriação crítica da linguagem.

Levando-se em conta tais ponderações sobre a articulação do grande tempo à leitura, o nosso intuito é, ao aproximar os contos clássicos de Machado de Assis dos sujeitos participantes, propor ao leitor que ele não apenas reconheça o contexto original de produção do texto, mas também que o ponha em confronto com seu próprio horizonte de sentido. Esse movimento é profundamente formativo: ativa o sujeito como produtor de significações, capaz de interrogar criticamente a cultura, o tempo e a linguagem. Isso é particularmente fecundo em contextos educacionais contemporâneos, onde a leitura literária pode promover a formação estética, a consciência crítica, a humanização e consciência reflexiva do indivíduo. Portanto, a concepção bakhtiniana de grande tempo revela-se central para compreender a vitalidade da literatura clássica e sua capacidade de dialogar com diferentes contextos culturais ao longo da história. Essa perspectiva potencializa práticas pedagógicas que valorizam a emancipação do leitor e sua responsividade ativa, reconhecendo a leitura como ato ético, estético e ideológico.

Bezerra (2017) afirma que o grande tempo é uma categoria trans-histórica que permite à obra literária ultrapassar o momento de sua criação e dialogar com diferentes épocas e culturas. Esse tempo não é cronológico, mas cultural e ideológico, permitindo que uma obra permaneça viva à medida que é relida e reinterpretada em contextos diferentes. Cora e Carvalho (2023), ao mencionarem o autor para tratar dessa perspectiva, reforçam que as obras literárias dissolvem as fronteiras temporais, sendo constantemente relidas e ressignificadas nos mais diversos contextos culturais. De acordo com as pesquisadoras, elas vivem "nos séculos", pois atualizam-se a cada novo encontro com leitores inseridos em tempos e espaços distintos.

Segundo Bezerra (2017), a permanência de uma obra no grande tempo bakhtiniano está ligada à sua natureza dialógica e polifônica. Em outras palavras, ela é composta por uma multiplicidade de vozes que permanecem abertas ao diálogo com leitores de épocas distintas. Com base nos fundamentos teóricos do autor, entendemos, portanto, que uma obra não é um ato de repetição, mas de recontextualização, em que o sujeito leitor assume um papel responsivo e ativo na produção de novos sentidos. Na verdade, trata-se de uma postura que se articula com a noção de autoria e responsividade ativa, conforme Bakhtin (2017). Nessa linha de pensamento, a obra literária não é uma entidade fechada em seu tempo, mas algo que se expande e se atualiza na interlocução com o presente.

Os postulados de Bezerra (2017), ao fundamentarem uma abordagem dialógica e histórica da literatura, oferecem importantes contribuições para os estudos da leitura na Linguística Aplicada Crítica, ao defenderem práticas leitoras vivas, culturalmente situadas e abertas à intervenção dos sujeitos em formação, que, ao lerem os clássicos, também os reinventam. Ao considerarmos as contribuições do dialogismo e da temporalidade expandida do grande tempo, torna-se evidente sua importância para uma prática pedagógica da leitura literária que valorize a interlocução entre texto, contexto e leitor. Essa leitura desloca o foco da análise literária para além da estrutura formal dos textos e convoca os leitores a atuarem como sujeitos responsivos, capazes de estabelecer relações entre a obra e os dilemas de seu tempo histórico.

Cora e Carvalho (2023) apontam que a concepção de grande tempo, proposta por Bakhtin (2017), encontra ressonância e aprofundamento nas reflexões de Ginzburg (2012), especialmente ao problematizar o ensino da literatura na formação docente e nas práticas escolares. Para tal, enfatizam que muitas vezes essa perspectiva é negligenciada na formação inicial de professores de Letras. Como se depreende dos estudos das autoras é que, muitas vezes, a formação negligencia o papel da literatura como espaço de alteridade e diálogo com o outro, o que reduz seu potencial transformado, justamente o que o grande tempo recupera, a saber: a capacidade da literatura de atravessar séculos e culturas, afetando sujeitos diversos.

De acordo com as considerações das pesquisadoras, o referido autor aponta para a "fantasmagoria", ou seja, a reprodução mecânica de conteúdo sem reflexão, que assombra as relações pedagógicas, referindo-se à coisificação dos vínculos entre docentes e discentes, o que empobrece as trocas que deveriam ser dialógicas e formativas, um ensino de literatura desprovido de espaços para a reflexão e a autoria. Aliás, tal prática, vai contra a ideia de leitura responsiva e dialógica que o grande tempo pressupõe, comprometendo, dessa forma, a possibilidade de formação crítica dos sujeitos. Nesse horizonte, elas ressaltam que Ginzburg critica a cultura escolar centrada em conteúdos fragmentados, pragmatismo avaliativo e instrumentalização da leitura. Destacam também que ele observa que muitos estudantes internalizam a ideia de que não vale a pena ler integralmente, pois esquemas e resumos bastam para "passar".

A leitura crítica e emancipada dos contos machadianos reforça o princípio de que o texto literário é atravessado por múltiplas vozes e permanece vivo no grande

tempo, produzindo sentidos em diálogo com novas condições de produção e recepção. A partir dessa abordagem, a leitura literária deixa de ser uma reverência passiva ao cânone e passa a configurar-se como prática dialógica, culturalmente situada, marcada pela responsividade ativa e pela autoria dos leitores. Face a esses princípios, podemos afirmar que Ginzburg aprofunda a noção de grande tempo não apenas por denunciar o esvaziamento do ensino literário, mas também por reivindicar a leitura como ato crítico e responsivo, reforçando a historicidade e atualidade dos clássicos literários, bem como defendendo a formação de leitores capazes de agir discursivamente em seus contextos sociais.

Em contexto significativo de ensino de leitura literária à luz do grande tempo bakhtiniano, a atuação do professor como agente de letramento (Kleiman, 2006) é central. Nessa direção, cabe a ele mobilizar os recursos da comunidade para a realização de uma atividade social, ou seja, aqueles que são próprios de uma agente de letramento, de modo a criar condições para que os alunos se apropriem criticamente da linguagem, problematizem os discursos e se posicionem como autores de novos sentidos. Ao agenciar o encontro dos alunos com os textos clássicos, como os contos de Machado de Assis, o docente favorece práticas de leitura que promovem reflexividade, deslocamentos identitários e expansão das competências discursivas.

Essas práticas se fortalecem quando alinhadas aos pressupostos dos novos letramentos (Lankshear; Knobe, 2003) e dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000, 2009; Rojo, 2012), que reconhecem a pluralidade de linguagens, mídias e culturas presentes no cotidiano dos alunos. A leitura literária, nesse contexto, não pode estar dissociada das linguagens digitais e multissemióticas que compõem o universo cultural contemporâneo. Ler os contos de Machado de Assis, por exemplo, pode significar também reinterpretá-lo por meio de podcasts, fanfics, vídeominutos ou outras reescrituras midiáticas que ampliem os modos de expressão e autoria dos alunos.

Portanto, os postulados do grande tempo de Bakhtin somam-se às contribuições dos novos letramentos e à pedagogia dos multiletramentos para promover uma abordagem de leitura literária que seja crítica, responsiva e culturalmente situada. Assim, o texto clássico não é apenas preservado, mas reinscrito pelos sujeitos em formação, que, por meio do agenciamento docente e de práticas

dialógicas, se constituem como autores de sentidos e agentes transformadores de sua própria leitura de mundo.

A permanência e a ressignificação dos textos literários — sobretudo aqueles que desafiam seu próprio tempo, como os de Machado de Assis — exigem uma abordagem teórica que dê conta de sua dialogicidade e de sua capacidade de gerar sentidos em contextos históricos distintos. Nesse sentido, torna-se imprescindível incorporar à reflexão o conceito bakhtiniano de grande tempo, que nos permite compreender a literatura, especialmente a de caráter canônico, como a de Machado de Assis, não como um artefato fixado no passado, mas como uma obra viva, aberta ao diálogo com as diferentes épocas, culturas e horizontes de sentido.

Por fim, a leitura dos contos machadianos, sob essa perspectiva, articulada à complexidade dos novos e multiletramentos revela-se significativo e transformador para fomentar experiências estéticas e éticas que ultrapassam o momento da produção e inserem o leitor contemporâneo em um horizonte de alteridade e responsividade, mobilizando interações colaborativas que potencializam a autoria, a criticidade e a responsabilidade compartilhada no ato de ler e interpretar.

Nessa perspectiva dialógica e histórica de leitura literária, em que o texto clássico é continuamente atualizado por meio da interação com novos contextos e sujeitos, emerge a Estética da Recepção como um importante referencial teórico. Na próxima trataremos dessa abordagem literária de modo a contribuir para a formação de sujeitos leitores críticos e autorais no contexto escolar.

5.4 A LEITURA DOS CONTOS MACHADIANOS NA PERSPECTIVA DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICO-REFLEXIVA

No campo dos estudos da linguagem, tem sido amplamente reconhecida a centralidade da leitura e da escrita como práticas fundamentais para a participação ativa na vida social. Essas habilidades não se limitam à decodificação de sinais gráficos para responder às questões formuladas para extrair informações, mas constituem formas de inserção crítica e responsiva no mundo. Assim, o texto deve ser compreendido não apenas como um produto acabado, mas como um elemento constitutivo das práticas discursivas — ponto de partida e de chegada de processos

de construção de sentidos. É na relação contínua com os textos, sobretudo pela mediação da escrita, que o sujeito se dá conta da natureza dialógica da linguagem, ou seja, de seu caráter interativo, histórico e responsivo (Geraldi, 2003).

A leitura do texto literário, no contexto escolar e em outros espaços de formação, precisa ser compreendida como uma experiência estética e sensível, isto é, um encontro com a arte. Isso vale dizer que o texto literário convoca o leitor a uma relação particular com a linguagem, em que os sentidos são construídos coletivamente e em movimento, a partir das experiências e da responsividade do sujeito-leitor.

Diante dessa perspectiva, torna-se fundamental repensar as práticas de leitura que o envolvem, de modo a não o reduzir a um material didático qualquer, mas reconhecê-lo como objeto artístico, carregado de plurissignificações e potencial formativo. Isso significa pensar um ensino de literatura responsável e responsivo por meio da experiência vivenciada com a literatura, que não entenda o texto como mero pretexto para revelar verdades do autor, de escolas literárias ou de gêneros discursivos da esfera artístico-literária gramaticalizados, mas sim reconhecendo a importância que o ensino de leitura literária centrado nas interações dialógicas no espaço da sala de aula exerce na formação de leitores. Na verdade, um ensino que remeta ao diálogo, à interação leitor-texto-autor quando da leitura de um texto.

É nesse sentido que se defende a necessidade de uma abordagem que leve em conta a dimensão dialógica do texto literário, sobre o qual nos apoiamos neste estudo para enfatizar a importância da dialogia entre interlocutores de diferentes épocas e contextos diferentes – o leitor contemporâneo e o autor- para apreensão dos enunciados em contos clássicos da literatura brasileira do século XIX. Segundo Bakhtin (2018), para o enunciatador constituir o seu discurso, leva em conta discursos de outrem presentes no seu. Desse modo, como enunciado, ele se realiza na interação com o outro, sendo a compreensão sempre acompanhada de uma atitude responsiva, ativa e interpretativa.

Em outras palavras, todo discurso é atravessado pelo discurso alheio e voltado para as vozes que o circundam. Nessa mesma esteira de pensamento, ao apropriar-se de uma obra clássica por meio do diálogo com o autor, o aluno leitor constitui-se também como produtor de discursos, pois poderá completar, confirmar, como também

opor-se às vozes presentes nesse texto (Bakhtin, 2018). Ante a tal reflexão teórica, Benevenuto e Carvalho (2019) pontuam que a obra de Machado de Assis pode ser compreendida à luz da perspectiva bakhtiniana de linguagem, ao refletir um entendimento profundamente dialógico da constituição do sujeito e do discurso. Tal como propõe Bakhtin, o dialogismo configura-se como princípio fundante da linguagem e da própria existência humana, uma vez que o ser se constrói na interlocução contínua com o outro.

Em suas narrativas, Machado promove o encontro conflituoso de vozes sociais, éticas e ideológicas, instaurando uma dinâmica de escuta atenta, tensão e ambivalência discursiva. Esse movimento dialógico tensiona sentidos estabilizados e convoca o leitor à reflexão, num processo de construção subjetiva que se dá justamente pela superação dos estágios de inacabamento que marcam a condição humana. Conforme Fiorin (2009, p. 28), “o ouvinte ou leitor, ao receber e compreender o significado de um discurso, adota uma atitude responsiva ativa”, ainda que silenciosa, ao concordar, discordar, antecipar, completar ou adaptar sentidos. Essas ações fazem parte do próprio processo de leitura e compreensão, que não se esgota na superfície textual, mas se expande no diálogo entre texto, leitor e contexto. Conclui-se, portanto, que ler e escrever não são atos neutros, mas ações sociais atravessadas por sentidos, valores e conflitos. Ao compreender o texto como enunciação situada, o sujeito-leitor se engaja na produção ativa de significados, acionando sua experiência de mundo e seus repertórios discursivos.

Essa concepção é compartilhada por estudiosos como Kleiman (2005), que enfatiza a leitura como prática social, e Rojo (2009), que destaca o papel dos multiletramentos na ampliação das formas de significar e de interagir em uma sociedade marcada pela diversidade cultural e tecnológica. Assim, compreender a leitura e a escrita como práticas discursivas implica assumir uma postura teórico-metodológica que valorize a pluralidade dos textos, das vozes e das experiências dos sujeitos — especialmente em contextos escolares voltados à formação crítica e ética dos leitores.

Nessa perspectiva, considerando, portanto, a necessidade de inserir práticas didático-pedagógicas de leitura de textos literários, sob uma perspectiva sociocultural, crítica, dialógica e multimodal de formação de leitores literários, a presente prática interventiva propôs procedimentos que estivessem em sintonia com a concepção dos

textos e que estabelecessem a inter-relação desses com o contexto de sua produção e recepção para que os jovens, sujeitos da pesquisa, não apenas compreendessem o texto, mas o (re)significassem, o (re)produzissem e com ele (re)construissem discursos sobre si e sobre o mundo. Esse posicionamento fundamentou-se nos estudos da Estética da Recepção, preconizada por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, a qual concebe o leitor como agente da construção do texto, juntamente com o autor.

Tal concepção de leitura — que valoriza o papel ativo do leitor na construção de sentidos — inaugura uma nova forma de abordagem da literatura, centrada não apenas na obra ou no autor, mas sobretudo na relação que se estabelece entre texto e leitor ao longo do tempo, considerando o chamado horizonte de expectativas do público leitor (Jauss, 1994). Ao propor uma mediação entre a perspectiva do produtor e a do receptor, a Estética da Recepção legitima a leitura como prática histórica e social, em constante renovação.

Elaborada principalmente por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, essa corrente teórica da Escola de Constança, na Alemanha, rompe com a visão tradicional centrada apenas no autor ou na obra, colocando o leitor como parte fundamental do processo literário. A seguir, destaco os principais conceitos de cada autor.

Jauss (1994) propõe uma história da literatura orientada para a recepção, com base em categorias estéticas e históricas. No que diz respeito ao horizonte de expectativas, o autor explica que cada leitor, ao se deparar com uma obra, traz consigo um conjunto de expectativas formadas por leituras anteriores, convenções do gênero e contexto histórico. A literatura atua desafiando, confirmando ou rompendo com esse horizonte. Ele destaca a recepção e historicidade ao postular que a obra só adquire sentido pleno na recepção histórica. Assim, cada época relê e reconstrói o significado da obra a partir de suas próprias condições socioculturais. Outro aspecto abordado nos estudos desse autor é a distância estética, que na verdade, refere-se ao grau de afastamento entre as expectativas do leitor e a novidade trazida pela obra. Quanto maior a distância, maior a possibilidade de provocar uma resposta crítica e formativa no leitor.

Por outro lado, Iser (1970) desenvolve uma abordagem mais fenomenológica, focando na experiência de leitura. Ele investiga como o texto e o leitor interagem no

momento da leitura. Sob tal enfoque, o autor aponta o leitor implícito, como figura textual construída pela própria obra, que orienta a maneira como o texto deve ser lido. Ele assinala que o leitor implícito não é o leitor real, mas uma espécie de “modelo” previsto pelo texto. Outro princípio salientado pelo pesquisador são as lacunas ou vazios textuais. Nesse caso, ele afirma que a obra literária apresenta lacunas que precisam ser preenchidas pelo leitor durante a leitura. Para Iser esse processo de preenchimento ativa a imaginação e torna a leitura uma construção conjunta. O teórico ressalta ainda o ato de leitura, que consiste em ver a leitura como um processo dinâmico, onde o sentido não está previamente fixado no texto, mas é cocriado pelo leitor à medida que interage com ele.

Quadro 2 - resumo dos principais conceitos de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser:

Aspecto	Hans Robert Jauss	Wolfgang Iser
Ênfase	Recepção histórica e coletiva	Experiência individual da leitura
Conceitos-chave	Horizonte de expectativas, distância estética	Leitor implícito, lacunas, ato de leitura
Perspectiva	Histórico-cultural	Fenomenológica

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao considerar o papel do leitor como elemento constitutivo da obra, a Estética da Recepção aproxima-se diretamente das reflexões bakhtinianas sobre o caráter dialógico da linguagem. Para Bakhtin (2011), todo enunciado é produzido em resposta a outros enunciados anteriores e se dirige a um interlocutor real ou presumido, esperando dele uma resposta — seja esta explícita ou implícita. Assim, o leitor, ao se relacionar com o texto literário, atua como um sujeito responsivo, que não apenas interpreta, mas também se posiciona diante das vozes que encontra na obra.

Essa ideia encontra eco na leitura que Zappone (1999) faz da Estética da Recepção, ao defender que a experiência estética literária é, essencialmente, um espaço de alteridade, em que o leitor é convidado a entrar em contato com mundos possíveis, diferentes modos de ver e dizer, confrontando-se com valores e perspectivas que podem tanto confirmar quanto desafiar suas próprias visões de mundo. O texto, nesse encontro, torna-se provocação, convite ao diálogo e à reflexão.

Segundo Zappone (2009), Jauss é considerado o principal representante dessa corrente teórica que, ao romper com a centralidade da obra ou da intenção autoral, coloca em destaque o papel ativo do leitor na produção de sentido. Nessa perspectiva, a leitura não é concebida como uma decodificação objetiva e unívoca de significados já estabelecidos, mas como um processo interativo, no qual o texto é ressignificado na experiência singular de cada leitor, situada histórica, social e culturalmente.

No campo da didática da leitura literária no Brasil, essa abordagem foi acolhida e adaptada por Aguiar e Bortoni (1988), que desenvolveram o método recepcional, voltado à formação de leitores a partir de suas vivências, vozes e contextos socioculturais. As autoras propõem uma prática pedagógica pautada na escuta ativa e na valorização das experiências prévias do leitor-aluno. O enfoque do método recepcional representa uma proposta metodológica cujo enfoque desloca o centro da leitura do texto para o leitor.

Desta feita, o método estrutura-se em etapas que buscam acolher a leitura inicial do aluno, antes de qualquer intervenção interpretativa do professor, permitindo que ele expresse livremente suas impressões, afetos, dúvidas e relações com o texto. Esse movimento respeita a singularidade da leitura e potencializa o diálogo entre texto, leitor e contexto escolar. Face a esses princípios, tal método aproxima-se, dessa forma, de uma perspectiva dialógica e crítica da leitura, em sintonia com os fundamentos da Linguística Aplicada Crítica, ao reconhecer o texto literário como espaço de negociação de sentidos e de autoria do leitor.

A proposta do método recepcional parte do princípio de que o sentido de um texto só se efetiva no ato da recepção, ou seja, na concretização da leitura realizada por sujeitos concretos, inseridos em determinados contextos de leitura. O horizonte de expectativas, conceito central na teoria de Jauss, opera como a base a partir da qual o leitor projeta e reconstrói sentidos, sendo constantemente confrontado, confirmado ou transformado pelas estratégias do texto. As autoras brasileiras, ao transporem esse referencial para o ensino de literatura, assumem uma postura crítica em relação às práticas escolares tradicionais, que frequentemente silenciavam a voz dos leitores-alunos em favor de interpretações consideradas corretas ou canônicas.

No campo da Linguística Aplicada Crítica, o método recepcional mostra-se potente por articular leitura, subjetividade e contexto sociocultural. Ele mobiliza

práticas de leitura que se situam na contramão de uma escola transmissiva, ao considerar os leitores como sujeitos históricos, atravessados por discursos, identidades e saberes plurais. Com isso, o método não apenas favorece o desenvolvimento de uma leitura estética e responsiva, mas também estimula a autoria interpretativa dos estudantes, em consonância com os princípios de uma educação linguística crítica (Cavalcanti, 2011; Monte Mor, 2015), que reconhece a leitura como prática social e política.

Ao serem transpostos para o contexto escolar, tais pressupostos teóricos conferem ao método recepcional uma potência transformadora para a formação do leitor literário na educação básica. Em lugar de práticas de leitura prescritivas e uniformizadoras, em que prevalece uma visão normativa do texto literário e uma abordagem conteudista da literatura, propõe-se uma pedagogia da escuta, do diálogo e da construção coletiva de sentidos. A valorização da voz do leitor, de sua história de leitura e de sua relação subjetiva com o texto permite que os estudantes se reconheçam como sujeitos interpretantes e autores de sentidos, mobilizando sua sensibilidade, criatividade e posicionamento crítico diante da obra e do mundo.

Dessa forma, a literatura em sala de aula pode se tornar espaço de formação ética, estética e crítica, em que o leitor é convidado a se posicionar, a escutar e a responder responsivamente às múltiplas vozes do texto. Integrar a Estética da Recepção à prática pedagógica implica, portanto, repensar o papel do professor como agente de letramento (Kleiman, 2008) e do aluno como leitor ativo, em constante negociação de sentidos. Trata-se de uma abordagem que converge com os princípios dos novos estudos do letramento inspirados nas proposições de Brian Street, Kleiman (1995; 2005), ao considerar a leitura como prática social e transformadora.

Essa abordagem ganha ainda maior relevância quando voltada à leitura de contos clássicos de Machado de Assis, a partir de uma prática de ensino-aprendizagem centrada nas interações dialógicas, no espaço da sala de aula. As características desses contos e seu potencial para exploração da ironia, do humor e da tensão discursiva exigem a constituição de um leitor crítico, responsivo, capaz de identificar os embates ideológicos que perpassam os textos e de construir significados para além da superfície narrativa. Machado, ao problematizar a sociedade brasileira do século XIX com um olhar agudo e crítico, oferece uma literatura que não se esgota

em si mesma, mas que convoca o leitor à participação ativa, à interpretação situada e à reconstrução crítica dos sentidos.

Intelectuais como Antônio Candido e Lúcia Miguel Pereira destacaram o conto machadiano como grande expressão da nossa literatura, além de importante papel como parte do crescimento e amadurecimento do autor. À vista disso, os contos de Machado de Assis apresentam uma riqueza de significados que podem prender a atenção do leitor desde que sejam explorados em seus aspectos artístico-estéticos e desde que sejam estabelecidas relações com o contexto dos leitores da atualidade. Neste escopo, os contos clássicos de Machado de Assis podem despertar no nosso aluno o encantamento, o exercício da reflexão e a aquisição do saber por meio das palavras, além, é claro de possibilitar a fruição de produções artísticas canônicas, como a dos próprios contos machadianos e suas respectivas representações, bem como sua reflexão, no contexto dos anos finais do ensino fundamental com vistas à formação de um leitor crítico, ético e responsivo.

Ademais, pelo fato de apresentarem uma extensão reduzida e possibilitarem uma leitura completa em tempo relativamente curto, os contos constituem uma forma literária especialmente adequada ao trabalho pedagógico em sala de aula. Sua leitura integral em um único encontro facilita o desenvolvimento de práticas de leitura compartilhada entre professor e alunos, promovendo momentos de escuta, interpretação e diálogo. Quando explorados a partir de seus aspectos estéticos e discursivos, e tomados como textos que oferecem uma crítica da realidade, os contos podem tornar-se uma alternativa potente para a formação de leitores engajados, sensíveis à linguagem e à complexidade do mundo que os cerca.

Saraiva (2007) apresenta uma fundamentação teórica articulada a uma proposta metodológica voltada ao ensino de literatura, tomando como corpus contos de Machado de Assis. Ao demonstrar caminhos possíveis para a aproximação dos alunos com a obra machadiana, a autora em seu texto não apenas ilustra práticas didáticas viáveis, mas também se constitui como relevante aporte teórico para refletir criticamente sobre as estratégias adotadas no trabalho com textos literários em sala de aula, evidenciando a aproximação possível dos alunos com a produção literária de Machado de Assis. Além disso, a pesquisadora oferece subsídios valiosos para que docentes possam planejar e conduzir atividades dialógicas de leitura que favoreçam

o engajamento dos estudantes com a linguagem literária e suas múltiplas camadas de sentido.

A autora também orienta para o modo de iniciação do aluno na obra de Machado, afirmando que ele deve começar a leitura pelos contos, pois “a partir dessa ótica, sugere-se que o professor de Língua Portuguesa explore contos de Machado de Assis, deixando os romances para uma etapa posterior.” (Saraiva, 2007, p. 174). Além disso, ainda de acordo com a pesquisadora, na obra machadiana, o professor possui variadas opções de textos para o trabalho em sala de aula, temas distintos, instigantes e atuais, capazes de promover a reflexão sobre a condição humana.

Assim, a abordagem de contos clássicos machadianos, partindo da leitura integral desses textos, é uma ponte para que os alunos possam estabelecer vínculos com as gerações anteriores e se integrem à cultura, visto que por meio deles compartilham referenciais linguísticos, artísticos e culturais. Assim, ler Machado na escola, por meio de um viés recepcional, não significa apenas entender o contexto histórico de sua produção, mas ressignificá-lo a partir das experiências dos leitores contemporâneos, gerando conexões éticas e estéticas com o presente. Dessa maneira, pensamos em atividades dialógicas de leitura literária que possibilitassem aos sujeitos leitores reconhecerem a riqueza literária de Machado de Assis, criando assim um vínculo mais próximo por meio da abordagem de contos cujos temas são atuais, portanto, imbricados com a vida social contemporânea, e próximos à realidade dos discentes de modo a permitir que eles compartilhassem suas opiniões e desenvolvendo a formação humanizadora e a com criticidade que a literatura nos proporciona.

Ao tomarmos os contos machadianos como centrais em nossa prática didática interventiva é possível observar como essas narrativas, ao serem relidas por sujeitos contemporâneos, provocam deslocamentos nas formas de perceber o poder, a identidade, a educação e a constituição do sujeito. Esses textos clássicos, portanto, podem ser trabalhados de forma enriquecedora no que tange à formação de leitores, tornam-se catalisadores de reflexões críticas quando lidos sob a ótica da Estética da Recepção, permitindo que a experiência literária se constitua como espaço de autoria, historicidade e produção de sentidos culturalmente situados. Tal movimento encontra plena sintonia com os princípios dos novos letramentos (Rojó, 2009) e com práticas pedagógicas baseadas na mediação ativa do professor como agente de leitura,

fomentando uma educação literária que respeita a diversidade de vozes e repertórios dos sujeitos em formação.

Nessa perspectiva, a produção de textos multissemióticos, quando articuladas à prática literária, ampliam o campo de ação do leitor e potencializam a recepção responsiva e criativa da obra. Produções em contextos digitais como fanfics, fanvídeo, videobook, vídeominuto, podcasts, entre outras linguagens digitais, tornam-se meios legítimos de apropriação e rediscursivização da literatura canônica. Elas não substituem a leitura do texto literário, mas abrem zonas de interlocução entre o universo impresso e o digital, entre a tradição e a contemporaneidade, entre os discursos do passado e os sujeitos do presente.

Desse modo, a leitura de contos machadianos à luz do método recepcional, mediada por práticas dos novos e multiletramentos e sustentada por uma concepção crítica e dialógica de linguagem, contribui para a formação de leitores literários responsivos, capazes de interagir com os textos canônicos de modo significativo. Mais do que interpretar passivamente, esses leitores são chamados a dialogar com os textos e a se posicionar frente às questões sociais, políticas e existenciais que eles evocam. Essa proposta, portanto, se insere no escopo da Linguística Aplicada Crítica ao reconhecer a leitura literária como prática social, ideológica e transformadora, comprometida com a formação de sujeitos críticos, éticos e autores de sentidos no mundo.

No campo do ensino de literatura, o método recepcional, formulado por Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini, emerge como uma abordagem que rompe com modelos transmissivos e centrados exclusivamente na figura do autor ou na fixidez da obra. Inspiradas na estética da recepção, sobretudo nos pressupostos teóricos de Hans Robert Jauss, essas autoras deslocam o foco da crítica tradicional para o papel ativo do leitor na construção do sentido literário, promovendo, assim, uma reconfiguração epistemológica da leitura em contextos escolares. Jauss (1994) — considerado, conforme Zappone (2009), o principal representante dessa corrente teórica — argumenta que a obra literária só se realiza plenamente no ato da leitura, isto é, no encontro entre texto e leitor. O sentido, portanto, não está exclusivamente “contido” na obra, mas se atualiza historicamente na interlocução entre as expectativas do leitor e o horizonte de sentido da obra.

Bordini e Aguiar (1988) apropriam-se dessas bases teóricas para propor uma metodologia de ensino de literatura que reconhece a leitura como processo histórico, social e estético, ancorado na experiência concreta do leitor. O método recepcional, nesse sentido, propõe que o trabalho pedagógico com textos literários seja iniciado a partir do conhecimento prévio dos estudantes, seus repertórios culturais e trajetórias de leitura, permitindo que a mediação docente não se configure como imposição interpretativa, mas como abertura ao diálogo entre mundos, tempos e sujeitos.

Sob essa ótica, destacamos a metodologia atribuída a Juracy Ignez Assmann Saraiva, detalhada no artigo *A sedução das narrativas aplicada ao estudo de contos machadianos*, no qual a autora apresenta fundamentos teóricos e uma proposta metodológica voltada ao ensino da literatura, exemplificando-a por meio de contos de Machado de Assis. Ao demonstrar caminhos possíveis para a aproximação dos alunos com a obra machadiana, o texto não apenas ilustra práticas didáticas viáveis, mas também se constitui como relevante aporte teórico para refletir criticamente sobre as estratégias adotadas no trabalho com textos literários em sala de aula. Além disso, oferece subsídios valiosos para que docentes possam planejar e conduzir atividades dialógicas de leitura que favoreçam o engajamento dos estudantes com a linguagem literária e suas múltiplas camadas de sentido.

Assim, para orientar a leitura do conto literário em contexto escolar, ela propõe um roteiro de análise estruturado em três momentos pedagógicos articulados: uma atividade introdutória à recepção do texto, uma leitura compreensiva e interpretativa, e uma etapa final de ampliação e transferência dos sentidos construídos. Inspirada nos pressupostos da Estética da Recepção (Jauss, 1970; Zappone, 1999), essa proposta considera o leitor como sujeito ativo na construção de significados, cuja experiência estética se realiza por meio da interlocução entre suas expectativas e o horizonte de sentido oferecido pelo texto. Sob essa égide, damos ênfase nesta pesquisa, ao exercício da leitura de textos literários, entendendo que ele, por si, já é um meio de se conhecer o mundo, e incluir o leitor nesse processo de conhecimento sobre si mesmo, resgatando a ideia de Compagnon (1999, p.144) ao declarar que —cada leitor é, quando lê, o próprio leitor de si mesmo.

Nessa direção, para proceder à leitura dos contos dos contos clássicos machadianos, apoiando-nos em Saraiva (2007), propomos atividades dialógicas de análise estruturada, também divididas em três etapas interdependentes, conforme

postula a pesquisadora, quais sejam: a primeira etapa diz respeito à atividade introdutória à recepção do texto, que visa mobilizar o aluno para a leitura por meio de estratégias que despertem sua curiosidade, incentivem o levantamento de hipóteses e favoreçam a ativação de seus repertórios culturais e literários. Tais práticas, conforme destaca a autora, são fundamentais para aproximar o leitor da narrativa machadiana e criar um ambiente propício à recepção sensível e crítica da obra.

Já a segunda etapa, de leitura compreensiva e interpretativa, propõe a construção do texto pelo leitor por meio do preenchimento de suas lacunas (Iser, 1979), processo no qual o sentido não está dado de forma explícita, mas emerge da interação entre os elementos textuais e o posicionamento responsivo do sujeito-leitor. Trata-se, portanto, de incentivar os alunos a atribuírem significados aos aspectos implícitos da narrativa, exercitando a escuta atenta, a inferência e a responsividade. Nessa perspectiva, o ato de ler torna-se um diálogo, no qual o leitor assume uma postura responsiva ativa, conforme argumenta Bakhtin (2003), acolhendo, concordando ou contestando as vozes presentes na narrativa.

Por fim, a terceira etapa, de ampliação e aplicação da leitura, propõe a reflexão crítica do aluno sobre os sentidos produzidos, promovendo deslocamentos interpretativos que o conectem à realidade social, cultural e histórica. Em outros termos, propõe uma reflexão crítica sobre os sentidos construídos, mobilizando os leitores para relacionar o texto à sua experiência de mundo, ampliando tanto a compreensão da obra quanto suas possibilidades de posicionamento ético, estético e social diante da realidade. Tal movimento, coerente com a proposta de sequência didática para o ensino de literatura (COSSON, 2006), favorece a constituição de sujeitos leitores mais conscientes, capazes de transitar entre diferentes contextos discursivos e de compreender o texto literário como forma de linguagem que também intervém no mundo.

Ao considerar o aluno como sujeito de linguagem e agente de sentidos, o método recepcional amplia o campo das práticas de leitura para além da decodificação formal ou da interpretação autorizada pelo cânone. Trata-se, antes, de instaurar na sala de aula um espaço responsivo (Bakhtin, 2003), em que a leitura se concretiza na multiplicidade de vozes e na produção de significados que emergem do encontro ético-estético entre texto e leitor. Assim, o método recepcional não apenas favorece a formação de leitores críticos e reflexivos, mas também contribui para a

democratização do acesso aos bens culturais, ressignificando o papel da literatura como direito e experiência transformadora no cotidiano escolar.

O método recepcional, desenvolvido por Bortoni e Aguiar (1988), representa uma proposta metodológica que se ancora nos pressupostos da Estética da Recepção, formulada por Hans Robert Jauss, cujo enfoque desloca o centro da leitura do texto para o leitor. Segundo Zappone (2009), Jauss é considerado o principal representante dessa corrente teórica que, ao romper com a centralidade da obra ou da intenção autoral, coloca em destaque o papel ativo do leitor na produção de sentido. Nessa perspectiva, a leitura não é concebida como uma decodificação objetiva e unívoca de significados já estabelecidos, mas como um processo interativo, no qual o texto é ressignificado na experiência singular de cada leitor, situada histórica, social e culturalmente.

O método recepcional visa estimular a formação do leitor literário por meio do reconhecimento do seu lugar cultural, de sua experiência e de sua história de leitura. Para tal, parte do princípio de que o sentido de um texto só se efetiva no ato da recepção, ou seja, na concretização da leitura realizada por sujeitos concretos, inseridos em determinados contextos de leitura. O horizonte de expectativas, conceito central na teoria de Jauss, opera como a base a partir da qual o leitor projeta e reconstrói sentidos, sendo constantemente confrontado, confirmado ou transformado pelas estratégias do texto. As autoras brasileiras, ao transpor esse referencial para o ensino de literatura, assumem uma postura crítica em relação às práticas escolares tradicionais, que frequentemente silenciavam a voz dos leitores-alunos em favor de interpretações consideradas corretas ou canônicas.

No campo da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2001), o método recepcional mostra-se profícuo por articular leitura, subjetividade e contexto sociocultural, por entender a leitura literária como prática situada, marcada por relações de poder, historicidade e identidade. Ele mobiliza práticas de leitura que se situam na contramão de uma escola transmissiva, ao considerar os leitores como sujeitos históricos, atravessados por discursos, identidades e saberes plurais. Com isso, o método não apenas favorece o desenvolvimento de uma leitura estética e responsiva, mas também estimula a autoria interpretativa dos estudantes, em consonância com os princípios de uma educação linguística crítica (Cavalcanti, 2011; Monte Mor, 2015), que reconhece a leitura como prática social e política.

Consideramos pertinente também salientar que a noção de grande tempo elaborada por Bakhtin (2011) contribui de forma significativa para os fundamentos teóricos da Estética da Recepção, tal como concebida por Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1970), bem como para o método recepcional proposto por Aguiar e Bortoni (1988), ao situar a leitura literária como um ato ético, estético e histórico de diálogo entre sujeitos e tempos. Nesse sentido, na escola, a leitura literária “[...] passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo, um leitor que se reconhece como membro ativo de uma comunidade de leitores” (Cosson, 2009, p. 120).

A abordagem do método recepcional, proposta por Bortoni e Aguiar (1988), que se sustenta na valorização da experiência estética do leitor e em uma concepção de leitura como construção ativa de sentidos, fundada no princípio dialógico da linguagem, articula-se diretamente às premissas do grande tempo de Bakhtin (2011), ao considerar que o literário carrega consigo vozes de diferentes tempos e espaços, convocando o leitor a uma escuta responsiva que transcende o imediato, conforme discorremos na seção anterior.

Assim, pode-se afirmar que o grande tempo bakhtiniano fortalece os princípios da Estética da Recepção e do método recepcional ao conferir centralidade à alteridade, à historicidade e à autoria na formação do leitor literário, entendendo a leitura como ato de escuta, resposta e produção de sentidos em um diálogo contínuo com a cultura e com o outro. Na verdade, o conceito bakhtiniano fortalece a base filosófica e cultural da Estética da Recepção ao enfatizar que a leitura não é apenas reconstrução do sentido, mas uma resposta ativa, situada e inserida numa temporalidade ampliada. Ele legitima a multiplicidade de interpretações e o potencial dialógico das obras clássicas e contemporâneas, como pensam Jauss e Iser.

Tal concepção aproxima-se diretamente da proposta de Jauss (1994), ao considerar que o sentido de uma obra literária não está fixado em seu momento de criação, mas se constitui historicamente, na medida em que diferentes comunidades de leitores a ressignificam a partir de seus próprios horizontes de expectativas. Assim, o grande tempo amplia a compreensão do ato de recepção como um processo cultural contínuo, onde cada leitura é uma atualização viva da obra, marcada pela temporalidade e pela experiência dos sujeitos.

De modo igual, o método recepcional favorece a emergência de sujeitos leitores-autores, cujas leituras são marcadas por suas vivências, repertórios e contextos socioculturais — um ponto de convergência com as propostas dos novos letramentos (Street, 1984; Kleiman, 1995) e dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000). Tais abordagens ampliam a noção de leitura e escrita para além da decodificação linguística, reconhecendo a multiplicidade de práticas, mídias e linguagens que circulam nos diferentes contextos sociais e escolares. Assim, o método recepcional pode ser relido à luz dessas teorias contemporâneas, servindo como ponte entre a experiência estética, o engajamento crítico e a autoria responsiva dos alunos. Conclui-se, portanto, que a leitura de Machado de Assis pode ser abordada sob diversas óticas gerando múltiplos aprendizado.

Frente as reflexões aqui realizadas, a proposta de rediscursivização dos contos machadianos configura-se como um desdobramento coerente da leitura literária concebida como prática dialógica e situada. Ao integrar leitura, autoria e escuta responsiva, essa abordagem amplia o potencial formativo da literatura e será aprofundada na próxima seção.

5.5 REDISCURSIVIZAÇÃO: UMA PRÁTICA DE AUTORIA DIALÓGICA, CRÍTICA E CRIATIVA

Esta seção tem como objetivo aprofundar o conceito de rediscursivização como pilar da proposta investigativa desenvolvida nesta tese, fundamentando-se para tal nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin (1997, 2003), nas concepções de reescrita de Marcuschi (2002, 2005, 2008) e Fiad (2009, 2019), retextualização de Matencio (2006) e design discursivo dos estudos sobre multiletramentos de Cope e Kalantzis (2000) e Rojo (2012), além das contribuições da Linguística Aplicada transgressiva de Moita Lopes (2013) e de produção escrita como prática discursiva situada de Geraldi (2015).

Alinhados a tais perspectivas, buscamos ampliar o detalhamento das relações com os conteúdos específicos explorados na prática interventiva com a turma envolvida, e evidenciando como os conceitos de dialogismo, multiletramentos, reescrita, retextualização e produção textual estão presentes nas atividades dialógicas de escrita, nas produções multimodais em ambiente digital e nas experiências de

mobilização do professor-pesquisador, com a inclusão de trechos específicos das produções dos participantes que exemplificam essa dinâmica.

Assim, do ponto de vista filosófico e epistemológico, a rediscursivização é compreendida nesta pesquisa como uma prática de autoria situada, que emerge do diálogo entre diferentes vozes sociais, culturais e históricas. Essa concepção apoia-se na teoria do dialogismo de Mikhail Bakhtin (2003 [1952-53]) e nas formulações de seus interlocutores, como Voloshinov ([1929]2017), Medviédev ([1928] 2012) e Bakhtin/Voloshinov (1929[2017]), que compreendem a linguagem como um fenômeno essencialmente social, atravessada por relações ideológicas e constituída na interação entre sujeitos.

Partindo do princípio de que todo enunciado se produz em resposta a outros enunciados e antecipa possíveis respostas (Bakhtin, 2003), a rediscursivização é, antes de tudo, uma prática responsiva, que revela o sujeito em sua posição ética diante da linguagem, sempre flexível às alterações de sentido, maleável à situação e ao contexto histórico-cultural, passível de críticas e desaprendizagens. A partir dessa compreensão, Voloshinov ([1929]2017) acentua que o signo ideológico nunca é neutro, ele é, na realidade, um espaço de embate, sempre atravessado por disputas e tensões entre vozes sociais distintas. Na esteira desse raciocínio, o autor assinala que o signo se torna um lugar de negociação ideológica, sendo permanentemente moldado pelas condições histórico-sociais nas quais é produzido e interpretado, isto é, fruto de um permanente processo de (re)construção de significados.

Trata-se, na verdade, da natureza dialógica da autoria, em que o sujeito está imerso em uma rede de sentidos e discursos preexistentes que moldam e condicionam suas próprias falas. À luz dessa concepção, podemos compreender a produção discursiva como um processo de ressignificação, no qual o sujeito não apenas incorpora vozes anteriores, mas também responde a elas com criatividade e intencionalidade, assumindo responsabilidade ética pelos sentidos que constrói. Portanto, a autoria, enquanto gesto de responsividade ativa, configura-se como uma prática situada, histórica e socialmente mediada, em constante diálogo entre o passado discursivo e as demandas do presente.

Nesse sentido, o sujeito que rediscursiviza mobiliza suas experiências, saberes e afetos para resignificar discursos preexistentes, conferindo-lhes novas marcas, sentidos e finalidades. Diante dessa perspectiva, a autoria revela-se como um ato ético-estético de resposta e significa, portanto, assumir uma postura de

coautoria com o mundo social, uma vez que cada texto mobiliza — e é mobilizado por — discursos preexistentes, instaurando um processo de negociação contínua. Em outras palavras, o sujeito não apenas rearticula sentidos, mas é convocado a assumir responsabilidade pelos efeitos sociais de sua palavra. Todo enunciado brota da interação com múltiplas vozes sociais e exige uma resposta situada. Por isso, a autoria é inseparável da condição dialógica e responsiva do sujeito.

Pelas razões expostas, o conceito-chave de responsividade ativa, que permeia toda a obra de Bakhtin, é fundante para entender a rediscursivização como expressão da autoria dialógica. Constitui-se, dessa forma, um ato ético e político que envolve o reconhecimento do outro e o posicionamento diante das condições concretas de produção do discurso. Conforme explica Bakhtin (2003), "o sujeito está sempre situado em uma posição de resposta, nunca começa do zero, mas a partir do já-dito, e é chamado à responsabilidade por aquilo que diz" (p. 121). Isso implica dizer que, quando falamos ou escrevemos, nunca estamos inventando algo completamente novo do nada. Ao contrário, usamos ideias, palavras e sentidos que já existem ao nosso redor, que vieram antes de nós. No entanto, ao mesmo tempo, temos a responsabilidade de responder a essas vozes e dar a elas um novo sentido, mostrando nossa própria maneira de pensar e sentir. Logo, ser autor é estar sempre em diálogo com o que já foi dito, criando algo a partir desse diálogo e assumindo o compromisso com as palavras que produzimos.

Essa abordagem dialógica do sujeito e da linguagem permite reconhecer nos textos dos alunos participantes as marcas de suas condições de produção, os índices de autoria e os processos de resignificação advindos do contato com os contos de Machado de Assis. Tais textos não se configuram apenas reformulações de uma narrativa original, mas produções discursivas em que os alunos, imersos no seu "horizonte de expectativa" (Jauss, 1994), atualizam, reinterpretam e resignificam os sentidos literários a partir de suas próprias vivências e repertórios culturais. Simultaneamente, eles acionam o "grande tempo" bakhtiniano — a historicidade e a trajetória viva das vozes — para inserir suas próprias vivências e repertórios culturais no fluxo contínuo do texto, produzindo enunciados que dialogam com o passado literário e projetam novos sentidos no presente.

Em consonância com a ideia de autoria dialógica, o conceito de reescrita formulado por Marcuschi (2002, 2005, 2006, 2008) amplia o entendimento da rediscursivização como prática que não se restringe à repetição ou substituição de

trechos, mas que envolve o exercício ativo de reinterpretação e reconstrução discursiva. Nas palavras do autor “a reescrita não é um mero procedimento corretivo, é um trabalho textual reflexivo, pelo qual o sujeito, ao rever seu texto, (re)constrói caminhos de organização, de expressão e de avaliação de suas próprias estratégias discursivas.” (Marcuschi, 2005, p. 79).

Para o linguista, a reescrita é processo cíclico e reflexivo, ou seja, o texto nunca nasce pronto, na verdade, segundo o pesquisador, ele se constrói ao longo de sucessivas versões, em um ciclo de planejamento–produção–revisão–reformulação. Desse modo, a cada iteração, o autor revisita suas intenções comunicativas e ajusta escolhas lexicais, sintáticas e estruturais, aproximando o texto de seus objetivos de sentido. Essa natureza processual da reescrita—e não meramente corretiva—é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de se expressar na escrita de forma reflexiva e transformadora.

Marcuschi (2002) destaca a reescrita como ato de intertextualidade e negociação de sentidos. Isso significa dizer que reescrever é dialogar não só consigo mesmo (versão anterior) mas também com outros textos — sejam gêneros afins, modelos de referência ou vozes culturais. De acordo com o linguista, ao reelaborar um texto, o autor mobiliza fragmentos de discursos preexistentes, tensionando-os e apropriando-se de suas convenções para criar configurações de sentido.

No cenário da rediscursivização, essa abordagem intertextual reconhece o caráter criativo ao remixar/hibridizar enredos, personagens e temas de Machado de Assis em gêneros como fanfic, podcast ou vídeo. Nessa propositura, os alunos praticam uma autoria que dialoga com o grande tempo bakhtiniano — que propicia a (re)apropriação do texto clássico por eles, a partir de seus repertórios pessoais e das linguagens da cultura digital.

Ainda nas palavras de Marcuschi (2002) a reescrita é uma estratégia formativa e metacognitiva. Nessa perspectiva do autor, o trabalho de revisão e reescrita não serve apenas para “consertar erros”, mas para cultivar a metaconsciência do escritor sobre o próprio processo. Isso sugere que ao refletir explicitamente sobre escolhas de estrutura, estilo e retórica, o autor desenvolve autonomia e rigor discursivo — habilidades essenciais para a produção crítica de sentidos. Na rediscursivização, esse procedimento ganha contornos colaborativos e críticos, pois os alunos não apenas produziram novas versões do conto, mas também avaliaram coletivamente como cada

escolha lexicológica e estrutural pode tensionar o sentido original, abrindo espaço para vozes alternativas e leituras dissonantes.

Nessa concepção marcuschiana de reescrita como estratégia formativa e metacognitiva, podemos incorporar a reescrita como passo sistemático do gesto de rediscursivização, enfatizando o ciclo de revisões em que alunos revisitaram, avaliaram e enriqueceram os sentidos do conto original. Isso nos leva a considerar, na propositura da rediscursivização em nossa prática, que cada etapa de revisão não se reduziu à correção de erros, mas funcionou como momento formativo em que os estudantes explicaram e justificaram suas escolhas — exercitando o olhar crítico sobre suas próprias práticas autorais e fortalecendo a autoria responsiva ao assumirem a responsabilidade pelos efeitos de sentido de seus enunciados.

Trata-se, segundo Marcushi (2008), de uma ferramenta para desenvolver autonomia e consciência sobre o processo de escrita. Destacamos também o diálogo intertextual do processo de rediscursivização, pois nas suas produções discursivas digitais com novos finais, os estudantes não apenas recontaram, mas incorporaram referências a outros gêneros (podcast, vídeo, crítica social), em sintonia com a noção do autor de negociação intertextual.

Seguindo essa mesma perspectiva, Matêncio (2002) é uma das pesquisadoras que mais enfatiza o caráter processual, situado e dialógico das produções textuais, estabelecendo, assim, um aspecto relevante para o debate em torno da rediscursivização. À vista disso, a autora propõe o conceito de retextualização como o procedimento pelo qual um sujeito pega um texto já existente — um texto-fonte — e o reescreve ou reorganiza, transformando-o para atender às necessidades de um novo contexto, um novo enunciador, um novo interlocutor ou um novo propósito discursivo, ou seja, é deslocado de um contexto para outro, sofrendo transformações linguísticas, enunciativas e pragmáticas. A pesquisadora, por sua vez, ressalta que essa definição destaca a retextualização como um ato criativo, em que a apropriação do texto original não implica mera cópia, mas sim a construção de sentidos novos, contextualizados.

Marcushi (2001), discorrendo sobre a retextualização revela, assim, que o texto é fruto de um trabalho linguístico e discursivo, sendo o resultado de escolhas, transformações e negociações de um sujeito que se apropria de um material já vigente para (re)construir um dizer próprio. Matêncio (2006), fundamentando-se nessas contribuições teóricas do autor destaca que

[...] a retextualização pode acarretar mudança na modalidade linguística e no gênero textual e é influenciada pela relação entre autor do texto-base e retextualizador, pode-se depreender pelo menos um traço regular nessa atividade: há sempre mudança de propósitos relativamente ao(s) texto(s)-base, pois estabelecem-se novas condições de produção, recepção e circulação do texto. Em outras palavras, se textualizar produzir um texto - é agenciar recursos linguageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas, então, retextualizar implica um-trabalho do sujeito sobre tais estratégias para, então, projetá-las, tendo em vista nova situação de interação. (Matencio, 2006, p. 99).

De acordo com autora a retextualização constitui-se como um movimento dialógico entre a continuidade e a inovação discursiva, articulando o texto de origem e as condições específicas do contexto de produção. Essa articulação permite que o sujeito se insira em práticas sociais mais amplas, ao mesmo tempo em que expressa sua voz e sua singularidade autoral.

Nesse deslocamento de um contexto para outro, o sujeito faz escolhas, reelabora sentidos e reposiciona-se discursivamente. Diante dessa perspectiva teórica, é possível compreender como o conceito de rediscursivização se apropria e expande a noção de retextualização proposta por Marcuschi, ao incluir dimensões ideológicas, enunciativas e contextuais mais amplas. Além disso, Matêncio enfatiza que a retextualização é fundamental para entender processos de autoria em ambientes de interação cultural intensificada, como os digitais. Nesses espaços, os sujeitos realizam práticas discursivas que remetem a textos anteriores, porém os transformam de acordo com seus propósitos comunicativos, constituindo assim um dizer novo e situado. Tais dinâmicas são perceptíveis nos textos produzidos pelos alunos que analisaremos no capítulo dez desta investigação, principalmente ao transpor os contos machadianos para gêneros digitais.

Dentro dessa ótica, segundo a autora, enquanto a reescrita trazer à luz a marca autoral na (re)estruturação de um texto, a retextualização dá ênfase ao movimento transformador que ele atravessa para se adaptar às condições de produção presentes — exatamente o que os nossos estudantes fizeram nas atividades dialógicas de rediscursivização dos contos machadianos. Nessa esteira, Matêncio (2002) propõe uma visão dialógica e histórico-social da produção textual, enfatizando exatamente essa ideia de que o sujeito se apropria de textos já presentes na memória social para (re)construir um dizer situado, fruto tanto de um histórico compartilhado quanto de um posicionamento autoral, sendo atravessada pelas experiências, pelas vozes presentes na memória social e pelas intencionalidades do sujeito que a empreende.

Seguindo essa mesma perspectiva teórica, Fiad (2004, 2009, 2011, 2013), acocorando-se no dialogismo bakhtiniano e na concepção de escrita como um processo- diferentemente de uma concepção de escrita como um produto apenas-, concebe a reescrita como um ato dialógico, autoral e transformador, ou seja, ela aborda tal prática discursiva como um ato significativo de reformulação e produção autoral, contrário à simples correção, e que se dá a partir de um texto já vigente na memória social, sendo fruto tanto de um histórico compartilhado, quanto de um posicionamento autoral situado. Nesse procedimento, o sujeito reescreve para (re)construir caminhos de significação, modificando, acrescentando, eliminando ou reorganizando conteúdos, enquanto revela suas experiências, ideologias, vozes e reflexão crítica.

Na perspectiva defendida pela autora, a reescrita revela, desse modo, o envolvimento ativo do sujeito na produção textual, a consciência das relações de poder presentes nas mensagens e a possibilidade de ressignificar tanto o que é lido quanto o que é produzido. Fiad (2006) argumenta que a reescrita está diretamente associada à apropriação pelos sujeitos, em especial por aqueles marginalizados, para dar voz a novas experiências. Assim, a autora destaca que a reescrita proporciona espaços de resistência, sendo um instrumento pelo qual grupos excluídos ou silenciados vêm a se apropriar da escrita para dar vazão às suas vozes, construindo caminhos para a consciência crítica, a liberdade, a multiletracidade e a produção de novos saberes.

Fiad (2013) reforça ainda a natureza dialógica da reescrita, voltada ao diálogo com o outro e à reformulação ativa. Nesse movimento, os trabalhos da autora enfatizam a reescrita como prática autoral ativa, política, dialógica, de resistência, e como construção de consciência crítica e multiletrada. Na visão da pesquisadora, a reescrita torna-se um ato de resistência, por meio do qual sujeitos tradicionalmente silenciados ganham voz, desenvolvem consciência crítica, exercem multiletracidade e constituem novos saberes — não se trata apenas de corrigir ou reformular textualmente, mas de reescrever seus mundos e suas identidades, isto é, reescrever a partir de um texto já vigente, retomando-o, recriando-o e transformando-o.

Portanto, sob o ponto de vista de Fiad, não se trata de um mero copiar ou parafrasear, mas um ato autoral que revela o posicionamento do sujeito na produção textual. Fiad propõe que o sujeito, ao reescrever, se apropria de um texto que já faz

parte de seu repertório, dialogando com ele, enquanto acrescenta suas experiências, ideologias, reflexões, até produzir um novo dizer.

Tendo em vista que nosso objetivo nesta seção é enfatizar como os alunos se apropriaram de textos literários já presentes na memória social (os contos de Machado de Assis) para transformá-los, recriá-los e (re)construir caminhos de significação, enquanto se posicionam como sujeitos autônomos, críticos, multiletrados e transformadores na cultura digital, o conceito de reescrita de Fiad se torna um pilar teórico para fundamentar essa visão, já que, segundo ela, a reescrita é um ato autoral, que revela o posicionamento do sujeito na produção textual, é, à luz desse pensamento, fruto tanto de um histórico compartilhado quanto de um posicionamento situado, decorrente de um diálogo com outros textos, vozes, ideologias e experiências pessoais e revela o envolvimento ativo do sujeito na produção textual, sendo, assim, um ato de resistência que proporciona a ele a possibilidade de se manifestar na cultura digital.

É justamente essa perspectiva que alicerça a estratégia metodológica que empreendemos nas oficinas de leitura dialógica e de autoria responsiva com os alunos, a de propiciar que eles reescrevessem os contos machadianos, a fim de que se apropriassem das narrativas, reformulando-as, acrescentando suas experiências, ideologias e reflexões, enquanto produzem um novo dizer multimodal.

Isso implica dizer que, nesta tese, o conceito de rediscursivização é construído a partir do diálogo com diferentes noções teóricas que, embora apresentem nuances distintas, contribuem de forma complementar para a compreensão do fenômeno. A reescrita, nos termos de Fiad (2004, 2009, 2011, 2013), é concebida como um ato autoral e dialógico, que desloca a lógica da simples correção para a reformulação significativa do texto. Já a retextualização, conforme discutida por Matêncio (2002), aproxima-se ainda mais da proposta aqui assumida, ao enfatizar a mobilização de saberes linguísticos, sociais e discursivos na transposição de um texto para outro gênero e/ou contexto, o que supõe reformulações criativas e posicionamentos discursivos. Desse modo, o conceito de rediscursivização adotado nesta pesquisa se ancora nessas contribuições teóricas para compreender os procedimentos pelos quais os discentes se apropriaram de textos presentes na memória social e, ao (re)significá-los em novos gêneros e suportes, construíram suas próprias vozes, ampliando suas possibilidades de expressão crítica, resistência às relações de poder e produção colaborativa de sentidos.

Essas referências teóricas que nos auxiliam a entender o processamento da rediscursivização por meio de suporte digitais se situam na linha das teorias da enunciação, que permitem pensar na enunciação escrita. Nessa esteira, Fiad (2006) explica que

As teorias da enunciação consideram a língua como um fenômeno social, uma forma de ação, de interação entre sujeitos. Essa concepção de língua admite que, ao falar e também ao escrever, os sujeitos constroem uma interlocução em que o trabalho com a língua está sempre presente. Desse modo, entende-se a língua não como um sistema previamente construído, do qual os sujeitos se apropriam nas diferentes situações de interação, mas sim como um sistema que prevê recursos lingüísticos que são explorados indefinidamente nas interações. (p. 12).

Nesse entendimento do que seja a língua que, por sua vez, conduz a uma compreensão da escrita como um trabalho com a linguagem, os quadros teóricos propostos por Marcushi, Matencio e Fiad sobre a reescrita/retextualização, que vêm nos apoiando a refletir sobre o trabalho de rediscursivização em sala de aula, se alinham exatamente ao que Bakhtin (2003) propõe na concepção dialógica da linguagem ao explicitar que o enunciado é sempre fruto de um diálogo ininterrupto com outros enunciados, sendo, ao mesmo tempo, um elo na cadeia da comunicação. Nessa perspectiva, a reescrita/retextualização evidencia a responsividade ativa do sujeito, que, ao se apropriar de um texto, o ressignifica, acrescentando-lhe suas experiências, posições ideológicas e caminhos interpretativos.

As atividades dialógicas de rediscursivização realizadas pelos sujeitos da nossa intervenção didática estão profundamente condicionadas pelo contexto histórico, social, cultural, institucional e midiático em que eles estão situados. Isso implica dizer que suas criações (fanfic, podcast, fanvídeo) estão atravessadas pelo dialogismo histórico, já que leram Machado de Assis a partir de seu lugar histórico, conforme assinalado por Bakhtin (2003), pelas experiências pessoais, pelas relações de poder presentes na sociedade, pelas ideologias compartilhadas, pelas transformações nas formas de comunicação, pelos currículos (ensino de leitura literária, letramentos multi-hipermidiáticos), pelo modelo pedagógico vigente na Escola, pela nossa busca de formá-los como leitores-escritores no espaço institucional pesquisado e pelas práticas multiletradas presentes na cultura digital (Rojo, 2012) que moldou tanto a compreensão que os estudantes construíram das obras de Machado

de Assis, quanto a maneira como eles se expressaram, interpretaram e recriaram esses textos na atualidade.

Vale destacar que eles compartilharam suas criações na rede social Instagram, que está, assim como as outras, sendo cada vez mais utilizada como caminhos de expressão, resistência, arte, consciência crítica e engajamento social, conforme iremos discorrer no capítulo dez desta tese. Nesse espaço online, os multiletramentos foram exigidos para que os estudantes se apropriassem, transformassem, combinassem diferentes fontes, mídias, textos e estratégias discursivas.

Tal abordagem aprofunda a compreensão da autoria para além da ideia tradicional de criação a partir do nada, enfatizando a perspectiva intertextual e social do fazer textual. Nessa direção, Matencio (2002) refere-se à visão de que um autor ou um artista produziria uma obra completamente nova, original, que não se relacionaria, nem dialogaria, com quaisquer textos, fontes, experiências ou contextos anteriores, ao contrário, é a apropriação transformadora de vozes, fontes e experiências presentes na memória social.

Dessa forma, o conceito de retextualização mostra-se fundante para analisar práticas de leitura, escrita e produção textual em contextos educativos e culturais contemporâneos, especialmente no que se refere à rediscursivização literária desenvolvida pelos estudantes em ambientes digitais. A partir desse quadro, os multiletramentos vêm sendo concebidos como uma abordagem pedagógica que leva em conta a pluralidade semiótica, a diversidade textual e a agência dos estudantes na produção de significados.

Nessa linha de raciocínio, a pedagogia dos multiletramentos, estruturada pelo Grupo de Nova Londres (Cope; Kalantzis, 2000, 2009), oferece importante contribuição ao destacar o conceito de "design" como operação semiótica e autoral. Os trabalhos de Tílio (2021) ao tratarem das contribuições que podemos depreender do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*, publicado pelo Grupo de Nova Londres em 1996, dentre as quais se destacam a noção de multiletramentos, sublinham “o conceito de projetos de significados (na medida em que o significado nunca está pronto; a construção de significados possui um caráter ativo e dinâmico e se dá por meio da linguagem na produção e consumo de textos) a partir do esquema significados disponíveis > (res)significações > novas significações”. (p. 34).

Diante dessa perspectiva, os multiletramentos priorizam a motivação pessoal de designers na reconfiguração de novos sentidos e, à escola, cabe fomentar a capacidade de análise crítica dos alunos. Na perspectiva de ampliar conceito de rediscursivização, alicerce da proposta investigativa desta tese, revela-se importante trabalhar com a noção de *design* e seus desdobramentos — *Available Design*, *Designing* e *Redesigned* — proposta pelo Grupo de Nova Londres (NLG, 1996).

Segundo os autores, todo ato de produção textual envolve três momentos, quais sejam: Disponibilização de recursos (*Available Designs*), Organização (*Designing*) e *Redesign*. O *Available Design* reconhece o valor do conhecimento construído sócio-historicamente no interior de práticas de letramento, seja por meio de vivências pessoais/individuais, familiares/coletivas, seja em situações de aprendizagem formal, enfim, contempla as representações de um contexto social. O componente *Designing* estabelece uma relação entre os conhecimentos do passado com os do presente, podendo ser orientados por uma necessidade atual. Já no *Redesigned*, o conhecimento construído é projetado para o futuro de maneira reorganizada e com possibilidade de readequação, ou seja, pode ocorrer uma reorientação a partir da referência daquilo que foi pensado e organizado no presente, por isso se torna possível idealizar a execução de projetos.

A rediscursivização desenvolvida em sala de aula resulta tanto da apropriação dos saberes quanto ao diálogo contínuo que os estudantes estabelecem com o acervo textual existente, isto é, a variedade de gêneros e formatos, como livros, artigos acadêmicos, contos, poemas, ensaios, e até mesmo textos digitais, que compõem o patrimônio cultural e literário de uma sociedade. Esse processo se alinha às três dimensões propostas pelo New London Group (1996) descritas acima.

Na dimensão *Available Designs*, os estudantes se apropriaram de conhecimentos já presentes na memória social, nas experiências pessoais, nas relações interpessoais e nas comunidades de prática, bem como nas estratégias textuais presentes nas fontes literárias, no caso em pauta, os contos clássicos de Machado de Assis, que envolveu leitura literária crítica e responsiva, assim como uma análise profunda e reflexiva dessas obras, considerando não apenas o contexto histórico e social em que foram escritos, mas também as complexidades psicológicas e as nuances das relações humanas que o autor tão habilmente retrata. A leitura crítica desses textos exigiu que os sujeitos leitores se posicionassem ativamente,

questionando as motivações dos personagens, as ironias subjacentes e as críticas sociais implícitas.

À luz do diálogo com esses contos, que possibilitou aos estudantes desenvolverem suas habilidades de leitura e escrita, além de ter promovido uma reflexão crítica sobre os conteúdos e as formas de expressão presentes nas obras, fornecendo as bases sobre como construir novas narrativas e significados, em seguida, na fase de *Design*, eles não apenas (re)organizaram os recursos textuais disponíveis, mas também reinterpretaram e recontextualizaram as narrativas clássicas para atender às suas necessidades e interesses contemporâneos. Ao internalizarem e reinterpretarem os contos de Machado de Assis, eles puderam reconhecer temas atemporais, como a complexidade das relações humanas, a crítica social e a ambiguidade moral, que ainda ecoam no contexto sociocultural atual.

Na produção da fanfic dos contos *A Carteira* e *A Cartomante*, por exemplo, as alunas autoras tiveram a oportunidade de expandir as histórias e os personagens desses dois contos machadianos, explorando novas tramas e perspectivas que refletiram suas próprias experiências e visões de mundo com base em uma perspectiva atualizada e mais próxima da sensibilidade da juventude contemporânea. A referida fanfic das estudantes problematiza de forma madura, ética e sensível temas relevantes como a infidelidade e confiança, a violência passional e patriarcado (a naturalização do feminicídio legitimado como "defesa da honra"), a hipocrisia do sistema judiciário e social da elite carioca, bem como a solidão, melancolia e trauma em razão das marcas duradouras da dor da traição. Tal prática não apenas permite uma apropriação mais profunda dos textos originais, mas também promove um diálogo entre o passado e o presente, onde as vozes contemporâneas se entrelaçam com as narrativas clássicas.

Já no podcast de *A Cartomante*, um grupo de alunos formado apenas por meninos pode discutir e analisar esse conto de forma crítica, trazendo à tona questões relevantes e conectando-as aos contextos atuais. Na introdução há uma vinheta que anuncia os apresentadores; esses comunicadores usam pseudônimos literários ("Bentinho" e "Quincas Borba"), estabelecendo intertextualidade com outras obras machadianas pesquisada por eles por sugestão do professor pesquisador; há ainda uma entrevista ficcional com o personagem Vilela, transposto do século XIX para o XXI, conectam-se a uma tradição cultural, não como repetidores, mas como coparticipantes do diálogo literário ao longo do tempo por meio da leitura crítica e

responsiva do conto. Os mediadores do *Pocrê*, nome dado ao podcast, questionam a moral da época e problematizam o uso da “legítima defesa da honra” — trazendo ao debate uma perspectiva contemporânea com base em decisão do STF de 2021. Essa forma de produção autoral estimula a reflexão e o debate, permitindo que os ouvintes se envolvam com as obras de Machado de Assis de maneira interativa e dinâmica.

O fanvideo e os videominutos, por sua vez, ofereceram aos estudantes uma plataforma visual para reinterpretar as histórias, utilizando elementos audiovisuais para destacar aspectos emocionais e temáticos dos contos escolhidos por eles para o processo de rediscursivização. No fanvídeo do conto *A Sereníssima República*, por exemplo, as alunas reafirmaram a visão crítica de Machado, que consiste na impossibilidade de se eliminar o desejo e o dissenso da vida política, evidenciando na produção do gênero e a ideia de que a política não pode existir sem contradição, afetos e vozes divergentes. Essa abordagem crítica, responsiva e multimodal enriquece a experiência de leitura, pois combina texto, imagem e som, permitindo que os estudantes expressassem suas interpretações de maneira criativa e acessível.

Conforme foi dito, na fase do Design, os estudantes não apenas reorganizaram os recursos textuais, mas também os transformaram em novas formas de expressão que dialogaram com o legado da tradição literária de Machado de Assis. Essa rediscursivização atendeu, portanto, às necessidades e interesses do alunado, como também contribuiu para a construção de um conhecimento mais amplo e diversificado, onde as obras clássicas foram constantemente reimaginadas e revitalizadas por meio da criatividade e da inovação.

Por fim, na etapa Redesigned, os textos resultantes dessa produção autoral em ambiente digital não somente adquiriram configurações inovadoras, como também se tornaram veículos de expressão que refletiram a visão do mundo contemporâneo dos discentes. Ao reescreverem os contos de Machado de Assis, eles reinterpretaram as narrativas e inseriram suas próprias experiências, valores e contextos socioculturais nas histórias. Essa reescrita permitiu que os contos clássicos fossem reescritos, adaptados, transformados e revitalizados, tornando-se relevantes para novas gerações e abrindo espaço para discussões sobre temas como a identidade, a diversidade e a crítica social. Nesse momento, os estudantes rediscursivizaram os contos de Machado de Assis, recriando suas mensagens, personagens e enredos nas formas de fanfics, fanvídeos, podcasts e videominutos — ou seja, nas linguagens

multimodais presentes na cultura digital —, tornando-se assim agentes na (re)construção de significados compartilhados.

Essa prática pedagógica de leitura literária articulada à produção discursiva multimodal se inscreve no escopo dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000, 2009; Rojo, 2012) e de Kleiman (2005), que, por sua vez, considera os estudantes como agentes de letramento, capazes de agir criticamente em diferentes contextos e linguagens. A autora enfatiza que “ser agente de letramento é posicionar-se diante das práticas sociais da linguagem, mobilizando recursos discursivos de forma ética e crítica” (p. 99). No caso desta pesquisa, as produções dos participantes evidenciam como eles estavam engajados na (re)elaboração crítica de textos a partir da leitura crítica responsiva dos contos machadianos, enquanto se apropriavam de estratégias discursivo-semióticas para dar vazão às suas experiências, às suas vozes pessoais e às demandas do contexto sociocultural vigente.

A rediscursivização, dessa forma, proporcionou tanto a compreensão crítica das relações de poder presentes nas narrativas machadianas quanto o desenvolvimento de agências discursivas, sendo os estudantes agentes que produziram cultura, enquanto (re)criavam textos junto às comunidades nas quais estavam inseridos. Nesse sentido, ao se apropriarem dos contos de Machado de Assis e os reescreverem em formatos digitais, os aprendizes não só exercitaram suas habilidades de letramento, mas também desenvolveram uma consciência crítica sobre as práticas sociais da linguagem.

Pelas razões expostas, a rediscursivização dos contos clássicos de Machado de Assis, por meio de produções autorais em ambiente digital, não só enriqueceu a experiência literária, mas também possibilitou aos estudantes a se tornarem agentes ativos em suas comunidades, utilizando uma linguagem de maneira ética e crítica para abordar questões relevantes e contemporâneas ao responderem aos textos clássicos. Tal enfoque valoriza a tradição literária, e a transforma, permitindo que os cânones continuem a dialogar com as realidades e desafios do mundo atual.

No campo da produção escrita, esta proposta de rediscursivização dos contos machadianos em contexto virtual também está ancorada nos aportes teóricos de Geraldí (2015), visto que esse autor entende a escrita como produção de sentidos e prática discursiva situada. Ou seja, é um ato dialógico, autoral e situado, que se constitui na confluência de vozes, na construção compartilhada de significados e na reescrita crítica das experiências pessoais, ideológicas e estéticas que se constitui na

confluência de vozes, na construção compartilhada de significados e na reescrita crítica das experiências pessoais, ideológicas e estéticas. Nesse horizonte, Geraldi (2015) ao refletir sobre alguns textos escolares, produzidos nos primeiros anos de escolaridade dos alunos pesquisados afirma

tomamos estes textos como elos da "corrente de comunicação verbal ininterrupta" e neles procuraremos detectar indícios de outros textos, produtos de práticas discursivas escolares cujas palavras, retomadas pelos aprendizes da escrita, adquirem novos tons apreciativos e podem revelar suas compreensões das palavras, dos discursos, das atitudes e das relações que se instituem no ambiente escolar. (p.160).

Esse excerto do autor enfatiza a importância de considerar a continuidade da comunicação verbal e como os alunos, ao interagirem com textos, não apenas absorvem informações, mas também reinterpretam e recontextualizam essas informações, demonstrando suas compreensões e experiências no ambiente educacional. Isso implica ressaltar que os textos produzidos pelos aprendizes estão imbricados em um contexto maior de trocas discursivas, sendo esses textos ao mesmo tempo fruto dessa interação e um reflexo das experiências pessoais, das relações compartilhadas na sala de aula, das ideologias presentes nas mensagens que atravessam o ambiente escolar.

Na esteira desse raciocínio, é possível afirmar que a rediscursivização revela como a escrita, enquanto prática discursiva situada, proporciona tanto a formação multiletrada, quanto a materialização da agência autoral dos estudantes, que estão não apenas copiando ou resumindo, mas apropriando-se de textos já presentes na memória social, reescrevendo-os, criando mundos, compartilhando experiências pessoais, ideológicas e estéticas, a partir de seus próprios posicionamentos, transformando, assim, a palavra alheia em palavra própria, conforme as reflexões de Bakhtin(1997, 2003).

Trata-se de um gesto que constitui os discentes como agentes transformadores no seu engajamento ao produzirem novos saberes na cibercultura, bem como o seu comprometimento com a humanização, a liberdade e a justiça social. Tal linha de raciocínio encontra-se alinhada às contribuições teóricas da linguística aplicada transgressiva de Moita Lopes (2013), que destaca exatamente essa agência, mostrando que a produção textual é um espaço de resistência — um lugar onde grupos minoritários, excluídos ou silenciados manifestam suas vozes, construindo caminhos para a consciência crítica, para a liberdade e para a resistência às relações de poder.

Produzir um texto, nesse cenário, é um ato de autoria que envolve escolhas discursivas, posicionamentos críticos, intencionalidades e criação. Essa compreensão da escrita como um ato autoral mostra-se particularmente relevante no contexto da rediscursivização dos contos clássicos de Machado de Assis, onde os estudantes, ao se apropriarem das narrativas, reescreveram-nas a partir de suas experiências de mundo, desestabilizando interpretações hegemônicas, questionando relações de poder presentes nas obras e (re)afirmando suas subjetividades na cultura digital. Sob tal enfoque, essa prática autoral dialógica proporciona espaços de resistência, de consciência crítica e de produção compartilhada, sendo uma expressão tanto da linguística aplicada transgressiva de Moita Lopes (2013) quanto da concepção de escrita como prática situada de Geraldi (2015), na qual o sujeito se forma na e pela interação social, a fim de reescrever o mundo.

Ao reescrever/retextualizar/rediscursivizar essas narrativas, os estudantes não somente exerceram suas habilidades de escrita, mas também se envolveram em um diálogo crítico e criativo com o texto original. Essa prática de autoria dialógica favoreceu que os discentes explorassem novas interpretações, questionassem as propostas das obras, produzissem contra-narrativas, refletissem suas vozes na cultura digital e que inserissem suas experiências nas histórias. Embasados nessa concepção podemos afirmar que a rediscursivização proporciona a habilidade de leitura e releitura, escrita e reescrita, permitindo-nos perceber que o outro não é apenas uma voz, mas que também produz “textos articulados”.

No caso da presente pesquisa essa prática se deu em dois momentos: quando a obra literária machadiana foi utilizada para a produção de outras narrativas em contexto digital e quando essas obras e narrativas foram apropriadas pelos leitores em seus contextos específicos. A rediscursivização, então, é vista como um ato interpretativo, cultural e apropriativo que carrega, conforme argumenta Sanders (2006) ao tratar de processos de adaptação e apropriação textual, uma duplicidade paradoxal: uma mescla entre “repetição conservadora” e “diferença revolucionária”⁸, ou seja, entre continuidade e mudança. Embora Sanders não se refira diretamente à

⁸ As expressões “repetição conservadora” e “diferença revolucionária” são mobilizadas por Julie Sanders (2006) no contexto dos estudos sobre adaptação e apropriação literária, para descrever o paradoxo entre a preservação e a reinvenção em processos de reescrita de obras canônicas. Embora a autora não utilize o termo “rediscursivização”, tais formulações revelam-se produtivas para iluminar, nesta tese, os tensionamentos presentes nos atos de ressignificação de textos clássicos por estudantes em práticas escolares, especialmente quando essas práticas envolvem a recriação de sentidos em novos gêneros e suportes discursivos.

rediscursivização, sua formulação ajuda a iluminar o modo como textos escolares, ao dialogarem com obras canônicas, instauram práticas de ressignificação que não anulam o original, mas o reinventam a partir de novas vozes, gêneros e contextos. Por essa razão, é válido reiterar que as narrativas que se derivam das obras canônicas não as substituem, mas estabelecem um diálogo entre si, e não numa mera relação entre original e cópia.

Sob essa égide, a rediscursivização nesta tese, se estabelece, portanto, como uma prática discursiva que tanto respeita a tradição literária, quanto a transforma, visto que esse processo na prática interventiva possibilitou que os contos de Machado de Assis fossem reimaginados à luz de contextos da atualidade. Ao se apropriarem das narrativas da tradição literárias, os alunos mobilizaram sua capacidade de produzir sentidos de maneira crítica e criativa, contribuindo para uma compreensão mais profunda das complexidades das relações humanas e das questões sociais que permeiam as obras de Machado. Nesse contexto, a escrita se torna um espaço de reflexão e inovação, onde a tradição literária e a criatividade contemporânea se conectam, ampliando tanto a experiência do autor quanto do leitor. Essa reformulação aprofunda a discussão sobre a escrita como um ato de autoria e conecta essa ideia à prática de rediscursivização, enfatizando a importância do diálogo crítico e criativo na produção de novos significados a partir de textos clássicos.

Desse modo, a rediscursivização, tal como concebida nesta pesquisa, articula os fundamentos teóricos do dialogismo da linguagem propostos por Bakhtin (1997, 2003), da conscientização crítica defendida por Freire (1996) — o autor enfatiza a consciência crítica na prática educativa, mostrando a importância de formar cidadãos reflexivos, autônomos e transformadores —, bem como as contribuições das noções de reescrita (Fiad, 2004, 2009) e de retextualização (Matêncio, 2002), em diálogo com a pedagogia dos multiletramentos. Tal articulação reafirma a centralidade da autoria como prática de resistência, expressão e construção de identidade, promovendo uma reflexão crítica sobre os discursos que os cercam. Revela um posicionamento criativo e ético de reformulação da tradição a partir da escuta do presente. Ao ressignificarem contos machadianos em suportes digitais, os estudantes se tornam sujeitos-autores que dialogam com a literatura e com o mundo, reinscrevendo-se como sujeitos da própria história na produção de sentidos. Essa compreensão reforça a proposta desta tese: promover uma educação literária crítica, dialógica, transgressiva e multimodal,

que reconhece os alunos como sujeitos históricos e discursivos, capazes de transformar textos e contextos por meio da linguagem.

A rediscursivização envolve, assim, a apropriação criativa e responsiva de um texto, por meio de práticas discursivas que o deslocam para outros contextos, gêneros e formas de circulação, ativando sentidos diversos por meio da reformulação de seus elementos constitutivos. Essa apropriação implica não apenas a rediscursivização do gênero e de seus componentes — como tema, estilo e estrutura composicional —, mas também a produção de novos efeitos de sentido. Trata-se, portanto, de uma rediscursivização que incide sobre os próprios sentidos da obra, reconfigurando-a em termos valorativos, históricos e políticos, a partir do olhar situado dos alunos em contextos sociais contemporâneos. Nesse processo, os estudantes atualizam criticamente os contos machadianos, ressignificando-os à luz de suas vivências, repertórios e posicionamentos, o que desloca sentidos cristalizados e instaura novas possibilidades de interpretação nos espaços escolares e digitais.

Em suma, a rediscursivização, tal como concebida nesta tese, surge como uma prática basilar que não só reformula a relação dos alunos com a literatura, mas também o posicionamento como agentes ativos e críticos em um mundo em constante transformação. Ao se apropriarem dos contos de Machado de Assis e os reinterpretarem e os reescreverem os em gêneros e mídias contemporâneas, os participantes tanto exercitaram suas habilidades de escrita, como também se envolveram em um diálogo profundo com as vozes do passado, questionando, tensionando, desconstruindo e ressignificando narrativas à luz de seus repertórios, experiências e contextos que, embora da tradição literária, permaneceram relevantes.

Essa prática de autoria dialógica, embasada nos pressupostos teóricos de Bakhtin, Fiad, Marcuschi e Matencio, evidenciou-se um espaço de resistência e de construção de novas identidades, onde a escrita se tornou um ato ético e político. Em vista disso, ao favorecer a consciência crítica e a multiletracidade, a rediscursivização não apenas enriqueceu a experiência literária, mas também contribuiu para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, capazes de transformar suas realidades por meio da linguagem. Portanto, esta pesquisa reafirma a importância de uma educação literária que valorize a criatividade, a reflexão crítica e a intertextualidade, formando os alunos para não serem apenas leitores, mas também autores de suas próprias histórias.

Finalizamos este capítulo ressaltando o caráter formativo da rediscursivização dos contos machadianos como prática de autoria dialógica, crítica e criativa. A seguir, voltamo-nos à apresentação do percurso metodológico que sustentou esta investigação, ancorado na perspectiva dialógica das Ciências Humanas inspirada em Bakhtin.

6. BAKHTIN E SUA VERTENTE EPISTEMOLÓGICA NAS CIÊNCIAS HUMANAS: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O objeto das Ciências Humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado [...]

BAKHTIN

Neste capítulo, temos como objetivo principal explicitar orientações metodológicas que sustentam a nossa tese, bem como apresentar o percurso de desenvolvimento do trabalho de aplicação de nossa prática didática interventiva, realizada no período de outubro a dezembro de 2023. Como veremos, a nossa metodologia leva em conta a especificidade do humano e do conhecimento produzido com os humanos.

Trata-se de um percurso metodológico mais amplo, que humaniza o objeto, que o coloca como ponto central numa relação de alteridade e de dialogicidade com o ser pesquisador - transpondo-o para além de um caminho com ponto de partida e de chegada – de modo que reflitamos sempre dialeticamente com o objeto e através dele, para além das teorias científicas já postas, emudecendo-o com o olhar enquanto sujeito/autor/pesquisador.

Nessa direção, buscamos o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa e interventiva com seres, palavras e contrapalavras vivos, num movimento dialógico que transforme tanto os participantes quanto o pesquisador. Ao adotar a abordagem de natureza qualitativa, como norte metodológico, oponho-me ao pressuposto que determina um único modelo epistemológico para todas as ciências, isso porque compreendo que as ciências humanas possuem especificidades que lhe são próprias, o que, por consequência, pressupõe uma metodologia própria.

Sendo assim, o fio ideológico nesta pesquisa se filia à produção de conhecimento em ciências humanas, já que nela relação entre pesquisador e objeto de pesquisa não se dá a distância, ao contrário, é um encontro de alteridades que dialogam e se constroem e reconstroem durante o fazer da pesquisa. Portanto, não há a suposta neutralidade que algumas áreas da ciência dizem existir.

Como referência de toda a tese, a perspectiva dialógica da linguagem, a partir da perspectiva do Círculo de Bakhtin,⁹ mostra-se, também na metodologia de análise de resultados levantados por meio dos questionários e da aplicação da proposta didática interventiva, como componente basilar para um estudo consistente das experiências de cada participante.

Nessa direção, discutiremos as peculiaridades dos estudos das ciências humanas e da abordagem dialógica dos enunciados à luz do princípio dialógico de Bakhtin e do seu Círculo¹⁰. Em seguida, detalharemos a arquitetura metodológica construída para a investigação e indicaremos as etapas de desenvolvimento do trabalho de campo.

6.1 A PERSPECTIVA DIALÓGICA

Tendo em vista que o nosso objeto de estudo/pesquisa se afilia às Ciências Humanas, partiremos para a observação das relações humanas e de sua relação com a história. Nesse sentido, é fundamental uma abordagem teórico-metodológica que compreenda que a linguagem é profundamente atrelada às relações humanas, a partir de um viés não cartesiano e que contraria o ideal positivista. O que provém do social, das relações humanas, não pode ser estudado através de fórmulas rigorosas e, sim, sob o olhar atento e dialético do pesquisador que coloca em diálogo o objeto pesquisado, diferentemente do que acontece nas ciências exatas e biológicas, que decompõem seus objetos sistematicamente.

Em “Metodologia das Ciências Humanas”, Bakhtin (2003) assevera que as ciências humanas são as ciências do discurso, porquanto o discurso oral ou escrito do ser expressivo e falante é o objeto a ser investigado. Nesse texto o filósofo russo problematiza a forte influência do Positivismo no pensamento ocidental moderno, sugerindo uma nova possibilidade de se produzir conhecimento no interior das ciências humanas. Para Bakhtin, o estudo das ciências humanas possui uma dupla dimensão, a saber, ética e epistemológica, já que “[seu] objeto (...) é o ser expressivo

⁹ Círculo de Bakhtin é a denominação dada pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período aproximado de 1919 a 1934, dentre os quais fizeram parte Bakhtin, Voloshinov e Medvedev. Bakhtin faleceu em 1975, Voloshinov, na década de 1930, e Medvedev, provavelmente, na década de 1940

¹⁰ Bakhtin, 2001 [1927]; Bakhtin, 2011 [1919]; Bakhtin, 2013 [1967]; Bakhtin, 2014 [1924]; Medvedev, 2016 [1928]; Bakhtin, 2017 [1920-24]; Bakhtin/Volóchinov, 2017 [1929]; Volóchinov, 2019 [1921-30]

e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (Bakhtin, 2003, p.365).

Na teoria do Círculo, o dialogismo é a ideia-base, de acordo com a qual todo ato humano de linguagem envolve, necessariamente, a relação com vários outros atos, dado que nenhum sujeito falante é a fonte da linguagem, ainda que dele partam os enunciados concretos. Portanto, não há linguagem sem possibilidade de diálogo ou sem resposta de outrem, uma vez que a nossa fala sempre é direcionada a um outro que, de alguma maneira, responde e reage ao que foi dito - apesar de haver uma infinidade de possibilidade de respostas e de tomadas de decisões. Por isso, Bakhtin afirma que:

Relações entre os objetos: entre coisas, entre fenômenos físicos, químicos, relações causais, relações matemáticas, lógicas, linguísticas, etc. 2. Relações entre o sujeito e o objeto. 3. Relações entre os sujeitos – relações pessoais, relações personalizadas: **relações dialógicas entre enunciados**, relações éticas, etc. [...] (Bakhtin, 2003, p. 374)

Lembramos que, ao se debruçar sobre as ciências humanas, Bakhtin não se preocupou em postular orientações e/ou categorias metodológicas de pesquisa. Seus estudos favorecem uma postura dialógica do pesquisador com seu objeto e/ou temática de pesquisa. Para Bakhtin (2006, p. 348), a vida “[...] é dialógica por natureza” e, portanto, “[...] viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.”. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, todos os atos.

A perspectiva dialógica a ser fomentada em sala de aula mostra a necessidade de uma investigação centrada no cotejamento dos textos de um grupo tão heterogêneo como o pesquisado, uma turma de 8º ano de uma escola pública estadual no município de Serra. Sendo assim, não cabe neste estudo o direcionamento dogmático e monológico das ciências exatas: “O pensamento que, como o peixe dentro do aquário, toca o fundo e as paredes, e não pode ir mais longe nem mais fundo. O pensamento dogmático” (Bakhtin, 1997, p. 406).

Ao lidarmos com indivíduos os quais compartilham o mesmo espaço, mas cada qual com suas singularidades, que por sua vez foram construídas em um processo dialógico, percebemos a relevância de um método investigativo que vai além da elaboração de estatísticas e gráficos que pouco representam em termos de interação entre os múltiplos conhecimentos compartilhados pelos alunos ao longo do processo.

Portanto, firmamos aqui o nosso compromisso metodológico de nos atermos nas “relações entre sujeito e o objeto” e, em boa medida, nas “relações entre sujeitos”, pois entendemos que a relação entre sujeito e objeto se dá na relação dialógica: o pesquisador, a formação do leitor literário de textos clássicos nacionais, no contexto escolar da contemporaneidade, e a produção discursiva em ambientes digitais, como práticas sociais inter-relacionadas no Ensino Fundamental II, que se complementam e que permitem, dessa forma, a construção de conhecimentos. Ao passo que a relação entre sujeitos acontece quando o pesquisador “ouve as vozes” tanto dos professores, quanto dos alunos através do questionário, isto é, das relações dialógicas entre os enunciados.

Esse método pressupõe um investigador que frequenta os locais de estudo, considerando as ações humanas dos sujeitos e os contextos nos quais estão inseridos. Logo, nosso foco será observação participante, com algumas particularidades da pesquisa interventiva, utilizando como instrumentos para a produção e análise de dados questionários semiabertos, diários de registro e realização e transcrição de entrevistas narrativas com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Os pressupostos evidenciados acima apontam a imprescindibilidade de uma pesquisa a qual considera o sujeito em seu ambiente natural de interação. A sala de aula constitui o espaço comum entre os alunos, onde é possível ter o acesso formal à educação e ao conjunto de saberes normatizado em uma sociedade. Contudo, cada indivíduo estabelece um diálogo entre esses saberes e sua história, absorvendo à sua maneira o saber difundido para construir a sua visão de mundo em contato com as experiências alheias compartilhadas.

Isso mostra a importância de se considerar o ponto de vista dos alunos inseridos na pesquisa. O pesquisador parte de seu ponto de vista a fim de que compreenda o do outro. Ele também é participante ativo do processo e suas vivências são consideradas no processo de reflexão e compreensão. E as respostas, como afirmamos acima, estão na relação entre o pesquisador e seu objeto, e, em boa medida, nas “relações entre sujeitos”, pois entendemos que a relação entre sujeito e objeto se dá na relação dialógica, que no nosso caso são os discursos estabelecidos na esfera do cotidiano escolar, em particular: o pesquisador, o ensino da leitura literária, as práticas de leitura literária e de produção de gêneros discursivos em sala

de aula do ensino fundamental em contextos de mediação tecnológica e a circulação de conteúdos digitais produzidos pelos estudantes em mídias sociais, levando-se em conta, sobretudo, as condições sociais e culturais em que estão inseridos, em grande parte, no mundo digital, nas redes sociais, etc. onde a linguagem é multissemiótica, não só escrita.

Tal processo depende de uma contextualização, de uma interação efetiva que extrapole o artificialismo numérico. Por isso constatamos a necessidade de um cotejamento de textos (Bakhtin, 1997) ao longo da pesquisa, em que os alunos poderão conhecer a palavra alheia, associá-la à sua realidade, debatê-la e expressar a sua própria também. Como as relações dialógicas são sempre valorações de indivíduos sociais e historicamente situados, em nossa pesquisa, buscamos ampliar o olhar para as vozes dos estudantes de uma escola da rede pública estadual, foco do trabalho, considerando-os como seres humanos que enunciam a partir de seu contexto de vida.

O pensador russo ao refletir sobre a obra de arte defende a ideia de que a obra é lugar de tensão, uma vez que entre o eu e o outro, “[...] entre o retrato que faço de alguém e o retrato que ele [o outro] faz de mim mesmo, há sempre uma diferença fundamental de lugares e, portanto, de valores” (Amorim, 2003, p.14). Conforme a mesma autora, exotopia “[...] refere-se à atividade criadora em geral – inicialmente à atividade estética e, mais tarde, à atividade da pesquisa em Ciências Humanas” (AMORIM, 2006, p. 95).

O lugar exotópico, o lugar exterior, constrói-se no confronto de vozes, de diferentes perspectivas entre o eu e o outro, bem como na diferença e na tensão entre dois olhares, ou seja, dois pontos de vista. É um momento de distanciamento, de deslocamento do meu lugar ao de outrem na tentativa de compreender a maneira que esse outro olha e, finalmente, o momento de retorno ao meu lugar.

Assim, a exotopia figura-se numa relação de tensão entre pelo menos duas consciências, dois lugares, isto é, “[...] o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro” (Amorim, 2006, p.101), pois somente o outro que está de fora pode dar uma visão acabada de mim mesmo.

Logo, numa relação dialógica, sempre haverá no mínimo duas consciências, dois olhares, duas vozes valoradas e sociossituadas que não se misturam, pois “[...] o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e do outro)” (Bakhtin, 2010 [1974], p. 395-396).

Como as relações dialógicas são sempre valorações de indivíduos sociais e historicamente situados, em nossa pesquisa, buscamos ampliar o olhar para as vozes dos alunos de uma escola da rede pública estadual, foco do trabalho, considerando-os como seres humanos que enunciam a partir de seu contexto/vida, pois

[...]o nosso ponto de vista não afirma, em hipótese alguma, uma certa passividade do autor, que apenas monta os pontos de vista alheios, as verdades alheias, renunciando inteiramente ao seu ponto de vista, à sua verdade. A questão não está aí, de maneira nenhuma, mas na relação de reciprocidade inteiramente nova entre a minha verdade e a verdade do outro [...]. Uma coisa é o ativismo (aktivnost) em relação a um objeto morto, a um material mudo, que se pode modelar e formar ao bel-prazer; outra coisa é o ativismo em relação à consciência viva e isônoma do outro. Esse ativismo que interroga, provoca, responde, concorda, discorda etc., ou seja, esse ativismo dialógico não é menos ativo que o ativismo que conclui, coisifica, explica por via causal, torna inanimada e abafa a voz do outro com argumentos desprovidos de sentido [...] (Bakhtin, 2010, p. 339).

Portanto, pretendemos com esta pesquisa dialogar, participar de um exercício ativo de escuta, não de qualquer escuta, mas da escuta sensível, capaz de perceber o lugar de fala do outro, das referências axiológicas de meu interlocutor, de executar a empatia, a exotopia, de que trata Bakhtin, daquela que me permite emparelhar-me com o outro, contemplar o seu horizonte de expectativas e anseios, acolhê-lo no meu exercício dialógico e retornar ao meu lugar com o compromisso ético de a ele volver minhas percepções e o meu cuidado, em um ato de atividade responsiva. Portanto, tal será o nosso intento ao desenvolvermos com uma turma de 8º ano do ensino fundamental a nossa proposta didática interventiva sobre leitura literária dos contos de Machado de Assis, bem como os apontamentos para a produção de gêneros discursivos digitais escolhidos pelos alunos para o trabalho de rediscursivização dos contos machadianos para a sistematização do produto educacional.

Sendo assim, Bakhtin situa o homem como um ser expressivo, dando ênfase à necessidade de focar o olhar em sua singularidade, uma vez que, exprimindo a si mesmo, cria textos, fazendo de si objeto de estudo para o outro e para si. Segundo

esse autor, não há como falar em ciências humanas se o homem for estudado fora do texto (Bakhtin, 2003; Freitas, 2002,2012).

Ao nos apropriarmos desses princípios norteadores, somos desafiados a selecionar uma metodologia que esteja em consonância com esses referenciais, isto é, que considere o objeto das Ciências Humanas “o ser expressivo e falante” (Bakhtin, 2003, p. 395).

Numa abordagem qualitativa com enfoque sócio-histórico, não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan, Biklen, 1994, p.16), correlacionada ao contexto do qual fazem parte. Assim, as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

A metodologia qualitativa, contrariamente à pesquisa tradicional, procura auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar soluções adequadas (Boterf,1999, p. 52). Por isso, a seleção dos problemas para estudo emerge da população envolvida e não apenas da simples decisão dos pesquisadores que buscam a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias e não apenas a sua testagem (André, 1986, p.29-30, apud Carvalho, 2012, p.46).

Sendo assim, apresentamos, a partir dos pressupostos que nos orientam para a textualização da presente pesquisa, o caminho por nós percorrido no processo de delimitação do objeto de estudo, bem como no desenvolvimento da proposta didática, com a finalidade de conhecer e exprimir a novidade, pois, assim como Freire entendemos que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. “Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, p. 32, 1997).

A presente pesquisa buscou a partir de eventos sociais de leitura literária, propor e analisar produções textuais em gêneros discursivos digitais variados, reconhecendo nos textos produzidos em ambientes virtuais marcas das condições de produção e índices de autoria, os veículos/mídias de circulação e, assim, determinar possibilidades de um trabalho didático envolvendo a leitura literária e a produção e a circulação de textos para além da sala de aula, da escola, visto que foram publicizados nas redes sociais. Partimos do pressuposto de que as práticas de linguagem estão atravessadas pelos preceitos da contemporaneidade e dos novos modos de ser e agir da cibercultura, novos textos e formas de produzir sentido, e que são necessárias novas práticas leitoras e escritoras que subsidiem os professores no seus agires docentes quanto o ensino de texto em situações reais do contexto social para a criação de um ambiente de debate para o exercício da cidadania.

Entendemos que, com esta pesquisa, ampliamos a compreensão de que ensinar leitura literária atualmente, com base nos pressupostos teóricos de Bakhtin aliados às tecnologias digitais, não significa apenas possibilitar o contato do estudante com a internet, mas que o professor faça uso do digital para auxiliar o estudante a refletir sobre a obra literária como objeto estético, a compreendê-la, interpretá-la e rediscursivizá-la como algo que preencha a sua vida e o torne mais humano. Além disso, ele também deve desenvolver práticas tecnológicas para desenvolver não apenas o leitor crítico, mas também a criação estética.

A partir dos objetivos ora propostos, buscamos orientar nossa pesquisa nos apoiando nos pressupostos teórico-metodológicos dos estudos qualitativos (Bogdan; Biklen, 1994), (Ludke; André, 2018) e (Bakhtin, 2003, 2010) de cunho sócio-histórico (Amorim, 1997), (Freitas, 2012), por concordarmos com esses autores, ao afirmar que, para investigar o homem, é fundamental pesquisá-lo no lugar onde vive, relaciona-se consigo mesmo e com o(s) outro(s), conhecendo seu contexto histórico, social e cultural.

Dessa forma, optamos por realizar esta pesquisa como participantes do sistema social estudado, buscando compreender, viver e interpretar tal realidade. Devido a isso, procuramos privilegiar a observação do espaço onde se percebem as ações dos sujeitos no momento real, por entender, assim como Bogdan e Biklen (1994), que, neste tipo de investigação, “[...] a fonte directa de dados é o ambiente

natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan; Biklen, p. 47, 1994,).

Como uma pesquisa do ramo das Ciências Humanas e, sistematicamente, de cunho dialógico, seguimos, para a análise dos dados, as diretrizes da Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação a partir das reflexões bakhtinianas (Serodio, 2017) e (Prado, 2015). Nessa perspectiva, ampliamos os pressupostos teórico-metodológicos dos estudos qualitativos em diálogo com tal metodologia, cujo foco centra-se na observação participante.

É fundamental sublinhar que a partir dessa perspectiva realizamos conversas informais e observações participantes dos diários e círculos de leitura literária dos contos machadianos, da leitura e análise de exemplares de gêneros discursivos digitais, das oficinas de produções discursivas em ambiente digital por meio do processo de rediscursivização dos contos machadianos escolhidos pelos estudantes e da produção das narrativas dos sujeitos acerca de todo trabalho desenvolvido ao longo do período da aplicação da pesquisa.

A pesquisa narrativa, pelo fato de estar direcionada a um ato pedagógico, apresenta a interação entre as diversas vozes coexistentes no contexto escolar investigado. Os sujeitos da pesquisa são equipolentes e buscamos, com isso, atitudes responsivas distintas face aos diálogos desenvolvidos no decorrer do processo. Isso nos leva a reavaliar a postura do pesquisador, pois, nesse sentido, tem sua voz em equipolência à dos pesquisados. A proposta didática interventiva e a observação participante constroem-se com sujeitos reais, responsivos e conflitantes, e essa esfera de conflito nos transporta para além da pretensão da certeza proporcionada por uma metodologia tradicional cartesiana. A fundamentação da pesquisa nasce do encontro.

Nessa abordagem, a metodologia narrativa em educação sob a perspectiva bakhtiniana no contexto educacional nos permite, portanto, romper com o dogmatismo cartesiano e, por conseguinte, explorar novas possibilidades de compreensão dos eventos oriundos do meio escolar, visto eleger, prioritariamente, as narrativas dos estudantes produzidas nos círculos de leitura a partir do dialogismo e da alteridade na relação com a leitura dos contos de Machado de Assis e o processo de rediscursivização desses contos em ambiente digital como produtoras de dados.

Nesta pesquisa, são os encontros que nos permitem rever a relação do

pesquisador e do seu outro e da leitura literária, da produção discursiva em ambiente digital e da cena da pesquisa, permitindo assim alcançar os objetivos deste estudo. A linguagem, como bem explicitado por Serodio e Prado (2015), não se limita ao domínio da norma acadêmica isenta de possibilidades criativas. Uma vez que estamos lidando com os enunciados produzidos na esfera escolar, devemos abarcar o princípio de que o material pesquisado não deve ser engessado num formato rígido tão distante da esfera da realização efetiva do discurso.

Desse modo, a metodologia narrativa de pesquisa, sem etapas ou modelos a serem seguidos, permite-nos a estabelecer o objeto não só para ser estudado e conhecido, como também para ser apresentado no texto científico.

Ante ao exposto, a nossa pesquisa orientar-se-á nos textos oralizados pelos estudantes, os quais serão transcritos, observando, também, os diálogos produzidos em torno do texto literário, dinâmica que permitirá aos participantes a possibilidade de ter a sua realidade concreta desvelada a partir da leitura. Na perspectiva bakhtiniana, portanto, temos sujeitos de pesquisa e não objetos de pesquisa, uma vez que lidamos com as múltiplas vozes, nesse contexto. Entendemos que a voz do pesquisador também é confrontada exigindo respostas, o que nos conduziu a assumirmos a postura de sujeitos sociais em detrimento da total neutralidade enquanto pesquisadores.

A opção por essa abordagem justifica-se pelo fato de uma inquietação que me ocorre desde o meu mestrado como professor pesquisador de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, que diz respeito ao acesso do aprendizado diretamente relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, na perspectiva dos estudos do letramento (Kleiman, 2012) de enfoque ideológico, que vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos (Street, 2012). Nessa direção, a ênfase na aquisição e desenvolvimento da escrita à luz das contribuições do Círculo de Bakhtin para uma compreensão dialógica das condições sócio-históricas atuais do ensino do texto no Brasil (Vidon, 2016), apresenta-se hoje para mim como um dos múltiplos desafios de minha prática docente.

Desse modo, buscaremos focalizar a formação do leitor literário na

contemporaneidade e a produção de texto em ambiente digital na sala de aula como práticas sociais inter-relacionadas. Assim, pensaremos no ensino de leitura e escrita e na importância da escola como uma das mais influentes agências de letramento, enfatizando a importância de se ensinar um letramento crítico, entrecruzando-o com novas formas de leitura/escrita e interação social - o mundo digital, da Web 2.0 -, e suas interseções com teóricos e experiências alinhadas à concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin em diálogo com autores representativos do campo da Linguística Aplicada, Literatura e da Educação.

Aqui é fundamental sublinhar que essa construção teórica elaborada na primeira etapa foi levada para a prática empírica, fase em que houve uma interlocução entre o pesquisador e os agentes pesquisados quanto ao desenvolvimento do trabalho de leitura literária dos contos clássicos de Machado de Assis e de produção de texto em contexto digital com vista a formar cidadãos críticos e responsavelmente éticos, a partir de uma prática de leitura literária em que se consiga chegar a conclusões e interpretações que vão além do óbvio, que gere prazer no leitor e possa se relacionar com o contexto de vida em que o discente está inserido, provocando mudanças e transformando o leitor em um agente ativo em sua vida social.

Para tanto, na próxima seção apresentaremos as escolhas, registros e interações da pesquisa que constituem o presente trabalho.

6.2 ESCOLHAS, REGISTROS E INTERAÇÕES

Por privilegiar a interpretação dos fenômenos de forma contextualizada, dialógica e humana utilizamos, para a constituição desta pesquisa, a abordagem de natureza quantitativa à luz da dialogia e da metodologia narrativa da pesquisa bakhtiniana, a mais adequada para nossas proposições, e atendendo as formalidades das pesquisas em Ciências Humanas, já que partimos para a observação das relações humanas e de sua relação com a história para a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando, desse modo, compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação em estudo.

Para tanto, das três turmas de 8º ano que havia na escola, o corpo técnico-pedagógico nos indicou a turma do 8º V1 para o uso da observação participante, aplicação de questionários estruturados e semiestruturados para que relatassem suas

experiências com a leitura literária, com as tecnologias digitais da comunicação e informação e com a escrita.

O intuito foi, a partir da constituição dos dados desta pesquisa, revisitarmos a nossa proposta didática interventiva, já delineada desde junho de 2022, para procedermos os ajustes e as adequações necessários, antes de aplicá-la em sala de aula. Nossa proposta foi aplicada em forma de oficinas de leitura e de autoria responsiva, por meio atividades dialógicas, durante o horário normal das aulas de Língua Portuguesa dos alunos participantes. Inicialmente exploramos dois contos do Machado de Assis, quais sejam: *A Carteira* e *Um Apólogo* com vistas a abrir para possibilidades de releitura e reescrita desses contos em ambiente digital.

Para que a participação dos alunos fosse já mais democrática, valorizando a autonomia deles e considerando a perspectiva dialógica da nossa proposta, buscamos dar a eles a possibilidade de escolher qual gênero discursivo multimodal/conteúdo digital gostariam de produzir, se, áudio *book*, vídeo-minuto, fanfic, fanvídeo, fotonovela digital, trailer honesto, playlist comentada, podcast cultural, *post em Fanpage*, etc., sem direcionarmos muito. Ainda nessa perspectiva, foram também sugeridos aos participantes outros contos de Machado de Assis para rediscursivização com o uso de recursos digitais, tais como *A Cartomante*, *A Igreja do Diabo*, *A Missa do Galo*, *O Enfermeiro*, *Adão e Eva*, *O Espelho* e *Teoria do Medalhão*, entre outros que despertassem o interesse do grupo. Os conteúdos digitais produzidos e disponibilizados na mídia social (Instagram) institucional da unidade escolar pesquisada, tornou-se uma ferramenta capaz de despertar no estudante o prazer da leitura literária e a produção textual em ambiente virtual, utilizando as novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos.

O registro de nossas interações no campo de pesquisa, em seus variados níveis, foi realizado por meio de dois procedimentos. Na aplicação das atividades dialógicas, fizemos uso da observação participante com produção de diário de campo (APÊNDICE J). Aqui compreendemos a observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a

finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

Desse modo, com a utilização da observação participante em nosso estudo, instituiu-se e desenvolveu-se uma ação reflexiva (que também se traduziu numa reflexão ativa) que subsidiou a pesquisa proposta, fundamentando-a em direção ao atingimento dos objetivos colocados.

Com base nesse pressuposto, em outubro de 2023, ao iniciarmos a nossa aplicação didática, registramos em forma de tópicos e anotações, as observações, depoimentos pessoais e intervenções dos sujeitos pesquisados em nossos encontros diários na escola escolhida onde realizamos nossas oficinas dialógicas de leitura literária e de produção discursiva em ambiente digital.

A utilização da técnica de observação participante possibilitou responder à questão previamente formulada no problema desta pesquisa sobre como ensinar a leitura literária a partir de textos clássicos, a produção discursiva em contextos de mediação tecnológica e a circulação de conteúdos digitais produzidos pelos alunos de Ensino Fundamental II em mídias sociais, mundo, aliás, no qual os nossos discentes estão inseridos. Logo, a riqueza dos registros da aplicação das oficinas de enunciação e resposta, possibilitado pelo emprego dessa abordagem, foi inestimável, uma vez que corroborou ao que já vínhamos acreditando que, ao utilizarmos os suportes digitais em sala de aula, teríamos muito mais receptividade, por parte dos estudantes, isto é, fomentar essa aproximação entre eles e a leitura literária, com base em uma metodologia que leve em consideração as suas relações com as mídias digitais, potencializando, assim, a formação do leitor literário e a produção discursiva nos anos finais do ensino fundamental.

O outro procedimento de registro foi o relato de memória produzido pelos alunos (APÊNDICE K). Esse relato do processo 'de leitura literária e produção escrita em ambiente digital, tendo como base as nossas discussões sobre as práticas de linguagem contemporâneas.

A fim de compor os dados de pesquisa de aplicação didática no campo educacional, o objetivo é que os participantes registrem as impressões que tiveram durante os encontros que envolveram leitura literária dos contos machadianos,

produção gêneros discursivos multissemióticos e multimidiáticos, novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir, as novas ferramentas de edição de textos que utilizaram, como por exemplo, hipertexto, música, áudios, fotos, imagens estáticas e em movimento, vídeos e outras modalidades discursivas para produção e disponibilização dessas produções nas redes sociais e em outros ambientes da Web, já que

Quando as narrativas em sua forma de enunciado oral típico da educação básica saem dos muros da escola e passam a ser vistas como enunciados escritos úteis para compor os dados de pesquisa do campo educacional, acontece uma valorização desse gênero e de seus produtores. Aos poucos essas narrativas, ao passar do gênero oral para o escrito, essas narrativas se tornam textos acadêmicos, além de se configurarem-se um modo de produzir o conhecimento científico-narrativo (Serodio; Prado, p. 91, 2015).

A opção pela narrativa fundamenta-se também em Benjamin (1993, p. 201) quando afirma que o “[...] narrador retira da experiência o que ele conta [...]”, sendo, portanto, essas experiências, conforme o autor, as fontes originárias de todo narrador. Assim, as experiências vivenciadas pelos sujeitos desta investigação vão intercambiar-se com diferentes momentos da trajetória percorrida por esses discentes participantes, principalmente observando os aspectos que se relacionam a melhorias na prática da leitura literária de textos clássicos nacionais, no contexto escolar da contemporaneidade, e de produção discursiva em ambiente digital, que não só explorou a multimodalidade da linguagem com recursos que a web possibilita, mas também exercitou a navegação online, compreendendo e respondendo ao processo de leitura literária no formato escrito/impresso, utilizando, para tanto, a produção discursiva hipertextual, hipermediática e multissemiótica.

Faz-se referência também a Proença (2015, p. 170), quando revela que a pesquisa narrativa na área das ciências da educação, tem se constituído uma possibilidade de diálogo reflexivo entre o que se vive na realidade das instituições escolares e a sistematização de conhecimentos produzidos a partir das experiências com essas instituições. Ou seja, uma oportunidade concreta de relacionar teoria e prática, sem hierarquizar conhecimentos, mas numa construção democrática e dialógica a pesquisa considerada como ato responsável do sujeito em resposta ao vivido.

As particularidades da metodologia narrativa de pesquisa em educação se justificam, portanto, pelo fato de termos apostado no potencial das vozes dos alunos, materializadas em relatos de memória, sobre os processos vividos acerca das melhorias alcançadas desses participantes da pesquisa, no que concerne a melhorias em seu hábito leitor, bem como no prazer em realizar as leituras de textos literários, principalmente se estes aparecerem no formato digital. Na verdade, esse gênero discursivo utilizado para tal fim não é apenas uma forma final de registro, mas um recurso privilegiado também de produção de dados e de ação e reflexão em busca do conhecimento possível para iluminar a compreensão sobre o que se pesquisa, pois

Narrar a experiência revela o sujeito e, ao mesmo tempo, aproxima pesquisador de pesquisado, provoca também o afastamento entre eles, pois instiga o diálogo entre estes dois mundos (da cultura e da vida) e os coloca em *cheque*, ajudando a revelar os limites que cada um ocupa. Assim, em alteridade, um também se constitui na relação com o outro. O memorial se constitui na materialidade dos enunciados do sujeito na sua relação com a vida e ajuda a configurar o caminho da investigação. Há um entrecruzamento dos sujeitos, mas um não impede o discurso do outro (Proença, 2015, p. 178, 179).

Assim posto, o fundamental para a pesquisa é que não realizemos fusões de pontos de vista divergentes, mas que mantenhamos o caráter de diálogo, no convívio com as diferenças e contradições entre opiniões e mundos tão diferentes. Como pesquisadores, devemos fazer intervenções que revelem nosso mundo exterior—nossa problemática, nossas concepções teóricas, nossos valores, nosso contexto sócio-histórico, para revelar dos sujeitos pesquisados algo que eles mesmos não podem ver (DORNELES, 2006, p.100).

6.3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Para iniciarmos a nossa pesquisa de campo, protocolamos um ofício destinado à Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, responsável pelo Ensino Fundamental ofertado na rede pública estadual, para o acesso do pesquisador ao campo. Nesse protocolo, explicitamos os objetivos, o percurso metodológico, a descrição das atividades dialógicas e os princípios éticos orientadores da pesquisa. Essa formalização foi efetivada no dia 06 de janeiro de 2023 por meio do Processo E-Docs 2023-LLWGR (APÊNDICE A). Em 30 de janeiro obtivemos a declaração de anuência prévia para apresentá-la ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFES – Campus de Goiabeiras para aprovação do protocolo de pesquisa. Logo depois,

realizamos o cadastro do pesquisador na plataforma brasil no link ([*http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf\(link is external\)*](http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf(link is external))) para obtermos o *login* e senha do sistema. Em 28 de fevereiro de 2023 submetemos a nossa pesquisa ao CEP para avaliação. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética (CEP) do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito (CCHN) em 28 de junho de 2023, conforme Parecer de Número 6.148.738 (APÊNDICE B).

A Carta de Autorização para o aceite do levantamento de dados e aplicação da proposta didática numa turma de 9º ano da EEEFM “Belmiro Teixeira Pimenta” foi emitida pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU) em 13 de julho de 2023 (APÊNDICE C).

Frente ao parecer consubstanciado favorável à aprovação do nosso projeto de pesquisa, emitido pelo CEP, o próximo passo foi apresentá-lo à SEDU/ES para que pudéssemos obter a declaração de anuência definitiva com a autorização formalizada para nossa entrada no espaço da pesquisa.

Após o aceite da SEDU/ES, no dia 03 de agosto de 2023 visitamos a escola pública da rede estadual de ensino fundamental no município de Serra que oferta os anos finais com o documento protocolado e autorizado pelo SEDU. A partir desse momento, explicitamos para a gestora responsável pela unidade de ensino, pedagoga e professor de língua portuguesa da turma do 9º ano a ser pesquisada, os objetivos do estudo, a metodologia utilizada, a descrição das atividades dialógicas, os procedimentos éticos e os instrumentos de produção de dados, a fim de firmar a parceria com a escola e seus profissionais para o desenvolvimento do estudo.

Na sequência, a equipe gestora nos solicitou quinze dias para analisar o nosso projeto de pesquisa para formalizar o aceite da proposta de investigação e intervenção. No dia 17 de agosto retornamos à escola e fomos informados que os estudantes da turma do 9º ano não poderiam participar do estudo, conforme provisionado no projeto de pesquisa e, por conseguinte aprovado pelo Comitê de Ética do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito (CCHN), visto que, segundo a equipe gestora escolar, a escola já estava com várias ações pedagógicas previstas e aprovadas no plano de ação da unidade para preparar as turmas de 9º ano para as avaliações externas que seriam aplicadas no terceiro

trimestre letivo de 2023 quais sejam: Prova Brasil/ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹¹, Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES)¹² e Avaliação de Monitoramento da Aprendizagem (AMA)¹³.

Sendo assim, a escola me apresentou a possibilidade de os participantes da pesquisa serem os estudantes do 8º ano e da turma 8º V1. Mediante a mudança dos sujeitos da pesquisa o pesquisador precisou fazer uma emenda ao projeto de pesquisa e realizar uma nova submissão ao Comitê de Ética do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito (CCHN) em 12/09/2023. O novo parecer de CAAE 69381123.3.0000.5542 foi liberado pelo referido Comitê em 05/10/2023.

Frente ao parecer consubstanciado favorável à aprovação da emenda ao nosso projeto de pesquisa, emitido pelo CEP, retornamos à escola pública da rede estadual de ensino fundamental no município de Serra no dia 06 de outubro de 2023 e apresentamos à diretora o Termo de Anuência para formalizar o aceite da proposta de investigação por meio de produção de dados: realização e transcrição das entrevistas narrativas, aplicação da proposta didática interventiva na turma de 8º ano. Na sequência, após a análise da solicitação de participação da pesquisa realizada pela equipe pedagógica da escola, a diretora formalizou o aceite da proposta de investigação e intervenção, colocando-se à disposição para as demandas da pesquisa, por meio de Termo de Anuência (APÊNDICE D). Informamos, também, à Superintendência Regional de Educação de Carapina (SRE) acerca da pesquisa, dando conhecimento do trabalho ao Superintendente Regional de Educação.

A partir de então, o trabalho em campo foi desenvolvido no período de outubro a dezembro de 2023 e contou com duas etapas de trabalho, obedecendo ao seguinte cronograma:

¹¹ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

¹² O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) foi criado, originalmente, no ano 2000, no entanto, a partir de 2009 ganha o formato e periodicidade atual. Seu objetivo é avaliar a qualidade da educação básica da rede pública estadual e, por adesão, da rede municipal e privada.

¹³ Avaliação de Monitoramento da Aprendizagem (AMA) é um dos três instrumentos avaliativos trimestrais para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática do 5º e 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, disponibilizada e aplicada em data definida pela SEDU.

1ª fase – Compreendeu os dias 09 e 10 de outubro de 2023 e foi destinada à nossa observação participante em campo. Nessa fase tivemos o primeiro contato com os alunos por meio da observação das aulas do professor de língua portuguesa da turma 8ºV1. Posteriormente, apresentamos aos alunos os objetivos da pesquisa, do Termo de Consentimento para Participação Livre e Esclarecida para o Responsável Legal do Menor de 18 anos-resolução 466/12 (APÊNDICE E), bem como do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Menores de 12 a 18 anos-Resolução 466/12 (APÊNDICE F).

Assim, balizando o agir ético e responsável do professor pesquisador e para quem ele se dirige, no caso em pauta, os participantes da pesquisa, nesses lugares de encontros, nos quais a construção de conhecimentos se assenta no diálogo e na relação intersubjetiva situada historicamente, conforme as postulações de Mikhail Bakhtin, é fundamental ressaltarmos que houve riscos leves envolvidos com esta pesquisa e estavam relacionados à exaustão física/mental pelo tempo gasto com os procedimentos, ao incômodo por relembrar situações desagradáveis e à inibição em prestar as informações solicitadas.

Nesse caso, o aluno foi informado que poderia se negar a dar qualquer tipo de informação que lhe causasse constrangimento ou mesmo poderia desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo. Durante a pesquisa o discente teve toda liberdade de fazer qualquer pergunta ou questionamento relacionado ao estudo. A fim de amenizar possíveis riscos, mediamos a aplicação da ferramenta asseverando a preservação da sua face. Além disso, deixamos bem claro que os dados seriam mantidos em sigilo em computador pessoal, no endereço mencionado nos Termos, e que o voluntário poderia desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

Além dos riscos relacionados com a participação na pesquisa apontados acima, houve aqueles outros característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos em função das limitações das tecnologias utilizadas. Nesse sentido, houve limitações do pesquisador para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. No entanto, com vistas a minimizar esses riscos próprios do ambiente virtual, assumimos o compromisso ético e responsável de não apenas fazermos o download dos dados, mas também de não os manter em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", conforme as recomendações constantes da Carta Circular

nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, de 3 de março de 2021, que contém Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

Já no que concerne aos benefícios podemos apontar que a presente pesquisa favoreceu ao uso específico das tecnologias na aprendizagem com senso crítico, reconhecendo o papel fundamental da tecnologia na escola, com acompanhamento e responsabilidade de uso, para que o estudante da escola básica seja capaz de usar ferramentas multimídia para aprender e produzir à luz da diversidade linguística e cultural da nossa contemporaneidade. Além disso, buscou compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Após o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos dos Responsáveis (TCLE), como também do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Menores de 12 a 18 anos - Resolução 466/12 (TALE), levamos os alunos ao Laboratório de Informática para responderem a três questionários estruturados e semiestruturados, quais sejam: a) questionário para o levantamento das experiências dos alunos com a leitura literária: perfil do leitor (APÊNDICE G); b) questionário para o levantamento das experiências dos alunos com a escrita: perfil do produtor de texto (APÊNDICE H); c) questionário para o levantamento das experiências dos alunos com as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) com vistas a conhecer o nível de contato do discente com relação às tecnologias digitais (APÊNDICE I).

O primeiro foi constituído com vinte e cinco perguntas objetivas de múltipla escolha e treze questões abertas. O segundo foi composto por nove perguntas objetivas de múltipla escolha e uma questão aberta, essa para que o informante/aluno se sentisse mais livre para se posicionar a respeito do tema. Já o terceiro foi composto por dez questões objetivas de múltipla escolha e uma questão aberta. Por fim, o quarto apresentava dez perguntas de múltipla escolha.

É oportuno salientar que os questionários propostos aos alunos foram elaborados a partir dos seguintes eixos norteadores: se gostam de ler, a frequência da leitura, os assuntos que mais gostam de ler, qual o tipo de suporte que utilizam com mais frequência, na sala de aula que tipo de literatura leem, qual o tempo

dedicado à leitura, os gêneros discursivos que preferem ler, no dia a dia qual o material de leitura que mais utilizam, os motivos presentes que os levam a ler, como é a relação deles com a escrita, se gostam de escrever textos na escola, se têm o hábito de escrever fora da escola, o que escrevem fora da escola, se leem, escrevem, digitam, postam, compartilham fora do ambiente escolar, e sentem motivados, na escola, para escreve, quais gêneros discursivos a escola já solicitou a eles escreverem ao longo trajetória escolar até aqui, como avaliam os textos que escrevem, se quando escreve, costumam fazer pesquisa em dicionário, gramática ou internet para tirar dúvidas relacionadas à ortografia, vocabulário e norma-padrão da língua portuguesa, se têm o hábito de planejar, reler, revisar, reescrever e avaliar a escrita, qual (is) gênero (s) discursivo (s) multimodal (is) gostariam de escrever em ambiente digital, como acham que poderiam ser as aulas de produção de texto, tipo de aparelho móvel costumam levar para escola, qual plano de acesso à internet possuem, qual o tipo de conexão que mais utilizam, quais os principais sites/aplicativos que costumam utilizar, se utilizam o aparelho móvel deles em sala de aula para fins didáticos, se a escola deve permitir o uso de aparelhos eletrônicos pessoais em sala de aula, os recursos tecnológicos na sua escola que costumam utilizar, se acreditam que a escola pode ser um local mais interessante aos alunos caso ela utilize melhor a tecnologia em sala de aula.

A partir da constituição dos dados gerados à luz da transcrição das respostas obtidas pelos estudantes, revisitamos a nossa proposta didática para procedermos os ajustes e as adequações necessários, antes de aplicá-la em sala de aula, a fim de potencializar a leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de ações que nos levem à aproximação do texto literário ao universo dos alunos, com a utilização de suportes digitais por meio do trabalho com gêneros discursivos digitais.

2ª fase- Compreendeu o período de 16 de outubro a 13 de dezembro de 2023 e foi destinada a produção e aplicação das atividades dialógicas com os alunos do 8ºV1, à luz da diversidade constitutiva da linguagem (heteroglossia), da dialogia na formação dos sujeitos ativos, responsivos e responsáveis e de uma concepção de ensino que buscou promover o não álbi da existência do professor pesquisador e do aluno participante, ou seja, não mais um resultado de treino e mecanicismo e sim de uma atitude ética que procurou resultar em uma criação estética. Cabe ressaltar que a nossa proposta didática interventiva empenhou-se em garantir aos alunos, mais do

que um conjunto de práticas de decodificação e codificação de textos, mas antes uma prática que traz aprendizado pelo prazer experimentado com as singularidades proporcionadas pelo contato, mais profundo, não somente com os textos literários tradicionais e canônicos de obras impressas por meio dos contos machadianos, mas também com os gêneros discursivos digitais.

Esse projeto de ensino provisionou a realização de 9 (nove) oficinas de enunciação e autoria responsiva, totalizando 35 aulas, com atividades dialógicas que tinham como objetivo principal ensinar a leitura literária a partir de textos clássicos, a produção discursiva em contextos de mediação tecnológica e a circulação de conteúdos digitais produzidos pelos alunos de Ensino Fundamental II em mídias sociais. Diante do arcabouço epistemológico exposto até aqui, seguiremos na tentativa de responder a tal questão, por meio da demonstração de um trabalho a ser desenvolvido em sala de aula em que serão organizadas atividades dialógicas de leitura literária dos contos de Machado de Assis, em diálogo com outros gêneros do discurso (canção, notícia, ilustração, vídeo de animação, filme, HQ, podcast), envolvendo a rediscursivização desses contos para os gêneros discursivos digitais, como vídeo minuto, fanvídeo, post em fanpage, trailer honesto, fanfic, podcast cultural, entre outros.

Essa prática colabora para que atividades digitais sejam incorporadas às atividades com o texto impresso, proporcionando aos alunos diferentes gêneros discursivos, suportes e mídias. Portanto, a proposta consiste em verificar em que medida a leitura literária aliada à produção discursiva em ambiente digital pode se tornar mais atrativa aos alunos. Pensando nisso, para organizar o trabalho, inspiramo-nos na ideia de sequência didática que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).¹⁴

¹⁴ A proposta de sequência didática, conforme delineada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), parte de uma concepção sociointeracionista de ensino, que entende os gêneros do discurso como instrumentos mediadores das práticas de linguagem e propõe o desenvolvimento das capacidades de produção e compreensão textual a partir de uma organização progressiva de atividades. Cada sequência estrutura-se em torno de um gênero textual/discursivo, compreendendo etapas de apresentação da situação de comunicação, produção inicial, módulos de aprendizagem e produção final. No contexto desta pesquisa, tal concepção é ressignificada à luz da perspectiva dialógica da linguagem bakhtiniana, segundo a qual todo enunciado se constitui em relação responsiva ao outro e é atravessado por valores sociais, ideológicos e axiológicos. Assim, as atividades propostas assumem o caráter de “oficinas dialógicas”, em que a interação entre sujeitos, textos e vozes sociais se torna o eixo da construção do sentido e do desenvolvimento da autoria responsiva dos alunos. Desse modo, a noção de sequência não se reduz a uma sucessão linear de tarefas, mas a um movimento interativo e ético-estético de produção de sentidos, que considera o diálogo entre leitores, autores e contextos de enunciação como princípio constitutivo do ensino de leitura e escrita.

Para tanto, as oficinas dialógicas propostas contemplaram atividades de compreensão leitora, por meio das rodas de leituras de textos literários; a apresentação e exploração de exemplares de textos produzidos com os recursos das novas tecnologias da informação e comunicação, bem como produção de gêneros discursivos digitais. Após a realização das oficinas, os resultados foram analisados e interpretados qualitativamente, com as peculiaridades da metodologia narrativa de pesquisa em educação por meio da produção do gênero discursivo relato de memória sobre as experiências vivenciadas pelos sujeitos participantes da pesquisa durante a aplicação da referida proposta (APÊNDICE K).

6.4 O CENÁRIO DIALÓGICO

Optamos por aplicar a proposta didática interventiva na EEEFM “Belmiro Teixeira Pimenta”, visto que tal unidade escolar, localizada no município de Serra, bairro Eurico Salles, é próxima do bairro onde moro e trabalho em Vitória, Praia do Suá, considerando que na capital capixaba não há mais nenhuma escola da rede pública estadual que oferta os anos finais do ensino fundamental. Essa escola atende atualmente o Ensino Fundamental no turno vespertino, Ensino Médio e Ensino Médio Integrado a Curso Técnico no turno matutino e Ensino Médio e Curso Técnico, na forma concomitante, no noturno.

A equipe diretiva e docente dessa instituição, em uma conversa informal, demonstrou valorizar as iniciativas de pesquisa e se colocou à disposição para colaborar com o desenvolvimento da ação interventiva. Partindo desse princípio, tivemos, nesse primeiro contato, nossa proposta de investigação acolhida pela equipe da escola.

A instituição atende a uma clientela composta por adolescentes e jovens na faixa etária de 11 a 14 anos no Ensino Fundamental (7º ao 9º ano), de 14 a 17 anos no Ensino Médio Integrado Matutino e Ensino Médio Regular Vespertino, de 16 a 24 anos no Ensino Médio Noturno. Em sua maioria os alunos residem nos seguintes bairros: Eurico Salles, Hélio Ferraz, Jardim Carapina, Boa Vista, André Carloni, Rosário de Fátima, Carapina Grande, Diamantina, Central Carapina, Jardim Tropical,

Laranjeiras, Novo Horizonte e Cidade Continental. Ocupação aproxima da área da escola é de 3.039,15 M²

De ocupação antiga, a região guarda um pouco da história, sendo assim, a escola foi criada no ano de 1983 com a oferta do Ensino de 1º Grau completo. No ano de 1989, foi criado o 2º Grau Técnico em Contabilidade. Passou a denominar-se Escola de Primeiro e Segundo Graus Belmiro Teixeira Pimenta. No ano de 1999, com a implantação e criação do Ensino Médio, o Ensino de Segundo Grau Técnico foi extinto, a escola deixou de ofertar as séries iniciais do Ensino Fundamental e passou a apresentar-se com a denominação atual EEEFM Belmiro Teixeira Pimenta. No ano de 2010, a escola ofertou o Curso Técnico em Informática e em 2017 o MEDIOTEC/PRONATEC com o curso Técnico em Qualidade.

Para a caracterização da escola pesquisada tomaremos como referência os registros feitos no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); as nossas observações em campo; além dos questionários aplicados aos participantes desta pesquisa, levando em consideração os seguintes aspectos: as experiências dos alunos com a leitura literária, com a escrita e com as Novas Tecnologias.

Conforme registros em seu PDI, A maioria dos alunos desta escola é proveniente de famílias de classe média, enquanto uma parte pertence à baixa renda, composta por trabalhadores assalariados, e outra parte depende exclusivamente da assistência do governo, através de benefícios sociais. A estrutura familiar é bastante diversificada, com muitos estudantes tendo como principais referências avós, tios ou irmãos, além da convivência com padrastos e madrastas. Observa-se certa resistência por parte de algumas famílias em participar das discussões e reflexões sobre o desempenho escolar de seus filhos. No entanto, há famílias preocupadas com o processo de ensino-aprendizagem, que participam de reuniões e projetos educativos, reconhecendo a importância desses momentos na vida de seus filhos.

Os alunos do ensino médio têm origens diversificadas, oriundos da rede pública municipal do município de Serra. Além disso, há alguns estudantes provenientes de escolas particulares, assim como egressos de cursos supletivos e projetos ou programas para corrigir defasagens de idade, ano ou série.

O corpo discente é bastante heterogêneo em relação ao processo de ensino aprendizagem e seu histórico escolar. Os alunos do ensino fundamental são predominantemente provenientes de escolas da rede pública municipal de Serra.

No que concerne a sua infraestrutura, a escola possui salas de aula amplas e bem arejadas, uma biblioteca, um auditório com equipamentos audiovisuais, sala de direção, duas salas de professores, duas salas de coordenação de turno, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de planejamento, secretaria, sala onde se guardam os materiais de Educação Física, laboratório pedagógico para atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), depósito de material escolar, depósito de material didático, depósito de merenda, área de serviço, depósito de material de limpeza, sala de recursos audiovisuais, laboratório de Informática com boa conexão, refeitório, pátio coberto, sanitário masculino e feminino, quadra poliesportiva e áreas de circulação. Na escola há trabalhos de alunos expostos nos corredores e murais do pátio interno.

6.5 OS SERES EXPRESSIVOS E FALANTES: UM MUNDO SIGNIFICADO NAS RELAÇÕES EU-OUTRO

Considerando os objetivos do programa e da linha de pesquisas em que estamos inseridos e o texto de Bakhtin (2010, p. 393-410) “Metodologia das Ciências Humanas”, inicialmente planejávamos realizar a aplicação da proposta didática interventiva com uma turma de 9º ano, no entanto, não foi possível, visto que já estavam previstas e aprovadas no plano de ação da escola várias ações pedagógicas para preparar as turmas de 9º ano para as avaliações externas que seriam aplicadas agora no terceiro trimestre letivo de 2023, com datas definidas tanto pela Sedu, quanto pelo MEC. A partir desse quadro, repensamos nosso critério de escolha da turma, conforme sugestão da própria escola, e optamos por aplicar a proposta didática com uma turma do 8º ano.

A turma selecionada para a aplicação da proposta didática estuda no 8º V1, de uma escola da rede pública estadual de Serra, é composta de 34 estudantes matriculados, sendo 17 alunas e 17 alunos. Os participantes são adolescentes com faixa etária entre 13 e 16 anos, estudam no turno vespertino. Atendendo as formalidades das pesquisas em Ciências Humanas, no primeiro contato que tivemos com a classe, apresentamos a pesquisa, seus objetivos, sua metodologia e a opção

de aceitar participar ou não da pesquisa. Todos acolheram a pesquisa e decidiram pela participação. Em seguida, foram levados ao Laboratório de Informática para a realização da atividade diagnóstica. Nessa atividade inicial os participantes se mostraram participativos e interessados ao responderem aos questionários no forms. Cumpre ainda destacar que são muito educados, receptivos e curiosos. Percebemos que é uma turma dinâmica que não hesita em interagir com o professor e colegas de forma crítica. Esse fator é muito relevante no processo de ensino-aprendizagem, isso porque a troca de conhecimentos contribui satisfatoriamente na construção da aprendizagem.

Isto posto, lançamo-nos na aplicação da nossa proposta didática interventiva, prezando pelo envolvimento ético e dialógico dos participantes, conforme os pressupostos do dialogismo bakhtiniano (Bakhtin, 1997), como uma via de mão dupla, e não como a sobreposição de uma voz, especialmente aquela que privilegia a transmissão de conhecimento como um ato de depositar, em que os educandos são os depositários, considerados cofres vazios, e o educador, o depositante, aquele que se julga sábio aos que julgam nada saber. Como uma pesquisa do ramo das Ciências Humanas e, sistematicamente, de cunho dialógico, esse realmente não foi o caso, por isso nosso intento durante os encontros com os sujeitos da nossa pesquisa, foi assegurar aos alunos partilhar saberes e conhecimentos ao participarem da experiência estético-reflexiva dialógica por meio da leitura e análise dos contos clássicos machadianos nas rodas de leitura literária, relacionando-os com suas histórias de vida, fortalecendo os laços entre língua, arte e vida. Na prática, buscamos promover diálogo, debate e aproximar o mundo literário, ficcional, estético da obra do escritor brasileiro Machado de Assis do dia a dia dos participantes, seres expressivos e falantes, e estimulá-los a questionarem o mundo, a pensarem em soluções, a se entenderem como parte de uma sociedade e a não se conformarem com a realidade.

A seguir, apresentamos o capítulo que tem como base a análise e discussão dos resultados dos questionários para o levantamento das experiências dos alunos com a leitura literária na procura pelo conhecimento do perfil do leitor literário da escola, para o levantamento da experiência dos discentes participantes com a escrita, bem como para o levantamento das experiências desses alunos com as Novas Tecnologias com vistas a conhecer o nível de contato do discente com relação às tecnologias digitais. Esses três questionários foram aplicados numa turma dos anos

finais do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual, 8V1, com o propósito de conhecer melhor os participantes da nossa proposta didática interventiva.

7. A RELAÇÃO DO ALUNO COM A LEITURA LITERÁRIA, ESCRITA E USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire

No âmbito educativo, a formação do sujeito não ocorre no silêncio ou na mera recepção passiva de conteúdos, mas se concretiza na palavra dialogada, na ação pedagógica intencional e na reflexão crítica sobre a prática. Nesse enunciado, Freire (2021) evidencia que a constituição do sujeito não se dá pela passividade, mas se constrói a partir do diálogo, da ação consciente e da reflexão crítica sobre a realidade vivida. O conceito de *ação-reflexão*, elemento central na pedagogia freiriana, remete à noção de *práxis*, compreendida como a integração entre ação e reflexão na busca por transformações sociais concretas. Assim, a escola deve ser concebida como um espaço de escuta ativa, de confronto de ideias e de partilha de saberes, em que a colaboração entre os sujeitos do processo educativo potencializa a construção coletiva do conhecimento, com base no diálogo e na coautoria de significados, onde o conhecimento é construído coletivamente e orientado para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos com a realidade em que estão inseridos.

O pensamento de Paulo Freire nos ensina a importância de escutar o outro e de estar aberto ao diálogo e ainda sugere que "uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo" (Freire, 2000, p. 31).

Alinhado a tal concepção, no sentido de fomentar o potencial agentivo do pesquisador na realização das atividades dialógicas à luz de uma formação cidadã, crítica e transformadora, conforme postula Freire, propomos neste capítulo uma discussão sobre os dados produzidos por meio da aplicação de questionários estruturados e semiestruturados com os alunos de uma turma do 8º ano, de uma escola da rede pública estadual da cidade de Serra-ES com os objetivos de compreender:

- Os aspectos relacionados aos hábitos e preferências de leitura dos participantes, incluindo o gosto pela leitura, a frequência com que leem, os

temas de maior interesse, os suportes mais utilizados, os tipos de literatura trabalhados em sala de aula, o tempo dedicado à leitura, os gêneros discursivos preferidos, os materiais lidos no cotidiano e os motivos que os levam a ler compreender, como era a relação deles com a leitura e de que forma essa interação permeava o processo de formação deles como leitores.

- A relação dos estudantes com a escrita, tanto no contexto escolar quanto fora dele, investigando suas práticas, preferências, motivações, hábitos de revisão e planejamento textual, os gêneros discursivos já explorados e desejados, bem como suas percepções sobre as aulas de produção de texto e o uso de recursos digitais no processo de escrita.
- O uso de dispositivos móveis pelos alunos na escola, incluindo tipos de aparelhos, planos de internet, conexões utilizadas, aplicativos preferidos, a aplicação didática desses dispositivos em sala de aula, a permissibilidade do uso de eletrônicos pessoais, os recursos tecnológicos disponíveis e a percepção de que a integração da tecnologia pode tornar o ambiente escolar mais atrativo.

Essas dimensões foram investigadas não apenas individualmente, mas também com atenção às formas de colaboração entre os estudantes, observando como os vínculos sociais interferem nos modos de se apropriar da linguagem e das práticas de letramento.

É oportuno salientar que a metodologia e os procedimentos de geração de dados desse questionário já foram explicitados no capítulo 6 da presente pesquisa, *Bakhtin e sua Vertente Epistemológica na Ciências Humanas: o percurso metodológico*. Com base na sistematização das informações, acreditamos que a análise de dados e discussão dos resultados serão capazes de fomentar o exercício de ação reflexiva – além de uma reavaliação de nossas responsabilidades sociais.

Sob tal perspectiva, assinalamos que a adoção do enfoque metodológico deste estudo se situa na área de Linguística Aplicada e aos problemas que tal área se propõe a investigar. Mantendo o necessário sentido ético nas estratégias de geração dos dados, desenvolvemos instrumentos voltados a compreender realidades complexas e multifacetadas, constituídas por uma diversidade de cenários e de

relações sociais próprias das sociedades contemporâneas. Consideramos, para tanto, o contexto socio-histórico e os sistemas socioculturais compartilhados que emolduram as trajetórias de vida dos sujeitos participantes, bem como os aspectos singulares e situados de suas práticas de leitura literária, de uso da escrita e das tecnologias da informação e comunicação. Esses instrumentos tiveram como finalidade estimular a produção de relatos de vida, possibilitar a inserção do pesquisador no grupo participante e garantir liberdade de observação em seus territórios (Silva, 2002; Kleiman, 2002; Martins, 2004).

Considerando que a pesquisa aqui empreendida se insere no campo aplicado dos estudos da linguagem, é importante destacar que os dados analisados se fundamentam em metodologias quantitativas, orientadas para a observação de fatores habitualmente associados a diferentes níveis de letramento. Entre esses fatores, sobressaem a exposição a ambientes letrados, o envolvimento em práticas de leitura e escrita na vida cotidiana — especialmente em experiências colaborativas de produção textual —, além da crescente complexificação das formas de comunicação nas sociedades contemporâneas. Essa complexidade, resultante da diversificação dos meios comunicativos e do uso intensivo das tecnologias digitais, tem provocado transformações significativas em nossos modos de ler e escrever.

Nesse contexto, compreender tais transformações implica também documentar a dinâmica por meio da qual os sujeitos organizam e empreendem suas ações sociais. Buscamos, portanto, investigar em que medida a colaboração entre os alunos — seja nas interações em sala de aula, seja nas atividades dialógicas mediadas por tecnologias — contribui para o fortalecimento de suas práticas de leitura, escrita e autoria. Na seção seguinte, apresentamos a análise dos questionários referentes ao perfil do leitor.

7.1 PERFIL DO LEITOR

Antonio Candido, no ensaio *O Direito à Literatura*, originalmente apresentado como uma conferência em 1988, mas publicado em formato de livro apenas em 2004, pela editora Companhia das Letras, no volume intitulado *O Direito à Literatura*, define a literatura como um bem incompressível a que todos têm direito e, por isso, defende a sua inclusão nos direitos humanos. No texto, ele afirma que o acesso à literatura é um direito básico, como o é a alimentação, o vestuário e a moradia, para garantir a

integridade espiritual. Nessa trilha reflexiva, o autor destaca que a literatura se apresenta como um fator de ampla humanização. Candido (1989) argumenta que:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (p. 113).

Uma sociedade que não cria mecanismos eficientes que garantam a literatura como um direito humano inalienável determina uma mutilação do indivíduo que a compõem e que serão privados desse acesso. Candido (2004) destaca a relevância da literatura enquanto forma de arte essencial à constituição do ser social. Para o autor, a arte, incluindo a literatura, configura-se não apenas como expressão estética, mas como um direito fundamental do ser humano — uma necessidade intrínseca à sua condição de cidadão.

Nesse sentido, a literatura, enquanto prática representativa e simbólica, assume um papel central no processo de humanização e de construção da cidadania. Ela tem o poder de deleitar, instruir, formar um cidadão essencialmente humano e crítico por meio de suas várias facetas. Nesse mesmo horizonte, o contato com a literatura pode ser potencializado em práticas colaborativas de leitura e escuta, em que o compartilhamento de interpretações enriquece o processo formativo dos sujeitos. Assim, por tratar-se de uma necessidade que gera um direito, a garantia de acesso à literatura deveria ser assegurada a todos os indivíduos.

Desse modo, à escola cabe a responsabilidade de promover o contato com a literatura, por meio de metodologias que incentivem a colaboração entre os alunos, a troca de experiências leitoras e a construção coletiva de sentidos, reconhecendo seu valor formativo e sua função no desenvolvimento político-social dos sujeitos. Sob essa égide, a Literatura não é um luxo e o acesso ao texto literário é um direito básico indiscutível no processo de humanização do sujeito aluno, para o seu convívio e inserção social e a escola, enquanto espaço democrático, deve garanti-lo a esse aluno, contribuindo de forma efetiva para sua formação integral. Zilberman (2001, p. 7) defende que “a escola constitui o espaço por excelência de aprendizagem,

valorização e consolidação da leitura”, pois conforme enfatiza Carvalho e Pompermayer (2021):

[...]sabe-se que o espaço onde a maioria das crianças e jovens, sobretudo das classes populares, têm acesso e contato com a leitura, mediante diferentes portadores, é na escola durante o período de escolarização, seja na educação fundamental ou média. (Carvalho; Pompermayer, 2021, p. 40).

É imprescindível que todos possam ter acesso à literatura e desfrutar de todos os seus componentes discursivos que carregam trajetórias sociais. É preciso contemplar e consumir literatura dentro das escolas, já que ela possui a capacidade de transfigurar a realidade em sonho e de estimular a imaginação dos leitores. Além disso, ela pode nos proporcionar grandes experiências quando entramos nesses mundos materializados pela escrita. No contexto educacional, os processos de aprendizagem mediados pela leitura literária requerem não apenas o domínio de aspectos formais, como estilos e características de gêneros discursivos da esfera artístico-literária, mas também reflexões e práticas pedagógicas mais amplas e sensíveis à experiência estética.

Observa-se que, frequentemente, o modo como a literatura é abordada nas escolas tende a distanciar os estudantes do universo literário, comprometendo seu potencial formativo. O ensino de literatura tem sido, em grande parte, orientado por uma perspectiva historiográfica ou por recortes com finalidades linguísticas e gramaticais, o que pouco favorece experiências de leitura colaborativa e dialógica, capazes de envolver o aluno na construção ativa de sentidos. Nas práticas pedagógicas mais tradicionais, a análise do texto literário costuma restringir-se à identificação de informações objetivas e explícitas, desconsiderando as dimensões interpretativas, estéticas e responsivas da leitura.

Segundo Cosson (2016), ao se propor a ensinar leitura literária, o professor pode acabar privilegiando determinados tipos de texto ou estratégias pedagógicas em função das demandas curriculares, do tempo disponível ou das condições materiais e formativas que envolvem o trabalho docente. Em muitos casos, isso resulta na redução do contato dos alunos com textos da tradição literária, frequentemente considerados pouco atrativos aos estudantes contemporâneos, seja pela complexidade sintática e lexical, seja pela abordagem de temas distantes de seu cotidiano.

Essa situação, mais do que uma escolha individual, reflete desafios estruturais da escola e das políticas de ensino, que acabam por limitar as possibilidades de experiências estéticas e interpretativas mais amplas. Assim, o acesso às múltiplas possibilidades de leitura da obra literária e o prazer pela leitura ficam comprometidos. Para que o texto literário possa envolver o leitor e favorecer sua formação estética e cidadã, é necessário que a mediação pedagógica propicie um encontro significativo entre o aluno e a literatura, de modo a, como destaca Pin (2021), “promover uma formação de leitor funcional e efetiva, melhorando não apenas os índices de leitura, mas a condição de indivíduo como cidadão. Como leitor de mundo” (Pin, 2021, p. 11).

Dessa forma, o incentivo à leitura literária em sala de aula, por meio de estratégias didáticas criativas e significativas, mostra-se essencial para aproximar os alunos do texto literário, despertando neles o interesse e o gosto pela literatura — elementos que podem favorecer uma aprendizagem mais profunda e transformadora. Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Rouxel (2013; 2013a) e Rezende (2013; 2013a; 2018) ao tratarem a formação de leitores literários no contexto atual apontam a necessidade de uma mudança de paradigma: do ensino de literatura para o de ensino de leitura literária por meio de uma abordagem que propicia o diálogo com o texto literário por parte do leitor, diferente da abordagem para o ensino de literatura já consolidada na escola e que tem se mostrado falha em possibilidades de formação de leitores literários.

Para Menezes de Souza (2011) a interpretação textual passa a ser também responsabilidade do sujeito leitor, isto é, o sujeito-leitor precisa reconhecer que aquilo que ele lê não é aquilo que está escrito, mas, sim, aquilo que ele narra para si, fruto das significações circulantes em sua comunidade, já que esse sujeito é entendido aqui como socioculturalmente constituído. Assim, encontramos-nos em consonância com o autor para quem a leitura crítica é um exercício problematizador de ler o outro enquanto nos lemos lendo esse outro.

À vista disso, notamos que a escola não tem ajudado muito na formação de um leitor literário capaz de fazer as escolhas de suas próprias leituras. Com isto, a escola acaba afastando os alunos, ao invés de aproximá-los, da literatura. Para Todorov (2010), a análise das obras literárias na escola deveria ter como tarefa “nos fazer ter

acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz ao conhecimento humano, o qual importa a todos (Todorov, 2010, p. 89).

Sob tal enfoque, Todorov (2010) evidencia que para chegar ao sentido de uma obra “todos os ‘métodos’ são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos” (idem, p. 90). Para Geraldi (2015), ler é um encontro entre o texto e o leitor, onde os sentidos originais das palavras se reconfiguram a partir das experiências e interpretações do leitor, fazendo com que aqueles que têm acesso à educação sistemática possam ser preparados para um mundo cada vez mais complexo.

Volochinov/Bakhtin, em “Discurso na vida e discurso na arte” (Sobre a poética sociológica) de 1926, argumentam que o discurso (a palavra) na vida deve ser analisado tanto em seu caráter extralinguístico (interlocutores, tempo, lugar social, aspectos presumidos dos interlocutores, contexto sócio-histórico, horizonte ideológico etc.), quanto em seu caráter linguístico intrínseco (seleção textual, sintaxe, entonação, léxico, léxico técnico do gênero, ortografia, abreviação etc.). Analogicamente acontece isso com o discurso na arte, o qual deve ser tomado a partir dos elementos externos (a sua situação ou condição de produção, circulação e recepção) e internos que se integram totalmente no discurso artístico e literário (Volochinov/Bakhtin, 2019). Assim, o discurso artístico se constitui não apenas do próprio objeto em si – como uma imanência -, porém das relações sócio-históricas da situação de produção e recepção, das esferas de comunicação discursivas, das nuances apreciativas e valorativas do autor interlocutor etc.

Dito isso, o significado não está apenas no texto, mas é criado na relação entre o que está escrito e quem lê, portanto, “ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto - que incluem também as contrapalavras do leitor” (Geraldi, 2015, p.103). O pesquisador destaca ainda que essa produção de sentido aponta para dois lados, quais sejam:

ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constroi como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente. (Geraldi, 2015, p.106).

Essa construção de sentido, no entanto, pode ser ainda mais rica quando acontece em ambientes coletivos, em que os sujeitos compartilham suas leituras, experiências e interpretações, gerando novas compreensões do texto e de si mesmos. Nesse sentido, podemos dizer que a leitura do texto literário vai além de uma leitura rotineira e de um contato superficial com o texto literário que, aliás, continua perdurando e predominando nas práticas escolares, pois, segundo Regina Zilberman:

A leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias idéias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. (Zilberman, 2008, p. 2).

Nessa perspectiva, a mobilização docente e a colaboração entre leitores tornam-se componentes fundamentais para ativar o imaginário e engajar os estudantes na construção de sentidos, especialmente quando a literatura é vivenciada como encontro com o outro. Como se compreende desse excerto, para a autora, a leitura do texto literário possibilitará ao leitor uma relação interativa com as narrativas levando-o a sentir-se envolvido nas histórias contadas e narradas. A literatura constitui-se como espaço de liberdade de expressão do autor que revela a sua percepção de mundo através dos sentidos implícitos e explícitos inseridos no texto. Desse modo, é responsabilidade da escola, enquanto espaço de formação educacional e socialização secundária, fomentar discussões acerca do potencial da literatura como instrumento de humanização e transformação da vida das pessoas.

Nesse contexto, a escola assume uma função fundamental no ensino da língua portuguesa, sendo responsável por promover o ingresso dos alunos no universo da leitura literária com o intuito de favorecer experiências de leitura significativas, por meio de um ensino de natureza dialógica, caracterizado por sua abertura, profundidade, postura democrática e disposição para o confronto de ideias que valorize o exercício exotópico por meio da análise crítica a partir da perspectiva do outro no processo de leitura, sem álibi e sem interposições com as obras em sua integralidade. Dalvi (2013) esclarece que “literatura não se ensina, se lê, se vive”, no entanto, a pesquisadora sinaliza que este argumento não se mantém isoladamente. Por isso, enfatiza que

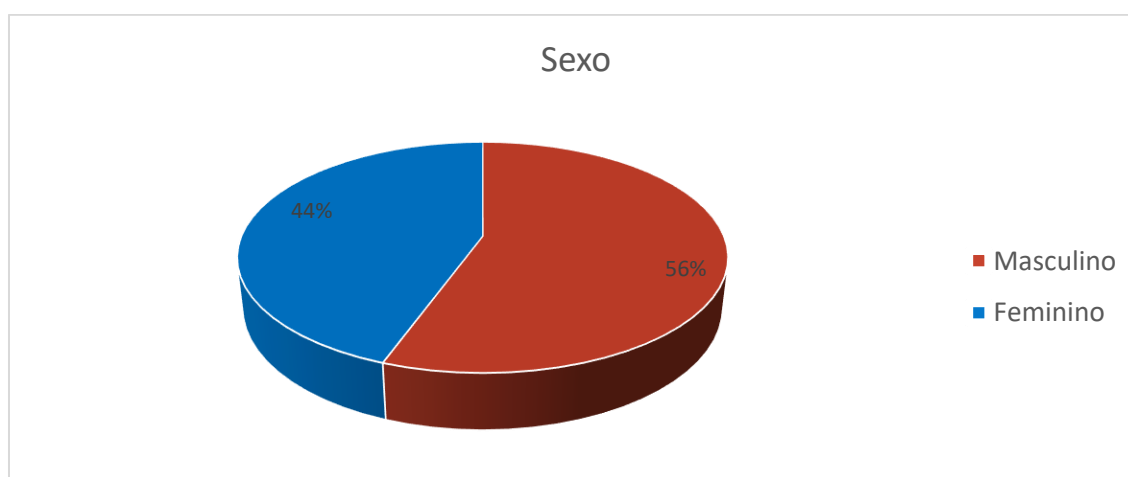
É necessário instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores, como fundantes ou inerentes (também) ao ensino de literatura (algo que, de nossa perspectiva, não poderia acontecer

em separado dessas vivências ou constituições subjetivas); mas, para isso, é preciso aprender – e ensinar –, no âmbito mesmo do movimento teoria-prática-teoria [...] (Dalvi, 2013, p. 68).

Considerando não apenas o papel da literatura na educação linguística brasileira e capixaba, mas também o impacto dessa arte na construção de práticas educacionais humanizantes — ética e esteticamente responsáveis —, bem como sua relevância na formação de universos culturais múltiplos no contexto da educação básica, delinear o perfil do leitor literário dos alunos participantes desta pesquisa revela-se uma possibilidade de repensar o ensino de literatura. Mais do que uma disciplina escolar, a literatura pode ser compreendida como um espaço de diálogo com a vida social contemporânea, em que a leitura literária se imbrica com a realidade e valoriza práticas colaborativas de leitura e interpretação como estratégias para a formação de leitores ativos, autônomos e solidários. A seguir, passaremos a analisar e discutir os resultados dos questionários do levantamento do perfil do leitor.

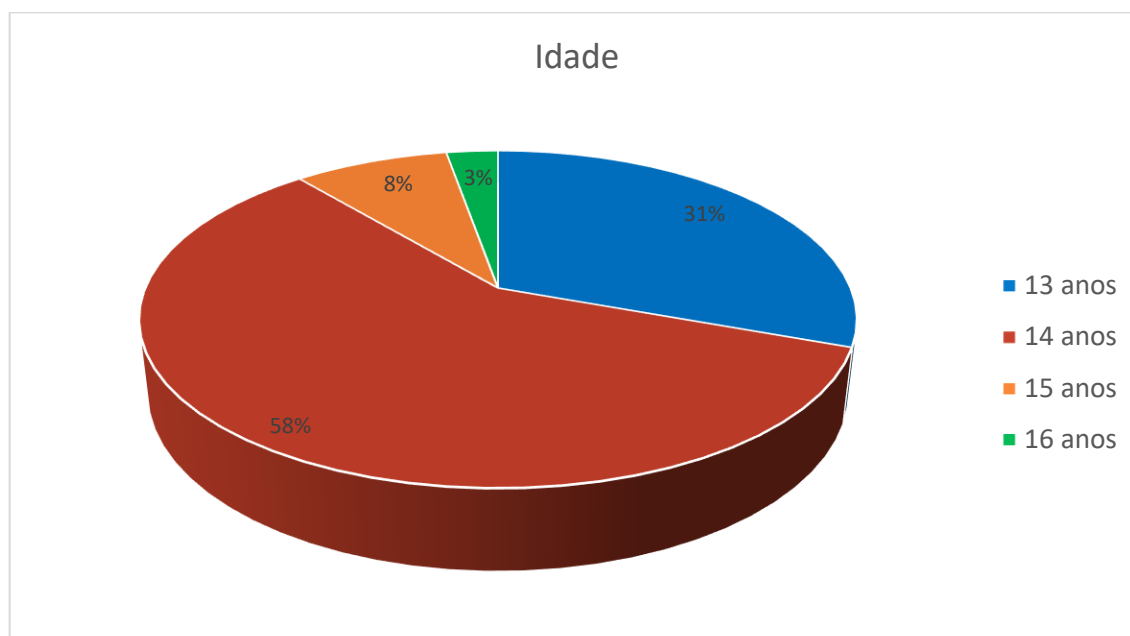
As duas primeiras questões deste questionário objetivaram identificar o sexo e a idade dos sujeitos, respectivamente. Concernente à primeira questão, foram respondentes 20 sujeitos do sexo masculino e 16 do sexo feminino. Quanto à idade, 11 sujeitos disseram ter 13 anos, 21 assinalaram a alternativa “B”, que corresponde a 14 anos, 03 responderam 15 anos e 01 disse ter 16 anos. Desse modo, é perceptível que a maioria da turma é composta por meninos, e a idade predominante é a de 14 anos. Em outras palavras, os inquiridos possuem idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, com predominância nos 14 anos (58%), sendo que a média de idades se situa no valor 14,5 anos.

Gráfico 1 – Sexo



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Gráfico 2 – Idade



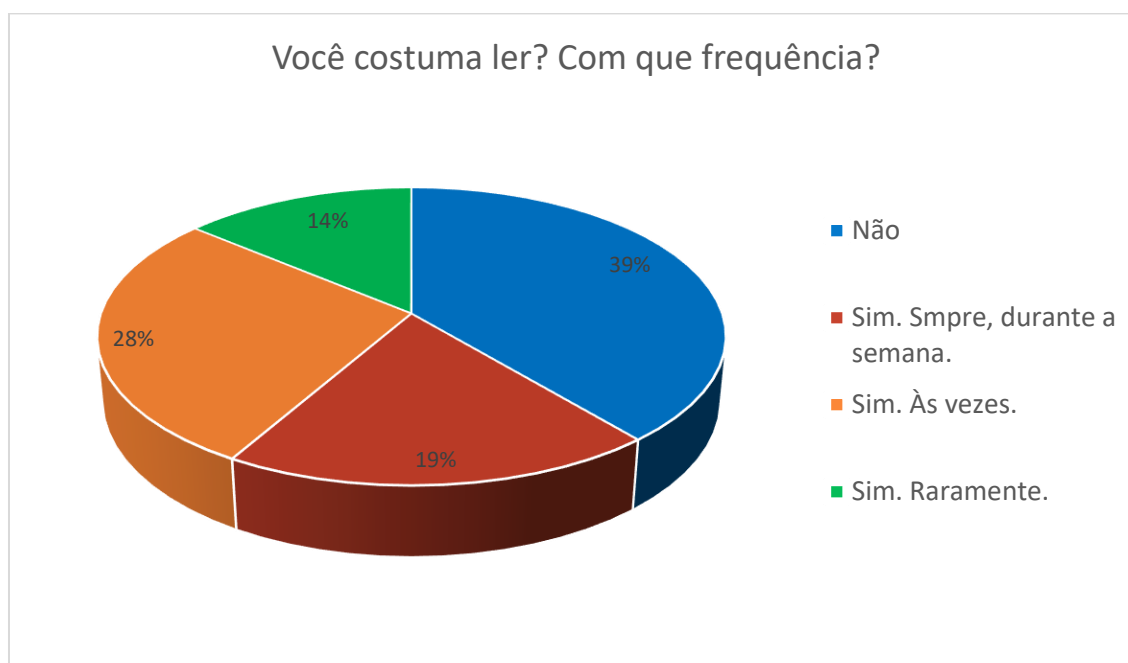
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

É oportuno salientar que, de acordo com o segundo gráfico, a maioria dos alunos da turma do 8º ano está em conformidade com a faixa etária esperada, o que pode indicar não só um maior monitoramento da educação, mas também o desenvolvimento de políticas públicas de combate ao abandono e à evasão escolar, além do incentivo dos pais e da escola, em questão, que vem fazendo seu trabalho de estímulo ao estudo. Por outro lado, escolas que congregam mais alunos em defasagem escolar possuem maiores dificuldades para assegurar o direito à aprendizagem. Essa relação mostra que a presença de alunos fora da faixa etária adequada para a série em que estão matriculados é um fator crítico que compromete o desempenho escolar e reflete problemas anteriores de repetência e abandono escolar.

A pergunta sobre a rotina dos alunos quanto à leitura é essencial para a proposta deste trabalho, que objetiva realizar a leitura de tradição literária nos anos finais do Ensino Fundamental. Observando o gráfico 3, percebemos que nenhum dos 7 sujeitos da turma pesquisada leem “sempre” durante a semana; 28% disseram que leem somente “às vezes”; 14% “raramente” leem; e 39% informaram que “não leem”.

Esse dado é bastante significativo, pois evidencia a urgência de desenvolvermos estratégias que estimulem e aproximem os sujeitos do texto literário. Como podemos ver, a partir desse gráfico, a leitura não é uma atividade tão presente na vida dos sujeitos pesquisados. Isso confirma a centralidade deste trabalho, conforme assevera Dalvi e Rezende (2013), “[...] ir do ensino de literatura para o de leitura literária”, quando o objeto do ensino da literatura passa a ser a experiência da leitura literária e a reflexão, experiência e reflexão essas que podem ser mediadas e sociabilizadas no espaço da sala de aula” (Dalvi e Rezende, 2013, p. 13). Nessa direção, Cosson (2022) traz à baila que a leitura literária é “uma prática social e como tal, responsabilidade da escola.” (Cosson, 2022, p. 23). Desse modo, é nosso objetivo promover os diálogos possíveis das produções literárias, o ensino e a formação de leitores na educação básica.

Gráfico 3 - Você costuma ler? Com que frequência?

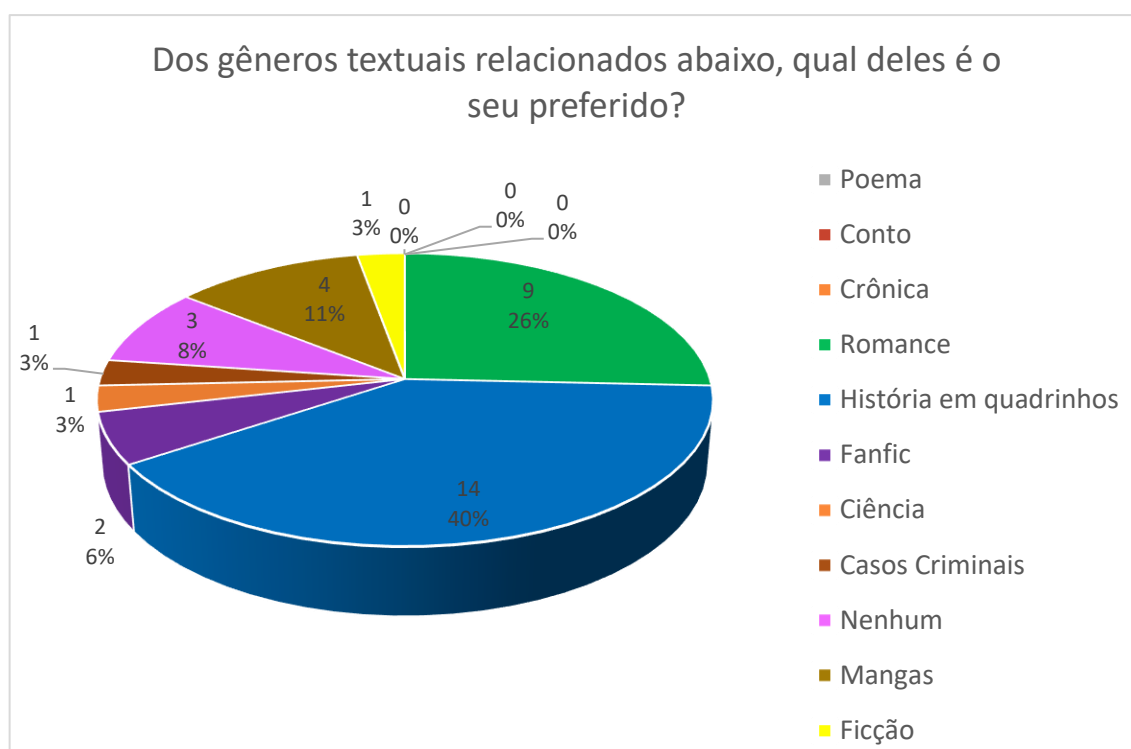


Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ao serem perguntados sobre o gênero discursivo preferido, os sujeitos apontaram, conforme mostra o Gráfico 4, que preferem o gênero discursivo “história em quadrinhos”, com 40%; seguido do gênero discursivo da esfera artístico-literária: “romance” com 26%; do “conto” e da “crônica”, com 3% cada; ainda no contexto desse campo de atuação da atividade humana, cabe destacar que nenhum aluno marcou a

opção “poema”. Na opção “outros”, apareceram “manga”, com 11%; “fanfic” com 6%; e “casos criminais”, “ficção” e “ciência” (aqui entendido como texto de divulgação científica da esfera estudos e pesquisa) com 3%. Como podemos verificar, 11% dos alunos responderam que não preferem “nenhum” dos gêneros apresentados como opção.

Gráfico 4 - Dos gêneros discursivos relacionados abaixo, qual deles é o seu preferido?



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

“Conto” e “crônica”, gêneros de tradição escolar e literária, obtiveram 3 % cada; e o poema 0 %. Esses dados nos revelam que o texto literário, a leitura literária para a formação ética e estética do indivíduo estão cada vez mais ausentes da sala de aula. Com efeito, a escola acaba por excluir ainda mais o aluno das classes populares de uma tradição cultural, pois de acordo com Regina Zilberman “[...] a dissociação faz com que a literatura permaneça inatingível às camadas populares que tiveram acesso à educação, reproduzindo-se a diferença por outro caminho” (2009, p. 17); a autora ainda destaca, ao abordar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que até o surgimento dos parâmetros “a literatura ficava no fim ou de fora” dos programas

curriculares, no entanto, atualmente “não está em parte alguma” (2009, p. 17). Como afirma Candido (1989), o acesso literatura é um direito básico e a escola não pode negligenciar esse direito.

Voltando aos dados, as respostas muito baixas ou nulas indicam que as formas breves e/ou poéticas convencionais não dialogam com o repertório multimodal e colaborativo dos alunos. A ausência completa de interesse pela poesia aponta para a necessidade de reinventar o trabalho poético em formatos digitais (por exemplo, *insta-poemas*, *spoken word* em vídeo) para torná-lo mais significativo e, conseqüentemente, mais atrativo para possibilidades de leitura literária de poemas pertencentes à tradição literária, pois acreditamos que o contato com obras clássicas pode ensinar aos alunos a contrapor os discursos de seu presente às vozes do passado, promovendo uma perspectiva histórica capaz de ampliar suas possibilidades interpretativas.

Ademais, a presença de manga nas respostas reforça a influência da cultura pop e dos quadrinhos japoneses, que combinam ilustração de alto impacto com a arte de contar histórias de forma estruturada e envolvente, utilizando recursos narrativos para criar sentido, despertar emoções e engajar o interlocutor. No que diz respeito à *fanfic* e aos gêneros de nicho como “casos criminais” e “ciência” é oportuno assinalar que a opção por tais gêneros mostram a composição de comunidades de prática em plataformas digitais, onde os jovens produzem e reescrevem narrativas sob o princípio do dialogismo bakhtiniano: a voz do fã se articula em resposta a textos-fonte.

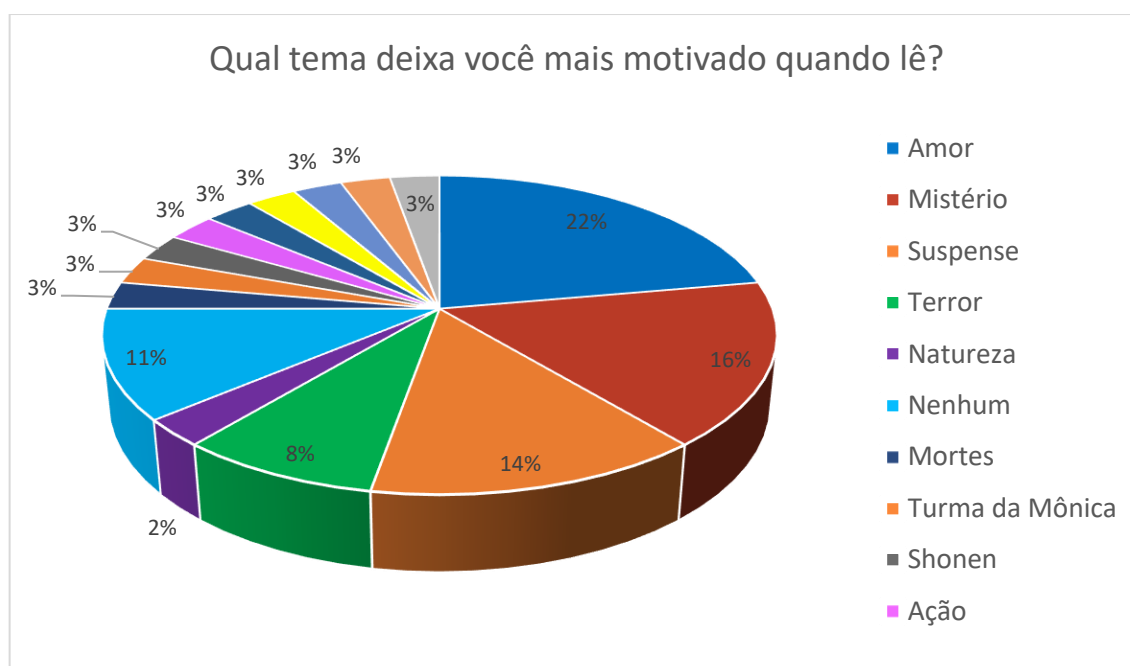
É interessante observar o desinteresse ou necessidade de novas opções já que 11 % dos participantes marcaram “nenhum”. Isso significa dizer que um em cada dez alunos não se identifica com nenhum dos gêneros apresentados, o que indica um espaço para explorar formatos ainda não considerados (jogos narrativos, hipermídia interativa, narrativas estruturadas e envolventes transmediáticas). Ao reconectar o ensino da escrita às preferências digitais dos aprendizes, cria-se um ambiente de letramento mais motivador e significativo, capaz de articular suas experiências digitais — materializadas em diversos eventos de letramento — às práticas letradas contemporâneas, favorecendo a inserção crítica e ativa dos alunos nesses contextos.

Analisando o Gráfico 5, ficou constatado que “amor”, “mistério”, “suspense” e “terror” estão na preferência dos sujeitos pelos temas que os motivam a ler, com respectivamente 22%, 16% e 14% na opinião dos participantes, seguidos de

“natureza”, com 2%. Outros temas que apareceram na opção “outro” foram “ação”, “mortes” e “turma da Mônica” com 3%, que, aliás, estão empatados tecnicamente no interesse dos sujeitos pelos temas que os despertam para a leitura.

Ainda na opção “outros” identificamos um tema das “culturas juvenis” contemporâneas que se manifesta especialmente em ambientes urbanos e hipermodais, qual seja: “*shonen*”, com 3%. Tal termo japonês literalmente significa “rapaz” ou “jovem rapaz”. No contexto de mangás e animes, *shōnen* designa uma categoria de obras direcionadas predominantemente ao público masculino jovem (aproximadamente entre 12 e 18 anos). São enredos focados em batalhas, jornadas épicas ou competições esportivas, são heróis que crescem, treinam e superam desafios, reforçando valores como coragem, amizade e perseverança, a narrativa geralmente ágil, com lutas sequenciais para manter o interesse e mesmo em meio a conflitos intensos, há momentos cômicos para equilibrar o tom. Um exemplo famoso é Dragon Ball (Akira Toriyama). Roxo e Moura (2012) veem nas culturas juvenis contemporâneas um catalisador para repensar as práticas de ensino de língua e letramento, já que para os pesquisadores os jovens criam e circulam sentidos em múltiplos modos e mídias e a escola precisa oferecer multiletramentos que correspondam a essa pluralidade semiótica e cultural.

Gráfico 5 - Qual tema deixa você mais motivado quando lê?



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

É oportuno salientar que 11% dos entrevistados responderam que “nenhum” tema desperta neles interesse pela leitura. Tendo em vista que vivemos em uma sociedade onde as trocas sociais acontecem muito rapidamente, por meio da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual ou pela internet, aqui fica evidente que muitos são os desafios no âmbito da leitura e, no que tange à questão específica da leitura literária e o adolescente de hoje, muitos também são os caminhos. Se desejamos formar leitores de literatura na educação básica, convém sair do formalismo e reabilitar a subjetividade do leitor. Isso vale dizer que a formação de leitor de literatura não se reduz a uma atividade cognitiva e que o processo de elaboração semântica se enraíza na experiência do sujeito, ou seja, uma relação viva com o texto. Além disso, considerando que são diversos os fatores que levam um jovem a não gostar de literatura (como falta de incentivo e hábito familiar, práticas pedagógicas que distanciam o aluno do texto literário, traços de personalidade própria, outros interesses individuais etc.), entendemos como absolutamente normal encontrar no grupo de entrevistados atitudes como as demonstradas nas respostas acima.

Ainda no que diz respeito aos dados do Gráfico 5, notamos, uma coerência com o resultado do Gráfico 7, que nos mostra que os sujeitos apontaram que o conhecimento e o lazer são os motivos que os levam a ler. Assim, entendemos que essas duas opções do questionário são fatores importantes nos textos que tematizam, pois elas podem aguçar a vontade do leitor em desvendar os enigmas presentes nos textos que abordam estes temas.

A análise dos Gráficos 3, 4 e 5 revela uma defasagem significativa no que se refere à prática da leitura entre os alunos. Observa-se, contudo, que há interesse por livros cujas temáticas envolvem amor, mistério e suspense — o que indica uma inclinação dos estudantes pela literatura, ainda que pouco explorada pela escola de modo a despertar e sustentar esse gosto. Compreender o universo que permeia os gêneros discursivos da esfera literária é essencial para ampliar o entendimento das obras, de seus contextos e dos diálogos que estabelecem com outras produções culturais. Assim, torna-se necessário compreender mais profundamente o cenário da leitura entre adolescentes, por meio de grupos focais, e buscar uma aproximação entre os interesses juvenis e as práticas de leitura promovidas pela escola.

Reafirmamos, portanto, o papel central da instituição escolar e do professor na formação do leitor e na motivação para a leitura — literária ou não.

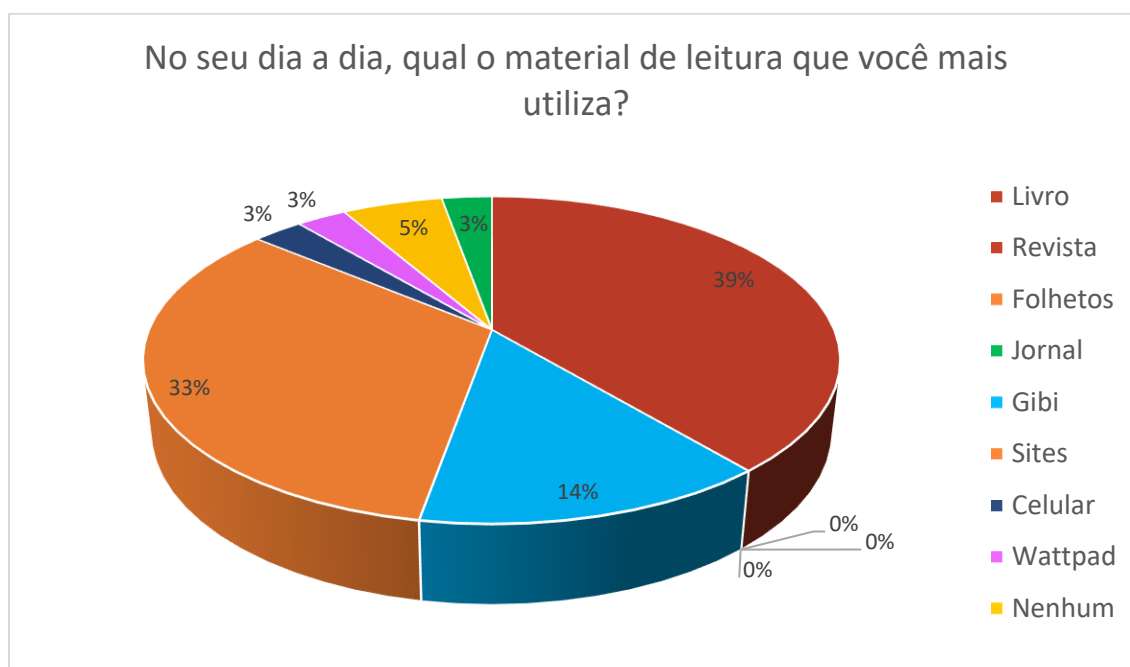
Os Gráficos 6 e 8 apontam que o livro e o celular são, respectivamente, o material e o suporte mais utilizados pelos sujeitos nas suas leituras diárias. Observando os resultados, temos que 39% usam o livro como material de leitura, e 58% utilizam o celular como suporte — este último, aliás, supera o livro, ficando o telefone móvel em primeiro lugar. Essa constatação significativa, presente no gráfico 8, evidencia que a leitura por meio do aparelho celular obteve uma diferença de 19% para o segundo colocado, no caso, o suporte livro. Isso demarca que o contato dos sujeitos com o suporte digital precisa ser considerado, o que não poderia ser diferente, tendo em vista que as novas tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na vida dos sujeitos.

Ainda quanto ao suporte livro, inferimos que esse livro contemplado nas perguntas analisadas anteriormente trata-se do livro didático, uma vez que este é um instrumento muito presente em sala de aula. É importante ressaltar que, conforme observação do orientador, aos 39% referentes ao livro como material devem ser somados outros itens, como o gibi, por exemplo. Além disso, não está claro se os alunos conseguiram diferenciar completamente entre material de leitura e suporte, especialmente no caso dos dispositivos digitais, o que pode influenciar a interpretação dos dados.

Cabe destacar que o discurso institucional que proíbe o uso de smartphones em sala de aula contraria as orientações da BNCC, a qual reconhece e valoriza o uso das tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagem. Observa-se, contudo, que essa proibição, muitas vezes de natureza jurídico-normativa, tem sido interpretada de forma restritiva pelas escolas, resultando em um ensino mais engessado e limitando o potencial pedagógico dos recursos digitais para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo discente. Apesar disso, vislumbra-se a possibilidade de ressignificar o uso do celular no contexto escolar, de modo que ele passe a ocupar um novo lugar no discurso e nas práticas pedagógicas dos professores — não mais como ameaça à atenção dos alunos, mas como instrumento de mediação e produção de conhecimento.

Desse modo, faz-se necessário estar atento a outras possibilidades proporcionadas pela conjuntura atual, como o lidar com as TDICs, pois elas fazem parte da vivência da sociedade como um todo, especialmente da vida dos alunos que têm se relacionado com os suportes digitais de maneira autônoma, no ambiente escolar. É preciso conhecer e se aproximar desta nova vivência do aluno contemporâneo, na qual a leitura e a escrita são experimentadas, no ambiente digital, de forma diferente da que comumente é esperada. Em razão disso, cabe à escola apropriar-se dos suportes digitais como ferramenta para estimular a leitura, inclusive a leitura do texto literário. Vejamos os Gráficos 6 e 8:

Gráfico 6 - No seu dia a dia, qual o material de leitura que você mais utiliza?



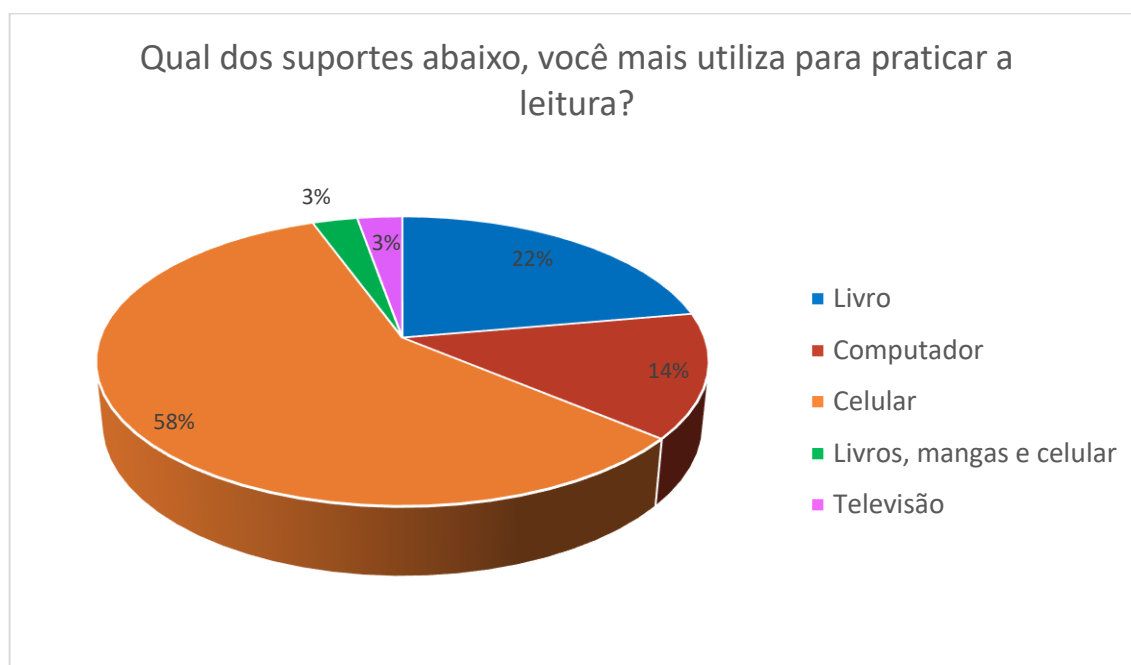
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Gráfico 7 - Dos motivos presentes nas alternativas abaixo, qual deles te leva a ler?



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Gráfico 8 - Qual dos suportes abaixo, você mais utiliza para praticar a leitura?



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Diante dos resultados evidenciados pelos Gráficos 6 e 8, não podemos fechar os olhos para a informação cibernética, como vem acontecendo; a utilização das

tecnologias em sala de aula é necessária, pois aproxima o professor do aluno, da realidade de quem está inserido num mundo digital. Nogueira (2011, p. 8) reforça que as mídias, principalmente o computador e a internet, fazem, cada vez mais, parte do universo de nossos alunos. Desse modo, precisamos estabelecer pontes efetivas entre educadores e os novos modos de interação e diálogo estabelecidos entre sujeitos e entre textos. Vejamos, a seguir, a análise dos resultados referentes ao Gráfico 7.

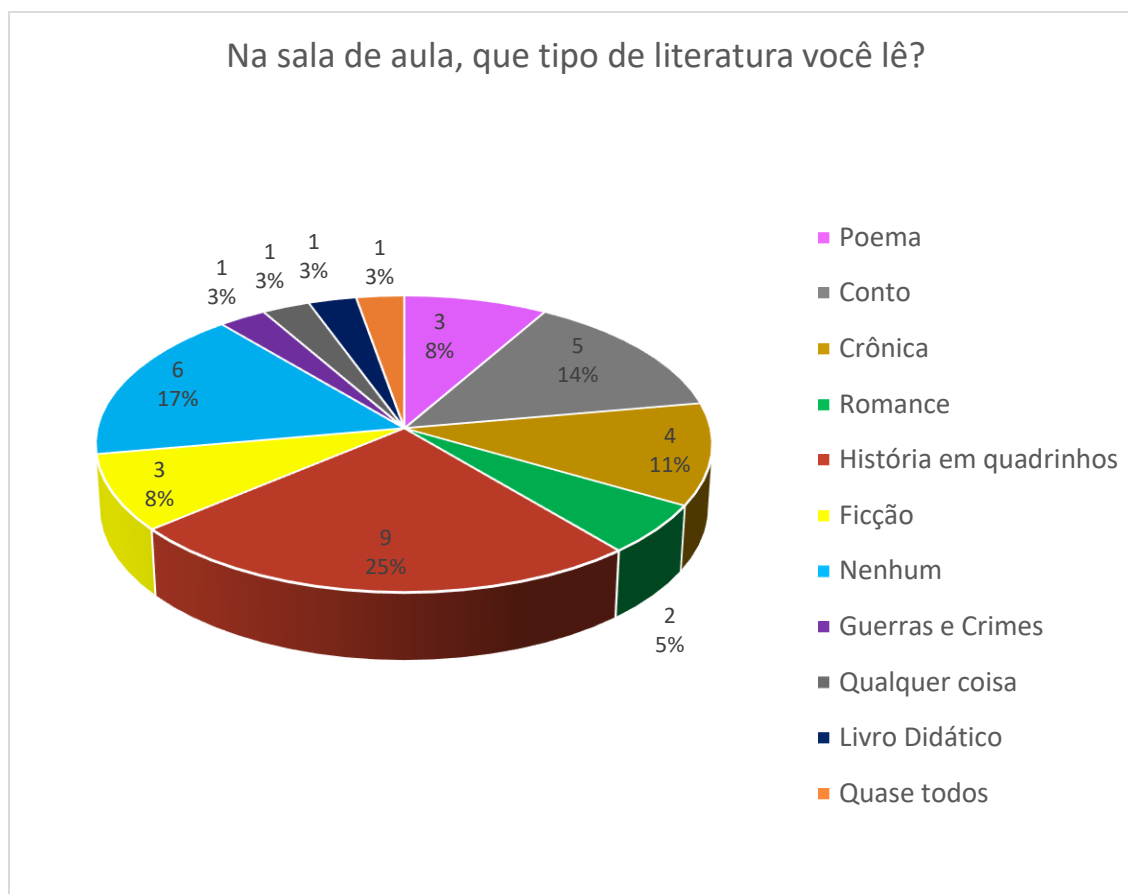
Conforme revela o Gráfico 7, dois motivos que levam o aluno a ler são lazer e curiosidade, com 25% cada, totalizando 50%, seguidos de prazer e conhecimento, com 17% e 16%, respectivamente. Essa informação é de extrema importância, pois é uma excelente maneira de inserir e estimular o aluno a adentrar no mundo da leitura. Observamos que a maioria dos alunos, Gráfico 5, disseram que os temas que os motivam a ler é amor, mistério e suspense; estas três escolhas: “lazer”, “curiosidade” e “mistério” se convergem e tornam-se um fator preponderante para trabalhar com leitura. É importante destacar que 17% dos alunos disseram que o motivo que os levam a ler é o “prazer”, já 16% disseram que leem por “conhecimento”, respectivamente. Cumpre destacar que no questionário que gerou o Gráfico 7, compreendemos a palavra lazer, no que concerne às práticas leitoras, a leitura não escolarizada, não pedagógica, mas livre, isto é, a leitura despretensiosa. Na verdade, o lazer aqui está associado a não escolarização da leitura. Por fim, é notório que temos poucos alunos que revelaram que gostam de ler por prazer. Assim, temos uma grande tarefa que é estimular os estudantes a ler por prazer.

Ao perguntar sobre o tipo de literatura que os sujeitos leem em sala de aula (Gráfico 9), 25% disseram que leem história em quadrinho; essa informação é surpreendente, porque no Gráfico 5 apenas 3% optaram pela “turma da Mônica”, empatada tecnicamente com “ação” e “mortes” no interesse dos sujeitos pelos temas que os despertam para a leitura. Queremos chamar atenção para uma possível incoerência entre os dados apresentados, pois, ao afirmarem que a história em quadrinho é uma leitura presente na sala de aula, por que somente 3% o apontou como gênero discursivo preferido? Porventura, seria a maneira como a leitura desse gênero é trabalhada com a turma? Ou seria uma questão de predileção mesmo?

Por outro lado, podemos perceber uma congruência entres os dados analisados na questão do Gráfico 4, pois os alunos apontaram as histórias em quadrinhos como gênero discursivo preferido e ao responderem à questão do Gráfico 9, 24% afirmaram que o tipo de literatura de que gostam de ler em sala é história em quadrinhos. Ainda no cotejo entre os Gráficos 4 e 9, verificamos possíveis incongruências entre as informações apresentadas, quais sejam: no Gráfico 4, os educandos não apontaram o poema como gênero preferido, entretanto, no Gráfico 9, ele aparece com 8% do tipo de literatura que leem. Talvez os alunos participantes não estejam considerando o poema como um gênero menor da literatura?

Outras discrepâncias que podemos sinalizar entre os dois gráficos dizem respeito ao gênero romance que aparece com apenas 2% no Gráfico 9, enquanto no 4 temos 26%; e quanto à crônica, 11% disseram que a lê em sala de aula, por outro lado, no Gráfico 4 apenas 3% a indicaram como gênero preferido. Ao traçarmos esse paralelo entre os dados dos dois gráficos, insistimos na urgência de inserir, formular, fortalecer e ampliar o ensino de leitura literária no ensino básico para além das práticas usuais. Nesse sentido, Cosson (2022), propõe a construção de uma comunidade de leitores nas salas de aula e sugere oficinas para o professor adaptar seu trabalho às práticas de leitura literária, permitindo, com isso, “que o leitor produza sentido ao ter contato com o texto literário, sentindo-o em um determinado tempo e espaço, contextualizando-o.” (Pin, 2021, p. 11). O ensino de literatura passa a ser a experiência da leitura literária e da reflexão. Vejamos os resultados apresentados no gráfico 9.

Gráfico 9 – Na sala de aula, que tipo de literatura você lê?



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No levantamento de dados do perfil do leitor, tratamos de uma questão aberta, a 10, na qual os sujeitos expressaram se gostam ou não de atividades que envolvem literatura em sala de aula. 80% se mostraram favoráveis à presença de atividades literárias na escola. Dentre as justificativas prevaleceram as seguintes: “porque é interessante”, “aprende mais”, “incentiva a ler”, “é divertido”, “porque é conhecimento” e, “é muito legal”. Já 20% disseram que não gostam “porque essas atividades geralmente são chatas”, “por só ler no livro didático”, “porque não gosto mesmo”, “por conta da timidez na hora de ler” e “porque gosta mais das explicações”. Observamos através destes depoimentos o quanto a proposta de intervenção didática, aqui apresentada, pode contribuir para a leitura do texto literário na escola.

7.2 PERFIL DE EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS COM A ESCRITA

Hoje, talvez o maior desafio da escola resida em criar condições para a formação de cidadãos livres e emancipados, orientados por uma ação educativo-crítica, transformadora e humanista, nos termos de Paulo Freire. Essa formação depende de estruturas institucionais, políticas e formativas que permitam a análise das relações de poder em uma sociedade, de modo a viabilizar mudanças significativas. É nesse contexto que educandos e educadores, apoiados por uma agenda metodológica interventiva, podem colaborar para romper o monopólio de saberes produzidos por grupos hegemônicos, compreendendo seus papéis na transformação social e na construção de práticas pedagógicas mais democráticas e críticas.

Nesse sentido, é importante lembrar que ensinar a ler e escrever não é uma questão técnica, é uma questão política, como Freire sempre insistiu. Em diálogo com os escritos desse autor, dominar um signo linguístico escrito pressupõe uma experiência social precedente, a da leitura do mundo (Freire, 2003 [1982]). Nesse escopo, a leitura e a escrita são práticas sociais, e não apenas atos de (de)codificação. Freire vai além: compreende os variados contextos de produção de sentido, fortifica sua identidade e é agente ativo na promoção de mudança social. É por isso que o sujeito precisa ser letrado, e não apenas alfabetizado, a fim de que possa agir socialmente.

Isso significa dizer que não atuamos no vácuo, o que implica, para tal, adotarmos aqui nesta investigação uma concepção social da escrita, isto é, uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. Nessa perspectiva múltipla e ideológica, Street (1984) elege como ideal uma concepção de letramento com base no que denomina “modelo ideológico de letramento”, a partir da qual se reconhecem uma multiplicidade de letramentos, ao mesmo tempo em que “o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia” (Street, 1994, p. 466).

Nessa direção, o contexto é compreendido como elemento crucial, haja vista que as práticas de linguagem são situadas em estruturas culturais e de poder determinadas. Em outras palavras, os significados que a escrita assume para um determinado grupo social dependem, de certa forma, dos diferentes contextos em que

foi adquirida. Kleiman (2007) colocando em pauta discussões sobre a perspectiva social da escrita, argumenta que

uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. (p. 5).

Tal entendimento reforça a noção de que a escrita, em ambientes escolares inclusivos e críticos, deve ser concebida como prática coletiva, em que o sujeito não escreve isoladamente, mas em interação com outros sujeitos, negociando sentidos, aprendendo e ensinando de forma colaborativa

Da análise da exposição da autora, depreende-se que o sujeito social com sua subjetividade ou intersubjetividade é um ser de contextos situados, construídos performativamente no aqui agora e que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados. Para Kleiman (2006), “isso resulta em novos desenhos de pesquisa: a legitimação de práticas populares de uso da escrita em situações reais no tempo e no espaço” (Kleiman, 2006, p.78). Ou seja, pensar em letramentos escolares e não-escolares (no plural) como situados. Sob essa ótica, assumidos que as práticas de leitura e escrita são cultural e socialmente determinadas e, por isso, devem ser examinadas nos contextos específicos de sua produção (Street 1984; Barton et al. 2000; Gee 2000). Para Vóvio e Souza (2005) especificamente os estudos dessa natureza se situam numa perspectiva construtivista social, na qual:

as realidades sociais são aprendidas como construções históricas e cotidianas dos atores individuais e coletivos (Corcuff 2001, p. 26), que consideram o caráter plural de cada indivíduo, de suas identidades, de suas interações, e as diversas configurações de repertórios resultantes de práticas e atividades a que se dedica, tendo um horizonte histórico social comum (Lahire 2002). (Vóvio e Souza, 2005, p. 43).

Diante dessa perspectiva, compreender os sujeitos como atores históricos e culturais também implica reconhecer que suas práticas de escrita são atravessadas por interações constantes com o outro. Esse caráter relacional fortalece a ideia de que a produção escrita se nutre de experiências dialógicas e colaborativas, em que o conhecimento é coconstruído.

O domínio da leitura e da escrita não pode ser concebido como um conjunto de competências absolutas ou meramente cognitivas, desvinculadas das condições

sociais, históricas e culturais que permeiam tanto seu desenvolvimento quanto suas formas de uso. Isso significa dizer que as condições sociais e práticas de escrita estão numa relação de influência recíproca. O trabalho com as práticas de leitura e escrita deve ocorrer para que possamos agir discursivamente no e sobre o contexto local e global, pondo em relevo relações de poder e aspectos culturais dessas práticas com vistas a efetivas possibilidades de imprimir novos sentidos também à formação de alunos leitores e escritores no contexto escolar.

Assim, é fundamental que a escola incentive experiências em que os estudantes possam escrever juntos, revisarem os textos uns dos outros e se engajarem em projetos autorais colaborativos, nos quais a autoria se expande para o coletivo, promovendo aprendizagens mais significativas.

No Brasil, essa perspectiva, de vertente sociocultural (Heath 1982; Street 1984, 1993, 2001; Kleiman 1995), pautada em abordagens etnográficas, discursivas e sócio-históricas, é designada como Estudos de Letramento, na qual as práticas de uso da escrita são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades. Nessa vertente, os questionamentos se voltam às formas como os sujeitos constroem significados a essas práticas. Desse modo, como toda a atividade humana, as práticas sociais de uso da escrita são essencialmente sociais e se localiza na interação interpessoal com foco na interação e para a prática social. Segundo Heath (1982), isso vale dizer que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos.

Essa noção sócio-histórica e cultural que envolve os Estudos de Letramento contribui para compreender como as relações de poder são (re)constituídas nas diferentes práticas de letramento em nossa sociedade, o que pode possibilitar uma reflexão de como trabalhar para democratizar o acesso a essas práticas no ensino da língua escrita. Kleiman (2008) ressalta que os Estudos de Letramento "defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita" (Kleiman 2008, p. 490).

Nesse sentido, a apresentação e a análise dos dados desta seção articulam-se aos estudos de Street (1984, 1995, 2001, 2003) sobre o modelo ideológico de

letramento, o qual propõe uma compreensão culturalmente sensível das práticas letradas, reconhecendo que tais práticas variam de acordo com os contextos socioculturais e se transformam historicamente. Essa concepção dialoga com o entendimento de Kleiman (1995), para quem o letramento constitui um conjunto de práticas sociais nas quais os sujeitos se engajam e nas quais a escrita desempenha papel constitutivo. Nessa perspectiva, o letramento não se restringe ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas implica formas de participação social e de agência que permitem ao indivíduo atuar criticamente em seu contexto local e global, em benefício próprio e do coletivo. Ao enfatizar o caráter social e cultural das práticas letradas, Kleiman (1995) evidencia, ainda, sua imbricação com as estruturas de poder e com os modos pelos quais a cultura as reproduz ou transforma.

À luz dessa perspectiva teórica, o letramento pode ser compreendido como um conjunto de práticas sociais de comunicação mediadas pela escrita, isto é, como usos situados da linguagem que adquirem sentido nas interações sociais (Signorini, 2001). Nessa mesma direção, Bagno (2014, p. 6) reforça que as práticas de leitura e escrita devem ser entendidas em seus contextos efetivos de produção e circulação, pois “o letramento é um estado em consonância com o contexto social real, em que a linguagem escrita está inserida em práticas sociais e linguísticas reais, que lhe conferem significados também reais”. Essa concepção desloca a ênfase do domínio técnico da escrita para sua dimensão social e cultural, reconhecendo que os sentidos da linguagem emergem das condições concretas de uso e das relações de poder e significação que as permeiam.

Como a dimensão sociocultural do letramento vem norteadando o nosso estudo, cabe salientar que, do ponto de vista dos fundamentos teóricos e metodológicos dessa vertente dos Estudos de Letramentos, tal abordagem nutre-se do dialogismo e dos estudos das situações de produção dos enunciados ou texto em seus aspectos sócio-históricos de Bakhtin e seu Círculo (Bakhtin, 2003; Bakhtin/Volochínov, 2009).

Na perspectiva dos autores, a linguagem é essencialmente dialógica, isto é, constitui-se sempre na relação com a palavra do outro e encontra-se constituída por vozes sociais e históricas que produzem sentidos e participam da constituição dos sujeitos. O dialogismo implica reconhecer que, em toda enunciação, há uma pluralidade de perspectivas, ideologias e significações concretas (Bakhtin, 1988), de modo que o sujeito se forma e se posiciona ao mobilizar essas vozes no processo de

interação verbal. Nesse movimento responsivo, as identidades são construídas de forma relacional, contingente e situada (Hall, 2005), e os gêneros discursivos funcionam como meios de inserção ativa na vida social.

Na concepção bakhtiniana, o enunciado é analisado como uma unidade fundamental da comunicação verbal, concebido como produto da interação social. Ele se constitui sempre em uma situação comunicativa concreta, marcada pela presença de interlocutores e pelas intenções que orientam a produção da fala. Ao mesmo tempo, inscreve-se em um contexto mais amplo, atravessado por condições históricas, sociais e ideológicas que configuram os modos de dizer e os sentidos possíveis para determinado grupo social.

Assim, referir-se ao dialogismo, conforme concebido pelo Círculo de Bakhtin, não se limita à interação face a face, mas remete à própria constituição da linguagem como prática social mediada pela alteridade. Para Bakhtin e Volóchinov (1929), todo enunciado concreto emerge de uma situação comunicativa específica e pressupõe a presença do outro — explícita ou pressuposta — com quem o locutor estabelece uma relação responsiva. Nesse sentido, o enunciador produz sua fala considerando as possíveis reações, valores e posicionamentos do interlocutor, o que confere à linguagem seu caráter constitutivamente dialógico e ideologicamente carregado. Segundo Volóchinov (2017[1929]):

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (p. 205, grifos do autor).

Trazer as proposições de Bakhtin/Volochínov ([1929], 1981) à baila para esta discussão são importantes, já que, para ele a língua é um produto sócio-histórico, uma forma de interação social realizada por meio de enunciações e que sua natureza é social. De acordo com os postulados do autor, a palavra está permanentemente inserida numa relação dialógica: tanto serve de expressão de um em relação ao outro - uma vez que é dita por alguém, como também é dirigida a alguém.

Nessa mesma esteira do projeto epistemológico e metodológico bahhtiniano, incorporamos para a análise dos dados os estudos desenvolvidos a respeito dos gêneros discursivos que, segundo Rojo (2005), “centram-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda-teoria gêneros de textos, na descrição da materialidade textual.” (Rojo, 2005, p.185).

Para o Círculo de Bakhtin, os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de enunciados que se constituem como práticas de comunicação e interação social, refletindo e organizando o funcionamento da vida em sociedade. Através dos enunciados que os concretizam — materializados em textos — é possível observar efeitos de sentido, ecos ideológicos e posicionamentos axiológicos de múltiplas vozes, mediados pelas escolhas linguísticas que cada gênero possibilita. Por essa razão, na perspectiva bakhtiniana, o foco recai menos sobre o produto e mais sobre o processo de constituição do gênero, privilegiando-se a dinâmica de sua construção no interior das esferas de atividade humana. O interesse do Círculo está menos nas propriedades formais dos gêneros e mais na compreensão de como esses gêneros se estruturam em contextos sócio-históricos específicos (Bakhtin, 2016 [1979]). Conforme argumenta Medviédev (2012 [1928]):

O significado construtivo de cada elemento somente pode ser compreendido na relação com o gênero. Se o problema do gênero, como problema do todo, tivesse sido oportunamente colocado pelos formalistas, então eles não poderiam, de modo algum, atribuir um significado construtivo autônomo aos elementos abstratos da língua (p. 193).

Na perspectiva bakhtiniana, os processos de leitura e escrita não se restringem às escolhas linguísticas feitas pelos sujeitos, mas envolvem, de modo indissociável, as condições concretas de produção dos enunciados. Essas condições estão diretamente relacionadas às esferas de atividade social em que os enunciados circulam, uma vez que é nelas que se definem os temas recorrentes, os estilos e os gêneros discursivos que moldam a produção e a interpretação da linguagem (Bakhtin, 2016 [1953]). Na visão de Bakhtin e seu Círculo os gêneros do discurso são indispensáveis para a compreensão mútua entre as pessoas quanto as formas das línguas. Consideramos, portanto, os gêneros discursivos como instrumento indispensável à agência cívica como forma de promover propostas de atividades dialógicas de leitura literária e produção discursiva que possibilitam o engajamento do aluno participante em situações plausíveis de interações comunicativas.

Assim, as análises aqui empreendidas ancoram-se nos princípios de uma educação linguística crítica, concebida como prática social voltada à formação de sujeitos capazes de participar plenamente da vida em sociedade. Tal perspectiva implica compreender os diferentes âmbitos sociais, suas regras de funcionamento e as habilidades discursivas que deles decorrem. Conforme defende Rocha (2018, p. 87), trata-se de uma educação linguística que “problematiza, que questiona e busca o rompimento de visões reducionistas de língua/linguagem, de sujeito e de mundo que homogeneízam e reproduzem discursos de separação”.

Nessa direção, adota-se uma abordagem sociocultural do letramento, segundo a qual as práticas de leitura e de escrita integram contextos sociais, culturais, políticos e econômicos, refletindo e, ao mesmo tempo, constituindo tais contextos. Além disso, parte-se do pressuposto de que a comunicação humana se realiza por meio de gêneros discursivos, indispensáveis às ações sociais mediadas pela linguagem.

Desse modo, essa perspectiva é sustentada pela concepção bakhtiniana de linguagem (Bakhtin, 2003), que entende a escrita como espaço de manifestação da subjetividade e de construção identitária, locus dialógico em que múltiplas vozes se entrecruzam. Em outros termos, trata-se de uma visão enunciativa, interacional e dialógica de linguagem e de discurso, que orienta a investigação dos fatores que condicionam as possibilidades e as formas de participação dos sujeitos nas práticas sociais de uso da linguagem escrita.

Em suma, as perspectivas contempladas ao longo desta seção nos convidam a repensar e reinterpretar as epistemologias educacionais, performances pedagógicas no intuito de promover o ensino e aprendizagem de língua portuguesa de forma colaborativa, transformativa, crítica e ética. Isso requer um compromisso com práticas que valorizem o trabalho conjunto, o diálogo entre sujeitos em formação e a construção coletiva do saber, rompendo com modelos individualizantes e hierárquicos de ensino da linguagem. Para tanto, interpretaremos dados levantados com base em um referencial teórico que concebe o uso da escrita como fenômeno complexo, repleto de implicações ideológicas. Os dados obtidos nas respostas aos questionários usados na primeira etapa de desenvolvimento da pesquisa de campo visam traçar um perfil desse grupo relativamente à sua relação cotidiana com a escrita dentro e fora da escola. Na sequência, serão apresentados e discutidos os resultados

obtidos por meio dos questionários aplicados para o levantamento do perfil dos alunos em relação à escrita.

Gráfico 10 - Como você caracteriza sua relação com a escrita?



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Gráfico 10 apresentamos os dados relativos à relação do aluno com a escrita e verificamos que 80% dos inquiridos afirmaram ser boa; 10% ótima e 7% ruim. Esses resultados evidenciam que a maioria deles 90 % avalia sua relação com a escrita como “boa” ou “ótima”, ou seja, positivamente, enquanto apenas 7 % a consideram “ruim”.

No Gráfico 11 apresentamos os dados relativos à questão sobre se os alunos gostam de escrever na escolar.

Gráfico 11 - Você gosta de escrever textos na escola?

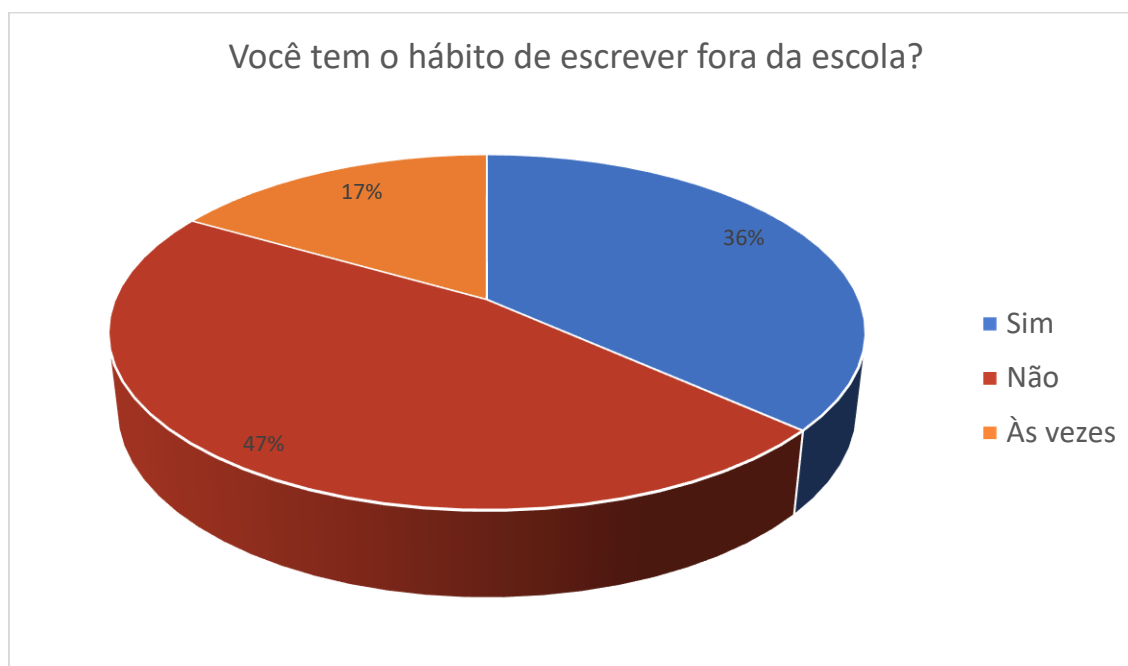


Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Obtivemos assim os seguintes resultados: 20% dos alunos mencionam “que gostam de escrever na escola” e 47% dos inquiridos dizem “não gostar”. No entanto, 33% dos alunos responderam que “gostam um pouco”. Os dados de opinião dos estudantes sobre escrever na escola revelam um quadro de desmotivação bastante expressivo: quase metade, 47 %, afirma “não gostar” de escrever em sala de aula, enquanto apenas 20 % declaram “gostar” dessa atividade; o restante, 33 %, situa-se numa zona intermediária, dizendo “gostar um pouco”. Há um forte indicativo de que a atividade de produção escrita, tal como está sendo proposta na escola, não dialoga com as necessidades afetivas ou cognitivas e em termos práticas e contextos de uso desses alunos.

Ainda de “dentro da sala de aula” a propósito desse distanciamento de produtos escritos, de acordo com as ponderações de Geraldí (2015), “[...]os chamados exercícios de ‘leitura e interpretação’ não vão além da superfície textual, um contato superficial com o texto continua perdurando e predominando nas práticas escolares” (Geraldí, 2015, p.59). Em síntese, o predomínio de atitudes negativas ou tímidas em relação à escrita escolar reforça a necessidade de repensar práticas pedagógicas que promovam autoria, autonomia, criticidade, relevância social e prazer no ato de escrever, alinhando-as aos novos multiletramentos e às identidades discursivas dos estudantes.

Gráfico 12 - Você tem o hábito de escrever fora da escola?



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Gráfico 12 apresentamos os dados relativos à questão sobre o hábito deles de escrever fora da escola e no Gráfico 13 sobre quais os gêneros discursivos sugeridos que eles já utilizam, ou seja, lê, escreve, digita, posta, compartilha fora do ambiente escolar.

Obtivemos os seguintes resultados: no que diz respeito o hábito dos aprendizes de escrever fora da escola, 47% disseram que não têm esse hábito; já 37% responderam que sim, que escrevem “fora da escola”, enquanto 17% informaram que “às vezes”. Relativamente aos dados do Gráfico 13, verificamos que dos gêneros discursivos propostos que correspondem às práticas extraclasse já mobilizadas pelos estudantes, tais como leitura, produção escrita, digitação, postagem e compartilhamento de conteúdo em ambientes digitais, 20% responderam meme; 13% comentários; empatados tecnicamente com 9% estão *post* de blog e rede sociais, *gifs*, artigos de opinião e romances; com 8% poema.

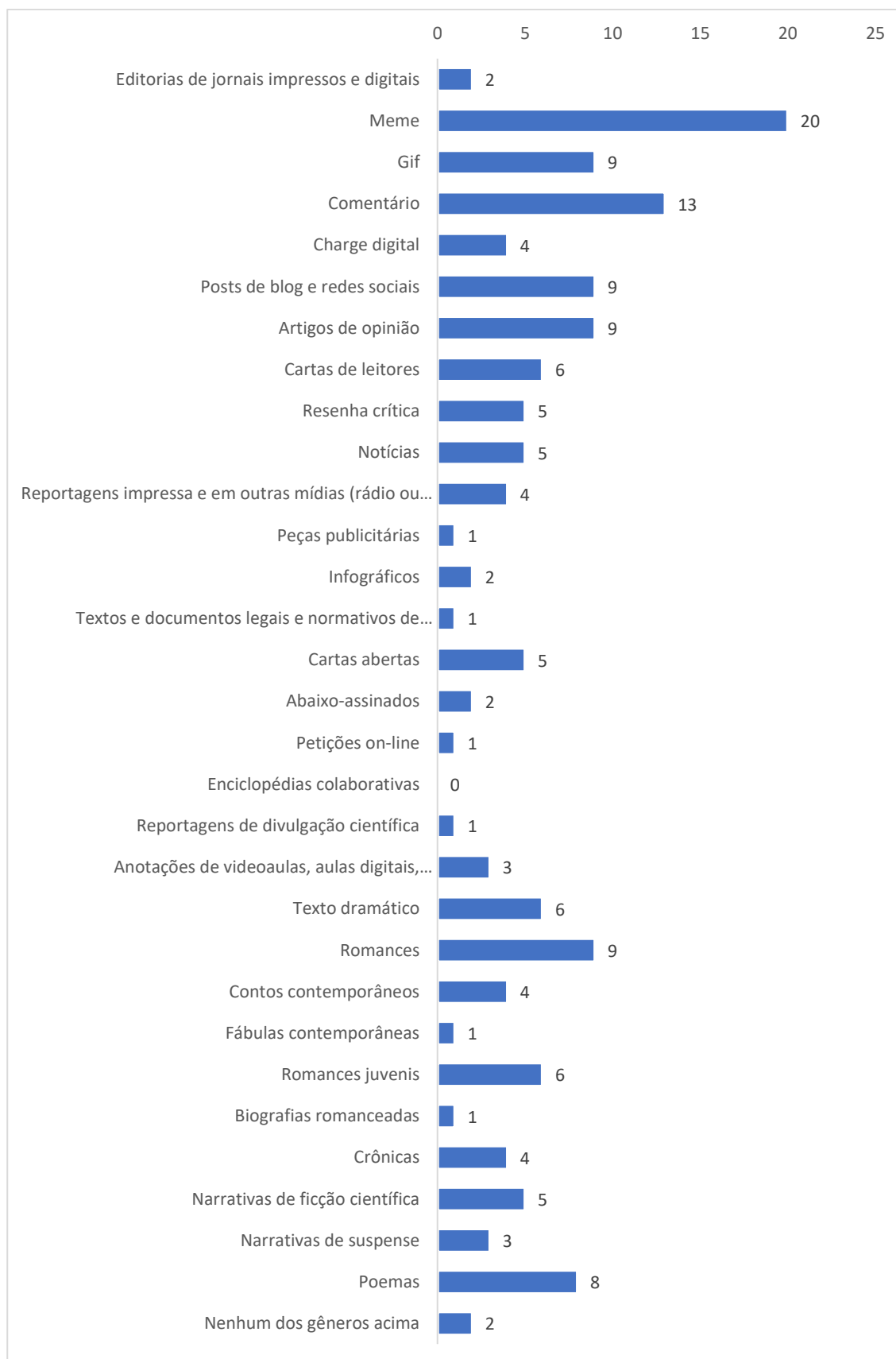
Os resultados revelam um perfil de práticas extraclasse marcadamente digitais, multimodais e hipermediáticos. Memes foram citados por 20 % dos alunos, indicando a centralidade de sequências rápidas de imagem mais texto que dialogam com a cultura do “remix” proposta por Lankshear & Knobel (2011), na qual significado e humor se constroem pela apropriação e reiteração de símbolos visuais. Em seguida,

13 % dos estudantes produzem “comentários”, evidenciando uma escrita de resposta ao discurso alheio que corrobora o dialogismo bakhtiniano, no qual o sentido emerge no intercurso com o outro (Bakhtin, 1984).

Outros gêneros discursivos, tais como: post de blog, publicações em redes sociais, *GIFs*, artigos de opinião e até romances alcançam cada um 9 % de uso, o que sugere que apenas uma minoria recorre a formatos de maior extensão textual ou dificuldade de perceber os traços que distinguem os modos de organização e funcionamento de textos mais complexos como o romance, por exemplo. Por fim, apenas 8 % mencionaram a produção de poemas fora do ambiente escolar, corroborando a hipótese de que os gêneros de tradição da esfera artístico-literária têm menor circulação espontânea no universo digital dos jovens.

Essa distribuição quantitativa aponta para a urgência de alinhar o ensino da escrita no currículo formal aos novos multiletramentos juvenis, de modo a valorizar os saberes e práticas digitais já mobilizados pelos alunos, articulando-as com os gêneros mais complexos e estruturados que a escola pretende desenvolver. Considerando o impacto das tecnologias nas relações sociais e nos nossos modos de interagir, o ensino sobre a escrita precisa incorporar essas tecnologias do século XXI, visto que os textos que circulam na contemporaneidade não se compõem apenas de palavras, mas também de múltiplos outros sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o gestual, o imagético, o gráfico; ou seja, o letramento não tem a ver apenas com a escrita.

Gráfico 13 - Dos gêneros sugeridos a seguir, assinale qual (is) dele (s) você já utiliza, ou seja, lê, escreve, digita, posta, compartilha fora do ambiente escolar.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O Gráfico 14 pretendeu averiguar se aluno sente motivado, na escola, para escrever. Obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 14 - Você se sente motivado, na escola, para escrever?



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Assim, a partir da análise do Gráfico 14, verificamos que 40% dos alunos responderam que “não” se sentem motivados para escrever na escola; 50% “às vezes” e 10 disseram que “sim”, que se sentem motivados.

Quase metade dos estudantes, 40 %, não enxerga sentido ou prazer na escrita escolar, o que aponta para um descompasso entre as atividades propostas e as necessidades afetivas e cognitivas desses sujeitos. O grupo que responde “às vezes” não está totalmente desmotivado, mas também não está sólido na motivação positiva, ou seja, já encontra aspectos positivos na escrita, mas também enfrenta barreiras que interrompem seu envolvimento (por exemplo, tarefas repetitivas, pouco convívio com o mundo letrado, ou seja, de acordo com Kleiman , “da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e escrita” (1995, p. 70), procedimentos escolares que pouco contribuído na sua formação como produtor de texto do letramento de base grafocêntrica convencional, que não permitiram construir com a escrita enquanto

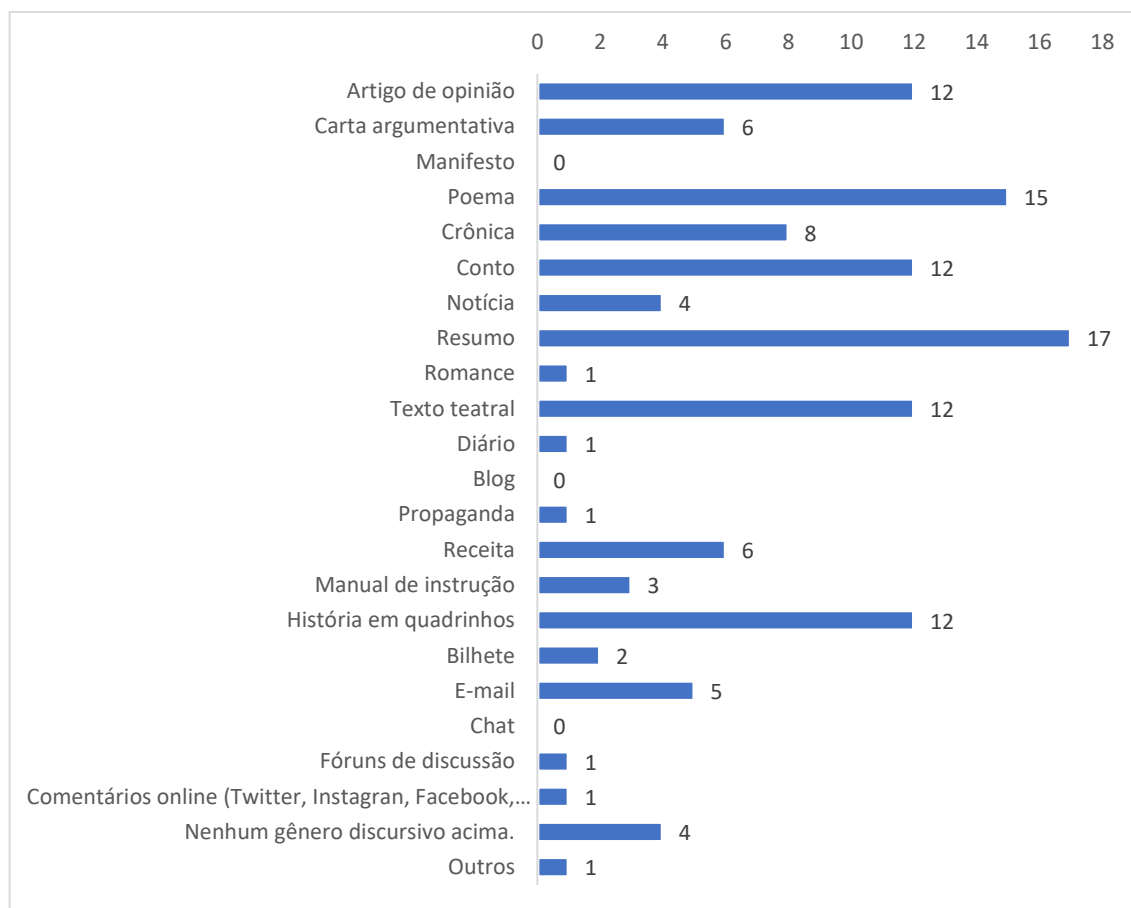
prática discursiva e enquanto objeto, falta de propósito pessoal ou desconexão com o cotidiano digital.

Na verdade, esses alunos podem ser parceiros valiosos nos processos didáticos do escrever em sala de aula, na escola ou fora dela, “definindo um projeto de dizer no interior de um tema, selecionando um gênero discursivo e transacionando com o estilo próprio do gênero, o estilo próprio do autor e o estilo suposto adequado para os interlocutores” (Geraldi, 2015, p. 167), valorizando suas vozes e escolhas. Já o núcleo de alunos que se sente naturalmente atraído pela escrita, provavelmente já possui experiências de sucesso prévias, identificação com gêneros discursivos específicos ou ambientes familiares que incentivam a produção de textos.

Analisar como esses alunos se relacionam com a escrita (quais temas escolhem, a co-autoria dos textos entre o professor e aluno, em que contextos produzem textos fora da escola) pode oferecer pistas didáticas para estender práticas bem-sucedidas ao restante da turma. Essa interpretação indica que, para aumentar a motivação, o ensino de escrita deve se apoiar em princípios que considere que todo texto é produto do trabalho social e histórico do autor, que adote certas metodologias do ensino da modalidade escrita, que partam da leitura de textos para a produção de textos, que insiram os multiletramentos próprios da hipermídia e dialogismo, articulando autonomia, relevância e agência social em todas as etapas do processo de escrita.

Foi igualmente questionado aos alunos quais gêneros discursivos que a escola já lhe solicitou a escrever ao longo da trajetória escolar deles até o momento da pesquisa. Os resultados obtidos apresentam-se no Gráfico 15 seguinte:

Gráfico 15 - Assinale aqueles gêneros que a escola já lhe solicitou a escrever ao longo da sua trajetória escolar até aqui.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Da análise do Gráfico 15, verificamos que quantos aos gêneros que a escola já lhe solicitou aos participantes ao longo da trajetória escolar deles, 17% responderam “resumo”; 15% disseram “poema”; tecnicamente empatados, temos “artigo de opinião”, “conto”, “texto teatral” e “história em quadrinho” com 12% e a “crônica” que aparece com 8%.

Os dados sobre os gêneros discursivos que a escola já solicitou ao longo da trajetória escolar revelam um perfil relativamente restrito que aponta para algumas tendências e lacunas no ensino de escrita, já que a concentração em resumo e poesia, embora relevantes, não atende à pluralidade de gêneros necessários para o letramento pleno no século XXI. Quando comparado com práticas digitais de memes, postagens e comentários, o rol de gêneros escolares se mostra tradicional demais, meramente instrumental da produção escrita e com pouco diversidade de sistemas semióticos e de modalidades de comunicação, uma dimensão bem menos explorada. De modo igual, há a necessidade de construção de contextos de aprendizagem da leitura e da escrita para aprofundar a abordagem de gêneros discursivos como a

argumentação (artigo de opinião, editorial, carta argumentativa) que devem ser trabalhados de modo articulado a propósitos reais de interlocução social; narrativos dramáticos (contos, teatro em cena, roteiros de vídeos) que podem ser integrados a projetos colaborativos digitais, híbridos (crônica, graphic novel, blog literário) que merecem ciclos específicos que articulem análise de estrutura e produção criativa.

Assim, esses dados apontam para a urgência de planejar ações e intervenções para expandir e diversificar o ensino de gêneros na escola à luz da “articulação entre os aspectos cognitivos da aprendizagem da escrita e as variáveis sociais e culturais associadas às práticas de escrita e de transmissão desta” (Barré-de-Miniac, 2006, p.55). Além disso, é urgente focar práticas didático-pedagógicas que atendam às demandas de novos multiletramentos, à fluidez dos formatos digitais e ao desenvolvimento de conhecimentos e saberes argumentativos, narrativas e estéticas que contribuam para que crianças e jovens construam significados positivos da experiência escolar e preparem-nos para atuarem em contextos comunicativos cada vez mais heterogêneos, hipermediáticos e multissemióticos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos.

Quanto ao Gráfico 16, sobre os alunos avaliam os textos que escrevem, apuramos os seguintes resultados:

Gráfico 16 - Como você avalia os textos que escreve?



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Relativamente ao Gráfico 16, sobre como os alunos avaliam os textos que escrevem, 55% apontam como “regular”; 27% dos inquiridos consideram “bom”; 14% “ótimo” e 3% “ruim”.

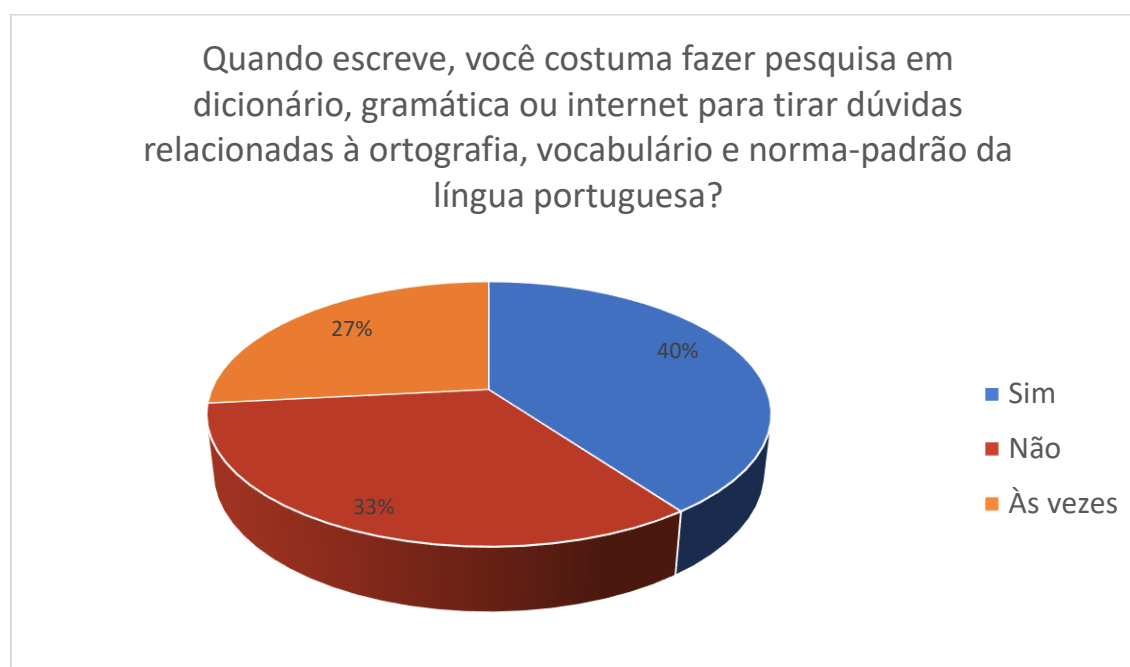
Os dados revelam um perfil de autopercepção textual marcado pela avaliação mediana da maioria dos estudantes em razão de mais da metade dos alunos enquadrar seus próprios textos na categoria “regular”, o que indica uma autopercepção de não domínio da escrita para considerá-la satisfatória, mas sem, no entanto, classificar o desempenho como francamente ruim. Esse cenário pode revelar inseguranças em aspectos como estrutura composicional do gênero, conteúdo temático, norma-padrão, coesão, coerência e riqueza vocabular, e sinaliza a necessidade de intervenções que fortaleçam a confiança e as estratégias de autoavaliação. Quase dois em cada cinco alunos avaliam seus textos como “bom” (27 %) ou “ótimo” (14 %). Esse grupo demonstra ter consolidado práticas relacionadas à autoria do texto escrito que lhes permitem perceber avanços.

Embora sejam poucos, os alunos que se classificam como “ruins” apontam para um segmento vulnerável, possivelmente associado a experiências de insucesso escolar ou de barreiras linguísticas/acadêmicas específicas. Para eles, é crucial pensar em dispositivos didáticos com foco em atividades de práticas sociais de leitura e de escrita, integrando as práticas multissemióticas a de produção textual a fim de ampliar as possibilidades de construção de sentidos, combinando semioses, considerando os sujeitos, a história, o contexto situado no tempo e no espaço. Conforme afirma Kleiman (2018), o ensino da escrita e de textos digitais deve ser planejado “para os alunos participarem da vida social, a leitura (assim com a escrita) passa a ser o eixo articulados das atividades” (Kleiman, 2018, p.225).

A forte incidência de avaliações “regulares” indica uma lacuna entre a prática atual de ensino–aprendizagem e as expectativas dos alunos em relação à própria produção. Para avançar rumo a um letramento crítico e autônomo, é preciso combinar o reforço de saberes e capacidades discursivo-textuais e digitais com a construção de um ambiente de escrita, impressa ou digital, tomando o aluno como um participante real da situação de comunicação e que valorize o seu progresso individual e coletivo.

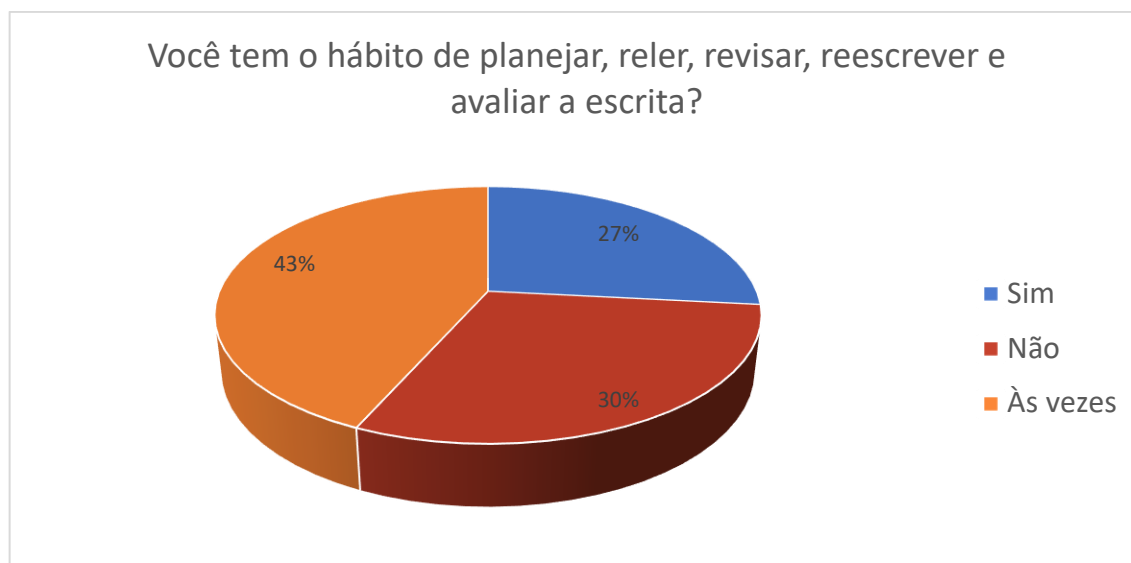
No Gráfico 17, perguntamos se quando os participantes escrevem, se costumam fazer pesquisa em dicionário, gramática ou internet para tirar dúvidas relacionadas à ortografia, vocabulário e norma-padrão da língua portuguesa? Já no 18, indagamos sobre se eles têm o hábito de planejar, reler, revisar, reescrever e avaliar a escrita, obtivemos as seguintes informações. Assim, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 17 - Quando escreve, você costuma fazer pesquisa em dicionário, gramática ou internet para tirar dúvidas relacionadas à ortografia, vocabulário e norma-padrão da língua portuguesa?



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Gráfico 18 - Você tem o hábito de planejar, reler, revisar, reescrever e avaliar a escrita?



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Na questão do Gráfico 17, 40% indicaram que “sim”, ou seja, que quando escrevem costumam fazer pesquisa em dicionário, gramática ou internet para tirar dúvidas relacionadas à ortografia, vocabulário e norma-padrão da língua portuguesa; já 33% responderam que “não”; e 27 % disseram que “às vezes”. No Gráfico 18, quando questionados sobre o hábito de planejar, reler, revisar, reescrever e avaliar a escrita, 43% afirmaram que “às vezes”; 30% dos aprendizes sinalizaram “não”; e 27% disseram “sim”.

Os dados por nós analisados nos dois gráficos acima apontam para a necessidade de implementação de propostas de intervenção pedagógica que visam ao processo de escrita, revisão e reescrita na produção/materialização dos gêneros discursivos em sala de aula. Para tanto, é importante explicar que aqui nesta pesquisa compreendemos o termo reescrita, conforme adotado por Fiad (2009), “termo reescrita refere-se principalmente ao conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal” (2009, p. 148). A pesquisadora situa a reescrita como prática social, cabendo, portanto, contextualizá-la como uma prática escolar.

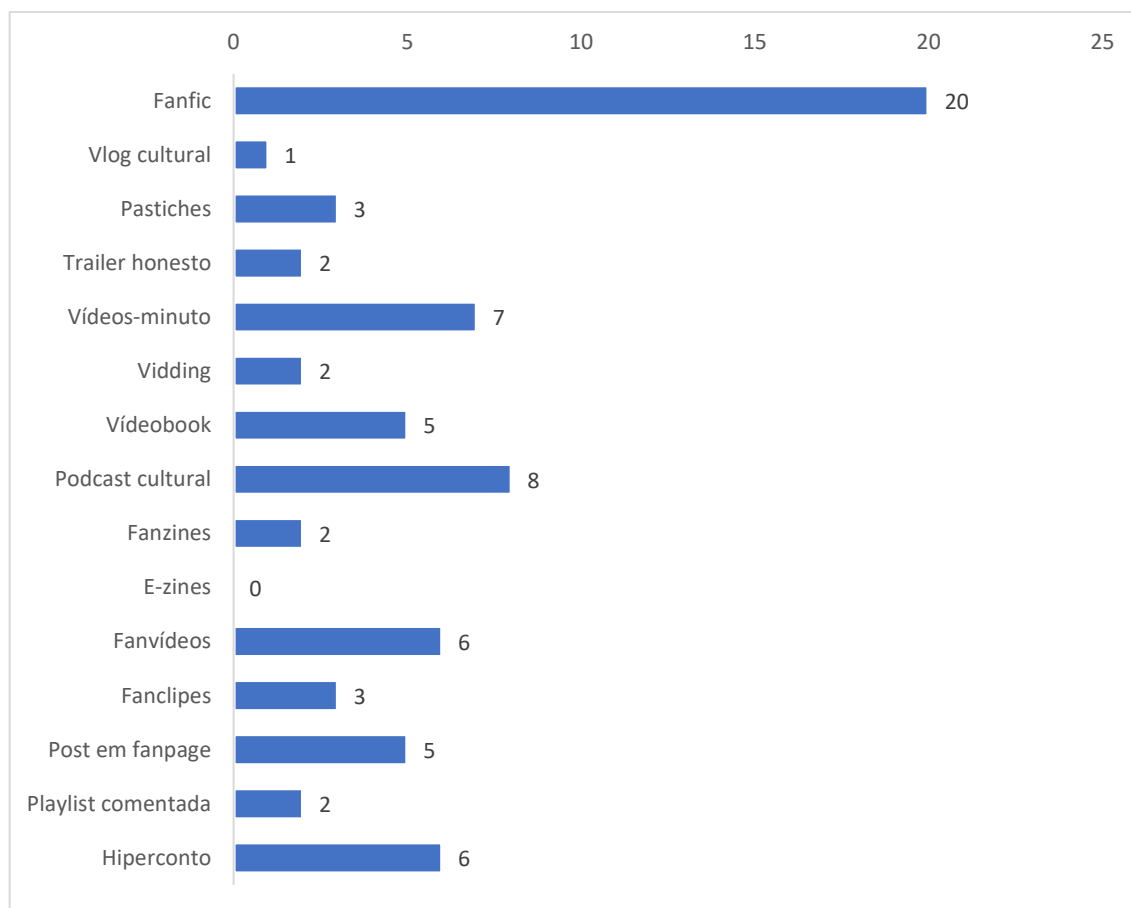
Alinhada a tal concepção, em sua dissertação de mestrado, Silva (2016) explica, ao tratar do olhar do aluno sobre seu texto e a necessidade de reescrita, que cabe à escola e ao professor planejar, implementar e discutir procedimentos didáticos, para o desenvolvimento da linguagem escrita e processos de letramento, voltados ao olhar do aluno sobre seu texto e a necessidade de reescrita; refletir sobre os aspectos

primordiais da revisão textual; estimular os docentes a perceberem os discentes como capazes de revisar o próprio texto; problematizar a respeito dos pontos positivos e negativos, após a realização das atividades propostas. A pesquisadora ainda reconhece a importância de práticas pedagógicas que objetivam à percepção, por parte dos discentes, quanto à necessidade da reescrita como aperfeiçoamento de sua escrita inicial. Ela também destaca a necessidade de refletir e proporcionar reflexão quanto a aspectos importantes na revisão de textos: condições de produção, estrutura e sua relativa estabilidade, objetivos, análise linguística.

Em suma, isso significa dizer que, conforme argumenta Fiad e Barros (2003), as propostas de ensino de escrita na escola devem incluir a atividade de reescrita, considerando essas práticas com uma atividade metaenunciativa -uma metaescrita, isto é, atividade de escrita em que há marcas enunciativas do processo da escrita. Nesse caso, os diários de escrita nos quais o aluno registre “quando e por que” recorreu a cada recurso, incentivando a reflexão sobre suas próprias lacunas linguísticas, sobretudo, discursivas e estilísticas pode ser uma ferramenta didática profícua para promover a metacognição. Para pensar numa reflexão mais ampla sobre as práticas de uso da língua escrita mobilizadas no âmbito escolar, a reescrita de textos deve permitir que o aluno incorpore, aos que já tem, novos saberes sobre a escrita. Como podemos depreender, “a reescrita é uma prática que não se dissocia da escrita, que pode e deve ser incorporada ao ensino de escrita, que pode levar os alunos a se descobrirem nas possibilidades da língua e a gostarem de reescrever” (FIAD, 2009, p.158).

Por fim, tendo em vista o nosso trabalho de rediscursivização de contos de Machado de Assis para gêneros discursivos digitais, como áudio book, fanfic, fanvídeo, podcast cultural, post em fanpage, vídeo-minuto entre outros, e a circulação desses conteúdos digitais em mídias sociais virtuais, no Gráfico 19 apresentamos os dados relativos aos gêneros digitais que gostariam de produzir. Em vista disso, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 19 – Gêneros digitais que gostariam de produzir.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No que concerne ao desejo de qual gênero discursivo multimodal os alunos gostariam de produzir em ambiente digital, 20% apontaram a “fanfic”; 8% responderam “podcast cultural”, 7% sinalizaram “vídeos-minuto”; com 6%, os inqueridos disseram “fanvídeos” e “hiperconto”; 5% afirmaram “videobook” e “post em fanpage”; 3% mencionaram “fanclipes” e “pastiches”; e com 2% “trailer honesto”, “vidding”, “fanzines” e “*playlist* comentada”.

Os dados revelam um claro predomínio de interesses voltados para práticas narrativas autorais da escrita e de remix nas culturas digitais juvenis. A fanfic, com 20 % das preferências, confirma o lugar central da criação ficcional de maneira essencialmente colaborativa na apropriação da escrita fora da escola, permitindo aos alunos dialogarem com obras da tradição literária e reimaginar enredos e personagens a partir de suas identidades e comunidades de fãs, moldando e remoldando o texto, em forma e conteúdo. Isso mostra que as tecnologias estão nos movendo da era da ‘escrita’ para a era da ‘autoria multimidiática, ou seja, novas formas de produção, configuração, maneiras de significação e circulação de textos nas sociedades

contemporâneas, que implicam novos multiletramentos. Esses “novos escritos” obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos quase que diariamente, como por exemplo os evidenciados no Gráfico 19.

Em seguida, aparecem os gêneros de produção oral que integram efeitos sonoros, áudio de voz, audiovisual, animação. Desse modo, temos o “podcast cultural” com 8 % e o “vídeo-minuto” com 7 %. Tais gêneros apontam para a importância da oralidade midiática e da prática de contar histórias de forma encurtada, refletindo a busca dos jovens por formatos que combinem concisão e multimodalidade. Práticas de remix visual, como “fanvídeos” e “hiperconto”, com 6 % cada, aproximam-se da cultura do “remix” descrita por Lankshear & Knobel (2011), em que sentido e humor emergem da reiteração de imagens, sons e fragmentos textuais, desenhando novas práticas de letramento na hipermídia.

Gêneros que exigem novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos e um “novo construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (Rojo, 2013, p.8), como “videobook” e “post em fanpage” obtiveram 5 % cada; seguidos por “fanclipes” e “pastiches” com 3 % cada e tal dado confirma a disposição de uma minoria a explorar formatos que misturam textos longos, imagem em movimento e interfaces sociais. Por fim, as opções menos citadas foram: “trailer honesto”, “vidding”, “fanzines” e “*playlist* comentada” com 2% cada. Isso indica a existência de nichos criativos interessados em autoria, escrita colaborativa, práticas híbridas de curadoria, crítica e design/redesign nos processos de significar, bricolagem de textos já existentes.

Esses resultados refletem sobre o impacto que as culturas juvenis e as novas tecnologias para o ensino de língua em contexto escolar. Na verdade, as informações sistematizadas acima apontam para novas práticas de letramento relacionadas à diversidade de semiose e mídias em que os textos contemporâneos circulam. Dito isso, os dados sugerem colocar na cena didático-pedagógica as trajetórias de saberes e fazeres discentes para redesenhar e reinventar o cotidiano escolar e o próprio currículo de Língua Portuguesa, principalmente no contexto das novas tecnologias multimidiáticas, novas práticas de comunicação e novas redes sociais. As diversas tecnologias processam, transmitem, e distribuem a informação, fazendo com que as práticas de linguagem realizadas requeiram a mobilização de habilidades específicas e, portanto, tenham implicações discursivas que precisam ser levadas em

consideração. Em outras palavras, conforme discorre Ferreira e Mendonça (2017) ao destacar o quadro teórico de Buzato (2010):

[...]novos modos de interagir e de se (re)conhecer via linguagens (novo ethos), que emergem e se configuram no bojo da mentalidade que caracteriza as interações na internet atual (WEB 2.0): valoriza-se a participação, a troca colaborativa, a partilha de conteúdos, a quebra de regras criativa, a experimentação e o hibridismo (p. 76).

No bojo desse debate, é imprescindível, para tal, alinhar as práticas escolares aos multiletramentos juvenis, oferecendo trajetórias formativas que valorizem tanto a criatividade colaborativa com a finalidade de ampliar o domínio crítico das práticas sociais de uso de língua(gens) mediadas por tecnologias digitais da informação e comunicação (TICs), condição para a atuação dos cidadãos na sociedade contemporânea.

Considerando esses fatores, é urgente que a escola precisa tomar por função desenvolver letramentos da cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais ou multiletramentos” (Rojo, 2013, p.93), que combine o currículo da letra e do impresso aos multiletramentos e novos letramentos contemporâneos, partindo de onde o aluno está, das suas preocupações, necessidades e curiosidades. Nesse cenário, é claro que o professor também, imerso no paradigma da aprendizagem multissemiótica, participativa e colaborativa, precisará dispor das condições objetivas para tal prática, como laboratório de informática com internet disponível, materiais didáticos digitais adequados à perspectiva de aprendizagem mencionada acima.

7.3 EXPERIÊNCIAS COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (TDICs)

A sociedade mudou com o advento das tecnologias digitais e, assim, novas formas de comunicação e interação surgiram. A emergência, e contínua evolução, das tecnologias digitais de informação, comunicação e hipermídia tem provocado transformações profundas nas práticas comunicativas contemporâneas. Isso significa dizer que os leitores têm acesso a textos que exploram não apenas a modalidade verbal da linguagem, mas também outros recursos semióticos como imagens, sons, animações, além de ícones e barras de rolagem e outras ferramentas de navegação que parecem exigir do leitor práticas um pouco distintas daquelas demandadas pelo

texto impresso. Vê-se agora um novo modo de ler, visto que o leitor, em frente à tela, conecta-se entre links multilineares e labirínticos, dialogando em um processo de construção interativa com as palavras em um hipertexto. Esse processo interativo, por sua própria natureza, se constrói de maneira colaborativa, à medida que o leitor, ao navegar por links e interfaces, se conecta a múltiplas vozes e discursos que dialogam entre si, promovendo práticas de leitura e escrita compartilhadas.

Conforme Lankshear e Knobel (2007), Rojo (2012) e Coscarelli (2016), tais tecnologias não só ampliam e diversificam os modos de interação e engajamento discursivo, como também reconfiguram as relações sociais entre os atores envolvidos, impondo novos desafios e possibilidades para a compreensão e análise dos processos de letramento e comunicação na atualidade. Este desafio, que se manifesta há longos períodos, assume contornos ainda mais complexos em um cenário contemporâneo marcado pela circulação de textos em ambientes multimídia. Nesse panorama, a comunicação deixa de se restringir ao modelo “um para um” e passa a configurar-se como um fenômeno “muitos para muitos”.

Sob essa ótica, o computador e a Internet assumem um caráter multidimensional, atuando como instrumentos digitais de empoderamento em práticas sociais e discursivas vinculadas aos novos letramentos. Esses recursos tecnológicos não apenas visam a tornar a vida cotidiana mais acessível e eficiente, mas também favorecem a inserção dos sujeitos nos diversos contextos — social, cultural, econômico, educacional e político — que definem a Sociedade da Informação. Conforme Soares (1998, p. 20), “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel”. Nesse contexto, autores como Buzato (2007), Jordão (2007), Menezes de Souza (2011) e Rojo (2007) têm ressaltado a relevância dos estudos sobre novos letramentos, entendidos como práticas sociais que se expressam em múltiplas formas, espaços e situações. Tais estudos, ao destacarem a multiplicidade de formas e contextos dos novos letramentos, também apontam para a crescente relevância de práticas colaborativas no ciberespaço, em que os sujeitos, ao interagirem com diferentes mídias e plataformas, passam a construir sentido em conjunto, muitas vezes de maneira distribuída e conectiva.

Os estudos de Warschauer (2006) e Lemke (2010) apontam para a necessidade de novos letramentos a partir de as mudanças trazidas pelas tecnologias digitais. É nesse contexto, que teóricos (Buzato, 2007; Jordão, 2007; Menezes de Souza 2011; Rojo, 2007), vêm enfatizando a importância dos estudos de novos letramentos entendidos como práticas sociais que podem ser manifestadas em diferentes formas, em lugares diferentes e em situações distintas. Portanto, para Rojo (2013):

[...]trata-se de muito mais do que simplesmente dar textos a ler em um novo suporte ou colocar em tablets PDFs de livros impressos: trata--se de novas relações com o mundo, o trabalho, a produção e o consumo, as pessoas e coletivos, a cidade e a vida pública e por que não? - também e principalmente com o conhecimento livremente distribuído. (Rojo, 2013, p.188)

Rojo (2012, 2013) defende que os textos produzidos e distribuídos na contemporaneidade impõem a adoção de novas práticas de leitura e de produção textual. Nesse sentido, a autora propõe que substituir o conceito singular de letramento por multiletramentos significa “[...] abandonar o olhar ingênuo e reconhecer o aluno em sala de aula como o nativo digital que ele é: um construtor-colaborador de criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (Rojo, 2013, p. 8). Essa concepção implica compreender o aluno não como mero receptor de conteúdos digitais, mas como sujeito ativo, engajado em processos de coautoria e colaboração que se desenvolvem em rede, numa dinâmica fluida entre linguagem, tecnologia e produção coletiva de conhecimento. Em sua abordagem da pedagogia dos multiletramentos, Rojo estabelece um diálogo com os novos letramentos de Lankshear & Knobel (2011): enquanto os multiletramentos problematizam a pluralidade de modalidades comunicativas e as dimensões culturais envolvidas, os novos letramentos enfatizam as inovações trazidas pelas mídias digitais, novos gêneros, formatos e práticas textuais emergentes na era digital.

As novas práticas de leitura e escrita digitais configuram um contexto singular, constituindo-se como um momento oportuno para investigar em que medida o letramento na cibercultura estabelece estados ou condições de leitura e escrita distintos daqueles promovidos pelas práticas quirográficas e tipográficas da cultura do papel. Assim, de acordo com Santaella (2004), soma-se o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica, o leitor da escritura que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas, enfim, o leitor das arquiteturas líquidas da hipermídia, navegando no ciberespaço.

Pode-se concluir que a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

Na perspectiva de Volóchinov (1929 [1986]), a sociedade organiza-se em múltiplas esferas sociais, cada qual pautada por práticas discursivas próprias. Para o autor, somente a consciência do caráter ideológico e valorativo dos signos e dos seus sentidos permite apreender as diferenças discursivas que marcam essas esferas.

Desse modo, para além da crescente diversidade impulsionada pelas transformações tecnológicas contemporâneas, Volóchinov (1929 [1986]) já na primeira metade do século XX, oferece um arcabouço teórico que enxerga a diversidade e a diferença como princípios estruturantes da vida social. Partindo desse pressuposto, torna-se necessário reorientar a noção de cidadania proposta pelo Grupo de Nova Londres (1996), reconhecendo que o alicerce de uma sociedade verdadeiramente cidadã é a pluralidade inerente aos sujeitos, anterior a quaisquer inovações tecnológicas ou delimitações por esfera social. Antes de enfrentar os dilemas da contemporaneidade, é, portanto, fundamental aguçar nosso olhar para as práticas de produção de sentido que fundamentam a ação.

Com base não apenas nos estudos sobre multiletramentos, letramento grafocêntrico e letramento multi-hipermidiático desenvolvidos no campo aplicado dos estudos da linguagem, mas também à luz da perspectiva bakhtiniana, este trabalho ancora-se em uma abordagem socio-histórica que compreende os fenômenos discursivos como processos de interação e de compreensão ativa (Bakhtin, 1929). Nessa direção, considera-se que o sentido emerge do encontro entre diferentes enunciados e vozes sociais, articulando-se a condições concretas de produção e circulação da linguagem. É a partir dessa confluência teórica que se formulam as questões centrais que orientam a construção analítica e metodológica desta pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa busca responder a uma questão central: como propor estratégias para o trabalho com a escrita na Educação Básica em diálogo com as práticas letradas da hipermídia, considerando os novos e multiletramentos, a multimodalidade e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem?

Desdobramos dessa questão outras indagações igualmente relevantes: de que modo as redes sociais digitais podem contribuir para as práticas escolares de ensino da Língua Portuguesa? Como incorporá-las de forma crítica e criativa às situações de aprendizagem? E, sobretudo, como desenvolver a competência escritora em ambientes digitais por meio da rediscursivização de contos machadianos, tomando como ponto de partida as práticas de multiletramentos já vivenciadas pelos estudantes fora da escola?

Essas questões orientam o desenvolvimento deste trabalho e articulam-se às experiências de leitura e escrita analisadas na pesquisa, sustentando a reflexão sobre a integração entre letramentos escolares e digitais na formação de leitores e autores críticos.

Considerando que a educação não pode mais ignorar as profundas transformações provocadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação dos sujeitos contemporâneos, esta seção propõe compreender as experiências dos participantes com tais tecnologias e refletir sobre a constituição de um aluno ético, responsável, posicionado, leitor e produtor crítico de textos, sensível à diversidade cultural, social e linguística. Defendemos, assim, uma formação na educação básica para e na cibercultura, ancorada no reconhecimento da necessidade de desenvolver novos e múltiplos letramentos e de promover uma apropriação crítica e criativa das tecnologias digitais, de modo a favorecer processos de ensino e aprendizagem inovadores, coerentes com as demandas socioculturais e comunicativas da contemporaneidade.

É nesse contexto que as práticas pedagógicas precisam se reconfigurar, valorizando propostas de ensino que favoreçam a cooperação entre os estudantes, a produção coletiva de textos e o compartilhamento de repertórios, articulando linguagem, cultura digital e práticas colaborativas como caminhos para uma formação crítica e cidadã.

Com efeito, identificamos uma relação possível que se estabelece entre a formação de leitores literários e de produtor de texto em um novo contexto marcado pelo advento das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Para tal, em nossa pesquisa e na prática pedagógica proposta nela, referimo-nos à natureza social da linguagem e a iminente possibilidade de refração de sentidos

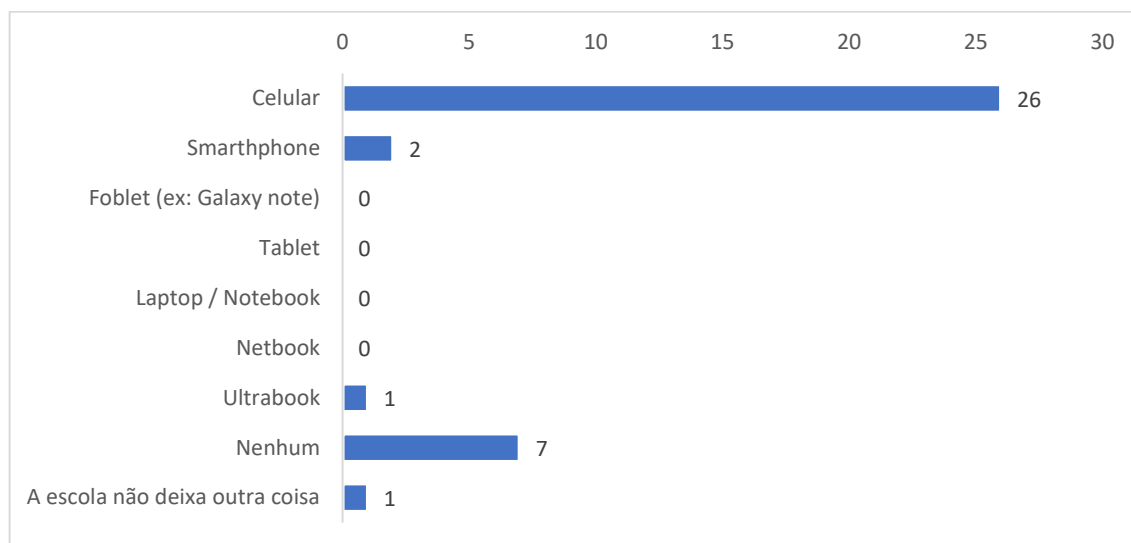
advindos de diferentes sujeitos-intérpretes inscritos socioculturalmente em contextos diversos.

Nesta seção, buscamos explicitar a intencionalidade de produzir um conhecimento que funcione como subsídio para a avaliação e (re)elaboração da nossa proposta didática interventiva, delineada desde junho de 2022. Tal proposta é continuamente reelaborada a partir das necessidades, interesses e repertórios culturais dos sujeitos participantes, compreendidos como coautores do processo formativo. Consideramos, assim, a “bagagem cultural” dos estudantes como elemento constitutivo das práticas de linguagem e condição para que possam articular diferentes recursos semióticos em interações culturalmente situadas, promovendo a construção de novos significados na perspectiva dos novos e multiletramentos. Nesse movimento de (re)adequação pedagógica, a colaboração entre professor, estudantes e tecnologias digitais assume papel central, configurando um espaço de aprendizagem dialógico e responsivo, em que os sujeitos se constituem mutuamente na e pela construção compartilhada de sentidos.

Diante dessas perspectivas, destacamos a importância de o pesquisador aproximar-se do grupo de alunos com o qual atua, conhecendo suas experiências, práticas e repertórios tecnológicos em ambientes digitais. Tal aproximação constitui uma condição fundamental para (re)significar os conteúdos escolares e favorecer processos de (re)definição dos letramentos, de modo que as práticas pedagógicas dialoguem com as vivências sociotecnológicas dos estudantes. Do mesmo modo, faz-se necessário repensarmos as perspectivas da educação cidadã na contemporaneidade, compreendendo que a tecnologia não se limita a um conjunto de recursos, mas configura-se também como discurso que produz sentidos, molda relações sociais e afeta nossa maneira de estar no mundo — como adverte Selwyn (2014). Sob esse enfoque, o uso da tecnologia implica responsabilidade social e ética diante de si, do outro e do mundo, conforme nos recorda Arendt (2013, 2016). A seguir, passamos à análise dos dados e à discussão dos resultados.

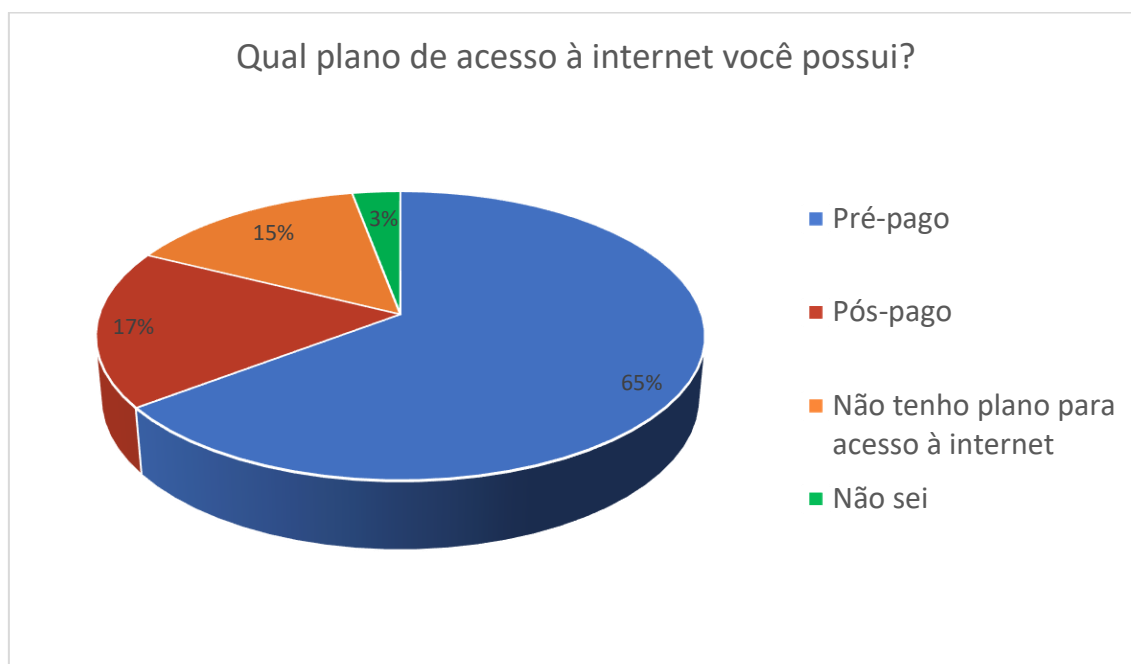
Os Gráficos 20, 21 e 22 apresentam o tipo de aparelho móvel que os sujeitos levam para a escola, o plano de internet que eles possuem e o tipo de conexão mais utilizado.

Gráfico 20 - Qual Tipo de aparelho móvel você costuma levar para escola? (É possível selecionar mais de uma opção)



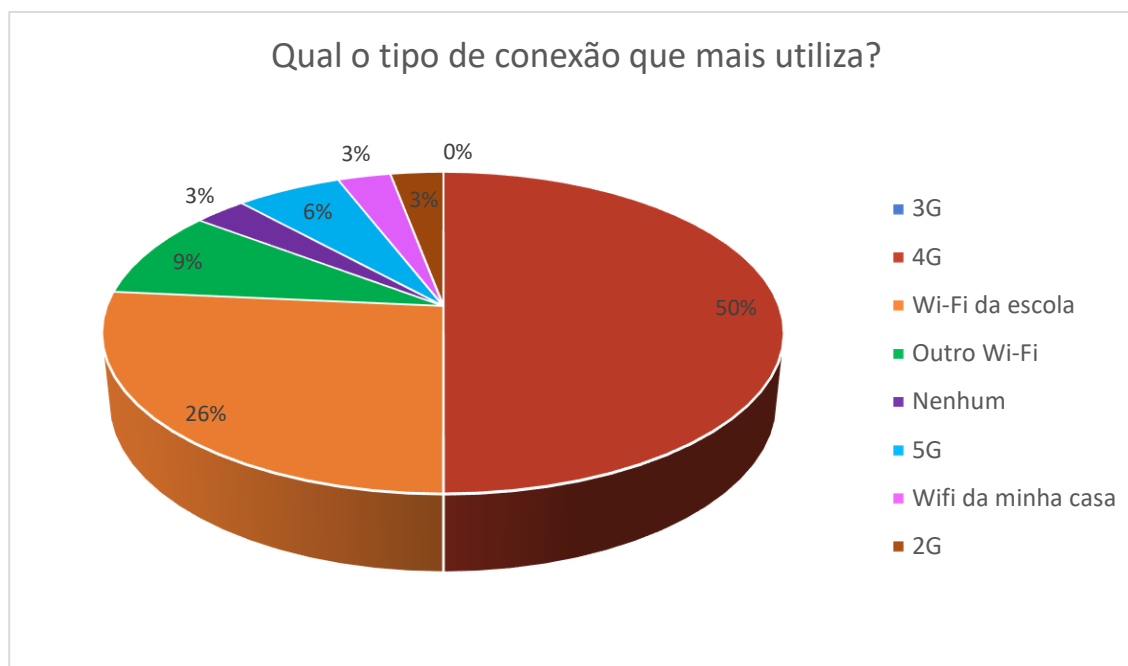
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Gráfico 21 - Qual plano de acesso à internet você possui?



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Gráfico 22 - Qual o tipo de conexão que mais utiliza?

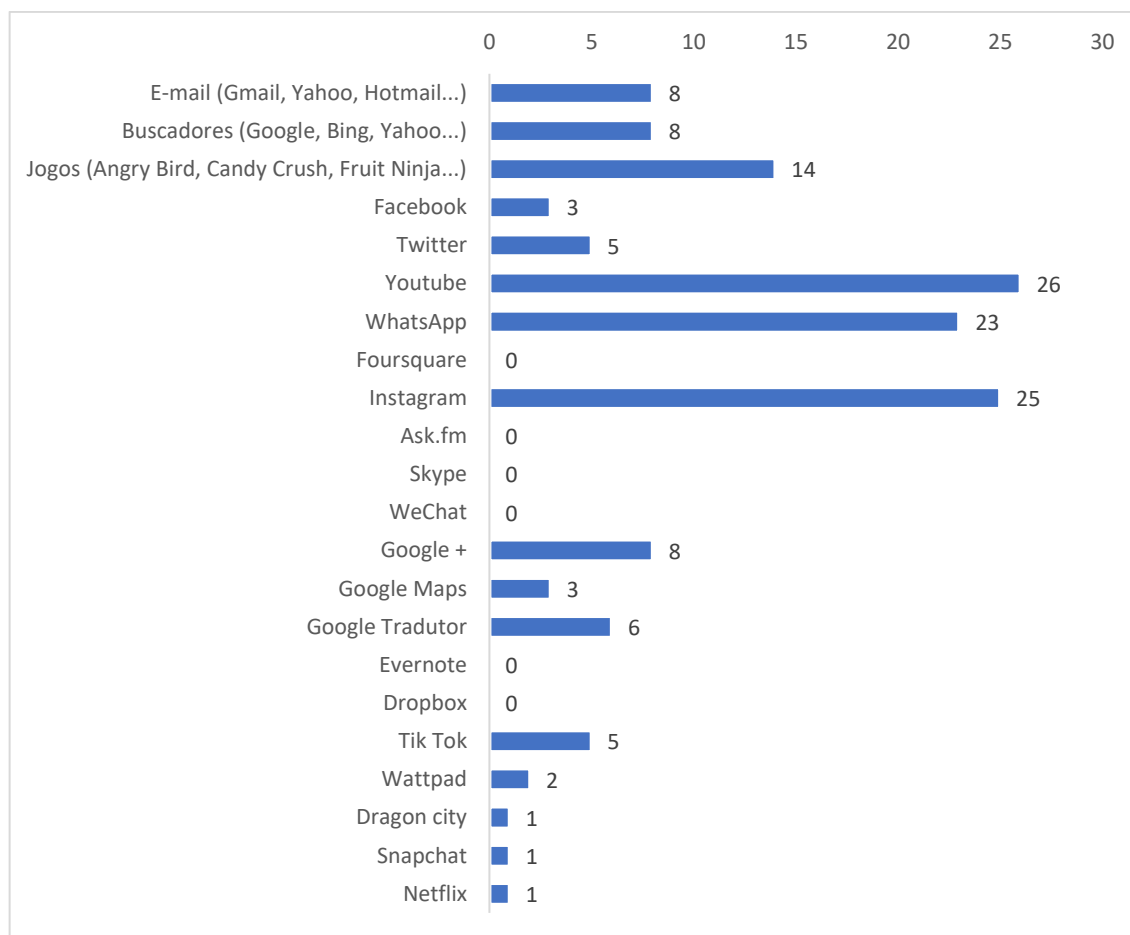


Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Nos Gráficos 20, 21 e 22, observamos que a maioria dos participantes (26 alunos) leva o celular para a escola; dois declararam utilizar smartphone e um, ultrabook. Assim, 29 estudantes afirmaram ter contato direto com dispositivos tecnológicos em sala de aula, enquanto sete relataram não levar nenhum aparelho móvel. O Gráfico 21 revela que 17% dos alunos possuem plano de internet pós-pago, 65% utilizam planos pré-pagos e 15% não dispõem de acesso móvel à internet. Já o Gráfico 22 indica que a principal forma de conexão utilizada é o 4G (50%), seguida do Wi-Fi da escola (26%), mencionado na opção “outro”. No caso do Gráfico 23, optamos por não apresentar os dados em porcentagem, pois os participantes puderam selecionar mais de uma alternativa; por isso, os resultados foram tabulados conforme a frequência das respostas. Desse modo, entre os 36 respondentes, 26 afirmaram utilizar o YouTube, 25 o Instagram, 23 o WhatsApp e 14 mencionaram jogos digitais.

Esses resultados evidenciam o predomínio do uso de redes sociais e plataformas de compartilhamento de conteúdo entre os alunos, o que sugere uma intensa imersão em práticas comunicativas digitais e interativas, características do contexto da cibercultura e dos multiletramentos. Tal panorama reforça a importância de integrar essas práticas ao espaço escolar, reconhecendo nelas potenciais de leitura, escrita e produção de sentidos em ambientes digitais.

Gráfico 23 - Quais os principais sites/aplicativos que você costuma utilizar?



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os Gráficos 24, 25 e 26 apresentam informações sobre o uso de aparelhos eletrônicos pessoais pelos alunos. No Gráfico 24, observamos que 85% dos participantes afirmaram utilizar seus dispositivos móveis para acessar a internet, enquanto 15% disseram não fazê-lo. Conforme o Gráfico 25, 79% dos estudantes declararam não empregar o aparelho pessoal em sala de aula para fins didáticos, e, segundo o Gráfico 26, 82% acreditam que a escola deveria permitir o uso desses dispositivos durante as aulas.

Esses dados indicam que, embora os alunos estejam amplamente inseridos no universo digital e habituados ao uso cotidiano das tecnologias móveis, o espaço escolar ainda resiste à integração pedagógica desses recursos. Como observa Moura (2009), as tecnologias digitais já fazem parte da vida dos estudantes, para os quais o futuro se apresenta como móvel e a comunicação mediada por dispositivos portáteis tornou-se uma prática cotidiana. Tal constatação evidencia a necessidade de repensar as práticas escolares, de modo a reconhecer e incorporar os saberes comunicativos

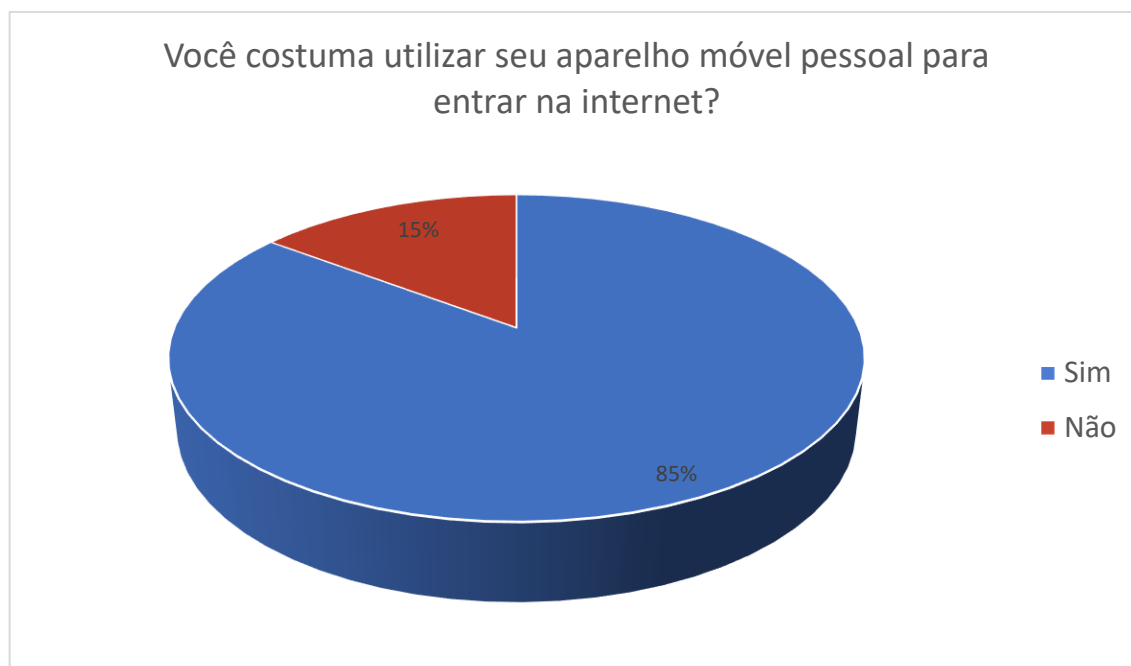
e os modos de participação que os jovens desenvolvem na cibercultura, convertendo-os em práticas pedagógicas inovadoras e socialmente significativas, alinhadas às demandas linguísticas, sociais e tecnológicas do século XXI.

Convém destacar que à época da aplicação do questionário, outubro de 2023, não havia a Lei nº 15.100, que, no contexto atual, regula o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, em especial telefones celulares, em instituições públicas e privadas de educação básica. Com o propósito de proteger a saúde mental, física e psíquica de crianças e adolescentes, a norma veda o manuseio desses dispositivos pelos estudantes durante as aulas, recreios e intervalos (Brasil, 2025). Ao mesmo tempo, a legislação abre exceções para situações de risco ou força maior, garantia de direitos fundamentais, atividades estritamente pedagógicas sob supervisão docente e demandas de acessibilidade ou saúde do aluno (Brasil, 2025).

A regulamentação da lei ficou a cargo do Decreto nº 12.385, de 18 de fevereiro de 2025, que atribui a sistemas de ensino e escolas a responsabilidade de elaborar regimentos internos, estabelecer sanções disciplinares e promover a gestão democrática da comunidade escolar. O decreto também determina a oferta de formação continuada a professores para orientar o uso equilibrado dos dispositivos e a criação de espaços de escuta e acolhimento para atender a eventuais questões emocionais relacionadas ao uso excessivo de telas (Brasil, 2025a).

Dessa forma, embora reconhecendo o potencial didático das tecnologias digitais, o ordenamento jurídico brasileiro define diretrizes claras para seu uso no ambiente escolar, visando assegurar tanto a eficácia do processo de ensino-aprendizagem quanto o bem-estar dos alunos. Nesta tese defendemos que as restrições como as impostas pela Lei 15.100/2025 só terão real efetividade se acompanhadas de políticas de novos multiletramentos e educação digital que formem leitores e escritores capazes de navegar criticamente pelas linguagens híbridas da contemporaneidade. Dito isso, as informações analisadas acima podem ser verificadas, respectivamente, nos gráficos abaixo.

Gráfico 24 - Você costuma utilizar seu aparelho móvel pessoal para entrar na internet?



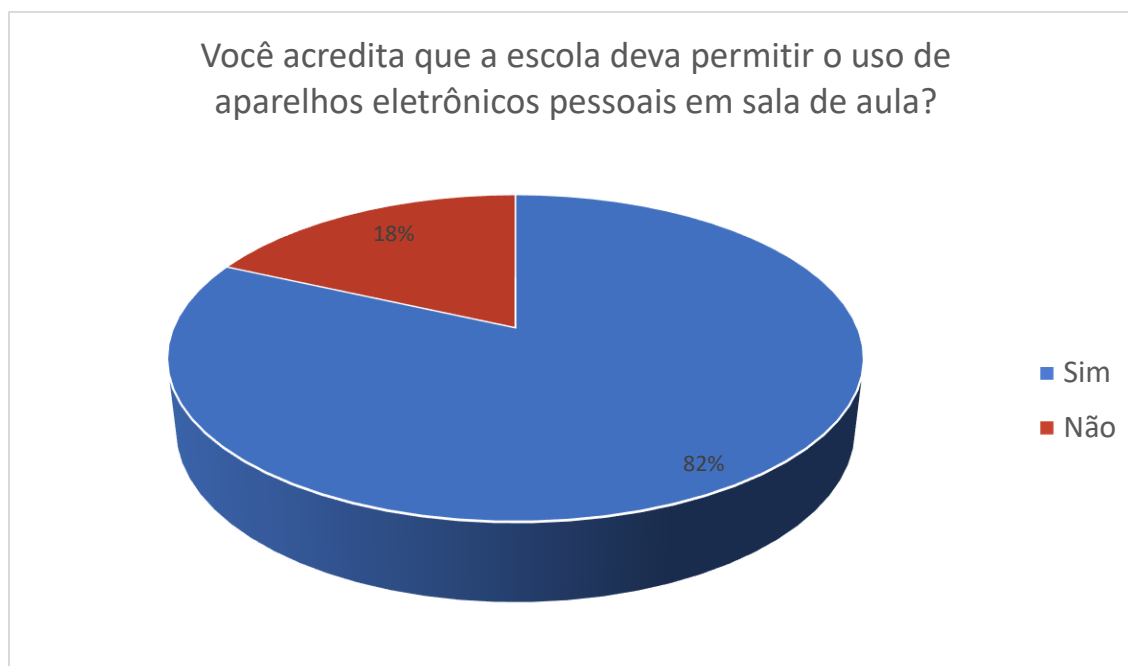
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Gráfico 25 - Você já utilizou seu aparelho móvel pessoal em sala de aula para fins didáticos?



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Gráfico 26 - Você acredita que a escola deva permitir o uso de aparelhos eletrônicos pessoais em sala de aula?



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os Gráficos 26, 27, 28 e 29 são pautados no contexto de uso da tecnologia na escola. De acordo com o Gráfico 27, 94% dos sujeitos apontaram que a escola não permite o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula. Essa informação é preocupante, porque nos mostra que existe certa resistência em algumas instituições educacionais em discutir com os sujeitos a respeito do uso de aparelhos móveis em sala de aula.

Os resultados apresentados no Gráfico 26 revelam que a instituição de ensino onde foi realizada a pesquisa ainda não contempla, em sua Proposta Político-Pedagógica nem em seu Regimento Escolar, diretrizes que integrem o uso pedagógico do telefone celular ao desenvolvimento do currículo e à promoção de práticas de apropriação crítica das tecnologias e mídias digitais, conforme preconiza a legislação educacional vigente. Embora as normas escolares ainda restrinjam o uso de dispositivos móveis, é fundamental reconhecê-los como recursos pedagógicos de alto potencial no contexto educacional contemporâneo. Quando incorporados de maneira planejada, intencional e mediada por práticas docentes reflexivas, tais dispositivos podem atuar como ferramentas de informação, comunicação e produção de sentidos, capazes de diversificar o ensino, ampliar as formas de participação discente e promover aprendizagens mais significativas. Assim, sob uma perspectiva

de multiletramentos, o uso pedagógico do celular em sala de aula contribui para o desenvolvimento de competências críticas, criativas e colaborativas, favorecendo o engajamento dos estudantes e a construção de conhecimentos em diálogo com as demandas linguísticas, tecnológicas e sociais do século XXI.

Gráfico 27 - Sua escola permite o uso de aparelhos eletrônicos pessoais em sala de aula?



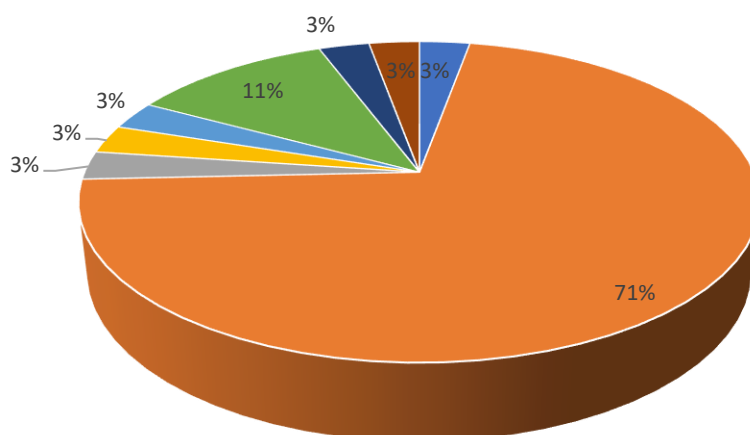
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Constatamos, através das informações apresentadas no Gráfico 28, que a escola utiliza os recursos didáticos apenas para consultar, ou seja, fazer uma busca na internet, usar um dicionário ou tradutor online; já 11% afirmam não utilizar para nada, ou seja, estamos aqui compreendendo que quando algum recurso tecnológico é utilizado para esses alunos, eles não veem relação do conteúdo da aula com o recurso usado. Assim vejamos.

Gráfico 28 - Os recursos tecnológicos na sua escola costumam ser utilizados para:

Os recursos tecnológicos na sua escola costumam ser utilizados para:

- Ilustrar (ex.: uso do datashow, powerpoint, Dvd, Youtube...)
- Consultar (ex.: fazer uma busca na internet, usar um dicionário ou tradutor online...)
- Criar (ex.: fazer um filme coletivo filmado com câmeras fotográficas ou celulares...)
- Comunicar (ex.: escola usa sms, e-mail ou redes sociais para mandar recados...)
- Interagir (ex.: há grupo no facebook da turma para fins didáticos, a escola tem um ambiente virtual de aprendizado como o moodle...)
- Nada
- Fazer buscas quando necessário na internet.
- Tudo

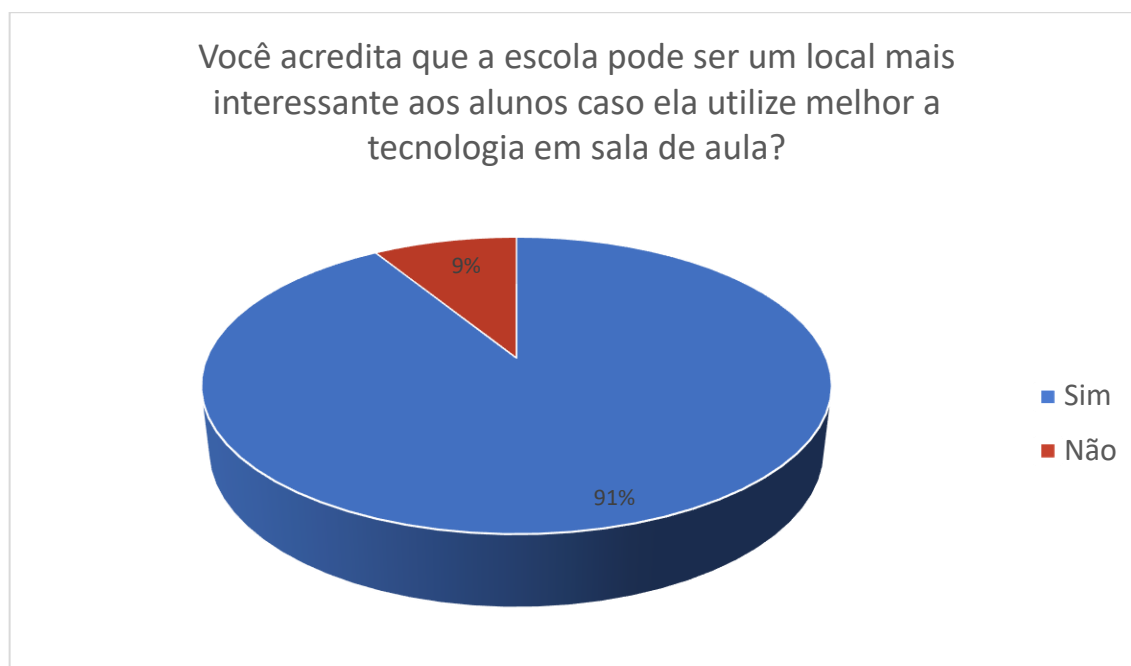


Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O Gráfico 29 é composto de uma questão aberta que instiga os sujeitos sobre a escola ser um espaço interessante para utilizar melhor a tecnologia em sala de aula. A maioria, que corresponde a 91%, disse que sim. Em nossa perspectiva, essencialmente dialógica e povoada por vozes sociais e históricas que constituem o pesquisador e os sujeitos participantes, reconhecendo que nessa ação dialógica o “outro” nos diz muito sobre nós e com o nosso olhar cuidadoso e uma sensibilidade para percebermos o outro, o que ele nos diz ou deseja dizer, ao longo da aplicação das oficinas, registramos algumas falas sobre o “como” poderia ser utilizada a tecnologia em sala de aula – prevaleceram as seguintes: “com aulas criativas”, “em

pesquisas”, “para reforçar os estudos”, “mesclar livros e internet”, “utilizando jogos”. Isso nos alerta para a real necessidade de nos apossarmos dos recursos tecnológicos como estratégias de ensino em sala de aula. Abaixo, segue o gráfico que corresponde às informações apresentadas.

Gráfico 29 – Você acredita que a escola pode ser um local mais interessante aos alunos caso ela utilize melhor a tecnologia em sala de aula?



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Apesar desse conjunto de dados permitir constatar que um universo amplo dos sujeitos pesquisados ter acesso às tecnologias, isto é, uma característica geral do grupo social pesquisado, precisamos ficar atentos nesta investigação para não homogeneizar os jovens e rotulá-los como a geração digital, visto que eles são sujeitos, com distintas historicidades que os constituem. De modo igual, é preciso desconstruir a ilusão formada por um discurso contemporâneo de que todo mundo está conectado e de que todas as crianças e jovens sabem circular neste ambiente. Alinhados a tal concepção, é preciso considerar as desigualdades e diferenças entre eles de suas realidades e do contexto histórico em que estão imersos, para que possa ser desenvolvido um trabalho que envolva o uso das TDICs de modo a colaborar para o compartilhamento destas diferentes experiências.

7.4 DA LEITURA À AUTORIA RESPONSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS NA ESCOLA DIGITAL

Com base nos dados examinados e nas interpretações teóricas realizadas até aqui, esta última parte do capítulo busca articular os desafios e as possibilidades que emergem da prática docente voltada à leitura literária e à produção discursiva em ambiente digital. Nesse cenário, ganha relevo a importância de práticas colaborativas, em que docentes e discentes atuem de forma dialógica, cocriando sentidos e partilhando saberes em espaços de aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais. Ao considerarmos a centralidade da linguagem na constituição dos sujeitos e a mediação tecnológica como instância relevante nas práticas escolares contemporâneas, esta seção propõe um olhar ampliado para a formação do leitor e do autor crítico. Para tal, adotamos a perspectiva de que, para além da decodificação textual, a leitura literária deve possibilitar fruição estética, posicionamento ético e abertura à alteridade.

Nesse mesmo direcionamento, reafirmamos a necessidade de compreender a escrita, sobretudo em seu enfoque multissemiótico, como um território de autoria responsiva, onde os alunos possam produzir sentidos singulares, interagir com múltiplas vozes sociais e se engajar criticamente nas práticas discursivas que permeiam suas vivências. Tais práticas, quando organizadas em dinâmicas coletivas, favorecem a construção de autoria como resultado de um processo colaborativo entre sujeitos situados, em que o conhecimento é partilhado e ressignificado em grupo. Em decorrência disso, este segmento propõe aprofundar uma reflexão sobre os possíveis sentidos de uma educação linguística crítica, contextualizada e atenta às expressões juvenis, à cultura digital e às demandas formativas urgentes da escola contemporânea.

Com vistas a fornecer à didática da leitura literária e à escrita/rediscursivização em ambiente digital pistas e ferramentas que permitam melhor adaptar os procedimentos didáticos para os aprendizes participantes da pesquisa, concluímos com a análise dos gráficos que há um interesse da parte do aluno pela leitura. Tal perspectiva a apresentada por Dalvi e Rezende (2013) ao discorrem:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola que vejo, insisto, como possibilidade não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação

não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa. (p. 111).

A leitura de interesse do aluno não é necessariamente aquela que, muitas vezes, é legitimada pela escola, nos moldes tradicionais. Segundo Chartier:

Aqueles que são considerados não-leitores lêem, mas lêem coisas diferentes daquilo que o cânone da escola define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão de mundo, as maneiras de sentir e de pensar (1999, p. 51).

Essas leituras ditas 'não legitimadas' podem ser valiosas ferramentas em propostas colaborativas de leitura compartilhada, nas quais os alunos trocam experiências leitoras, constroem interpretações coletivas e se reconhecem como sujeitos ativos do processo formativo.

O direcionamento dado por Chartier (1999) é o de nos desvincularmos de práticas sem direcionamentos e baseadas em ideologias. É preciso ousar para contrariar as expectativas já tão marcadas, sempre tendo como foco a transformação do indivíduo. Portanto, justificar a falta de leitura nas escolas apresentando o alunado como desinteressado é muito vago e não exprime a realidade deste aluno.

No que tange ao trabalho com a leitura do texto literário, a escola necessita de formar sujeitos leitores dotados de autonomia, responsabilidade e criticidade, capazes de engajar-se ativamente na construção de sentidos e de fundamentar argumentações sobre sua própria recepção literária. Ao mesmo tempo, adotar procedimentos didático-pedagógicos específicos que procure fomentar personalidades sensíveis, reflexivas e abertas ao outro e ao mundo, de modo que a experiência de leitura ultrapasse a dimensão meramente cognitiva e se configure como prática ética e estética. Isso significa dizer que tais procedimentos, conforme argumentam Dalvi e Rezende (2013), devem desenvolver o gosto pela leitura, a construção da identidade do leitor e o reconhecimento de sua personalidade.

Faz-se necessário, cada vez mais, ao trabalhar a literatura em sala de aula, fugir de propostas tradicionais com práticas transmissivo-repetitivas que muitas vezes priorizam a história, a biografia do autor e deixa de lado algo tão importante, a leitura

da obra. Nas aulas que envolvam, por exemplo, o estudo de manifestações artísticas, é comum observar, sob o rótulo de educação reflexiva, um tipo de estudo que tem apenas a preocupação de desenvolver as habilidades e competências prescritas pelas matrizes curriculares de referência de testes padronizados de larga escala.

Na perspectiva da Linguística Aplicada crítica e em diálogo com os escritos de Paulo Freire, reconhecemos que práticas escolares de leitura literária orientadas exclusivamente pelos parâmetros de avaliações externas — como a Prova Brasil, não contribuem para a formação de leitores críticos, sensíveis e autônomos. Ao contrário, tais práticas reforçam a lógica do "ensino bancário" (Freire, 1987), na qual o ato de ler se converte em mera decodificação de informações e a literatura é esvaziada de sua potência formativa e transformadora. Assim, tais práticas se retroalimentam do 'bancarismo' denunciado pelo próprio Paulo Freire.

Essa abordagem instrumental contraria a concepção de Antonio Candido (2004), para quem a literatura é um direito humano inalienável, pois promove o exercício da alteridade, da imaginação e da consciência social. Lajolo e Zilberman (1984) também argumentam que a leitura literária deve ser compreendida como prática cultural que constitui o sujeito, e não como mero instrumento para a ascensão acadêmica. Do mesmo modo, Cosson (2006) propõe uma leitura literária pautada na formação de um leitor literário que se engaje criticamente com os textos e com o mundo, ampliando seu repertório de experiências e vozes.

Portanto, é fundamental que a escola proponha práticas de leitura literária que convoquem os alunos à construção dialógica de sentidos, incentivando a interpretação, a fruição estética e o posicionamento crítico-reflexivo. Esse movimento pedagógico contribui para que a literatura ocupe, de fato, o lugar de resistência, formação humana e transformação social, indo além da lógica utilitarista, produtivista e neoliberal que marca boa parte das políticas educacionais contemporâneas que visam a atender aos interesses do capital financeiro.

Noutras palavras, é fundamental pensar procedimentos que fujam da tradicional aula expositiva de literatura, das abordagens que têm como ponto de partida não o texto, mas informações históricas, formais, temáticas sobre autores e obras. É preciso mudar o foco da leitura literária para a contribuição do leitor, para tal é imprescindível sempre partir do texto literário e procurar, no âmbito da escola,

realizar o que Colomer (2007) chama de leitura compartilhada com foco crítico-reflexivo e de caráter transgressor. Tal mudança demanda a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos, em que a escuta, o diálogo e a negociação de sentidos entre os estudantes ocupem lugar central, potencializando a autoria e a interpretação crítica.

Nesse sentido, para formar o leitor literário, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito, precisamos assumir uma perspectiva sócio-histórica do texto literário. Isso vale dizer que a obra deixa de ser vista como isolada e atemporal e passa a ser compreendida como produto de práticas sociais e de relações de poder que se constituem num dado momento histórico. É sob essa condição que a leitura se torna uma experiência humana de forte envolvimento simbólico. Sendo assim, reconhecemos que o investimento do leitor como sujeito é incontornável e necessário a toda experiência verdadeira de leitura. Convém instituir a subjetividade do leitor, visto que é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular, “com a unicidade do acontecimento” (Geraldi, 2015, p. 35) e cabe frisar que a ética bakhtiniana do dizer do sujeito, a responsabilidade/responsividade sem álibi nasce dessa singularidade e define a posição do sujeito em seu contexto social, histórico e social.

Quanto à relação dos sujeitos participantes com a escrita, a análise dos dados e discussão dos resultados dos questionários reafirmam a necessidade de um ensino de produção escrita e multissemiótica na direção de uma perspectiva sócio-histórica e cultural (do letramento), voltado para os usos da língua escrita na vida social, ou seja, nos contextos situados de uso da linguagem de que fala Moita Lopes (2006), visto que são esses contextos situados de uso da linguagem que interessam. Nessa esteira, Geraldi (2015) nos leva a compreender que:

É nas interações com os outros que ela se materializa, não só a si mesma, mas também aos sujeitos que por ela se constituem, internalizando formas de compreensão do mundo, construindo sistemas antropológicos de referência e fazendo com que sejamos o que somos: sujeitos sociais, ideológicos, históricos, em processo de constituição contínua. (2015, p. 10)

Desse modo, podemos inferir que o texto pertence a um contexto social, histórico e cultural e que é, portanto, na interação que se materializa enquanto evento, enquanto acontecimento. Em virtude do exposto, tomamos como necessário vários procedimentos didático-pedagógicos que priorizem não apenas o trabalho temático

estrutural ou formal sobre a leitura e produção escrita dos textos, mas as abordagens discursivas ou a réplica ativa. Tal necessidade veio como consequência da compreensão de que é preciso não apenas saber ler e escrever, mas saber fazer uso efetivo da leitura e da escrita, respondendo às demandas sociais. Portanto, mais do que dar a conhecer as letras, regras ortográficas, sintáticas ou gramaticais, o ensino da língua escrita deve considerar também a apropriação das práticas sociais de uso da linguagem. É sob esse enfoque que a nossa agenda de pesquisa se afia à vertente sociocultural dos Estudos dos Letramentos, ou seja, [...]uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (Kleiman, 2007, p. 4). Nessa vertente social da escrita, postula a pesquisadora:

[...]uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita - um evento de letramento - não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. (2007, p.5).

Esses eventos de letramento se realizam, portanto, em contextos colaborativos, em que os sujeitos negociam, compartilham e transformam significados por meio da linguagem. Nessa perspectiva sociológica, o letramento estaria ligado a relações sociais, culturais e institucionais que somente são compreendidas quando vistas em seu contexto. Para Soares (2002, p.144) letramentos seriam "as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade", ou seja, o letramento está ligado intrinsecamente às práticas sociais, ao relacionamento do sujeito com a leitura e a escrita que são compreendidas como parte integral de um contexto social, cultural, político e econômico.

Em diálogo com esses princípios, adotamos também neste estudo uma concepção dialógica de linguagem apoiando-nos em Bakhtin e seu Círculo, entendendo a língua como um sistema ideológico que se realiza na linguagem humana, por meio da interação verbal e povoada de vozes sociais e históricas que constituem os sujeitos.

Focalizando as práticas sociais de uso da escrita que emergem na interação entre sujeitos situados social, histórico e culturalmente, Abreu (2012), ao discorrer sobre os impactos dessa vertente da escrita na formação de sujeitos aprendizes de

língua materna afirma que “o aluno se percebe envolto em uma continua atividade de construção de sentidos, inserindo-os em práticas socioculturalmente contextualizadas e situadas que os levam a oportunidade de construir, compartilhar, recriar e recontextualizar a seu conhecimento” (2012, p. 42).

Outro aspecto merecedor de atenção apontado pelas informações sistematizadas é que, além das habilidades de leitura e produção de texto já consagradas para o impresso, é preciso que a escola, para que o alunado seja capaz de ser letrado em diferentes domínios semióticos os quais se depararão ao longo de sua vida, engaje-se em outras práticas sociais letradas de modo a contemplar também habilidades para o manejo com o material multimodal, para o trato com os gêneros oriundos da cultura midiática, isto é, inserir nas práticas didático-pedagógicas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita as formas digitais de construção de significado da atualidade.

Sob essa ótica, Lemke (2010) chama a atenção para a necessidade de termos habilidades não só técnicas dos usos dessas novas tecnologias, que exigem novos níveis e novas forma de leitura e escrita, mas especialmente, habilidades de “autoria multimidiática” e análise crítica multimidiática”. Assim, ganha destaque a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias sociais. Considerando os argumentos apresentados, defendemos que a escola deve priorizar o desenvolvimento de habilidades de leitura, escuta e produção de texto em várias mídias e semioses.

É instrutivo ainda lembrar que a produção textual (escrita, multissemiótica), enquanto produção de sentido; de autoria como produção própria do conhecimento; de atividade de linguagem; e de um processo interativo, que se estabelece numa troca interativa entre sujeitos e autoral (individual e coletiva), realiza-se a partir de gêneros discursivos. Dito isso, acreditamos que é preciso pensar o ensino de produção escrita por meio de um modelo didático que motive os alunos a produzirem gêneros ou tomarem a palavra em situações que se aproximem das que têm lugar fora da escola, um modelo de produção de circulação efetiva e situada, que contemple “um sujeito ativo na construção, desconstrução e/ou reconstrução do conhecimento, inserindo-se e agindo crítica e reflexivamente nos dois mundos em que, então, habita” (Freire;

Leffa, 2013, p. 75) a fim de promover um trabalho pedagógico que permita um olhar essencialmente social para o sentido.

No que se refere às práticas de escrita dentro e fora da escola, observamos que a reescrita de textos ainda é pouco explorada no contexto escolar. Neste trabalho, compreendemos a reescrita como parte constitutiva do processo de produção textual, e não apenas como etapa de correção ou aprimoramento formal. Fiad (2006) propõe uma concepção de escrita entendida como processo, composto por diferentes momentos, entre os quais se destacam as instâncias de reescrita. Em seus estudos, a autora evidencia que a reescrita é uma prática recorrente nas interações sociais mediadas pela linguagem, estando presente em diversos usos sociais da escrita. Dessa forma, ensinar a escrever implica, necessariamente, ensinar a reescrever. A autora ressalta que o trabalho pedagógico com a reescrita é fundamental, pois, ao contrário dos escritores experientes, os alunos — enquanto sujeitos em formação — ainda não dominam de modo autônomo os movimentos de revisão, retextualização e reformulação do próprio texto.

Para Fiad (2006), nas práticas de produção textual, o professor atua como mediador, incentivador e provocador dos processos de reescrita, uma vez que os alunos, por iniciativa própria, nem sempre conseguem manter o distanciamento crítico necessário em relação aos textos que produzem. Por essa razão, as atividades de escrita na escola devem constituir-se em espaços de diálogo e de trocas entre professor e aluno, nos quais a reescrita é orientada e compartilhada. Essa prática torna-se mais efetiva quando o docente acompanha o aluno na reelaboração de seus textos, auxiliando-o a compreender que reescrever não se reduz a corrigir a escrita. Embora a reescrita envolva a correção, ela vai além: permite ao educando incorporar novos saberes linguísticos, discursivos e estilísticos aos que já possui, ampliando sua consciência sobre o próprio dizer. Nesse processo coenunciativo entre professor e aluno, a reescrita configura-se como um ato de responsabilidade e de responsividade, nos termos bakhtinianos, pois implica assumir uma posição ativa diante do texto, do outro e de si mesmo. Assim, o gesto de reescrever inscreve-se em uma ética da linguagem, em que ensinar a reescrever é, também, ensinar a responder e a significar novamente o mundo por meio da palavra.

Por fim, em tempos de hibridismo, transições permanentes e mudanças em múltiplos níveis, inclusive tecnológicos, os dados sobre a relação dos alunos com as

tecnologias evidenciam que não é possível ignorar a presença desses recursos no espaço da sala de aula. Nesse sentido, como observa Oliveira (1997, p. 163), “[...] é de fundamental importância que haja uma preocupação com a capacitação dos professores”, uma vez que, em seu estudo, constatou-se que muitos profissionais ainda têm pouco conhecimento sobre informática. É importante destacar que essa realidade não se restringe a contextos isolados, atingindo grande parte do cenário educacional, especialmente em escolas públicas. Portanto, mais do que uma questão individual, trata-se de uma questão estrutural e formativa, que envolve políticas institucionais de formação continuada, condições de trabalho e acesso a recursos tecnológicos adequados, os quais moldam, direta ou indiretamente, as práticas de ensino e o desenvolvimento de atividades de leitura literária mais críticas, reflexivas e dialógicas.

Portanto, as TDICs na escola não devem ser dadas sem limites ou propósito. A tecnologia não deve ser vista e vivenciada como vilã, mas deve servir de aparato didático para a construção de um saber coeso. As TDICs trazem ganhos para os novos multiletramentos, para o aprendizado do aluno e para autonomia e flexibilidade de professor. Sob essa perspectiva, deve-se ter um novo olhar sobre o telefone celular como ferramenta didático-pedagógica no contexto da sala de aula do século XXI, imprimindo-nos à necessidade de aprender a lidar com as novas formas de informação e de aquisição do conhecimento.

Com efeito, precisamos realizar uma avaliação mais crítica e menos preconceituosa dos avanços que o digital pode, se cuidarmos, apresentar. Elas, na verdade descortinam um mirabolante novo universo de possibilidades de ensino-aprendizagem. A educação não pode continuar a ignorar na formação dos nossos alunos, não apenas os novos aparatos tecnológicos, mas também esse novo “*ethos*” ocorrido em razão das mudanças tecnológicas, que abriram novos espaços de interação e comunicação, marcados pela diminuição das distâncias espaciais e temporais ocasionada, dentre outros fatores, pela grande circulação e velocidade das informações.

As TDICs podem contribuir para que repensemos as atividades de fala, de escuta, de leitura e de escrita, em contextos reais de uso, realizadas na sala de aula, favorecendo a aproximação delas das práticas sociais, isto é, na atividade entre sujeitos, “em ligação com as condições concretas em que se realiza” (Volochínov,

1995, p.24). Desse modo, as TDICs podem atender melhor aos objetivos propostos nesta pesquisa.

Depois de termos feito uma reflexão sobre os dados obtidos, optamos por apresentar uma proposta didática interventiva. Sob tal enfoque, no próximo capítulo apresentamos passo a passo da construção da nossa pesquisa participativa, situada em contexto pedagógico, com o indispensável envolvimento, na contemporaneidade, de alunos, com vistas a compreender o modo como a rediscursivização de contos de Machado de Assis para gêneros discursivos digitais pode contribuir para um ensino transgressor e uma aprendizagem subjetiva de textos literários clássicos nacionais, no contexto escolar hoje, e também do produtor de textos na era digital para o desenvolvimento do leitor crítico, participativo, contestador e transformador.

A experiência relatada foi construída de modo colaborativo, envolvendo professor de Português da turma pesquisada, alunos e pesquisador em práticas de cocriação textual e construção coletiva de sentidos, nas quais cada sujeito assumiu um papel ativo e corresponsável

Nele relatamos minuciosamente o percurso de cada etapa planejada, bem como o envolvimento/participação ativa do pesquisador no agir como agente responsável por desenvolver práticas letradas em uma das agências mais importantes de letramento: a escola básica, bem como dos alunos observados que eram, na verdade, considerados fontes de “dados” para serem “analisados” e “interpretados”.

Desse modo, à luz de uma agenda de pesquisa com compromisso ético e afiliada à vertente sociocultural dos Estudos do Letramento, mostramos o quanto à articulação entre a literatura e as novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), na perspectiva discursivo-dialógica presente nas matrizes teóricas de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, pode ser um campo fértil de vivência leitora e de participação em práticas de letramentos que requerem habilidades de combinar diferentes recursos em interações situadas na vida em sociedade, no contexto sociocultural e histórico para novas construções de significado no interior dessas práticas com consciência crítica da linguagem.

8. DELINEANDO A PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDÁTICA INTERVENTIVA: A REDISCURSIVAÇÃO DOS CONTOS MACHADIANOS EM AMBIENTES DIGITAIS

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção

Paulo Freire

8.1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, mudanças no modo de vida da sociedade contemporânea têm sido marcadas pela intensificação do uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TDICs). Muito tem se discutido as transformações nas formas de apropriação e uso do conhecimento, em função da difusão da informação proporcionada pelo avanço tecnológico e do acesso à variedade de ferramentas digitais que conecta pessoas numa proporção que chega a nos impressionar.

Tendo em vista o impacto das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, percebemos que as interações sociais e a linguagem se reconfiguram; transformam-se as formas de apropriação e difusão do conhecimento; os textos ganham novas possibilidades de formatação e, em consequência, variam os usos e as formas de apropriação da leitura e da escrita. No meio digital, essas tecnologias, além de máquinas constituem instrumentos de linguagem que demandam novas práticas de leitura e escrita. Para tanto, isso pressupõe que as pessoas estejam aptas para lidar com essas ferramentas digitais e as práticas a elas inerentes.

Nesse contexto, ressaltamos a influência dos recursos e ambientes digitais na educação, em especial a Internet, que está cada vez mais funcional e acessível, facilitando o acesso à informação e aos bens culturais que circulam na rede multimídia, conectando mundialmente a informação on-line.

Em uma sociedade conectada em rede e imersa na cultura digital, é urgente que a escola, em seus processos educativos, considere a integração das TDICs aos conteúdos escolares, o que exige repensar práticas pedagógicas e desenvolver novas estratégias de ensino que permitam ao alunado atuar como cidadãos críticos nesse contexto. Nessa perspectiva, tecnologias, recursos e ferramentas digitais só adquirem significado pedagógico quando articulados de forma planejada e contextualizada aos objetivos de aprendizagem. Como ressaltam Carlini e Tarcia (2010, p. 47), cabe ao

professor atribuir valor pedagógico a esses recursos, estruturando situações de ensino que promovam aprendizagens efetivas e significativas, sem que tais práticas se reduzam à utilização isolada ou meramente instrumental das tecnologias.

No cenário evidenciado acima, salientamos ainda o incremento das diversidades locais (valorização das mulheres, inclusão de povos indígenas, imigrantes etc.) e sua relação de conexão com os padrões globais, suscitando questionamentos como: que postura pedagógica é mais apropriada para trabalhar tanto os aspectos das diversidades locais quanto os padrões de comunicação global? Como o ensino em sala de aula e o currículo devem se engajar com as experiências e os discursos dos estudantes, que são cada vez mais definidos pela diversidade cultural e subcultural e pelos diferentes repertórios e práticas linguísticos que vêm com essa diversidade? Como pensar na aprendizagem do professor à luz das novas articulações socioculturais da cibercultura, da crescente multiculturalidade (cultura local associada à cultura global) e da sociedade da informação, enquanto uma ação agentiva que prioriza a reflexão sobre como e por que trabalhar com TDICs?

Isto quer dizer que as discussões promovidas pelo Grupo de Nova Londres sobre a diversidade de sistemas multissemióticos e de modalidades de comunicação e a diversidade linguístico cultural destacam as preocupações que a educação deve ter ao lidar com a crescente multiculturalidade (cultura local associada à cultura global) intensificada pelo emprego das novas tecnologias.

Desse modo, os multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000, 2015; Kress, 1997, 2003) e os novos letramentos (Lankshear; Knobel, 2007) configuram abordagens complementares para o trabalho com as novas linguagens que circulam no contexto digital. Enquanto os novos letramentos ampliam a noção de letramento, incorporando as práticas sociais vinculadas às tecnologias emergentes, os multiletramentos enfatizam a diversidade de modos de significação e expressão, contemplando múltiplos discursos, linguagens, culturas e mídias. Juntos, esses conceitos permitem compreender e intervir nas práticas de leitura e escrita contemporâneas de forma crítica, reflexiva e socialmente situada, reconhecendo tanto a multiculturalidade quanto os avanços tecnológicos que moldam as formas de comunicação atuais.

Tendo em vista os estudos dos Novos Letramentos (Lankshear; Knobel, 2006; Street, 1984; Rojo, 2009), é oportuno assinalar que os avanços tecnológicos digitais não configuram apenas uma evolução técnica, mas instauram uma nova racionalidade cultural, na qual as práticas de linguagem se tornam cada vez mais múltiplas, híbridas, multimodais, digitais e colaborativas. A convergência de diferentes semioses, — verbal, visual, sonora e audiovisual —, o acesso descentralizado à informação, a circulação de hipertextos e hiperlinks, bem como a ampliação das possibilidades de autoria e de participação discursiva ativa nas redes, dão forma a um novo regime de letramento, que não apenas amplia os modos de produzir sentidos, mas ressignifica o próprio papel dos sujeitos nas práticas sociais de linguagem.

Esse cenário se articula ao que Kalantzis e Cope (2000) denominam de pedagogia dos multiletramentos, na qual os aprendizes não são apenas receptores de conteúdos, mas agentes produtores de discursos mediados por tecnologias, em interação constante com contextos socioculturais diversos. As discussões de Rojo e Moura (2012, p.13) explicitam que a criação do termo multiletramentos surgiu da necessidade de tratar, em sala de aula, “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa (...)”.

Dado o contexto sócio-histórico que emoldura trajetórias de vida dos sujeitos, Pennycook (2001) aponta que as práticas de letramento são também práticas ideológicas e performáticas, situadas em relações de poder e atravessadas por disputas discursivas. Assim, as práticas digitais emergentes não representam simplesmente a substituição da mentalidade tradicional letrada, mas a coexistência e o entrelaçamento de paradigmas. Na verdade, um processo transitório no qual diferentes modos de significar e agir discursivamente se articulam de maneira conflituosa e produtiva (Rojo, 2009; Moita Lopes, 2006).

À vista disso, então, é preciso investigar o que mais as mudanças de tecnologia trazem consigo, em especial para o ensino de línguas para que repensemos as atividades de fala, de escuta, de leitura e de escrita realizadas na sala de aula para favorecer a aproximação delas das práticas sociais. Nessa propositura, acreditamos que incorporar as tecnologias do século XXI na área de linguagens, na qual se inclui a Língua Portuguesa, e, nesse contexto, o ensino e a aprendizagem da escrita,

significa também assumir, na sala de aula, os gêneros discursivos digitais como objeto de ensino-aprendizagem da língua para usá-los nas diversas situações de usos sociais da escrita em ambiente digital, considerando a multimodalidade, a interação, o processo de autoria, as possíveis estratégias para o trabalho com a escrita na educação básica na percepção dos novos e multiletramentos, da multimodalidade e do seu impacto no ensino e aprendizagem da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental.

Neste nosso percurso teórico, investigativo, reflexivo e de construção pedagógica, uma das questões centrais é o ensino de leitura literária. A partir dela, abrem-se reflexões sobre aspectos inter-relacionados: o diálogo entre autor e leitor; os elos entre texto e contexto: as estratégias para ampliar a competência da leitura; as relações entre leitura e produção textual; o trabalho com os gêneros discursivos.

Diante desse contexto de evolução tecnológica e de estabelecimento de novas relações e práticas sociais, acreditamos que as TDICs podem ser uma ferramenta didático-pedagógica profícua para o desenvolvimento das práticas de leitura literária, visto que, dadas as características dos alunos atuais, elas podem favorecer um contato mais próximo entre o aluno e o texto literário. Desse modo, dentre esses vários caminhos, selecionamos nesta pesquisa de aplicação situada o uso de tecnologias como procedimento didático para o ensino da leitura literária.

Tendo como pressuposto a concepção de Candido (1989, 1972) sobre a função humanizadora inerente à leitura de textos literários assim como a função formadora capaz de transformar indivíduos em seres pensantes e críticos, bem como as considerações do autor sobre as leituras de textos literários que para ele são de valor importantíssimo, por se ligar à vida social, o objetivo nuclear da nossa proposta didática interventiva é ler e rediscursivizar os textos de Machado de Assis em ambiente digital por meio da produção dos gêneros discursivos digitais, levando aos alunos o contato com a tradição literária brasileira e propiciar a leitura de textos bem escritos. Assim como Candido (1972), acreditamos que a literatura é vista como uma arte que transforma e humaniza o homem e a sociedade, e formadora do sujeito.

Face aos princípios defendidos por Candido (1972) de que a literatura é vista como uma arte que transforma e humaniza o homem e a sociedade, e formadora do sujeito, acreditamos que utilizar as TDICs como instrumentos da prática de leitura

literária, dadas as características dos alunos atuais, pode favorecer um contato mais próximo entre o aluno e o texto. Deste modo, dentre esses vários caminhos, selecionamos um: construir com os alunos uma experiência de leitura de textos ficcionais da tradição literária em sala de aula por meio do uso de tecnologias como instrumento de ensino da leitura literária.

Sob tal enfoque, partindo do entendimento de que a literatura se constitui como uma experiência estética profundamente vinculada à sensibilidade humana e à formação subjetiva, reconhecemos que a agentividade leitora na escola deve favorecer a construção de sentidos que envolvam o leitor em sua inteireza — razão, emoção, memória e imaginação. Como defende Cosson (2007), o contato sistemático com o texto literário, por meio de decisões pedagógicas agentivas e crítico-reflexiva, planejada e dialógica, é essencial à constituição do leitor literário. Essa formação não é apenas técnica, mas ética, estética e política, pois o leitor que se forma por meio da literatura é também aquele que aprende a ver o outro, a exercitar a alteridade e a interrogar o mundo à sua volta.

Dalvi (2013) enfatiza que a leitura literária é uma forma de conhecimento que se dá pela experiência, sendo, portanto, espaço de encontro com a linguagem carregada de sentidos plurais, ambivalentes e afetivos. Nessa perspectiva, a leitura torna-se um ato de comunhão entre sujeitos e mundos, uma abertura para o estranhamento produtivo e para a ampliação da consciência crítica. Zilberman (2009), por sua vez, reafirma que o ensino de literatura não pode estar apartado de seu papel formativo: ao articular vivência estética e reflexão sobre o social, ele assume o compromisso com a formação de leitores capazes de agir responsivamente frente às múltiplas narrativas que atravessam a sociedade contemporânea.

Assim, entendemos que garantir aos estudantes o direito à literatura — direito esse que deve ser assegurado pela escola enquanto instituição democrática — é proporcionar-lhes acesso a um repertório simbólico que expande os modos de ver, sentir e interpretar o mundo. A leitura literária, quando praticada como experiência significativa, torna-se instrumento de cidadania crítica e participação ativa responsiva, permitindo que os sujeitos se constituam como leitores sensíveis, reflexivos, éticos, que constitui sentidos no ato singular da leitura. Ao encontro com essa perspectiva, para que isso aconteça de fato é necessário entender que “ler implica troca de

sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. (Cosson, 2009, p. 27). A linguagem literária bem trabalhada tem o dom de prender, enfeitiçar e conquistar os jovens para a leitura. Nesse sentido, destacamos o papel formador do texto literário, ressaltando sua importância no campo da educação, como uma "ferramenta" importante para formar cidadãos-leitores.

Por outro lado, observa-se que as práticas de leitura de textos literários na escola são frequentemente fragmentadas, voltadas principalmente para aspectos informativos da história da literatura ou para cobranças gramaticais, em detrimento da leitura integral das obras e da participação ativa do leitor na compreensão, interpretação e fruição do texto. Essa limitação não decorre apenas de escolhas individuais, mas está relacionada a condições institucionais, curriculares e formativas, que estruturam e delimitam o modo como a leitura literária é concebida e organizada no ambiente escolar. Como consequência, mesmo quando são propostas atividades que privilegiam a fruição, o deleite, a reflexão e a transformação proporcionadas pela leitura, essas iniciativas podem ser percebidas negativamente, tanto pela organização escolar quanto pelos alunos, que, segundo relatos, interpretam essas práticas como “tempo sem conteúdo” ou “matar aula”. Tal percepção evidencia que as possibilidades de fruição e reflexão na leitura literária dependem não apenas da ação docente, mas também de um suporte institucional e curricular que valorize e legitime essas experiências de leitura.

Na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica, que reconhece a linguagem como prática social situada e permeada por relações de poder e ideologia, a leitura literária não pode ser reduzida a um exercício fragmentado e descontextualizado. O texto literário, por sua natureza estética e polissêmica demanda ser experienciado de forma plena — lido, sentido, compreendido e interpretado em sua totalidade para que ele migre da significação textual para a descoberta de sentidos, promovendo novas maneiras de ser, de refletir sobre a realidade e de nela atuar, de modo que aprenda não só sobre o que está lendo, mas, sobretudo, sobre si mesmo.

No entanto, observa-se que, em muitas práticas escolares mediadas por livros didáticos, a literatura é frequentemente apresentada por meio de trechos isolados, desprovidos de contexto e de continuidade narrativa, o que compromete a construção

de sentido e esvazia a experiência leitora. Esses recortes, ao serem instrumentalizados com fins meramente gramaticais ou interpretativos fechados, não apenas desconfiguram a função estética do texto, mas também contribuem para o distanciamento afetivo e crítico dos estudantes em relação à literatura. Esses procedimentos escolares pouco contribuem na formação de leitor literário e, para tal, é urgente uma reavaliação sobre os procedimentos que envolvem as práticas de leitura literária na escola.

Ademais, a presença de respostas modelares, principalmente em questões que deveriam mobilizar a subjetividade e a leitura inferencial, limita o espaço de autoria do aluno-leitor, negando-lhe a possibilidade de desenvolver uma compreensão autônoma e responsiva. Esse modelo pedagógico centrado na reprodução de conteúdo, voltada para a homogeneização das respostas e para a domesticação do sentido, atua de forma contrária à formação de leitores críticos e sensíveis, capazes de dialogar com o texto literário a partir de suas vivências, perspectivas e posições no mundo.

Esses mecanismos tradicionais de ensino, em vez de provocar encantamento e reflexão, tendem a gerar desinteresse, configurando-se como mais um dispositivo de controle discursivo e não como instrumento de emancipação e formação ética e estética do sujeito. Essa crítica é também desenvolvida por Todorov (2016), que em sua obra *A literatura em perigo* denuncia o modo como a literatura tem sido oferecida aos estudantes nas escolas e universidades. Segundo ele, o perigo não reside na escassez de escritores talentosos ou na falta de produção literária, mas no fato de que, por uma inversão estranha, o estudante muitas vezes não entra em contato com os textos literários em si, mas sim com formas de crítica, teoria ou história da literatura. Como afirma o autor: “O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias que conduzem à realização pessoal de cada um” (p. 33).

Ao reforçar o valor formativo da literatura como experiência estética e existencial, Todorov (2016) contribui para uma reflexão importante sobre a necessidade de devolver aos alunos o contato direto com os textos, favorecendo a escuta ativa, a resposta ética e a construção de sentidos próprios — elementos centrais na formação de leitores literários críticos e responsivos. Para tal, é urgente uma reavaliação sobre os procedimentos que envolvem as práticas de leitura literária na escola que relevam concepções teóricas pouco inovadoras, as quais menosprezam o espaço do leitor.

Diante das constatações acima, percebemos a necessidade de estudos e pesquisas no campo aplicado dos estudos da linguagem acerca do processo de se ampliar, na sala de aula, as articulações entre as estratégias de ensino da leitura literária e da produção escrita em ambiente digital por meio dos recursos digitais como o hipertexto e outros disponibilizados pela hipermídia de forma a proporcionar a abertura de um novo olhar sobre a educação literária e o ambiente virtual, e de como este pode ser agente facilitador e aprimorador do processo daquela e da construção de novos saberes.

Todas as questões apresentadas acima, relacionadas às articulações entre a leitura literária de clássicos da literatura nacional e a produção de textos hipermidiáticos e multissemióticos, assim como os dados obtidos em nosso diagnóstico, orientaram a construção de uma proposta didática interventiva. Essa proposta visa promover a leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental por meio de ações que aproximem os alunos do texto literário, favorecendo a rediscursivização de contos de Machado de Assis em ambientes digitais. Para tanto, a produção de gêneros discursivos digitais é articulada a práticas colaborativas, nas quais os estudantes trabalham em duplas ou grupos, dividem tarefas, exercitam a escuta ativa e negociam sentidos.

Dessa forma, buscamos não apenas a apropriação do texto literário, mas também a construção conjunta de significados, considerando o universo cultural e comunicativo dos alunos e promovendo aprendizagens dialógicas, críticas e socialmente situadas. Procuramos, assim, planejar uma sequência de atividades dialógicas que explorasse novas possibilidades para a formação do leitor literário e para a produção discursiva em ambiente digital, levando em conta, sobretudo, as condições sociais e culturais em que os educandos estão inseridos, com especial atenção à sua ampla participação na cultura digital. Para tanto, adotamos formas de pedagogia que reconhecem os sujeitos como agentes críticos, problematizam o conhecimento, valorizam o diálogo afirmativo e crítico e incentivam a argumentação em prol de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Na verdade, a questão em análise não se restringe apenas à articulação entre a leitura literária de clássicos da literatura nacional — neste estudo, os contos de Machado de Assis — e a produção de textos hipermidiáticos e multissemióticos, nem à interação professor-pesquisador e aluno-participante como mecanismo de

construção de conhecimento. Embora esses dois aspectos componham elementos centrais do processo, eles estão contemplados tanto na fundamentação teórica quanto na metodologia adotada. O que está verdadeiramente em jogo é a concepção dialógica da linguagem, que, quando assumida didaticamente pela agentividade do professor-pesquisador, mobiliza os aspectos constitutivos da relação sujeito/linguagem, comunicação/expressividade e leitura/produção/autoria. Essa perspectiva reconhece a produção de sentido como um fenômeno socialmente situado e interativo, em que a mediação pedagógica se entrelaça com a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

Acreditamos que o uso de suportes digitais em sala de aula pode aumentar significativamente a receptividade dos alunos, possibilitando uma abordagem do texto literário que concilie experiência estética e leitura crítica. Além disso, essas ferramentas permitem propostas de escritas autorais prazerosas e dinâmicas, capazes de dar voz aos projetos de dizeres dos estudantes e aproximar a leitura machadiana de seu contexto social. Em outras palavras, trata-se de pensar a recepção dos contos de Machado de Assis a partir do olhar da juventude contemporânea. Nesse sentido, o próprio processo de ensino contribui para a construção de uma educação conectada às demandas atuais, promovendo a produção de saberes plurais, coletivos e interativos, em consonância com uma perspectiva dialógica e crítica da linguagem.

Sob a égide da linguagem dialógica, buscamos promover a leitura literária de contos clássicos machadianos, selecionados por sua afinidade com questões contemporâneas e pela presença de elementos que despertam o interesse dos jovens. Nesse processo, o leitor, ao interagir com a obra, é convidado a interpretar o mundo ao seu redor de maneira responsiva ou perplexa, articulando sua experiência à compreensão crítico-reflexiva do texto. Em seguida, alinhado a essa interpretação, o aluno rediscursiviza e recria novas versões dos contos consagrados, produzindo gêneros discursivos digitais que combinam diferentes formas de linguagem e expressão.

8.2 JUSTIFICATIVA

No contexto das culturas digitais, os estudantes vivenciam práticas de produção de sentido em ambientes digitais que, frequentemente, contrastam com as práticas

transmissivo-repetitiva ainda vigente em muitas práticas escolares. Essa dissonância evidencia a necessidade de (re)significar o papel docente e as formas de ensinar e aprender, especialmente no campo da leitura literária e da produção textual. Tradicionalmente orientada por paradigmas centrados na “transmissão” de conteúdos — ou no modelo bancário de educação, como critica Freire (1970) —, a escola precisa se reinventar, não apenas para formar leitores de textos literários por meio de uma experiência estética, crítica e responsiva (Zilberman, 2009; Rouxel, 2013), mas também para dialogar com novas epistemologias emergentes da cultura digital, nas quais o conhecimento é construído de maneira colaborativa e situada (Kress, 2010; Rojo, 2012; Moita Lopes, 2006).

Como apontam Mosé (2010) e Rojo (2013), o acesso às informações está amplamente democratizado pela internet, deslocando o professor da posição de fonte única do saber para a de agente de processos formativos dialógicos. A partir dessa perspectiva, a leitura literária precisa ser pensada não apenas como decodificação ou apreensão de sentidos estabilizados, mas como prática social, estética e responsiva (Bakhtin, 2003; Dalvi, 2013), situada nas experiências dos sujeitos e em seus letramentos múltiplos. Alinhada a tal concepção, a cultura digital contemporânea, por sua vez, transformou radicalmente as práticas de leitura e escrita, exigindo dos sujeitos novas competências para lidar com linguagens multimodais e ambientes de circulação hipertextual (Rojo, 2009; Lankshear; Knobel, 2008). Ignorar essas transformações no espaço escolar contribui para o distanciamento entre as práticas de letramento acadêmico e as práticas sociais efetivas dos alunos.

Nesse sentido, esta proposta didática interventiva emerge da necessidade de tensionar a escolarização tradicional da literatura, frequentemente respaldada em práticas prescritivas e reprodutivas (Zilberman, 2009), em favor de práticas de leitura literária dialógicas, responsivas e estético-reflexivas (Dalvi; Rezende; JoveR-Faleiros, 2013; Rouxel, 2013), que pressupõem a exotopia — a capacidade de situar-se fora do texto para compreendê-lo responsivamente — e a produção ativa de sentidos, ancorada nas condições sociais e culturais de cada sujeito (Bakhtin, 2011), que reconhece o aluno como leitor-autor ativo e participante das dinâmicas socioculturais contemporâneas, profundamente marcadas pela cultura digital e pelos novos e multiletramentos (Rojo, 2009; Cope; Kalantzis, 2000).

Assim, nesta proposta, fundamentada na perspectiva da linguística aplicada crítica, que entende a linguagem como prática social, histórica, situada e ideologicamente atravessada (Moita Lopes, 2006; Street, 1984; Pennycook, 2001), buscamos desenvolver práticas pedagógicas adequadas para “[...]garantir aos alunos o acesso a um modelo crítico de educação linguística, ancorado na prática social, para fomentar o questionamento e a reflexão sobre a sociedade de classes em que estão inseridos, definida a partir de relações assimétricas de poder” (Marques, 2016, p.121).

Nesse sentido, esta proposta didática ancora-se na rediscursivização de contos de Machado de Assis — cuja riqueza estética, ironia e crítica social dialogam com as tensões do presente — em gêneros digitais digitais como fanfics, audiobooks, podcasts culturais, videominutos, postagens em fanpages, entre outros, busca instaurar zonas de interlocução entre os letramentos escolares e os digitais, valorizando as práticas socioculturais dos estudantes e potencializando a formação de leitores críticos, sensíveis e responsivos. O objetivo não é substituir o suporte impresso pelo digital, mas promover uma convivência dialógica entre ambos, na qual diferentes linguagens, suportes e modos de significação coexistam como estratégias legítimas de apropriação da literatura. Além disso, ao propor a circulação das produções em ambientes digitais controlados, a intervenção busca não apenas a autoria, mas também a responsabilidade ética no uso da linguagem (Bakhtin, [1929] 2011; Kleiman, 2007), princípio fundamental da educação linguística crítica (Cavalcanti, 2011; Monte Mor, 2015).

Escolhemos em nossa prática interventiva, portanto, os contos machadianos como objeto de leitura e rediscursivização por sua riqueza e atualidade, por sua potência em tensionar discursos, problematizar relações de poder e refletir criticamente sobre a condição humana — dimensões essenciais para a formação do leitor crítico e responsivo que se pretende desenvolver (Rezende, 2018; Dalvi, 2013). Nosso objetivo foi aproximar os temas com a realidade social, o trabalho visava a recepção dos textos de Machados de Assis lidos na íntegra em sala de aula, bem como o estímulo e o aprofundamento de análise dos textos, evitando que fossem trabalhados fragmentos que eram comuns de se encontrar nos livros didáticos sem qualquer crítica e discussão.

A proposta justifica-se, assim, por seu alinhamento com os pressupostos dos novos letramentos (Lankshear & Knobel, 2006), com a perspectiva dos

multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000) e com os princípios da linguística aplicada crítica (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2006), ao propor práticas de leitura literária e produção discursiva mediadas por tecnologias digitais em sala de aula, que consideram os estudantes como sujeitos históricos e sociais, produtores de significados e participantes ativos da cultura. Ao articular hipertextualidade, interatividade e leitura literária, a proposta tensiona práticas escolares hegemônicas e contribui para a construção de experiências leitoras mais engajadas, éticas e transformadoras, especialmente em uma etapa da formação básica marcada por desafios no engajamento com a literatura.

Neste escopo, entendendo a leitura literária como um processo estético-reflexivo (Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros), no qual o sujeito-leitor se posiciona criticamente no diálogo com o texto e com o mundo; como também compreendendo a produção textual como prática social situada (Geraldi, 2015), atravessada pelas condições de produção e pelas possibilidades de autoria em ambientes digitais (Rojo, 2009; Pennycook, 2001), apoiamo-nos também nos pressupostos do dialogismo bakhtiniano (Bakhtin, 2003 [1952-53]; Voloshinov, 1999 [1929]), visto que a nossa proposta busca valorizar a autoria dos alunos participantes, suas condições de produção, e o caráter responsivo da linguagem, ao estimular o exercício de uma leitura estética e crítica (Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros, 2013) e de práticas de escrita que favoreçam a responsividade ativa (Bakhtin, [1926] 1976).

Ademais, nas oficinas dialógicas de leitura literária dos contos machadianos na sala de aula, propostas em nossa prática interventiva, contamos com as contribuições das premissas do Grande Tempo bakhtiniano que é, segundo Cora e Carvalho (2023), “[...]um dos pilares teóricos da arquitetônica proposta por Bakhtin e o Círculo (2017), o qual se expressa na compreensão textual através dos tempos, ou seja, de modo dialógico os saberes do período em que o texto foi escrito, em confronto com os saberes do contexto atual no espaço-tempo do leitor”(Cora; Carvalho, 2023. p.211).

Acreditamos que as práticas leitoras à luz da perspectiva bakhtiniana do Grande Tempo possibilitou a leitura de textos da tradição literária em constante diálogo com a contemporaneidade, visto que quando os sujeitos leitores são convocados a se posicionar ativa e responsivamente como “seres expressivos” diante dos textos clássicos, ativam-se não apenas relações intertextuais, mas também intersubjetivas, que colocam em contato o passado e o presente numa tessitura viva de sentidos.

Dessa forma, ao mobilizarmos o Grande Tempo como princípio arquitetônico, reconhecemos que toda leitura é recriação e que o ensino de leitura literária precisa abrir espaço para a escuta das vozes leitoras em sua alteridade radical, instaurando uma dinâmica em que o texto canônico é revivido, interrogado e ampliado pelo olhar ético-estético de quem lê.

Sob a lente do Grande Tempo bakhtiniano, tomamos como princípio para o ensino de literatura condizente com a realidade dos alunos o método recepcional, de Bordini e Aguiar, autoras que propuseram tal método a partir da estética da recepção de Hans Robert Jauss, considerado por Zappone (2009), o representante mais importante da teoria em referência, que privilegia o leitor, e segundo a qual a leitura se efetiva somente no ato de recepção. Essas autoras, inspiradas na estética da recepção, sobretudo nos pressupostos teóricos de Hans Robert Jauss, deslocam o foco da crítica tradicional para o papel ativo do leitor na construção do sentido literário, promovendo, assim, uma reconfiguração epistemológica da leitura em contextos escolares.

Essa abordagem ganha ainda maior relevância quando voltada à leitura de contos clássicos de Machado de Assis, cujas camadas de ironia, ambiguidade e tensão discursiva exigem a constituição de um leitor responsivo, capaz de identificar os embates ideológicos que perpassam os textos e de construir significados para além da superfície narrativa. Machado, ao problematizar a sociedade brasileira do século XIX com um olhar agudo e crítico, oferece uma literatura que não se esgota em si mesma, mas que convoca o leitor à participação ativa, à interpretação situada e à reconstrução crítica dos sentidos. Assim, ler Machado na escola, por meio de um viés recepcional, não significa apenas entender o contexto histórico de sua produção, mas ressignificá-lo a partir das experiências dos leitores contemporâneos, gerando conexões éticas e estéticas com o presente.

Em suma, a nossa proposta de intervenção se organizou a partir da leitura de contos de Machado de Assis e da posterior rediscursivização dessas narrativas por meio da produção de gêneros digitais multimodais, como podcast, vídeo-minuto, post de fanpage e fanfic, em atividades dialógicas que incentivaram a colaboração entre os alunos, promovendo práticas dialógicas de criação coletiva e negociação de sentidos. Com efeito, procuramos estimular a produção discursiva multimodal em

ambientes digitais, sempre considerando a historicidade, a responsividade ativa e o lugar social dos sujeitos (Bakhtin, 2003; Voloshinov, 1999).

Para tal, o corpus literário selecionado compreende contos de Machado de Assis, cuja riqueza estética, discursiva e crítica possibilita múltiplas camadas de interpretação e ressignificação pelos sujeitos-intérpretes participantes. Sob a égide dialógica, a proposta prevê que as práticas de leitura e escrita em ambientes digitais não sejam instrumentais, mas sim processos de autoria e posicionamento crítico, em consonância com a perspectiva socio-histórico-cultural da linguagem e da formação de leitores-autores capazes de dialogar responsivamente com a literatura e com o mundo. Diante dessa perspectiva, acreditamos que, ao promover a articulação entre estética, crítica e tecnologia, a escola possa ressignificar o ensino de literatura, abrindo espaços para práticas pedagógicas mais dialógicas, inclusivas e conectadas aos desafios contemporâneos da educação linguística crítica com vistas a ampliar o nosso entendimento de linguagem, de sujeito e de conhecimento.

8.3 OBJETIVOS DAS ATIVIDADES

8.3.1 Objetivo Geral: Propor práticas de leitura literária e produção discursiva de contos de Machado de Assis em gêneros multimodais digitais, visando à formação de leitores críticos, responsivos e autônomos, a partir da articulação entre a experiência estética, os multiletramentos e a responsabilidade social da linguagem.

8.3.2 Objetivos específicos

- Favorecer a leitura estética, crítica e dialógica de contos de Machado de Assis, ancorada nos princípios da estética da recepção e da noção do Grande Tempo bakhtiniano.
- Realizar a leitura de contos machadianos à luz do método recepcional e sob a lente do Grande Tempo bakhtiniano.
- Analisar criticamente as condições de produção dos contos machadianos.
- Reconhecer os contos como espaços de múltiplas vozes e de tensão de discursos.
- Ampliar a compreensão dos gêneros digitais contemporâneos.

- Desenvolver práticas de rediscursivização de contos para gêneros digitais multimodais, como fanfics, audiobooks, podcasts, videominutos, entre outros, articulando estética literária, responsividade crítica e autoria.
- Estimular a responsividade ativa e a autoria dos alunos participantes na produção de novos textos, reconhecendo as marcas das condições de produção.
- Promover o diálogo entre a literatura clássica e a cultura digital contemporânea, expandindo as práticas de leitura e escrita no ambiente escolar.
- Articular a sequência didática conforme o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adequando-o aos pressupostos dos novos e multiletramentos (ROJO, 2009).
- Incentivar o uso crítico de mídias digitais e plataformas de circulação textual, reforçando a responsabilidade ética no uso da linguagem.
- Promover a circulação ética e reflexiva das produções digitais dos alunos em mídias sociais virtuais.

8.4 CONCEPÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA DAS ATIVIDADES DIALÓGICAS

A emergência de novas tecnologias da informação e comunicação e da hipermídia alterou — e continua a alterar — significativamente as práticas de comunicação, as formas de pensar e atuar da humanidade, transcendendo barreiras físicas e temporais nas relações sociais de modo inimaginável, bem como as relações entre os atores nelas envolvidos. Nas sociedades modernas (e, sobretudo, urbanas), circulam textos que, em sua constituição, utilizam diversos saberes, linguagens, sons e formatos. Esses textos refletem a multiplicidade de culturas que convivem nos diversos espaços sociais e evidenciam novas formas de representação das linguagens verbal e não verbal. Isso significa dizer que esta revolução científica e tecnológica, através das TDICS, cria relações culturais e com elas novos estilos de vida, novas formas abusivas de consumo, tanto de produtos como de informações. Estas transformações também modificam a ação da escola e o papel da educação na sociedade e na formação dos sujeitos-cidadãos.

Considerando, pois, que as práticas de comunicação e interação social são inerentes ao processo educacional, o ensino atravessa transformações profundas que extrapolam a dicotomia entre pedagogia e tecnologia, exigindo uma reconfiguração das práticas de leitura e escrita em contextos cada vez mais mediados por múltiplas linguagens, culturas e dispositivos. Nesse cenário, os letramentos deixam de ser concebidos como habilidades neutras e universais, realizados mecanicamente através de simples decodificação de signos linguísticos, ou fluência na oralidade, passando agora a serem entendidos como práticas sociais localizadas, ideologicamente marcadas e tecnologicamente mediadas.

Dito em outras palavras, as habilidades de leitura e escrita não podem ser compreendidas como saberes e capacidades universais e autônomas, restritas ao plano cognitivo, mas devem ser situadas nas práticas sociais de linguagem, sendo indissociáveis dos contextos históricos, culturais e ideológicos que condicionam sua aprendizagem e seu exercício. Nessa esteira, os novos e multiletramentos, assim, convidam-nos a repensar o ato de ler e escrever como produção de sentidos em ambientes híbridos, em que diferentes modos semióticos (verbal, visual, gestual, sonoro, espacial) interagem e demandam do sujeito uma atuação crítica, ética e situada.

A escola, dessa forma, necessita oportunizar uma recepção crítica de textos multissemióticos e hipermidiáticos que fazem parte da realidade dos alunos. As características desses textos são a interatividade e a colaboração, pois transgridem as relações de poder estabelecidas pelas máquinas. Tais textos são híbridos e rompem as fronteiras devido a interação que proporcionam muitas vezes por meio de redes sociais. De acordo com Rojo (2012), o trabalho da escola é possibilitar não só o contato com as ferramentas tecnológicas, mas também garantir práticas que transformem os alunos em criadores de sentidos, analistas críticos capazes de mudar discursos e significações, seja na recepção ou na produção, buscando interpretar os contextos sociais e culturais de circulação desses diferentes textos. As multimodalidades fazem com que o leitor adquira uma habilidade diferente daquela usada para textos tradicionais.

Para isto, é necessário que se desenvolva outras habilidades de leitura e escrita, pois os textos que são encontrados nas mídias apresentam o uso de elementos como imagens, sons, montagens, linguagem verbal e não verbal, efeitos

de cores, formas e texturas, entre outros. Tudo isso que constitui sentido e diversos modos de significar é encontrado em diferentes gêneros como blogs, homepages, chats, entre outras redes sociais, Facebook, WhatsApp.

Diante da crescente circulação de textos multissemióticos na sociedade contemporânea, marcada pela diversidade cultural e pelas mídias digitais, a integração crítica dos suportes tecnológicos nas práticas de leitura e escrita revela-se fundamental. Essas tecnologias ampliam as possibilidades de interação dialógica entre sujeitos e discursos, permitindo que os aprendizes se inscrevam como coautores na construção de sentidos que atravessam suas experiências de mundo. Segundo Kalantzis e Cope (2006, p. 36), os multiletramentos “reconhecem a multiplicidade de linguagens e formas de representação que caracterizam os textos na contemporaneidade e exigem novos modos de ensinar e aprender”.

Do ponto de vista dos novos letramentos, não se trata apenas de inserir tecnologias no ensino, mas de compreender que “todas as práticas de letramento são moldadas por contextos sociais e carregadas de valores ideológicos” (Street, 2014, p. 127). Entretanto, como afirma Bakhtin (2003, p. 113), “a palavra é sempre um terreno ocupado: cada palavra dá eco a palavras anteriores e antecipa respostas futuras”. Assim, o planejamento de atividades dialógicas nos ambientes digitais precisa ser orientado por uma intencionalidade ética e dialógica, que considere os sujeitos como participantes ativos de práticas sociais de linguagem, capazes de problematizar discursos, responder responsivamente e produzir sentidos em contextos híbridos e plurais.

Desta sorte, a leitura literária dos contos machadianos, inserida em práticas pedagógicas críticas e mediadas por tecnologias digitais, constitui uma via profícua de articulação entre estética, ética e ideologia. A partir dos pressupostos dos multiletramentos, reconhece-se que os textos de Machado de Assis, ainda que ancorados no século XIX, continuam a produzir sentidos em tempos e espaços diversos, graças à sua riqueza semiótica e à densidade dialógica de suas vozes. Kalantzis e Cope (2006, p. 36) afirmam que “os multiletramentos valorizam a diversidade cultural e semiótica como componentes essenciais da aprendizagem”, permitindo que a literatura seja (re)vivida em linguagens múltiplas. Nesse sentido, a rediscursivização dos contos machadianos em suportes como podcasts, vídeo minuto, fanvídeo, áudiobook, não apenas amplia os modos de ler, mas promove a

atualização das vozes machadianas em diálogo com os horizontes de expectativa dos leitores contemporâneos, conforme propõe a Estética da Recepção (Jauss, 1994).

Tal movimento reverbera também o conceito bakhtiniano de “grande tempo”, segundo o qual “as obras autênticas não envelhecem, não morrem, participam do diálogo eterno” (Bakhtin, 2011, p. 395), sendo continuamente ressignificadas por novas gerações. Assim, o trabalho com os contos de Machado de Assis sob essa ótica não visa apenas à decodificação textual, mas à construção de um espaço dialógico em que os sujeitos aprendizes possam posicionar-se criticamente frente aos discursos, apropriando-se da linguagem como instrumento de leitura do mundo e de si mesmos. Como afirma Bakhtin (2003, p. 113), “compreender um enunciado alheio é sempre dialogar com ele”. Nesse processo, a leitura literária torna-se prática viva, situada, histórica e profundamente formativa.

Assim, apresentamos nesta pesquisa uma proposta didática interventiva que propõe experiências de leitura literária mediadas por tecnologias digitais em sala de aula a partir da necessidade de articular a formação do leitor literário às práticas socioculturais contemporâneas, atravessadas pelos novos e multiletramentos, em especial, considerando a centralidade dos ambientes digitais na vida dos estudantes dos anos finais ensino fundamental. Para tal, buscamos combinar pesquisa, ensino e tentativa de construir caminhos metodológicos a partir de teorias que enfrentam a língua viva, em uso, à luz de uma concepção dialógica de linguagem. Em vista disso, desenvolvemos práticas didático-pedagógicas, tendo em vista a realidade do ensino público da rede estadual capixaba, que nos levem à aproximação do texto literário ao universo dos alunos, centrando o trabalho na rediscursivização de contos de Machado de Assis para gêneros digitais, promovendo a circulação desses conteúdos em mídias sociais virtuais.

Considerando o contexto aplicado de nossa pesquisa, as práticas de formação de leitores literários críticos, responsivos e autônomos, capazes de estabelecer relações dialógicas entre a experiência estética da literatura canônica e os modos contemporâneos de significação, foram realizadas com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 13 e 16 anos, matriculados numa escola da rede pública estadual, pertencente ao município de Serra, localizada no bairro Eurico Salles, região da Grande Carapina. Em tempo, apresentamos, lemos e exploramos

os contos machadianos, a partir da elaboração de ações didáticas na perspectiva do método recepcional e sob a lente do Grande Tempo bakhtiniano.

Os contos de Machado de Assis trabalhados em sala de aula foram *A Carteira* e *Um Apólogo* com vistas a abrir para possibilidades de releitura e reescrita desses contos em ambiente digital. Tal escolha ocorreu em razão de abordam temáticas profundamente críticas, marcadas pela ironia e pelo olhar agudo sobre a sociedade do século XIX, que seguem sendo relevantes até hoje. Ambos os contos oferecem ótimas oportunidades para leitura crítica e responsiva, permitindo aos estudantes refletirem sobre valores morais, relações sociais e discursos ideológicos, especialmente se articulados a práticas digitais e ao contexto contemporâneo. Trabalhar esses contos em diálogo com a cultura digital permite a atualização do cânone, conforme os princípios do grande tempo bakhtiniano. Nessa propositura, acreditamos que o texto clássico machadiano ganha novas camadas de sentido ao ser relido sob o olhar de leitores contemporâneos, cujas experiências de mundo ressignificam as obras.

Considerando o propósito de elaboração de nossas práticas pedagógicas, utilizamos a metodologia da sequência didática por consideramos que sua estrutura pedagógica flexível, que organiza de forma progressiva e reflexiva a leitura, análise e reescrita de contos machadianos, como forma de aproximar os estudantes de práticas de linguagem, favorece não apenas a fruição estética, mas também a leitura tanto do ponto de vista estético quanto sociocultural e crítico.

Para isso, apoiamo-nos nos princípios teórico-metodológicos dessa concepção didático-metodológica, pois essa abordagem tem como principal norteador o trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula. Cumpre ressaltar que a organização e o planejamento de atividades dialógicas na perspectiva teórico-metodológica da sequência didática, alinhados aos princípios da linguística aplicada crítica, da teoria de Bakhtin sobre o conceito de dialogismo, dos novos e multiletramentos e da formação de leitores ativos e responsivos possibilitaram o ensino da leitura literária e de práticas de formação de leitores literários, bem como a produção de gêneros discursivos digitais.

Diante dessa perspectiva teórica, interligando teoria e prática, para atender melhor aos objetivos propostos nesta pesquisa, buscamos: uma organização

intencional e coerente do ensino para que os alunos aprendam a escrever por meio da participação em eventos socialmente situados e com objetivos definidos; um trabalho contínuo de desenvolvimento de capacidades interpretativas, como a leitura inferencial, o reconhecimento de ironias e polifonias discursivas; o trânsito entre a linguagem literária (estética, densa, provocativa) e os gêneros discursivos contemporâneos (fanfic, videominuto, podcast cultural), criando uma importante articulação entre o universo da escola e os repertórios culturais dos estudantes, conforme defendem os estudos dos multiletramentos (Rojo, 2012).

Nessa mesma esteira de pensamento, pretendemos ainda: uma aproximação do cânone à experiência do aluno; a centralidade da autoria e responsividade, ao propormos que os alunos rediscursivizem os contos machadianos em gêneros discursivos digitais com vistas a legitimar a autoria discente, transformando o aluno em produtor de discursos e intérprete do mundo, fortalecendo, com isso, a responsividade, conceito-chave no dialogismo bakhtiniano; e, por fim, uma preocupação em não realizar atividades orientadas de leitura literária e de produção discursiva em ambiente digital meramente escolar e didatizada, mas sim uma proposta dialógica e interventiva que vá além do conhecimento sobre a língua alvo de ensino, geradora de reflexão sobre práticas de desenvolvimento que incluem tanto professor pesquisador quanto alunos participantes.

Portanto, da necessidade no âmbito escolar de uma concepção de leitura literária que pressupõe a participação ativa do leitor na interpretação crítico-reflexiva do texto literário e de escrita ancorada na prática social, nosso projeto de ensino compreende o ato da leitura literária e de construção de textos que exploram não apenas a modalidade verbal da linguagem, mas também outros recursos semióticos como imagens, sons, animações e diferentes linguagens digitais, como prática cotidiana, que produz conhecimento e satisfação, ou seja, que a leitura literária dos contos machadianos e a prática cultural e socialmente determinada de reescrevê-los criticamente e intervir discursivamente no mundo, traga prazer, sobretudo pela própria leitura em si. Em outras palavras, que essa estratégia pedagógica de natureza dialógica de unir Machado de Assis, tecnologias digitais e práticas de linguagem responsivas possa criar na escola um espaço real de formação cidadã.

Para a organização das atividades dialógicas empreendidas nesta pesquisa, buscamos implementar uma proposta de aplicação pedagógica com objetivo de

contribuir no processo de formação do leitor literário e de produtor de textos hipermidiáticos e multissemióticos.

Desse modo, para a organização das tarefas educativas empreendidas nesta pesquisa, buscamos implementar uma proposta de aplicação pedagógica com objetivo de contribuir para um melhor tratamento da leitura literária e da produção discursiva multimodal no componente curricular de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Na verdade, no contexto contemporâneo mediado pelas novas tecnologias da informação e comunicação, cujas práticas sociais, nos mais diversos âmbitos da vida humana, tornam-se cada vez mais permeadas por multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2006 [2000]) por e novos letramentos (Lankshear; Knobel, 2007).

No processo de formação do leitor literário e de produtor de textos hipermidiáticos e multissemióticos, fundamentamo-nos nas proposições teórico-metodológicas do grupo de Genebra, vinculado à didática do francês como língua materna. As pesquisas desse grupo, amplamente difundidas e adaptadas em diferentes contextos educacionais — inclusive no Brasil, por meio de publicações e cursos de formação docente —, têm contribuído significativamente para o ensino de leitura e de produção textual a partir de uma perspectiva discursiva e interacional da linguagem. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), expoentes desse grupo de pesquisa, a linguagem é compreendida como prática social situada, na qual os sujeitos se constituem e interagem por meio dos gêneros do discurso. Essa concepção aproxima-se das discussões que desenvolvemos nesta tese, especialmente no que diz respeito à formação do leitor e do autor como sujeitos responsivos, capazes de agir discursivamente nos diversos contextos de circulação da palavra — impressos, digitais ou hipermidiáticos.

Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Os princípios teórico-metodológicos da sequência didática, conforme propostos por esses pesquisadores, baseiam-se na concepção de linguagem como forma de ação social e na didatização de gêneros discursivos com o objetivo de desenvolver a

formação de sujeitos leitores e produtores de sentidos críticos e responsivos, capazes de atuar nos diferentes campos sociais por meio de práticas de linguagem situadas, éticas e dialógicas. Com o foco no âmbito do ensino de língua materna, as sequências didáticas surgem como mais uma ferramenta de auxílio para o professor no planejamento e na execução de suas aulas, propiciando ações didáticas que priorizam a construção de novos conhecimentos ancorados nos conhecimentos prévios dos alunos.

Dentre as contribuições dessa metodologia pode-se apontar a oportunidade de professores transformarem o fazer pedagógico em práticas diferenciadas e de serem mais atuantes em suas aulas, uma vez que as sequências didáticas são elaboradas pelo próprio professor, adequando o conteúdo a ser ensinado à realidade em que sua prática está inserida. Dessa forma, foi percebido que a sequência didática é um importante instrumento para professores que desejam fazer de suas aulas momentos de real construção de conhecimento e de aprendizagem significativa.

Dolz e Schneuwly (2011, p. 43) postulam que “comunicar-se oralmente ou por meio escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente”. Eles sugerem que esse ensino sistemático pode ser articulado por meio de sequências didáticas, ou seja, uma “sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada linguagem” (2011, p. 43). De acordo com esses autores, no desenvolvimento das sequências didáticas, os professores atuam como mediadores que intervêm durante o processo, a partir das observações realizadas, contribuindo positivamente, através da aplicação de estratégias que possam promover melhor desempenho dos alunos na aprendizagem. Nesse sentido, segundo Dolz e Schneuwly (2011, p. 45), “[...]as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores”.

Outro ponto discutido pelos pesquisadores e que merece destaque aqui, é que os objetivos de uma sequência didática devem adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos que dela participam. Nessa perspectiva, toma-se como ponto de partida a condição em que os alunos se encontram, através da verificação dos conhecimentos prévios, suas possibilidades e limitações, visando o alcance de novas aprendizagens, por meio das estratégias aplicadas ao longo da sequência didática.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) os princípios centrais da sequência didática estão na centralidade dos gêneros discursivos, que são tomados como unidades didáticas fundamentais, já que cada sequência didática é construída

em torno de um gênero discursivo específico, entendido como forma relativamente estável de enunciado que cumpre uma função comunicativa em um dado contexto social. Os autores também destacam a progressão didática da sequência em razão dela ser organizada em etapas progressivas que partem de uma situação inicial de produção, passam por atividades de ensino-aprendizagem (leitura, análise e prática) e culminam em uma situação final de produção, tendo como objetivo permitir ao aluno apropriar-se gradualmente das características do gênero em foco.

Outro aspecto importante dos princípios teórico-metodológicos da concepção da sequência didática desses autores, diz respeito à didatização das capacidades de linguagem, isto é, as capacidades de linguagem (linguísticas, discursivas, enunciativas e pragmáticas) que devem ser trabalhadas de forma explícita e sistemática. Nos termos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o foco está na construção de capacidades que permitam ao aluno agir linguisticamente de forma adequada aos diferentes contextos de uso do gênero.

Convém destacar a ancoragem nas práticas cultural e socialmente determinadas e, por isso, examinadas nos contextos específicos de sua produção, também como um princípio fundante no espaço da sequência didática proposto pelos membros do Grupo de Genebra. Isso significa dizer que os gêneros selecionados para o ensino devem ter relevância social e cultural, possibilitando a articulação entre escola e vida social. Nessa abordagem sociocultural, as realidades sociais são aprendidas como construções históricas e cotidianas dos atores individuais e coletivos (Corcuff 2001, p. 26), que consideram o caráter plural de cada indivíduo, de suas identidades, de suas interações, e as diversas configurações de repertórios resultantes de práticas e atividades a que se dedica, tendo um horizonte histórico social comum (Lahire 2002).

Sob esse ângulo, a proposta parte da ideia de que o ensino de linguagem deve preparar o aluno para participar de práticas sociais letradas, realizando a busca do singular e do situado, emoldurado pelo contexto-sócio-histórico e por sistemas socioculturais compartilhados pelos sujeitos. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o ensino é visto como intervenção orientada e o papel do professor é intervir didaticamente no processo de aprendizagem por meio de situações didáticas organizadas, atividades dialógicas de reflexão e devolutivas orientadas.

Para tanto, no agir como agente responsável por desenvolver prática letradas em nossa prática interventiva, destaca-se o papel do professor de Língua Portuguesa

como agente de letramento, tal como delineado por Kleiman (2006). Para a autora esse agente seria aquele “[...]promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramentos, as práticas de usos da escrita situadas, das diversas instituições”, (Kleiman, 2006, p. 85). Isso quer dizer que à luz da ação social, o professor mobiliza táticas, recursos, estratégias, conhecimentos e disponibilização das tecnologias, visando a realizar uma atividade social que não se reduz à elaboração de um texto oral, escrito ou multissemiótico que, segundo a pesquisadora, trata-se do produto que é sempre o objetivo de toda atividade de ensino, embora a atividade envolva necessariamente a elaboração de textos orais, escritos e multissemióticos. Desse modo, a autora argumenta que “o ensino visando à prática social caracteriza um tipo de atividade cujo motivo está na própria realização da atividade, ao alcançar seus objetivos, e não na produção textual, objetivo da atividade escolar”. (2006, p. 85).

Nesse processo, o professor de Língua Portuguesa atua agenciando práticas que inserem os alunos em eventos de letramento com significado social, cultural e formativo para que sejam capazes de dialogar com os textos a partir de suas próprias vozes e experiências. Tal agentividade visa a fomentar a construção de uma leitura crítica e responsiva, promovendo o deslocamento do aluno da posição de leitor passivo para a de sujeito autor de discursos, em uma perspectiva dialógica que reconhece a leitura (não) literária como espaço de disputa de sentidos e de pleno exercício de cidadania. Com efeito, isso possibilita aos sujeitos participantes se apropriem criticamente da linguagem, se reposicionem frente aos textos literários e assumirem a autoria de novos sentidos transcendem o espaço escolar, estabelecendo diálogo com seus contextos sociais, culturais e históricos.

Nessa direção, as atividades dialógicas devem promover a tomada de consciência linguística, discursiva e multimodal. No que concerne à avaliação, na concepção dos autores, ela tem um caráter formativo e processual, é concebida como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, ocorrendo durante toda a sequência. A produção inicial e a final do gênero funcionam como instrumentos para avaliar o progresso do aluno.

Para Dolz e seus colaboradores, a sequência didática “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (2004, p. 97). Fiad (2006), ao mencionar Dolz e Schneuwly para abordar a aprendizagem da escrita, afirma:

Em artigo sobre aprendizagem da escrita, Dolz e Schneuwly (1996) afirmam que a descrição e a compreensão da aprendizagem da escrita necessitam de pesquisas em três domínios: o objeto de aprendizagem, ou seja, o funcionamento do discurso, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as práticas de ensino da escrita. Esses domínios se complementariam e se pressuporiam mutuamente. (Fiad, 2006, p. 143).

Para isso, a estrutura de base de uma sequência, segundo eles, contém uma seção de abertura, com a apresentação da situação de estudo na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de exposição oral ou escrita que os alunos deverão realizar. De acordo com esses pesquisadores, deve haver uma produção inicial ou diagnóstica, a partir da qual o professor avalia as capacidades já adquiridas e ajusta as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Após esta etapa, o trabalho se concentra nos módulos (também chamados de oficinas por outros autores que seguem esses mesmos princípios) constituídos de várias atividades ou exercícios sistemáticos e progressivos que permitem aos alunos apreenderem as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero alvo do estudo.

O número de módulos varia de acordo com o gênero trabalhado e com os conhecimentos prévios que os alunos já possuem sobre ele. A produção final, segundo Dolz e Schneuwly (1996), é o momento em que os estudantes colocam em prática os saberes desenvolvidos ao longo da sequência didática. Para o professor, esse momento também permite avaliar os progressos efetivamente alcançados, funcionando como uma forma de avaliação somativa.

Considerando que a ideia central de sequência didática é a de modularidade e produto, acreditamos que, dependendo do gênero a ser ensinado, o professor precise organizar módulos destinados à leitura do gênero, à análise linguística e a produção textual. Em outras palavras, consideramos que o ensino de um gênero, seja escrito, oral ou multissemiótico, implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem esses três componentes do ensino: leitura/escuta, análise linguística e produção oral/escrita/multissemiótica.

Ressaltamos, no entanto, que as adaptações são quase sempre necessárias no modelo inicial proposto por Dolz e colaboradores (2004) quando pensamos em aplicá-lo nas escolas brasileiras, cujo histórico de poucas práticas de leitura e escrita é recorrente em muitas localidades do país. Assim, em consonância com os postulados da proposta de Rojo (2007) também entendemos a sequência de atividades dialógicas da aula não propriamente como uma sequência linear, mas como

um sistema de atividade articuladas, que convoca para seu funcionamento um sistema de gêneros específico.

Desse modo, faz-se necessário ressaltar que embora a proposta de trabalho, através de sequências didáticas, sugerida por Dolz e Schneuwly (2011), seja voltada para a leitura e produção de texto, em sala de aula, muitos pressupostos definidos pelos autores serviram de base para a elaboração desta prática interventiva que, no nosso caso, tem como objetivo a rediscursivização dos contos machadianos, por meio de reescritas em formatos como podcasts, vídeos, fanvídeos, fanfic, áudiobook, entre outros para que os sujeitos participantes se apropriem criticamente da linguagem, reposicionem-se frente aos textos literários e assumam a autoria de novos sentidos, em diálogo com seus contextos de vida.

Partindo da análise e reflexão do ato docente, ao longo do caminho de ser ensinante-aprendiz, procuramos descobrir a existência da possibilidade de um trabalho pedagógico com vistas a favorecer o ensino da literatura, a formação do leitor literário e o desenvolvimento de habilidades de intervir na realidade, em textos digitais disponíveis, remixando-os, transformando-os, atribuindo-lhes sentidos outros que não aqueles evidentes nas formas ditas originais. Para tanto, nossa proposta de trabalho dialoga com os princípios da sequência didática nos moldes que propuseram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Por conseguinte, adotamos a perspectiva da oficina como espaço de constituição de saberes, em que tal espaço na sala de aula ganha centralidade no desenvolvimento das atividades dialógicas que envolvem a leitura e escrita por meio de propostas que estimulem o trabalho colaborativo entre os alunos, seja na leitura compartilhada, na discussão de sentidos ou na produção conjunta dos textos digitais. Na verdade, espaço para uma voz autoral indiciadora da autonomia discursiva dos alunos participantes em seu processo formativo.

Essas atividades dialógicas também são sugeridas e orientadas a serem realizadas em casa. A proposta foi desenvolvida em 35 encontros, com uma aula para cada encontro. Cada aula teve duração de cinquenta minutos.

Nessa perspectiva, entendemos que a realização de um projeto de integração de trabalho de leitura da tradição literária com gêneros discursivos digitais, como meio de agência, tendo como ponto de partida e de chegada a prática social, necessita de uma proposta própria para a organização das atividades, pois pressupõe um trabalho com Interações discursivas de leitura literária crítica e autônoma e de escrita

multimodal. Desse modo, na tentativa de atingir os objetivos propostos, para o ensino da leitura literária, práticas de formação de leitores literários e produção de gêneros discursivos digitais na escola pesquisada, por meio de encontros de vozes, acreditamos que os pressupostos teórico-metodológicos da sequência didática preconizados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) podem se mostrar muito fecundos para a sistematização das atividades da nossa proposta didática de intervenção no espaço da pesquisa.

Esperamos que, ao final do período de desenvolvimento das ações discursivas responsivas, os alunos adquiram e/ou ampliem o gosto pela leitura do texto literário ao serem convidados a ressignificar as narrativas de Machado de Assis a partir de suas experiências e repertórios. Nosso intuito é que eles sejam também instigados a agir como leitores literário com responsividade ativa, que não apenas desenvolvem habilidades linguísticas, mas que atuam na mobilização de práticas sociais de leitura e escrita, produzindo e circulando discursos que transformam seus modos de estar no mundo. Essa perspectiva compreende o letramento como prática situada e ideológica, e não como simples domínio técnico da norma, reafirmando a centralidade da autoria, da crítica e da agência na formação do leitor-literário no contexto contemporâneo.

No próximo capítulo apresentaremos a aplicação e análise de todas as das ações discursivas responsivas desenvolvidas. Nele relataremos minuciosamente o percurso de cada etapa planejada, assim como o desempenho apresentado pelos alunos nas práticas enunciativas propostas. Desse modo, mostraremos o quanto a articulação entre a literatura e as TICs pode ser um campo fértil de vivência leitora em que sentidos e significação foram provocados. As análises foram embasadas por teorias lidas e discutidas durante o curso de Doutorado em Estudos Linguísticos, desse modo, as leituras, seminários, participação em eventos acadêmico-científicos e discussões serviram de suporte para a elaboração do projeto, o planejamento das atividades dialógicas e às análises dos dados obtidos com o desenvolvimento desta proposta didática.

9. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR: OFICINAS DIALÓGICAS DE LEITURA LITERÁRIA E REDISCURSIVIZAÇÃO DE CONTOS MACHADIANOS EM PRÁTICAS COLABORATIVAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

As árvores do paraíso são duas: a da vida e a do conhecimento do bem e do mal; esta dá os frutos que só amadurecem no tempo da consciência.

Machado de Assis, em *Adão e Eva*

Aqui, apresentaremos todo processo metodológico em que ocorreu esta prática interventiva. Do ponto de vista da sua natureza, esta proposta de ensino se enquadra em uma pesquisa aplicada, considerando que busca gerar conhecimentos para aplicação prática. Envolve verdades e interesses locais (GIL, 1991) uma vez que propõe uma rotina de leitura literária de contos clássicos de Machado de Assis e produção discursiva atrelada ao uso de novas tecnologias digitais em sala de aula. No que se refere à forma de abordagem do problema, temos aqui uma pesquisa qualitativa em razão de que nela há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, aqui traduzido pela comunidade escolar e o professor. Gil (1991) afirma que, nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente.

O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. Temos, portanto, nesta pesquisa uma proposta de atividades sociais vivas, orientadas para o outro, carregadas de valores, situadas em contextos históricos. Além disso, assumimos aqui os alunos participantes deste estudo enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer para fomentar o potencial agentivo do pesquisador na aplicação das atividades dialógicas, a fim de uma formação cidadã, crítica e transformadora.

Face a esses princípios, acreditamos que a articulação entre leitura literária e produção de textos digitais, como podcasts culturais, fanfics, fanvídeos e vídeos-minuto, dentre outros pode se revelar como uma estratégia pedagógica significativa na promoção de práticas de letramento que dialogam com os modos contemporâneos de construção e circulação de sentidos. A partir do uso de suportes digitais e dispositivos tecnológicos, essa abordagem propõe uma nova didática da literatura, na qual o texto literário é compreendido não apenas como objeto de fruição estética, mas

como ponto de partida para práticas discursivas críticas, criativas e responsivas. De acordo com os nossos objetivos, a proposta aqui apresentada é definida como descritiva, pois tem em vista descrever os discentes no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de leitura literária em ambiente digital.

Com relação aos procedimentos técnicos, a nossa proposta interventiva se enquadra na observação participante, já que todo o trabalho foi desenvolvido na escola escolhida pelo pesquisador. Logo, a nossa proposta tem como prioridade a participação de todos os envolvidos em um contexto pragmático que apresenta como foco a cooperação e a colaboração no cenário de ensino-aprendizagem.

Considerando os pressupostos discutidos na fundamentação teórica deste trabalho — especialmente no que diz respeito à recepção da leitura literária em sala de aula e ao uso da escrita intersemiótica potencializada pelas tecnologias digitais, com foco na hibridização linguística —, as atividades dialógicas desta proposta foram organizadas em nove oficinas dialógicas e culminaram em um seminário final, no qual os estudantes apresentaram seus produtos autorais. Além dessas nove oficinas, foi aplicada uma atividade diagnóstica inicial (APÊNDICES G, H e I) e uma Atividade Final (APÊNDICE K) como instrumentos de análise dos resultados apresentados, antes e depois da intervenção.

Após os encontros com a coordenadora pedagógica, o professor regente e, por fim, com os alunos — nos quais foram apresentados o convite, os objetivos e os procedimentos da Proposta Didática —, deu-se início à etapa de consentimento formal para participação. Para isso, foram coletadas as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Responsável Legal de menores de 18 anos, conforme a Resolução 466/12 (Apêndice E), e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os próprios estudantes, com idades entre 12 e 18 anos (Apêndice F). Concluída essa etapa ética e procedimental, passamos à aplicação dos processos de interlocução, que serão descritas em detalhes nas seções seguintes.

Desse modo, a proposta didática interventiva que orienta este trabalho foi desenvolvida a partir da abordagem da pesquisa participativa-que pressupõe a atuação conjunta e colaborativa entre pesquisador e participantes-, visando à transformação do contexto investigado. Realizada em uma escola de ensino fundamental da rede pública estadual, a investigação teve como foco o ensino da

leitura literária por meio de práticas dialógicas e digitais, tendo como corpus os contos de Machado de Assis, bem como a produção de gêneros discursivos hipermidiáticos e multissemióticos à luz da leitura crítica e responsiva desses contos, articulando os pressupostos dos multiletramentos com a noção bakhtiniana de dialogismo e autoria responsiva. A atuação do professor pesquisador foi de participante ativo do processo e suas vivências foram consideradas no processo de reflexão e compreensão ao buscar conduzir os alunos em um percurso formativo que valorizou a leitura, a escuta, a autoria e a produção em gêneros discursivos digitais numa perspectiva dialógica da linguagem.

No nosso primeiro encontro com a turma, perguntamos o que eles entendiam por literatura, produção de texto em ambiente digital que utiliza recursos multimodais, hipermidiáticos e multissemióticos e o que esperavam das aulas que iriam se seguir. Essa atividade inicial teve como objetivo verificar o que os alunos conheciam sobre literatura, o que entendiam sobre texto literário, sua riqueza artística, o que haviam estudado em anos anteriores e se eles já foram solicitados a escrever textos utilizando recursos digitais. Os resultados contribuíram para avaliar o que a turma compreendia e pensava sobre o assunto, para posteriormente verificar se o que foi planejado consistia no melhor caminho a seguir na aplicação das atividades dialógicas.

Assim, buscando conhecer o que os aprendizes sabiam sobre literatura e escrita em contexto digital e como acontece o ensino dessas práticas de linguagem, verificamos que, conforme anotações no nosso diário de observação das aulas, para os alunos, a literatura é vista quanto a sua categorização de composição literária, isto é, grupos familiares de textos literários que reúnem na mesma categoria obras com atributos semelhantes. As falas registradas deixaram explícitos a associação da literatura a obras que se filiam a um gênero. A literatura é compreendida como “a classificação de textos bons e ruins em geral” “o dom de ler e escrever bem”. Por outro lado, ouvimos também colocações que a literatura é “o dom de ler e escrever bem”. Tal registro revela que os alunos entendem a literatura como uma instrução ou um conjunto de saberes ou habilidades de escrever e ler bem, que se relaciona com as artes.

Ouvimos também que a literatura continua sendo romance, contos, fábulas e poesia, corroborando, dessa forma com o pensamento de Cândido (2004) que a

literatura é, por ele identificada, de modo genérico, com a capacidade de fabulação dos seres humanos, coisa que também percebemos no teatro, no cinema, na música e nas demais artes. Isto é, ninguém consegue viver sem conviver com momentos de fabulação, que na arte literária acontece do feliz casamento do sonho com o real.

Diante dos enunciados registrados, percebemos que a concepção de literatura associada à arte é predominante. No entanto, apresentam dificuldades em relacioná-la especificamente à arte da palavra, ou seja, a arte de compor e expor escritos artísticos, em prosa ou em verso. Percebe-se, portanto, o desconhecimento de que a função exercida pela linguagem é de suma importância para que uma obra seja tida como obra de arte literária.

Observamos que, entre participantes da pesquisa, existem muitos daqueles que compreendem a literatura como gênero, isto é, textos que pertencem a determinado gênero literário. Nas falas percebemos que a literatura é um conjunto de saberes ou habilidades de escrever e ler bem, além da importância que foi dada à imaginação, ao mundo fantástico e ao sonho no que diz respeito à compreensão desse universo ficcional.

Tais apontamentos dos sujeitos participantes descritos não poderiam ser ignoradas, uma vez que comprometeriam o desenvolvimento da proposta didática como um todo.

Diante desse quadro, foi fundamental que propuséssemos práticas de leitura literária que convocassem os alunos à construção dialógica de sentidos, incentivando a interpretação, a fruição estética e o posicionamento crítico-reflexivo. Zilberman argumenta que a escola é responsável por ensinar a ler, transformando o aluno em um leitor literário, mas que também pode levar o jovem leitor a se afastar da literatura. Para evitar que se formem poucos ou nenhum leitor por causa das práticas de leitura realizadas pela escola, a instituição precisa:

Entender o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza: a obra literária. Pois, acreditando que o ato de ler, em decorrência de sua natureza, se reveste de uma aptidão cognitiva, está só se complementa na companhia do texto que demanda seu exercício. Compreendidas de modo amplo a ação de ler caracteriza toda relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca (Zilberman, 2009, p. 30).

Diante ao exposto, a leitura pode ser compreendida como um instrumento de emancipação dos sujeitos e, quando vinculada à forma ficcional e estética da obra literária, demanda do leitor um esforço cognitivo para a construção de sentidos e a compreensão dos múltiplos aspectos do universo ficcional acessado. Em vista disso, nosso movimento pedagógico buscou contribuir para que a literatura ocupasse no contexto de aplicação das atividades dialógicas, de fato, o lugar de resistência, formação humana e transformação social, indo além das informações históricas, formais, temáticas sobre autores, obras e práticas de leitura literária orientadas exclusivamente pelos parâmetros de avaliações externas. Assim, levando em conta a perspectiva sócio-histórica do texto literário, nosso objetivo foi formar o leitor literário, num processo contínuo de educação literária, fazendo o aluno apropriar-se daquilo a que tem direito.

Quando perguntados sobre a relação deles com as tecnologias digitais, bem como sobre a produção de gêneros discursivos digitais na escola, os enunciados dos estudantes mostraram um perfil de práticas extraclasse marcadamente digitais. Por outro lado, todos foram uníssonos ao responderem que a escola não explora a produção de gêneros escritos em contexto digital que integra efeitos sonoros, áudio de voz, audiovisual, animação. Aliás, ao contrário, pois segundo os estudantes, o rol de gêneros escolares trabalhados em sala ainda se mostra tradicional demais, meramente instrumental da produção escrita e com pouco diversidade de sistemas semióticos e de modalidades de comunicação, uma dimensão bem menos explorada.

Isso significa dizer que a escrita enquanto objeto de ensino está voltada predominantemente para práticas de letramento de base grafocêntrica convencional. Os gêneros discursivos dessa natureza mais apontados pelos alunos inqueridos foram resumo, poema, artigo de opinião, conto, texto teatral e crônica, conforme podemos cotejar com os dados apresentados no capítulo sete. Ao conversarmos com eles para explicar de modo geral o que estudariam, no caso em pauta, sobre a leitura de contos clássicos de Machado de Assis e a produção escrita multimodal e hipermidiática à luz dessas leituras, os participantes se revelam interessados em ler os contos clássicos machadianos para produzirem narrativas autorais da escrita e de remix nas culturas digitais juvenis. A análise da exposição dos estudantes pode nos oferecer pistas didáticas para a urgência de focar práticas didático-pedagógicas que atendam às demandas de novos multiletramentos, à fluidez dos formatos digitais. Sobre isso Paulo Freire (2003) diz que

é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado. (Freire, 2003, p. 79)

Por fim, nesse primeiro contato, possibilitamos também um momento para questionarem e sugerirem mudanças. Assim, houve algumas considerações por parte dos discentes que se mostraram empolgados com nossa proposta didática. Acreditamos que os motivos de terem tal reação foi pelo modo entusiasmado como foi explicado e pelo fato de as atividades não estarem inseridas no livro didático, já que muitos deles reclamaram que queriam trabalhar algo diferente do que o livro propunha.

9.1 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE DA APLICAÇÃO

9.2 DESCRIÇÃO DA OFICINA DIALÓGICA 1

Tema: Introdução ao gênero conto.

Objetivos:

- Identificar o contexto de produção dos contos tradicionais.
- Visitar à biblioteca escolar com a turma para escolher um livro de contos para leitura.
- Selecionar um conto para leitura silenciosa.
- Registrar a interpretação do conto lido em diário de leitura.
- Socializar/compartilhar em um círculo de leitura com a turma oralmente sobre a história que leu.

Duração:

- Este conteúdo dever ser dado em 3 aulas de 50 minutos cada uma.

Recursos materiais:

- Data show, lousa e biblioteca.

Esta oficina foi concebida como parte de uma proposta metodológica de caráter colaborativo e participativo, situada em contexto pedagógico escolar, situada em um contexto pedagógico escolar, orientada pelos princípios do dialogismo bakhtiniano e

pela estética da recepção. Desse modo, na primeira etapa iniciamos os trabalhos de identificação do contexto de produção dos contos tradicionais por meio da compreensão de suas condições de produção, circulação, suporte, possíveis leitores, finalidade, autoria e recepção. Para tanto, no dia anterior à primeira oficina, o professor pesquisador e o professor regente foram à biblioteca escolar separar e reservar todos os livros de contos disponíveis no acervo. Assim, uma aula antes da oficina, o pesquisador espalhou as obras separadas e reservadas sobre as mesas da biblioteca.

Ao chegarem ao espaço de leitura, realizamos algumas estratégias de antecipação das informações e ativação de conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo conto. Para tal, projetamos no Datashow os seguintes questionamentos aos alunos: O que vocês sabem sobre o gênero conto? Já ouviram falar nessa palavra antes? Onde? Em que tipos de textos ou situações vocês costumam encontrar contos? Livros, revistas, internet, redes sociais, contadores de histórias? Onde normalmente se publicam contos? Vocês acham que os contos circulam hoje nas redes sociais, em vídeos, podcasts? Vocês conhecem canais no YouTube, perfis no Instagram ou TikTok que compartilham contos ou histórias curtas? Para que serve um conto? Para entreter, ensinar, provocar reflexões, emocionar? Pode ter mais de uma função? O que vocês esperam encontrar quando vão ler um conto? Um final surpreendente? Uma moral? Uma crítica? Algo engraçado?

Alguns responderam que eram, respectivamente “Histórias”, “A gente vê isso em livro de português”, “tem no exercício de interpretação”, “É tipo uma historinha que tem começo, meio e fim”, “Eu acho que é parecido com fábula, só que sem bicho falando”, “Na escola, nos livros didáticos”, “Na internet, tem uns sites de histórias”, “Já ouvi em vídeo do YouTube, tipo de terror”, “Conto é inventado”, “Tem podcast de contos também”, “TikTok faz resumo de contos”, “Eu vi um conto narrado no YouTube, com música e tudo”, “Pra gente imaginar”, “Para ensinar alguma coisa”, “Alguns são para assustar, tipo os de terror”, “Tem uns que fazem a gente pensar”, “Um personagem legal”, “Uma treta, tipo um conflito”, “Um final que surpreende”, “A história tem que ter lógica”.

A escuta atenta das respostas dos estudantes do 8º ano sobre o gênero conto, colhidas no momento de antecipação e ativação de saberes prévios, revela um perfil multifacetado, mas significativo que informa e orienta os procedimentos didático-pedagógicos desta pesquisa. Os enunciados aqui descritos mostram que os alunos conhecem o gênero conto a partir de diferentes fontes, quais sejam: experiências

escolares anteriores (livros didáticos, aulas anteriores, provas); plataformas digitais (YouTube, TikTok, podcasts narrativos); séries, filmes e conteúdos audiovisuais com estrutura narrativa próxima do conto. Isso sinaliza que o conhecimento que possuem, embora muitas vezes não sistematizado academicamente, é vivo, conectado com a cultura digital e atravessado por afetos e interesses pessoais. Nosso papel enquanto agente de letramento é transformar esse conhecimento espontâneo em conhecimento crítico e sistematizado, sem desconsiderar sua origem social e cultural.

Outro aspecto relevante à luz das respostas dadas diz respeito à predominância da oralidade e da cultura midiática, já que notamos nas falas dos alunos uma presença forte da oralidade e da multimodalidade. Na verdade, eles associam contos a vídeos narrados em redes sociais e plataformas digitais. Isso vale dizer que a experiência estética do texto escrito é muitas vezes mediada por imagens, sons e vozes. Tal cenário aponta para um estudante que está mais acostumado a fruir narrativas do que a analisá-las formalmente — e isso não é uma deficiência, mas sim um indicativo de outra forma de literacia, mais próxima dos multiletramentos e da cultura da performance. Dessa forma, é fundamental (re) pensar propostas didáticas centradas em práticas sociais de leitura e escrita que articulem a produção textual com múltiplas linguagens e semioses. Essa integração amplia as formas de construção de sentido, ao possibilitar que diferentes modos de expressão — como imagem, som, texto e movimento — sejam combinados de maneira significativa, levando em conta os sujeitos envolvidos, suas trajetórias, e os contextos históricos e socioculturais em que estão inseridos.

É interessante observar que a literatura para os alunos apresenta uma representação escolarizada, isto é, embora os alunos reconheçam e valorizem o conto, eles ainda o associam fortemente à escola, visto utilizam expressões como “A gente vê isso em livro de português” ou “tem no exercício de interpretação”. Com efeito, entendem que o conto é algo para realizar uma atividade escolar. Essa visão revela uma internalização da literatura como objeto de cobrança, muitas vezes dissociado da fruição estética. Ao mesmo tempo, ela abre espaço para a reconstrução desse lugar da literatura, desde que ela seja agenciada de modo crítico, afetivo e atual. Com base nessa discussão, é preciso deslocar o conto do lugar da “tarefa escolar” para o da experiência literária significativa, promovendo leitura por prazer, diálogo entre textos e valorização da interpretação subjetiva

Nesse sentido, as falas registradas em nosso diário de campo revelam uma capacidade crítica em formação, pois as respostas indicam que os alunos já manifestam traços de criticidade, mesmo que em nível inicial, quando, por exemplo, dizem que o conto é “Para ensinar alguma coisa”, ou quando falam sobre temas, “Alguns são para assustar, tipo os de terror”, “Tem uns que fazem a gente pensar”, demonstram percepção de universalidade temática. À vista disso, a escola pode e deve fomentar a crítica literária desde cedo, não com foco na técnica, mas na leitura dialógica, responsiva e autoral — valorizando a percepção estética, ética e histórica.

Ademais, demonstraram curiosidade e abertura à aprendizagem. Apesar de algumas respostas parecerem simplistas, elas manifestaram disponibilidade para aprender, visto que durante a nossa interlocução, boa parte dos estudantes faziam perguntas de volta, completavam a fala dos colegas, relacionam o texto com suas vidas. No primeiro encontro, quando mencionamos que iríamos ler achado de Assis, mesmo que não o conhecendo bem, evidenciaram respeito e interesse (“acho que ele é importante, né?”). A entrada pela curiosidade é um caminho significativo. Entendemos que a leitura de contos pode ser iniciada por enigmas, frases impactantes, finais abertos, trailers literários etc., sempre com espaço para o espanto e a descoberta.

Por fim, podemos verificar que os sujeitos participantes leem o mundo por múltiplas linguagens, mesmo sem saber nomeá-las teoricamente; reconhecem o valor da literatura, mas ainda a associa à escola formal; trazem repertório cultural significativo, mesmo que fragmentado; dialoga com a cultura digital com naturalidade; e que, quando agenciado com escuta, afeto e crítica, tem enorme potencial para se tornar autor, produtor e leitor responsivo.

Após essa conversa inicial e diagnóstica sobre o conhecimento prévio do gênero discursivo conto, recolhemos os livros que estavam sobre a mesa, porque a aula havia acabado. No dia seguinte, iniciamos a segunda etapa da oficina. Sendo assim, momentos antes de começarmos a aula, o pesquisador voltou à biblioteca e pôs novamente as obras sobre as mesas. Ao chegarem, os estudantes foram orientados a escolher um livro de contos, reforçando a colaboração entre pares como dimensão significativa da leitura literária, já que acreditamos que a transformação do aluno em leitor vai acontecendo, gradativamente, quando esse aluno recebe o espaço necessário para que seus desejos sejam atendidos, ou seja, quando ele pode realmente escolher o livro que lhe agradou, que lhe encantou. Para isso, ele precisa

chegar nesse espaço de leitura, quer seja a biblioteca da escola, biblioteca pública da cidade ou até mesmo nos livros que são guardados em casa, e poder abri-los e olhar seu prefácio, suas páginas, folheá-lo e se decidir por esse ou aquele exemplar, conforme este registro de um aluno participante: “o que me chamou, mas atenção antes de ler foi a capa com desenhos lindos e a pintura também, o título do livro também chama muita atenção. Resumo da obra ou sinopse e muito interessante”.

Dando prosseguimento a oficina dialógica, os participantes escolheram um conto do livro para que realizassem a leitura silenciosa e reflexiva. Logo na sequência, para desenvolver a capacidade de dialogar ativamente com o texto lido, foram solicitados a registrar no caderno o que o texto trouxe de mais interessante, fosse em relação à forma, fosse no que se referia ao conteúdo. Eles deveriam se sentir livres para registrar aquilo que mais despertasse a atenção deles.

Por conseguinte, projetamos no datashow um roteiro (APÊNDICE L) para ajudá-los a produzirem tais anotações. Desse modo, poderiam registrar que emoções, sentimentos, sensações, impressões a história despertou neles, além de poder dar exemplos da história, de passagens que causaram esses sentimentos. Poderiam apontar na escrita possíveis dúvidas sobre o que leram, ou seja, se não compreenderam algo, comentando o que foi e por quê. Também poderiam fazer questionamentos. Poderiam dirigir perguntas ao narrador da história. Poderiam também manifestar, caso quisessem, discordâncias em relação à história, seja como a história foi contada, os personagens, a linguagem etc. O objetivo era que se sentissem livres para contar aquilo de que discorda. Poderiam relacionar o que acontece na história com a vivência deles, outras leituras (caso as tivesse), o conhecimento de mundo, enfim as experiências deles. Enfatizamos que a prática de registro da leitura, aqui adotada, só se concretiza plenamente na sua socialização, cujo círculo de leitura se constitui uma efetiva comunidade de leitores (a classe).

Em suma, os alunos foram incentivados a anotar livremente suas impressões, sentimentos, dúvidas, questionamentos, comparações com vivências pessoais e outras leituras. Essa atividade foi fundamental para o exercício da leitura responsiva.

As interações construídas com os jovens participantes ao longo da pesquisa foram orientadas pelos fundamentos dialógicos das ciências humanas, conforme propostos por Bakhtin (2003). A escolha por uma pesquisa-intervenção se justifica justamente pelo entendimento de que o sujeito, por sua natureza responsiva, não pode ser tratado como objeto silencioso de investigação. Como afirma Bakhtin (2003),

“[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (p. 403). Esse princípio epistêmico nos conduziu à adoção do dialogismo e da alteridade como eixos teórico-metodológicos norteadores da relação entre pesquisador e estudantes, reconhecendo-os como vozes ativas no processo investigativo e formativo.

Na sequência, realizamos, então, a socialização em círculo de leitura, compartilhando oralmente as anotações no caderno. Com isso, buscamos promover a escuta ativa, a troca de interpretações e o fortalecimento de uma comunidade leitora. A utilização desse tipo de dinâmica que, de acordo com Carvalho e Pompermayer (2021) consiste numa construção de espaço e tempo dedicados à aprendizagem, em contexto coletivo, no qual o ato de ler é o condutor do ensino. Para as autoras

No círculo ou roda de leitura os jovens alunos experimentarão duas dimensões do ato da leitura: o entretenimento e a aprendizagem, além da ampliação progressiva da competência leitora, o desenvolvimento da capacidade crítica, o estímulo à reflexão crítica sobre o que foi lido, o confronto e a aceitação de diferentes pontos de vista. (Carvalho; Pompermayer, 2021, p.39).

A fim de promover de forma sistemática o trabalho com a leitura literária, é oportuno assinalar que o pesquisador esteve presente e ativo em todas as etapas, promovendo/agenciando o contato dos participantes com as práticas de leitura literária, orientando registros, fomentando perguntas e assegurando que todos os alunos se sentissem acolhidos em seus processos de interpretação e expressão. A nossa participação foi de agenciador de sentidos, promotor da escuta e da valorização da leitura como experiência subjetiva e crítica. Estimulamos os alunos a escreverem livremente e validarem suas interpretações.

Na terceira etapa, organizamo-nos na biblioteca em círculo para uma apresentação breve dos contos escolhidos, lidos e com os registros das impressões no caderno. Para tal, projetamos no datashow um roteiro de apresentação para auxiliar as falas dos alunos, qual seja: resumo do conto; tema central; por que escolheu esse conto; o que mais chamou atenção. Na roda, os alunos foram convidados a compartilhar com o grupo sua leitura. Alguns alunos comentavam e dialogavam com base em suas próprias interpretações. Com isso, o nosso objetivo foi valorizar a autonomia leitora, promover escuta ativa e interpretações plurais. Essas rodas ajudam os alunos a se verem como sujeitos do processo de leitura, não apenas como reprodutores de interpretações.

Ao todo estavam presentes nesse dia trinta e um alunos, mas nem todos quiseram apresentar o conto na roda à luz das anotações realizadas no caderno, bem como à luz do roteiro projetado. Após as apresentações, o pesquisador perguntou a turma quem poderia mostrar o caderno com os registros produzidos para levantamento e análise de dados. Diante da solicitação, apenas onze se dispuseram a entregar.

Os escritos elaborados a partir das provocações iniciais foram reproduzidos para que se pudesse organizar as análises e fazer uma comparação entre os discursos apresentados. É oportuno destacar que há palavras escritas inadequadamente, faltam concordância e coesão em alguns trechos, inclusive em algumas reproduções já apontadas acima, entretanto acredita-se ser importante para a pesquisa reproduzir igualmente como está na atividade diagnóstica para retratar a escrita da turma 8º ano, e mostrar que mesmo com toda a dificuldade em escrever de muitos alunos, a compreensão da proposta e a explicitação de opiniões se fizeram presentes nas declarações tecidas pelos alunos.

A análise dos registros recolhidos pelo pesquisador no diário de campo, elaborados pelos sujeitos leitores do 8º ano, a partir da leitura de contos de sua livre escolha, revela uma rica tessitura de sentidos produzidos por sujeitos em processo de formação leitora e ética responsiva. As produções demonstram que, quando o ambiente escolar propicia a escuta ativa das vozes dos estudantes e instaura práticas de leitura que favorecem a interação entre texto e leitor, emerge uma relação mais autêntica com a literatura, sustentada na experiência singular de cada sujeito com o texto. Para tal, torna-se necessário que o professor seja capaz de promover o exercício da leitura de textos literários, e com isso, oportunizar a expansão do conhecimento e a percepção do sujeito a partir da leitura. Nessa perspectiva Aguiar e Bordini (1993) apontam que

os professores, apesar de visarem a formação do hábito da leitura e o desenvolvimento do espírito crítico, não oferecem atividades nem utilizam recursos que permitam a expansão dos conhecimentos, das habilidades intelectuais, a criatividade ou a tomada de posição, embora arrolem esses tópicos em seus critérios de aproveitamento escolar. O debate, a livre discussão e atividades que extrapolam o âmbito da sala de aula são esquecidos. As fórmulas mais carentes de criatividade e mais tradicionalmente empregadas, como aulas expositivas e exercícios escritos e orais de interpretação, são praticadas pela maioria, o que também promove a falta de incentivo e de motivação para a leitura dos alunos. (Aguiar e Bordini, 1993, p.33)

Há professores que querem incentivar o posicionamento crítico de seus alunos,—mas valem-se de atividades repetitivas, com alta carga de obrigatoriedade, satisfazendo-se frequentemente com a simples leitura dos textos solicitados, revelada através de discussões, redações dissertativas ou fichas de leitura. (Aguiar e Bordini, 1993, p.33)

Assim, ao realizarem suas anotações sobre os contos lidos, os alunos exerceram não apenas a capacidade de argumentação e interpretação, mas, sobretudo, a autoria responsiva, no sentido bakhtiniano do termo, isto é, toda produção de sentido é uma resposta situada, ética e dialógica a outros discursos previamente existentes. Cada texto-resposta construído pelos alunos incorporou traços da sua posição no mundo, das suas leituras de vida, do seu pertencimento social e da sua singularidade experiencial — o que confirma a afirmação de Geraldi (2015) de que é o leitor quem completa o texto e lhe imprime forma, “com a unicidade do acontecimento” (2015, p. 35). Nesse movimento, o registro da leitura, bem como o seu compartilhamento na roda deixou de ser um exercício meramente escolar para tornar-se espaço de expressão estética, subjetiva e ética, em que a leitura é compreendida como produção viva, situada e relacional.

Esse diálogo ativo com o conto lido, por meio das falas da roda de leitura e dos registros no caderno, evidencia avanços na capacidade de os alunos desenvolverem leitura inferencial, expressão criativa e percepção estética, especialmente quando convocados a interpretar cenas, reconstruir sentidos implícitos, reimaginar desfechos ou dialogar criticamente com as decisões dos personagens: “algumas palavras eu não entendia, mas deu para interpretar, foi um conto de ‘fácil’ leitura, fluido”; “bom, esse conto me tras um sentimento de angustia e desprezo com as filhas da madrasta e vi que nem tudo é o que parece”; “gostei de ler porque ela disse que não bataria uma barata ou outro bicho, e gosto de quem gosta de animais”; “vou dar exemplos de pessoas excluídas ou costuma ser: irmão do meio, nota baixa”; “normalmente gosto de ler histórias longas e com uma trama mais emocionante e inteligente”; “a única coisa que entendi é que o Raimundo era um amigo do menino e ele deu para o menino uma moeda dos tempos antigos que a mãe dele tinha lhe dado”; “o conto em si não tem muita ação, é mais uma reflexão”; a passagem principal desse conto é a corrupção”.

Esse processo interpretativo, mediado pela escuta do outro no círculo da leitura e pela troca de percepções entre pares, favoreceu o surgimento de múltiplas interpretações, deslocando a ideia de sentido único e reforçando a noção de que o significado não está apenas no texto, mas se (re)cria no encontro entre o dito e o vivido por quem lê.

Sob essa perspectiva, o trabalho com as rodas e os registros como prática de leitura e escrita crítica revela-se como mecanismo didático significativo para a formação de leitores autônomos, sensíveis e críticos, capazes de engajar-se na construção de sentidos e na fundamentação de suas interpretações. Os estudantes não apenas comentaram os contos lidos, mas também os confrontaram com suas vivências, valores e referências culturais, demonstrando envolvimento emocional e ético com as narrativas literárias. Isso indica um deslocamento importante da postura tradicionalmente passiva do aluno frente à leitura escolarizada, para uma postura ativa, situada e responsiva, condição essencial à formação de sujeitos leitores.

Assim, podemos afirmar que o leitor é um agente ativo no processo de significação, capaz de transitar entre diferentes práticas letradas e de interpretar o texto literário a partir de múltiplos olhares. O leitor não é um receptor passivo de um significado fixo, mas um sujeito que, por meio de seu engajamento com o texto, efetivamente participa de sua construção, ampliando os horizontes de compreensão.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer o papel da literatura como instância de humanização, conforme aponta Candido (1989), ao afirmar que a literatura, enquanto prática simbólica, tem a capacidade de desenvolver a sensibilidade, ampliar a empatia e fomentar a construção da cidadania. No entanto, a experiência literária só pode cumprir essa função quando o leitor é colocado no centro do processo, com direito à subjetividade, à escuta e à autoria e cabe frisar que a ética bakhtiniana do dizer do sujeito, a responsabilidade/responsividade sem álibi nasce da singularidade e define a posição do sujeito em seu contexto social, histórico e social.

Práticas de leitura que desconsideram a posição do leitor, seja pela complexidade linguística do texto, seja por abordagens distanciadas da realidade do aluno, tendem a produzir afastamento e silenciamento, inibindo a fruição estética e impedindo a apropriação crítica e prazerosa da literatura.

Por outro lado, quando a escola propõe procedimentos didáticos que respeitam a escolha do leitor, promovem o diálogo com o texto e incentivam a construção de sentidos, observa-se o fortalecimento da identidade leitora dos alunos e o reconhecimento de suas vozes como legítimas no campo da interpretação literária. Nesse sentido, as rodas de leitura e os registros apresentados nesta pesquisa foram planejadas como práticas que articulam o ensino da leitura literária ao ensino da ética da responsabilidade do sujeito-leitor, valorizando a resposta ativa ao texto e estimulando o posicionamento crítico-reflexivo dos participantes.

Conclui-se, portanto, que o trabalho com a leitura literária a partir da escuta das escolhas dos alunos e da valorização de seus registros sobre o que leram, enquanto formas de autoria responsiva, não apenas favorece o desenvolvimento de habilidades interpretativas e argumentativas, mas também promove a construção de um espaço de diálogo e pertencimento simbólico. Tal abordagem contribui para que os alunos não apenas aprendam a ler melhor, mas a ler-se no mundo, em diálogo com o outro e com os discursos que os atravessam, condição indispensável para a formação de leitores críticos, éticos e humanizados.

9.3 DESCRIÇÃO DA OFICINA DIALÓGICA 2

Tema: Estudo das características do conto.

Objetivos:

- Conhecer as características dos contos.
- Sistematizar a definição do gênero discursivo conto.

Duração:

- Este conteúdo deve ser dado em 2 aulas de 50 minutos cada uma.

Recursos materiais:

- Data show, lousa, laboratório de informática.

A presente oficina dialógica compõe o conjunto de práticas pedagógicas realizadas no contexto da nossa intervenção didático-metodológica, com o objetivo de introduzir e sistematizar conhecimentos sobre o gênero discursivo conto. Essa ação

visou a subsidiar tanto a análise das futuras práticas de leitura de contos clássicos machadianos quanto o processo de rediscursivização dessas narrativas pelos alunos. Além disso, buscou-se fomentar práticas responsivas de leitura literária e de produção textual em suportes digitais, explorando linguagens digitais, à luz de uma perspectiva dialógica e responsiva de ensino-aprendizagem.

Ao assumirmos o papel de agente de formação de leitor literário, propusemos, organizar e conduzi práticas que buscavam articular o conteúdo formal à experiência subjetiva dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos ativos no processo de construção de sentido. Tal postura se ancora na compreensão de que o pesquisador, nas ciências humanas, não pode se isentar de seu lugar de fala, como afirma Bakhtin (2003), pois ele também é participante ativo do processo e suas vivências são consideradas no processo de reflexão e compreensão, sendo, desse modo, responsável por suas ações em contexto e pelas respostas que elas suscitam. O pesquisador parte de seu ponto de vista a fim de que compreenda o do outro.

Assim, na primeira etapa da oficina, realizamos uma introdução dialogada, utilizando o data show para apresentar uma breve exposição teórica sobre a estrutura composicional do conto e os elementos fundamentais da narrativa (personagem, tempo, espaço, enredo, narrador e foco narrativo). Essa exposição teve caráter interativo, e os alunos eram frequentemente convidados a responder, comentar ou exemplificar com base em contos já lidos por eles na oficina anterior ou em suas leituras pessoais.

Por conseguinte, pontuamos com a turma que o conto se caracteriza por ser uma narrativa curta, um texto em prosa que traz temáticas tão complexas quanto a dos grandes romances, em um reduzido número de páginas ou linhas, como salienta Gotlib no seu livro *Teoria do Conto*

O tamanho, portanto, representa um dos sinais característicos de sua diferenciação. Podemos mesmo dizer que o elemento quantitativo é o mais objetivo dos seus caracteres. O romance é uma narrativa longa. A novela é uma narrativa média. O conto é uma narrativa curta. O critério pode ser muito empírico, mas é muito verdadeiro. É o único realmente positivo (GOTLIB, 2003, p. 64)

Essa compreensão convidou-nos a mais uma vez trazer Gotlib (2003) para a discussão da conceituação dos elementos de um conto, pois, segundo o autor, esse gênero “é uma narrativa breve; desenrolando um só incidente predominante e uma só

personagem principal, contém um assunto cujos detalhes são tão comprimidos e o conjunto do tratamento tão organizado, que produzem uma só impressão” (GOTLIB, 2003, p.60).

De forma intencional, procuramos evitar uma abordagem excessivamente estruturalista e tradicional do conteúdo. Em vez disso, adotamos uma postura horizontal e provocadora, estimulando os alunos a pensarem como leitores e possíveis (co)autores de contos em ambiente digital. Esse momento inicial teve como finalidade criar um marco conceitual coletivo, fundamental para os próximos passos da oficina.

Compartilhando das bases de raciocínio de Gotlib (2003), na segunda etapa, para aprofundarmos a discussão sobre o gênero, propusemos uma pesquisa colaborativa orientada. Para tanto, levamos os alunos ao laboratório de informática, onde, em duplas e trios, realizaram uma pesquisa na internet sobre as características e elementos do gênero conto. Nossa atuação aqui foi de agenciamento ativo, pois orientamos o uso de palavras-chave, sugerimos fontes confiáveis e provocamos reflexões sobre a variedade de informações encontradas. Os alunos foram convidados a comparar, selecionar e sintetizar os conteúdos, sempre discutindo entre si e compartilhando dúvidas com a turma e o professor pesquisador.

Nessa direção, fomos apontando para os estudantes sobre a importância, ao longo das oficinas dialógicas em ambiente digital, de eles assumirem o papel de curadores e autores nas práticas de escrita, com vistas a compreenderem e utilizarem as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Desse modo, essa etapa não visava apenas ao acúmulo de informações, mas à formação crítica dos alunos como leitores e pesquisadores, conscientes de suas escolhas e dos sentidos que constroem. A atividade reforça a noção de que ler e pesquisar são práticas sociais responsivas, em que se dialoga com textos e discursos diversos, a partir de uma posição subjetiva e situada.

Com base nas pesquisas realizadas, os alunos foram convidados a elaborar, colaborativamente, um mapa conceitual no aplicativo *Mindmeister*¹⁵, sintetizando os aspectos mais relevantes do conto: sua estrutura básica, seus elementos e variações. Esta atividade foi conduzida de forma coletiva, projetando o mapa na tela para que todos pudessem opinar, revisar e editar em tempo real, ou seja, o aluno é concebido como sujeito ativo na construção de seu conhecimento, uma vez que nossa prática interventiva se fundamenta em concepções de linguagem com base enunciativa e discursiva.

Desta feita, nossa atuação enquanto interlocutores nas práticas sociais de letramento, nesse momento, foi facilitar o debate e garantir que todos os alunos fossem ouvidos, promovendo uma construção dialógica do conhecimento, trazendo para a sala de aula um caráter vivencial e ativo do conteúdo. Essa metodologia reforçou a percepção de que o saber não é dado à luz de uma visão transmissiva do conhecimento, mas co-construído, e que cada aluno contribui com sua visão, ampliando o repertório coletivo.

Na condição de agente das práticas de letramento, orientados por uma perspectiva enunciativo-discursiva de ensino, optamos por fomentar a voz autoral dos estudantes e incentivar sua autonomia discursiva. Para isso, decidimos que um integrante de cada grupo seria sorteado para conduzir a apresentação oral do mapa conceitual elaborado coletivamente. Essa estratégia visava estimular a (co) responsabilidade ativa, uma vez que todos os membros haviam participado ativamente da construção dos conteúdos. Durante a exposição, o aluno sorteado organizou a apresentação dos principais pontos pesquisados pelo grupo, ao mesmo tempo em que abriu espaço para a participação dos pares, que contribuíram com exemplos, comparações e questionamentos sobre as características e definições do gênero discursivo conto.

Finalizada as apresentações, realizamos uma sistematização final, retomando os conceitos principais e ampliando a reflexão sobre o conto como um gênero discursivo da esfera artístico-literária, inserido em práticas sociais diversas, com variações de forma e função. Por conseguinte, fizemos conexões com os contos

¹⁵ MindMeister é uma ferramenta digital online usada para criar mapas mentais (ou mapas conceituais) de forma visual e colaborativa.

clássicos machadianos que seriam lidos e analisados nas oficinas dialógicas seguintes, preparando o terreno para uma leitura mais crítica, estética e responsiva.

O desenvolvimento desta oficina demonstrou que é possível aliar a sistematização teórica à valorização da experiência leitora dos alunos, quando se parte de uma perspectiva participativa, dialógica e situada. O engajamento dos aprendizes, a escuta atenta uns dos outros, e a apropriação crítica do conteúdo revelaram não apenas aprendizagem conceitual, mas também aproximação afetiva e responsiva com a literatura.

Como pesquisador e agente mobilizador de recursos e conhecimentos, nossa presença não foi neutra, nem meramente funcional, ao contrário, na nossa postura de sujeitos sociais, fomos corresponsáveis por criar as condições de possibilidade para o encontro dos alunos com o texto literário, com a teoria e, sobretudo, com suas próprias vozes, isto é, prezando pelo envolvimento ético e dialógico dos participantes, conforme os pressupostos do dialogismo bakhtiniano (Bakhtin, 1997). A autoria responsiva se fez presente em todas as etapas, da escuta ativa das ideias à construção conjunta de sentidos. A leitura, portanto, foi vivida como encontro com o texto, com o outro e consigo mesmo.

9.4 DESCRIÇÃO DA OFICINA DIALÓGICA 3

Tema: Escolha de um conto de Machado de Assis para leitura silenciosa, registro em diário de leitura no caderno sobre o que leram e socialização desses registros em um círculo de leitura na biblioteca.

Objetivos:

- Visitar à biblioteca escolar com a turma para escolher um conto de Machado de Assis para leitura.
- Selecionar um conto de Machado de Assis para leitura silenciosa.
- Registrar a interpretação do conto lido em diário de leitura.
- Socializar/compartilhar em um círculo de leitura com a turma oralmente sobre a história, observando o contexto de produção, o foco narrativo, os personagens envolvidos na trama, o enredo, o espaço e o tempo.

Duração:

- Este conteúdo dever ser dado em 3 aulas de 50 minutos cada uma.

Recursos materiais:

- Data show, lousa e biblioteca escolar.

As atividades dialógicas desta oficina, situadas em um contexto pedagógico escolar, foram orientadas pelos princípios do dialogismo bakhtiniano e pela estética da recepção. Como professor pesquisador, desenvolvemos nossa prática como agente de formação de leitor literário, organizando as práticas de leitura de forma a promover o encontro entre os alunos e a linguagem literária por meio de experiências que valorizassem a autoria responsiva, a construção coletiva de sentidos e a recepção estética da obra.

O foco foram os contos de Machado de Assis, contista de destaque do século XIX. A escrita desse autor exige do leitor um posicionamento ativo, atento às marcas linguísticas, ao jogo entre enunciação e enunciado, crítica social e moral, temporaneidade e permanência e à ironia como elemento estruturante do discurso. A proposta se constituiu em três etapas pedagógicas distintas, mas articulados entre si, com os seguintes objetivos: incentivar a escolha autônoma de um conto; realizar leitura silenciosa; registrar a experiência estética da leitura no caderno; e socializar, em círculo, os sentidos construídos na leitura.

Na primeira etapa nos deslocamos coletivamente até a biblioteca da escola e, ao chegarmos lá, a classe foi dividida em oito grupos com o propósito de explorar o acervo e permitir que cada grupo fizesse, de forma autônoma e orientada, a escolha de um conto de Machado de Assis. A presença do pesquisador no seu agir como agente responsável por desenvolver práticas de leitura literária foi essencial para orientar os estudantes na leitura dos títulos, nas primeiras páginas dos contos e na escuta de suas expectativas. A nossa mobilização respeitou a singularidade do encontro entre cada leitor e o texto, privilegiando a relação sensível e ativa com a obra, numa perspectiva de formação de leitores autônomos e críticos (Rojo, 2012;

Cosson, 2007). Nessa perceptiva, parece ser necessário que haja uma relação cotidiana desse sujeito com os textos literários, para que aconteça de fato a leitura literária autônoma e crítica e possamos formar leitores que gostem de literatura.

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico— capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção (...). É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra (Rouxel, 2013, p. 20).

Para desenvolver a capacidade de dialogar ativamente com o texto lido, este momento evidenciou a importância da liberdade de escolha como estratégia de valorização da experiência subjetiva do leitor. A seleção dos contos, orientada por critérios como interesse temático, tamanho e estilo, constituiu-se em um primeiro gesto de autoria na recepção literária, em uma abordagem que propicia o diálogo com o texto literário por parte do leitor.

É nesse sentido que a escolha do conto se articula à noção de grande tempo, pois coloca o leitor em contato com obras que, embora escritas em outro tempo histórico, dialogam com questões existenciais e sociais ainda atuais. À luz dessa premissa, acreditamos que a obra machadiana continua produzindo sentidos à medida que é relida, reinterpretada e recontextualizada por novos leitores ao longo do tempo. A cada novo encontro com leitores de outros tempos, a obra do escritor oitocentista é atualizada, ganha novas camadas de significado e se insere em um diálogo contínuo entre passado, presente e futuro.

Na sequência, os alunos realizaram a leitura silenciosa do conto escolhido, seguidos de um tempo reservado para os registros da leitura. Esta etapa foi fundamental para promover a interiorização e a resposta singular à experiência literária. Os discentes foram orientados a registrar livremente suas impressões, dúvidas, emoções, estranhamentos e relações com suas vivências, com outras leituras ou com o mundo social.

A escrita do registro da leitura foi apresentada como um espaço de liberdade e escuta de si mesmo, onde poderiam questionar o texto, criticar os personagens, comentar o foco narrativo ou mesmo expressar resistência a elementos da narrativa. Essa proposta dialoga diretamente com a ideia de que o significado do texto não está

nele mesmo, mas na relação entre o texto e o leitor (Iser, 1999). Também se fundamenta na ideia bakhtiniana de que todo dizer é um ato ético e responsivo, atravessado por vozes e valores (Gerald, 2015).

Segundo Cosson “O texto literário é objeto de diferentes interpretações ou modo de leitura que buscam em última instância formar o leitor, seja no sentido estreito de treinar uma habilidade ou desenvolver uma competência, seja no sentido mais largo de dar acesso à cultura letrada” (Cosson, 2011, p. 03).

Enquanto pesquisador, atuamos como escutadores atentos, circulando entre os alunos, lendo trechos de seus registros (com consentimento) e respondendo a suas perguntas ou inquietações, sempre buscando ampliar os horizontes interpretativos sem impor uma leitura única ou “correta”, auxiliando o estudante a refletir sobre a obra literária como objeto estético, a compreendê-la, interpretá-la como algo que preencha a sua vida e o torne mais humano. Essa escuta ativa, sensível e responsiva foi essencial para constituir um ambiente de confiança e de valorização da experiência leitora individual.

A terceira etapa da oficina dialógica foi a socialização dos registros em um círculo de leitura, realizado dentro da biblioteca. O espaço foi reorganizado para possibilitar a formação de uma roda, favorecendo o contato visual e a escuta mútua entre os alunos. Cada estudante pôde compartilhar oralmente trechos de suas anotações/registros, suas impressões e reflexões sobre o conto lido, considerando elementos narrativos como contexto de produção, personagens, tempo, espaço, enredo e foco narrativo.

Este momento foi marcado pela escuta coletiva e pela ampliação dos sentidos do texto, à medida que os diferentes pontos de vista dos colegas entravam em cena, criando um ambiente de comunidade de leitores (Cosson, 2009). O círculo de leitura funcionou, assim, como um espaço dialógico de negociação de sentidos, em que os alunos passaram a compreender que a leitura não é passiva, mas ativa, interpretativa e situada.

À vista disso, os contos machadianos escolhidos pelos grupos foram: *A Cartomante*, *O Enfermeiro*, *O Espelho*, *A Teoria do Medalhão*, *Adão e Eva*, *História da Meia Noite*, *A Igreja do Diabo*. Com efeito, durante a nossa observação participante,

verificamos que apenas dois grupos não leram os respectivos contos escolhidos por eles ou leram e não entenderam o enredo e tal fato foi demonstrado durante as apresentações. Os demais grupos mostraram que leram o conto, pois resumiram bem o enredo, apresentaram bem as partes da história, mencionaram os elementos da narrativa e principalmente responderam às obras, trouxeram suas vivências, desafiaram os contos e, com isso, prolongaram sua vida cultural no tempo. Quando alunos do 8º ano leem um conto de Machado de Assis, eles se inserem nesse grande tempo bakhtiniano, porque suas interpretações, emoções, dúvidas e associações se somam ao longo percurso de leituras e releituras dessas obras, construindo novos sentidos e estabelecendo um diálogo entre a obra do século XIX e os sujeitos do século XXI.

Como pesquisador-docente, participamos ativamente do círculo, comentando as contribuições dos alunos, fazendo perguntas, propondo articulações com elementos do texto ou com outros contos de Machado. Essa presença ativa, no entanto, não teve caráter diretivo, mas estimulador da reflexão e da escuta, promovendo um ambiente em que a leitura foi tratada como experiência viva e transformadora, como defende Antonio Candido (1989) ao afirmar que a literatura é um fator de humanização, pois nos permite acessar dimensões da vida humana por meio da sensibilidade e da linguagem simbólica.

Durante os relatos orais, observamos uma maior complexidade nos argumentos e uma ampliação das referências que os alunos mobilizavam, fosse para relatar experiências pessoais, fosse para comparar com outras histórias ou refletir sobre temas sociais e éticos presentes nos contos. Esse movimento de escuta e reposicionamento dos sentidos ressoou fortemente com o conceito bakhtiniano de “grande tempo”, pois revelou como os textos literários de Machado de Assis seguem dialogando com leitores de diferentes contextos, tempos e realidades.

Nessa propositura, buscamos assegurar aos alunos partilharem saberes e conhecimentos ao participarem da experiência estético-reflexiva dialógica por meio da leitura e análise dos contos clássicos machadianos nessa roda de leitura literária, relacionando-os com suas histórias de vida, fortalecendo os laços entre língua, arte e vida. Na prática, buscamos promover diálogo, debate e aproximar o mundo literário,

ficcional, estético da obra do escritor brasileiro Machado de Assis do dia a dia dos participantes, seres expressivos e falantes, e estimulá-los a questionarem o mundo, a pensarem em soluções, a se entenderem como parte de uma sociedade e a não se conformarem com a realidade.

9.5 DESCRIÇÃO DA OFICINA DIALÓGICA 4

Tema: Leitura reflexiva e ativa do conto *A carteira*, de Machado de Assis, registro em diário de leitura sobre o que leram e socialização desses registros em um círculo de leitura na biblioteca.

Objetivos:

- Estimular a antecipação e formulação de hipóteses sobre o texto a partir de elementos linguísticos, contextuais e semióticos;
- Incentivar o diálogo com o texto literário, com ênfase na leitura inferencial, responsiva e crítica;
- Fomentar a elaboração coletiva de um glossário digital com base em vocábulos do conto;
- Desenvolver práticas de autoria por meio do diário de leitura;
- Promover a partilha de interpretações no círculo de leitura, considerando aspectos narrativos e temáticos.

Duração:

- Este conteúdo dever ser dado em 4 aulas de 50 minutos cada uma.

Recursos materiais:

- Podcast, data show, lousa, biblioteca escolar, livro físico, caderno de leitura, plataforma *Padlet*.

O desenvolvimento desta oficina de práticas discursivas inscreve-se em uma perspectiva de pesquisa participativa e situada, concebida como espaço de encontro entre sujeitos leitores que dialogam com a literatura a partir de seus repertórios e experiências. Como professor pesquisador e agente responsável por desenvolver

práticas de leitura literária, assumimos uma postura responsiva, ética e ativa, comprometida com a criação de um ambiente de escuta, autoria e produção de sentidos, à luz da estética da recepção- a compreensão de que os sentidos não estão no texto, mas na relação ativa entre texto e leitor- e do conceito de “grande tempo”, de Bakhtin, que entende a arte e a palavra literária como parte de um contínuo histórico e responsivo. A pesquisa participativa se manifestou aqui não apenas na escuta atenta dos alunos, mas em nossa presença responsiva, acompanhando, intervindo e provocando reflexões durante todo o processo.

A primeira etapa na oficina dialógica foi iniciada com a escuta coletiva de um podcast ¹⁶sobre a vida e a obra de Machado de Assis. Em seguida, promovemos uma roda de conversa para verificar o que os alunos já sabiam sobre o autor. A proposta teve por objetivo criar um ambiente de familiarização com o escritor, ampliando o repertório cultural dos estudantes e instigando o interesse por sua escrita. Intervenções orais foram feitas para provocar reflexões sobre a figura do autor e o contexto de produção de sua obra. Em seguida, promovemos uma roda de conversa para verificar o que os alunos já haviam aprendido sobre o autor.

Para resguardar a imagem dos participantes da pesquisa e garantir sigilo absoluto das informações por eles cedidas, comunicamos que cada aluno participante do estudo será representado por uma sigla, composta pela vogal A e a consoante L (pertinente a aluno ou aluna), desta forma, teremos as indicações AL1, AL2. Assim, objetivemos os seguintes registros:

Texto do aluno AL1

Nasceu de uma família muito pobre, teve problemas de saúde. O que mais se comenta são os seus romances.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL1 (2023).

Texto do aluno AL2

¹⁶ Disponível em:

<https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly93d3cuc3ByZWFrZXluY29tL3Nob3cvNDYxNzA4MC9lcGlzb2RlcY9mZWVke/episode/aHR0cHM6Ly9hcGkuc3ByZWFrZXluY29tL2VwaXNvZGUvNDM1OTUxNTk?ep=14>. Acesso em 23/04/2023

Ele tinha algumas dificuldades (ele era gago e epilético). Ele escrevia sobre alguns tipos de pessoas (pessoas arrogantes, ingênuas etc.).

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL2 (2023).

Texto do aluno AL3

Em 1881 teve uma revolução na literatura. Ele era representante da cultura brasileira.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL3 (2023).

Texto do aluno AL4

Machado de Assis era descendente de escravo. Ele perdeu os pais muito jovem. Um dos maiores autores da literatura brasileira.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL4 (2023).

Texto do aluno AL5

Ele era mestiço, foi casado e não teve filhos. Fez muitos romances e contos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL5 (2023).

Texto do aluno AL6

Machado teve uma cachorra que tratava como filha.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL6 (2023).

Texto do aluno AL7

Os livros de romances dele têm muita conversa com o leitor, ironia deboche e capítulos curtos, ele escreveu mais de 600 crônicas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL7 (2023).

Texto do aluno AL8

Foi funcionário público e era órfão.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL8 (2023).

Texto do aluno AL9

O jeito dele escrever seus livros, fazendo leitor ficar interessado para ler mais e cada vez mais para entender seus livros, sua ideologia de expor a hipocrisia dos outros.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL9 (2023).

Texto do aluno AL10

Foi conhecido por ter dado início ao Realismo no Brasil. Foi também um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL10 (2023).

Texto do aluno AL11

Bom, concordo com a moça do podcast no ponto em que ela fala “Machado tem um nome muito forte sem mesmo ter lido uma obra dele”, por exemplo, eu achava que ele era uma pessoa rica, de uma classe social alta, mas pelo contrário, eu realmente não conhecia a história dele, a vida dele ter sido muito “difícil”, pelo que entendi.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL11 (2023).

Texto do aluno AL12

Seus livros realistas são marcados pela objetividade, ironia e crítica social e os temas abordados em sua obra eram o preconceito, a loucura, a vida, a morte, o casamento, a família, as diferenças sociais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL12 (2023).

Texto do aluno AL13

Linguagem antiga, até porque ele viva no século XIX.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL13 (2023).

Texto do aluno AL14

Me chamou a atenção o fato da perda precoce de seus pais e o constante racismo que Machado de Assis e sua família sofreram

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL10 (2023).

Os depoimentos evidenciados mostram uma apropriação significativa, diversa e sensível dos aspectos biográficos e estilísticos de Machado de Assis, revelando que a oficina dialógica promoveu mais do que uma memorização e reprodução de informações objetivas e pontuais. Na verdade, ela possibilitou uma leitura humanizada e crítica do autor. Um aprendizado expresso pelos alunos, foi a compreensão das condições sociais e históricas do autor, pois vários estudantes (AL1, AL4, AL5, AL8, AL10, AL13 e AL14) destacaram que Machado de Assis não teve uma vida privilegiada, enfrentou pobreza, orfandade, racismo e doenças, o que desmonta a imagem tradicionalmente idealizada do escritor. Isso demonstra uma desnaturalização da figura “clássica” do autor e uma aproximação crítica e empática com sua realidade quando, por exemplo, AL11 diz ter desconstruído a ideia de que Machado era de classe alta e AL12 destaca o racismo sofrido por ele e sua família. Esse tipo de leitura demonstra a ativação de uma consciência histórica e social, favorecendo o engajamento ético e o reconhecimento da literatura como espaço de memória e resistência.

Outro aprendizado foi o reconhecimento de traços estilísticos da obra, isto é, demonstraram ter identificado características formais e temáticas marcantes do estilo machadiano. Outros depoimentos (AL7, AL9, AL12) mostram que os estudantes reconheceram marcas da escrita machadiana, como ironia, deboche e objetividade (AL7, AL12); AL9 destaca o modo como o autor expõe a hipocrisia social; crítica social (AL9, AL12); o recurso do diálogo com o leitor (AL7); capítulos curtos (AL7); temas como preconceito, loucura, hipocrisia, casamento, diferenças sociais (AL12). Esses elementos indicam que os estudantes começaram a desenvolver uma leitura estética e ideológica dos textos, mobilizando categorias críticas. Os apontamentos dos participantes indicam que não apenas ouviram o podcast, mas começaram a

desenvolver um olhar mais atento aos efeitos de linguagem, articulando forma e conteúdo — um dos fundamentos da leitura literária.

A aproximação afetiva e humanizada com o autor foi outro aspecto observado, já que depoimentos como o de AL6 (a cachorra tratada como filha) e AL11 (a surpresa diante da “vida difícil”) revelam que os alunos foram sensibilizados por aspectos humanos e emocionais da biografia, o que fortalece a dimensão dialógica da leitura literária. A construção de uma imagem do autor não como idealizado, distante, perfeito e impossível de se relacionar ou se identificar, mas como sujeito histórico, com dores e afetos, favorece o diálogo responsivo preconizado por Bakhtin (2003).

Houve também apropriação de informações objetivas e pontuais sobre a trajetória de Machado, como ser representante do Realismo (AL10); fundador da ABL (AL10); produção literária diversificada (romances, contos, crônicas) (AL5, AL7); transformações na literatura brasileira a partir de 1881 (AL3).

As manifestações de surpresa, empatia e análise (como em AL9 e AL10) indicam que os alunos não apenas absorveram conteúdo, mas o interpretaram criticamente. Isso está em consonância com a proposta de formação de leitores críticos e responsivos, capazes de dialogar com o texto, com o autor e com o mundo, como propõe as práticas de leitura literária em perspectiva bakhtiniana e crítica.

Assim, esses depoimentos revelam que os alunos se apropriaram criticamente de informações sobre a vida e obra de Machado; identificaram e valorizaram aspectos estéticos e ideológicos de sua escrita; foram afetados e mobilizados a refletir sobre questões sociais e humanas; demonstraram envolvimento ativo, responsivo e autoral com a experiência de leitura. Isso evidencia o êxito da oficina dialógica em ativar o grande tempo da literatura machadiana — sua capacidade de continuar dialogando com leitores de diferentes épocas e contextos — e em promover práticas de leitura ancoradas na estética da recepção e no dialogismo bakhtiniano.

Iniciamos a segunda etapa fazendo uma breve exposição oral sobre as características do conto, agora com base em autores como Julio Cortázar (2006) e Alfredo Bosi (2006) em uma perspectiva participativa e dialógica. Por conseguinte, apresentamos o livro em que está publicado o conto. Desse modo, passamos a explorar o conto *A Carteira* paratextualmente primeiramente convidando-os a observar a capa, o nome do autor, o ano de publicação, o título. Perguntamos a turma se eles encontrassem uma carteira cheia de dinheiro na rua, o que fariam. Essa pergunta ativa valores morais e temas do conto (honestidade, hipocrisia, julgamento), preparando o

terreno para o diálogo ético com o texto. A partir disso, introduzimos o título, questionando o que eles esperavam de um conto com esse nome, de um autor do século XIX com vistas a mobilizar o horizonte de expectativas (conhecimentos prévios, experiências pessoais, referências culturais), para não apenas ativar uma leitura dialógica, mas também antecipar os elementos necessários para dados contextuais, além, é claro, de criar envolvimento afetivo e intelectual com o texto antes do contato com ele. As discussões suscitaram hipóteses sobre o enredo.

Assim, distribuímos o conto em formato impresso e os alunos realizaram uma primeira leitura silenciosa do texto para experimentar a obra, sentindo sua linguagem, ritmo, personagens e enredo, além de permitir que eles tivessem uma vivência estética e pessoal com a narrativa. Em seguida, fizemos a leitura em voz alta, promovendo interrupções em momentos de tensão narrativa para estimular a formulação de hipóteses sobre os rumos da história, provocar inferências e ativar a escuta atenta. Aproveitamos a oportunidade para também introduzir os dados contextuais, históricos, estilísticos e teóricos sobre o texto, o autor, o gênero e o contexto de produção, apresentando, dessa forma, também o olhar crítico e acadêmico sobre a obra.

O nosso objetivo central era que os sujeitos leitores percebessem a crítica à moral burguesa, ao julgamento social e à vaidade. Assim, levantamos perguntas como “Que tipo de sociedade está sendo retratada aqui?” para introduz o contexto histórico (Rio de Janeiro do século XIX, sociedade urbana, valores burgueses); “Como o narrador se comporta? Podemos confiar nele?” para explorar o narrador não confiável, traço estilístico de Machado; “Machado está ensinando uma lição moral ou nos fazendo pensar?” para discutir a ironia e ambiguidade como marcas do autor; “Que gênero é esse? É só uma narrativa ou tem algo de ensaio, de crítica?” para introduz a ideia de conto filosófico ou conto de costumes com desvio modernizante. Nesse momento, o alunado não recebe dados prontos, mas os acessa em diálogo com o texto. Nessa perspectiva, procuramos atuar como agente crítico, ativando a autoria interpretativa a fim de expandir a compreensão do texto e possibilitar um aprofundamento interpretativo, relacionando a forma como leitores reais e concretos leem e reagem a um texto literário ao conhecimento literário propriamente dito.

Na verdade, essas paradas dialógicas geraram interpretações responsivas e envolvimento significativo e não mera decodificação, ou seja, a leitura é abordada como um ato de resposta, pois esses momentos de escuta permitem que os sujeitos

leitores compartilhem suas impressões, sentimentos, dúvidas, curiosidades, críticas e reações diante do texto. O nosso papel de agente da leitura literária ocorreu sem julgamento, apenas acolhíamos a pluralidade de sentidos, já que nosso objetivo era tão somente valorizar o leitor como produtor de sentidos e promover o diálogo de interpretações.

Na esteira dessas ideias, assumimos com Iser (1996) que a realização de um texto literário só se efetiva quando há a interação entre o texto literário e o leitor, assim como a existência do sentido de uma obra advém dessa relação e dos sentidos que lhe forem atribuídos. Sobre essa interação, o autor afirma:

Em obras literárias, porém, sucede uma interação, na qual leitor “recebe” o sentido do texto ao constituir-lo. Em lugar de um código previamente constituído, o código surgiria no processo de constituição, em que a recepção da mensagem coincide com o sentido da obra. [...] é ela (a estrutura de um texto ficcional) a estrutura verbal e estrutura afetiva ao mesmo tempo. O aspecto verbal dirige a reação e impede sua arbitrariedade; o aspecto afetivo é o cumprimento do que é preestruturado verbalmente pelo texto (Iser, 1996a, p. 51).

Durante a leitura, identificamos também, junto aos estudantes, palavras desconhecidas ou de sentido figurado que poderiam dificultar a compreensão do texto. Para tanto, os alunos foram convidados a elaborar um glossário no *Padlet* com palavras desconhecidas, expressões inusitadas ou termos marcados pela oralidade e pela época de produção do texto. Assim, em duplas, os alunos pesquisaram os significados e, por meio desse recurso, construímos colaborativamente um glossário digital, o que ampliou a autonomia leitora e estimulou a cooperação. A atividade possibilitou uma reflexão sobre o estilo machadiano, a língua culta, a variação linguística e os preconceitos linguísticos ainda presentes nas práticas escolares.

Levando em conta tais ponderações, o fato da linguagem de Machado de Assis ser diferente e mais formal do que a comumente utilizada pelos alunos não deve ser um fator impeditivo para que as obras sejam trabalhadas em sala de aula. Pelo contrário, deve ser um dos pontos a serem trabalhados e desenvolvidos com os alunos. Pode ser uma oportunidade para ampliar vocabulário e conhecimento, uma oportunidade principalmente para aqueles alunos que, fora do âmbito escolar, talvez não tivessem acesso a esse tipo de leitura. Como já destacava Candido (2017), o acesso à literatura erudita nem sempre é garantido a todos, o autor traz à luz que os clássicos da literatura, embora fundamentais para a formação humana, não alcançam todas as camadas sociais, sendo muitas vezes inacessíveis aos sujeitos

das classes populares, refletindo e reforçando as barreiras sociais que limitam o acesso ao patrimônio cultural às elites econômicas.

Essa limitação no acesso à tradição literária revela um quadro persistente de exclusão cultural, que, como observa Lajolo (2001), naturaliza a distância entre o leitor comum e os textos canônicos, tornando a leitura uma prática socialmente marcada. Na escola, essa questão se acentua quando o cânone é apresentado de forma descontextualizada ou imposto, sem mediação adequada. Alinhado a tal concepção, Cosson (2014), afirma que o cânone só se justifica na escola se for didatizado, isto é, se for trabalhado de modo que promova acesso efetivo, apropriação crítica e ampliação do repertório cultural dos alunos. Para o pesquisador, sem mediação adequada, os clássicos permanecem distantes e desinteressantes.

O autor enfatiza ainda que quando os clássicos são trabalhados com mediação dialógica, ancorada nas experiências dos alunos e na escuta de suas respostas, eles deixam de ser símbolos de exclusão e tornam-se ferramentas de emancipação. Foi nesse sentido que as oficinas de leitura dialógica e de autoria responsiva realizadas em nossa prática interventiva com os contos de Machado de Assis buscaram justamente romper com essa lógica excludente, convidando os estudantes a ocuparem o lugar de leitores responsivos e críticos. Na opinião de Cosson

[...] o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (2009, p. 47).

Concluimos, portanto, que a presença dos clássicos no ambiente escolar demanda estratégias pedagógicas que democratizem sua leitura, transformando o que seria privilégio em direito.

Prosseguindo a descrição da oficina dialógica, na terceira etapa, retomamos o conto para estabelecermos um diálogo com o autor e com a teoria. Para tal, lançamos mão dos seguintes questionamentos: “O que esse conto diz sobre o tempo de Machado? E sobre o nosso tempo?”, no caso em pauta entra o grande tempo bakhtiniano; “Vocês acham que o final do conto ensina algo? Ou só provoca?”, já aqui temos a leitura como produção de sentido diante de lacunas e ambiguidades; “O que

os incomodou nesse narrador? O que vocês responderiam a ele? “, nesse caso, temos uma proposta de escrita responsiva e exercício de autoria.

Na sequência, orientamos os alunos a registrarem, em seus cadernos o que o texto trouxe de mais interessante, seja em relação à forma, seja no que se refere ao conteúdo. Orientamos também que tais registros considerassem as provocações e discussões das paradas dialógicas, bem como do diálogo com o autor e com a teoria. Para tanto, deixamos todas as perguntas mencionadas acima projetadas no datashow. As anotações não foram tratadas como um instrumento avaliativo, mas como um espaço de escuta de si e de expressão singular. Foram também incentivados a registrar emoções, dúvidas, incômodos, intertextualidades com a própria vida ou com outras leituras, criando uma ponte entre texto e experiência, em um exercício de autoria responsiva — um princípio central da estética da recepção e do grande tempo. Ressaltamos que o registro não deveria ser um resumo, mas um espaço de interação responsiva com o texto. Vale frisar que essa abordagem está em plena sintonia com Aguiar e Bortoni (1988), pois não só parte da experiência e valores dos alunos (fase de motivação), mas também permite fruição e construção coletiva de sentido durante a leitura (fase de leitura), além de estimular a reflexão crítica e escrita responsiva (fase de interpretação e reelaboração).

Na quarta etapa, realizamos o círculo para a socialização das leituras. Assim, a turma reuniu-se na biblioteca escolar para formar um círculo de leitura. Cada sujeito-leitor foi convidado a compartilhar trechos do seu registro, debatendo aspectos da narrativa (foco narrativo, tempo, espaço, enredo, personagens) e dialogando sobre temas centrais como o amor, a traição e a ética com o intuito de favorecer o diálogo entre as diferentes vozes leitoras. Relacionamos esses temas com dilemas do cotidiano dos alunos, estabelecendo pontes entre a literatura e a vida. A abordagem fundamentada no grande tempo bakhtiniano permitiu compreender como os textos machadianos dialogam com questões permanentes da existência humana, mesmo através dos séculos.

Nossa atuação, neste momento, foi a de agente mobilizador por meio de uma postura sensível e responsiva, valorizando cada enunciação, promovendo perguntas provocadoras e incentivando o respeito à heterogeneidade das leituras. A biblioteca transformou-se, assim, em espaço de uma comunidade de leitores, onde múltiplas vozes puderam se expressar e a oficina dialógica culminou em reflexões críticas e estéticas, evidenciando que a leitura literária, quando mediada com escuta e abertura

ao outro, promove experiências de humanização, conforme depoimentos dos sujeitos leitores participantes. Esta oficina, perpassada por pressupostos da estética da recepção e do dialogismo bakhtiniano, constituiu uma experiência de leitura viva e responsiva. Como pesquisador participante, procuramos nos comprometer com a formação de leitores críticos e responsáveis, valorizando a subjetividade, a historicidade e a singularidade de cada estudante em seu encontro com a literatura, como podemos verificar nos depoimentos que seguem:

Texto do aluno AL1

Na primeira vez que li não tinha percebido o que o final significava, pois foi o meu primeiro contato com as obras de Machado.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL1 (2023).

Texto do aluno AL2

A carteira tem uma grande quantidade de dinheiro que Honório entre ficar com o dinheiro ou devolver a carteira para Gustavo. Machado de Assis usa a ironia para criticar a sociedade carioca da época. Traz à tona temas como roubo, luxúria, falsidade, honestidade e felicidade.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL2 (2023).

Texto do aluno AL3

O conto A carteira, de Machado de Assis, narra a história de Honório, um falso burguês que devia Deus e o mundo que foi traído pela esposa e seu amigo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL3 (2023).

Texto do aluno AL4

Eu achei o conto interessante pois conta algo que acontece com algumas pessoas e adorei o estilo de linguagem formal.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL4 (2023).

Texto do aluno AL5

O que mais me chamou atenção no conto foi o plottwist que a história proporciona, foi quando descobrimos que sua esposa estava traindo ele com o seu melhor amigo. A

sensação que eu senti quando estava lendo era impaciente por causa que ele não decidia o que fazia com a carteira, se ele abria, pegava o dinheiro ou não.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL5 (2023).

Texto do aluno AL6

É um conto que faz um círculo amoroso de três pessoas com cartinha de amor.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL6 (2023).

Texto do aluno AL7

Também senti pena pelo Honório, ele fazendo de tudo para a família e dona Amélia, enganando-o.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL7 (2023).

Texto do aluno AL8

Gostei da história, muitas palavras difíceis, mas o conto é muito bom, traz uma sensação de drama.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL8 (2023).

Texto do aluno AL9

A carteira tem um clímax bom com um desfecho mais ou menos por isso é bom. Fiquei despontado que na história o Honório não descobriu a traição. O conto me despertou curiosidade e raiva por simplesmente o final ter acabado daquele jeito.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL9 (2023).

Texto do aluno AL10

Ele devolve a carteira, mas ele não sabia que seu amigo tinha talaricado ele.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL10 (2023).

Texto do aluno AL11

Essa mensagem fala que nós sempre precisamos pensar duas vezes antes de fazer qualquer coisa, e também precisamos fazer a escolha certa independentemente da nossa situação. O conto A carteira me chamou muita atenção pois essa mensagem que ele passa, acontece no dia a dia das pessoas, por isso eu gostei muito do conto.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL11 (2023).

Texto do aluno AL12

Achei a história muito fraca porque nem para o Honório descobrir a traição então não gostei da história não.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL12 (2023).

Texto do aluno AL13

Eu gostei do conto o final bem inesperado, trouxe aspectos bem variados que eu não teria coragem de fazer.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL13 (2023).

Texto do aluno AL14

Fica o dilema de devolver a carteira ao homem ou não.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL14 (2023).

Texto do aluno AL15

Eu achei o conto “A Carteira” de Machado de Assis muito bom, pois o conto ele faz uma crítica a aquela época, pois as pessoas viviam muito pelas aparências e isso acontece muito nos dias de hoje. E eu fiquei mais surpreso no final ao descobrir que o melhor amigo de Honório Gustavo C estava gostando de sua esposa D. Amélia. O narrador é narrador onisciente.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL15 (2023).

Texto do aluno AL16

O que eu achei da história foi que o final eu não gostei que D Amélia traiu Honório mas achei bem interessante porque ao longo da história em algumas partes era meio

complicado de saber o que estava acontecendo mas logo depois já conseguia entender isso acontecia por causa das palavras enfim a história é bem interessante e bem legal.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL16 (2023).

Os depoimentos dos sujeitos leitores demonstram uma experiência de leitura rica, sensível e responsiva, que vai além da compreensão literal do conto *A carteira*, de Machado de Assis. Podemos perceber nas transcrições que eles não apenas repetem ou reproduzem sentidos, mas se comprometem eticamente com o que dizem, é a “responsabilidade sem álbi”, como afirma Bakhtin (2010), ou seja, não se pode transferir a autoria de nossa palavra a outro.

Considerando a perspectiva dialógica da nossa proposta, ao lerem o texto e partilharem suas impressões no círculo de leitura, os alunos revelaram envolvimento estético, reflexão crítica e diálogo ativo com a obra e entre si, em consonância com os princípios do método recepcional, da estética da recepção e da noção de grande tempo bakhtiniano. Assim, procuramos prezar pelo envolvimento ético e dialógico dos participantes, conforme os pressupostos do dialogismo bakhitiniano (BAKHTIN, 1997), como uma via de mão dupla, e não como a sobreposição de uma voz, especialmente aquela que privilegia a transmissão de conhecimento como um ato de depositar, em que os educandos são os depositários, considerados cofres vazios, e o educador, o depositante, aquele que se julga sábio aos que julgam nada saber. Por conseguinte, puderam conhecer a palavra alheia, associá-la à sua realidade, debatê-la e expressar a sua própria também.

Os depoimentos como o de AL1, AL5, AL8 e AL16 evidenciam que a leitura do conto foi uma experiência progressiva, marcada por dúvidas, estranhamento e envolvimento afetivo. Outro aspecto relevante é que a embora o conto fosse inicialmente considerado de difícil compreensão por alguns estudantes, não houve, no entanto, recusa por parte deles. Por isso que evitar o autor nos anos finais do ensino fundamental é um equívoco, pois a obra de Machado de Assis é extensa e variada, com temáticas compreensíveis para a faixa etária dos alunos do 8º e 9º anos e cabe destacar que a obra desse autor tem um papel importante para formar sujeitos leitores dotados de autonomia, responsabilidade e criticidade, capazes de engajar-se

ativamente na construção de sentidos e de fundamentar argumentações sobre sua própria recepção literária. A qualidade dos textos de Machado de Assis e sua importância para a formação literária dos alunos são evidentes.

Ademais, os alunos registraram emoções como impaciência, surpresa, raiva, empatia, pena e indignação, revelando que foram afetados pela obra e que construíram sentidos singulares ao longo do processo. Nesse escopo, é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular e cabe frisar que a ética bakhtiniana do dizer do sujeito, a responsabilidade/responsividade sem álibi nasce dessa singularidade e define a posição do sujeito em seu contexto social, histórico e social. Tais práticas de leitura literária convocam os alunos à construção dialógica de sentidos, incentivando a interpretação, a fruição estética e o posicionamento crítico-reflexivo.

À luz dos depoimentos evidenciados acima, é possível compreender a leitura como processo e experiência estética pois, de acordo com AL5, temos: “A sensação que eu senti [...] era impaciente”; já para AL9, “O conto me despertou curiosidade e raiva” e, conforme AL7, “Também senti pena do Honório”.

Esse envolvimento revela a leitura como experiência estética, no sentido de Jauss (1994), pois segundo esse autor a leitura literária é uma experiência estética que se realiza na relação entre texto e leitor, mediada por um horizonte de expectativas histórico e cultural. Os sentidos emergentes a partir desses depoimentos mostram, conforme postula Iser (1999) que leitura é uma experiência estética porque exige que o leitor interaja com as estruturas textuais, preencha lacunas e elabore hipóteses interpretativas, assim argumenta o pesquisador: “O texto literário, na medida em que oferece lacunas e zonas de indeterminação, convida o leitor à produção de sentido, tornando-o coautor da obra” (Iser, 1999, p. 43).

Essa concepção se articula ainda com a noção de leitura como resposta dialógica, conforme Bakhtin (2011), já que para o filósofo russo, todo enunciado existe em um contexto de alteridade, ou seja, responde a outros enunciados e antecipa respostas, pois todo dizer está inserido em uma cadeia de enunciados e o sujeito responde a algo já dito, seja explicitamente (um texto, uma pergunta) ou implicitamente (valores, ideologias, normas). Trata-se, portanto, de um exercício de

autoria responsiva e dialógica com o texto como produção viva, visto que os alunos não somente puderam ler o texto, mas também assumirem o papel de leitores ativos, pensando criticamente sobre ele por meio do enfoque da obra como pertencente ao século em que foi criada.

A leitura, nesse sentido, não é uma atividade neutra ou passiva, mas um ato responsivo, em que o leitor se posiciona diante do texto, dialoga com ele e com os valores que veicula, estabelecendo ligações entre o texto lido e a realidade, situando-se criticamente diante dela. Esse processo foi visível nos círculos de leitura, nos quais os sujeitos leitores expressaram posicionamentos éticos, afetivos e sociais, revelando uma leitura que produz sentidos em relação ao mundo, pois “Compreender um enunciado de outro é sempre uma resposta a ele” (Bakhtin, 2011, p. 305).

Essa perspectiva dialoga ainda com a ideia de autoria responsiva, em que o sujeito leitor não apenas absorve conteúdo, mas o interpreta criticamente, reelabora e compartilha sentidos. Nesse processo, como defende Kleiman (2008), a leitura literária torna-se um espaço para a formação de leitores críticos e para o exercício da alteridade e da responsabilidade social.

Nessa direção, podemos evidenciar uma apropriação crítica dos temas e dilemas do conto, pois vários alunos identificaram temas centrais da narrativa, como: dilemas morais e éticos (AL2, AL11, AL14); falsidade e traição (AL3, AL5, AL6, AL10, AL15, AL16); aparências e hipocrisia social (AL2, AL15); conflitos interiores e hesitação do protagonista (AL5, AL14). Essas leituras apontam para uma interpretação crítica da obra, articulando o conteúdo literário com questões sociais e humanas, como honestidade, aparências. O envolvimento dos participantes revela a leitura como experiência estética como resposta responsiva, segundo Bakhtin e aponta para a capacidade emancipatória da literatura quando acessada em contextos pedagógicos dialógicos e inclusivos de modo a não somente gerar prazer no leitor, mas que ele possa se relacionar com o contexto de vida em que está inserido, provocando mudanças e transformando o leitor em um agente ativo em sua vida social.

9.6 DESCRIÇÃO DA OFICINA DIALÓGICA 5

Tema: Leitura reflexiva e ativa do conto *Um Apólogo*, de Machado de Assis, registro em diário de leitura sobre o que leram e socialização desses registros em um círculo de leitura na biblioteca.

Objetivos:

- Despertar a curiosidade dos alunos para a leitura do conto *Um Apólogo*, de Machado de Assis.
- Investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conto, estimulando a formulação de hipóteses com base em elementos linguísticos, paratextuais, intertextuais e contextuais.
- Elaborar um glossário a partir do vocabulário presente no conto.
- Registrar as impressões e interpretações no diário de leitura individual.
- Promover a socialização das leituras e registros em um círculo de leitura coletivo.
- Refletir sobre os temas presentes na narrativa: virtudes humanas, relações interpessoais, questões éticas, orgulho, vaidade, prepotência.

Duração:

- Este conteúdo dever ser dado em 4 aulas de 50 minutos cada uma.

Recursos materiais:

- Data show, lousa, dicionário, texto impresso e biblioteca escolar.

Em continuidade ao trabalho com o conto *A carteira*, de Machado de Assis, esta oficina dialógica de leitura literária propôs a leitura reflexiva e ativa do conto *Um Apólogo*, também do autor, com vistas a favorecer a ampliação das experiências estéticas e formativas dos alunos. O papel do pesquisador neste processo foi o de agente formador, intermediador no processo de inserção de sujeitos nas práticas de leitura literária e participante ativo, atuando, desse modo, na criação de condições para que os alunos se reconhecessem como leitores responsivos, capazes de dialogar com o texto literário e com seus pares em um ambiente de escuta e respeito.

Em vista disso, iniciamos a primeira etapa com uma breve conversa sobre Machado de Assis. Em seguida, retomamos a oficina anterior, estimulando a rememoração dos temas que emergiram das leituras do conto *A carteira*: traição, ironia, falsidade, honra, com foco na reflexão ética e nas relações humanas envolvidas na narrativa. Logo depois, o pesquisador projetou na lousa o título do novo conto *Um Apólogo*, ressaltando que a nova leitura seria mais uma oportunidade de mergulhar no universo machadiano. Assim, lançamos perguntas como: “Alguém já ouviu falar no conto *Um Apólogo*?”, “Pelo título, o que vocês acham que será retratado na história?”, “Qual a utilidade dos objetos que usamos diariamente?”, “Você já pensou se os objetos pudessem falar, o que diriam sobre seus donos ou sobre si mesmos?”. Os alunos compartilharam livremente suas impressões, lembranças, posicionamentos e hipóteses, explorando o desconhecido e fomos escutando atentamente as ideias iniciais. Isso significa dizer à luz das premissas da Estética da Recepção de Jauss (1994) que cada leitor, ao se deparar com uma obra, traz consigo um conjunto de expectativas formadas por leituras anteriores, convenções do gênero e contexto histórico. Nesse sentido, a literatura atua desafiando, confirmando ou rompendo com esse horizonte. Para Bordini e Aguiar

A transformação do horizonte de expectativas, no caso de um estudante, alvo primeiro do método recepcional de ensino de literatura, depende, pois, da operacionalização de alguns conceitos básicos: receptividade, disponibilidade de aceitação do novo, do diferentes, do inusitado: concretização, atualização das potencialidades do texto em termos de vivências imaginativas; ruptura, ação ocasionada pelo distanciamento crítico de seu próprio horizonte cultural, diante das propostas novas que a obra suscita; questionamento, revisão de usos, necessidades, interesses, idéias, comportamentos; assimilação, percepção e adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do indivíduo. (Bordini; Aguiar, 1993, p. 88).

A teoria da recepção traz inovações em métodos de inserir a leitura em sala de aula e possibilita a melhoria nas condições de aprendizagem do aluno, para que este crie apreço pela leitura e, conseqüentemente, que esta se torne prática de sua vida fora da escola.

A partir das respostas, elaboramos um quadro de hipóteses na lousa, construindo um espaço de pré-leitura à luz da estética da recepção: “Nunca ouvi falar, mas Machado de Assis estamos estudando”; “Acho que não... o que é ‘apólogo?’”; “Não conheço”; “Não sei, mas parece nome de história antiga”; “Parece que vai ser uma história”; “Pode ser sobre algo antigo”; “Acho que pode ser uma crítica”; “O título

é estranho, parece complicado, mas deve ser uma história”. Essa etapa visou criar um horizonte de expectativas, conforme Jauss (1994), favorecendo a recepção ativa do texto.

Aqui o objetivo é mobilizar conhecimentos prévios e preparar o terreno para o estranhamento que o conto propõe. Na verdade, as respostas acima nos forneceram pistas importantes para nossa ação pedagógica, pois revelam tanto os limites quanto as potencialidades do repertório dos estudantes. Desse modo, passamos a nos apoiar nessas falas para construir pontes entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento literário, valorizando a bagagem cultural dos alunos como ponto de partida para novas aprendizagens.

À vista disso, vale frisar que a leitura inicial, subjetiva, diálogo entre leitor e texto, é ponto de partida, não de chegada. Na verdade, o propósito de tal procedimento didático não é invalidá-la, ao contrário, mas problematizá-la e ampliá-la, com mediação teórica, histórica, estética e ética com vistas a promover uma formação de leitores críticos e a construção da consciência interpretativa.

Levando em conta tais apontamentos, solicitamos, então, que os alunos pesquisassem no *google* o significado da palavra “apólogo” e compartilhassem com a turma o que encontraram, em seguida, à luz das contribuições dos participantes, sistematizamos na lousa o seguinte significado para tal palavra: “narrativa dialogada, que apresenta uma lição moral, e em que figuram seres inanimados, imaginariamente dotados de palavra”.

Logo em seguida, distribuímos o conto em formato impresso e orientamos a leitura silenciosa e pedimos que sublinhassem palavras desconhecidas, expressões curiosas e passagens que geraram dúvidas ou interpretações diversas. Na segunda etapa solicitamos aos alunos que procurassem nos dicionários disponíveis em sala o significado das palavras que haviam sublinhado ao lerem o texto. O nosso propósito era orientar o uso do dicionário e valorizar os achados dos alunos. As palavras que mais se destacaram foram “os galgos de Diana”, “ínfimo”, “modista” e “mucamas”. Os significados registrados foram discutidos coletivamente com apoio do pesquisador.

Após a socialização dos significados das palavras desconhecidas e curiosidades, demos início a leitura em voz alta, de forma dialogada e intercalada com o pesquisador iniciando e depois convidando voluntários a assumirem a leitura, com destaque para o diálogo entre a Agulha e a Linha. Nesse momento, às vezes nos questionamos: por que lemos literatura? Por que queremos que nossos alunos leiam

literatura? Sabemos que o texto literário aborda, na maioria das vezes, temáticas sobre o ser humano, em todas as suas falas e contradições. A literatura nos mostra situações que não vivemos, mas que estão próximas a nós, “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 1995, p. 245).

Há, assim, a partir da fala de Candido, grandes chances de o texto literário contribuir para a maior sensibilização de nossos alunos. Diante dessa perspectiva teórica, o conto *Um Apólogo*, de Machado de Assis, exige, portanto, um leitor ativo, que perceba as ironias e reflita sobre os dois “eus” que o protagonista menciona. Na verdade, o conto não oferece uma resposta clara sobre qual dos “eus” do personagem é mais verdadeiro. Para Iser (1996), a leitura exige inferência e interpretação para além do que está explicitamente dito, para tanto, conforme argumenta o pesquisador, quanto às lacunas textuais, o aluno, como leitor real, precisa preencher essas lacunas com suas próprias vivências e reflexões. Nessa perspectiva, a leitura é vista como um processo dinâmico, onde o sentido não está previamente fixado no texto, mas é cocriado pelo leitor à medida que interage com ele.

Nessa propositura, durante a leitura, o pesquisador fez pausas estratégicas não apenas para estimular interpretações críticas e subjetivas, mas também para estabelecer pontes entre o texto literário e a realidade dos alunos. Dessa forma, fomos alternando a leitura com perguntas abertas projetadas na lousa para estimular a escuta ativa, buscando uma articulação entre texto e vida: “O que chama sua atenção até aqui?”, “O que você imagina que vai acontecer?”, “O que vocês acham da fala da agulha?”, “Como o Machado brinca com a linguagem aqui?”, “Quem são os personagens e o que representam?”, “De que modo a linha e a agulha podem simbolizar comportamentos humanos?”, “Há crítica social na narrativa?”, “O que é mais importante: o trabalho visível ou o invisível?”, “Como se caracterizam a Agulha e a Linha?”, “Quais atitudes de cada uma nos chamam atenção?”, “De que modo essa história fala de pessoas, e não apenas de objetos?” Essas três últimas perguntas tiveram como propósito ativar o “grande tempo”, ao conectar o texto à vida e à experiência dos alunos, em um movimento de historicização. Tal procedimento didático encarna a leitura como ato dialógico, onde o texto “fala” e é respondido pelos leitores. As reações foram acolhidas e exploradas, valorizando a recepção inicial e abrindo espaço para múltiplas interpretações, pois acreditamos, assim como Jauss

(1994), que a obra só adquire sentido pleno na recepção histórica, visto que ainda segundo o autor, cada época relê e reconstrói o significado da obra a partir de suas próprias condições socioculturais.

Na leitura dos parágrafos finais do conto em voz alta, com pausa reflexiva sobre o desfecho, destacamos a ironia sutil de Machado de Assis e o julgamento da Agulha sobre a Linha, já que esta é a única que permanece no vestido, enquanto a primeira é descartada após o uso. Ressaltamos ainda com os alunos a inversão irônica da hierarquia, sinalizando que o elemento invisível e aparentemente submisso (Linha) é o que realmente constrói e permanece e pontuando que essa inversão revela o olhar crítico do narrador sobre o orgulho e a falsa superioridade. É importante salientar que nesse momento a interpretação não foi “dada” pelo professor pesquisador, mas sim construída em etapas, progressiva, com a participação ativa dos alunos. Desta feita, tal construção progressiva ajudou a deslocar o foco do ensino da literatura de uma abordagem centrada na informação para uma prática formadora de sentido e autoria. O nosso propósito, no caso em pauta, foi, na verdade, ampliar o entendimento por meio do diálogo, da mobilização para o aprofundamento crítico e estético da leitura, por meio de debates, intermediações teóricas e comparações.

Após a leitura expressiva do desfecho, marcada pela ironia do narrador machadiano, conforme ponderamos, demos início a terceira etapa da oficina. Para tanto, entregamos a cada aluno as questões orientadoras impressas para que os alunos registrassem suas impressões, reflexões e sentimentos em seus cadernos a fim de estimular respostas autorais ao texto e, na sequência, compartilhar leituras, interpretações e produções em espaços coletivos e dialógicos. Sob tal enfoque, o aluno é convidado a exercer sua autoria não apenas como leitor, mas como sujeito social. Sendo assim, a atividade didática aqui proposta consiste em um exercício de autoria, criticidade e formação estética, que respeita a experiência singular do leitor e promove a leitura literária como direito cultural e prática de emancipação.

Para tal, seguem as questões provocadoras para esse encontro entre vozes, valores e mundos sociais que se cruzam no ato de compreender: “O que mais te marcou no conto? Por quê?”, “Que trecho ou fala você gostaria de destacar”, “O que ela diz a você?”, “Se você pudesse conversar com a Agulha ou com a Linha, o que perguntaria ou diria?”, “Qual foi a sensação predominante ao ler esse texto (ironia, surpresa, incômodo, empatia...)? Explique.”, “O que a Agulha e a Linha representam, para você, em nosso mundo real?”, “Em que momentos do conto podemos perceber

críticas ao orgulho, à vaidade ou à prepotência?”, “Você acha que há uma ‘lição’ nesse conto? Qual seria ela, se existir?”, “O que esse conto te fez pensar sobre o valor do trabalho de cada pessoa?”, “Você já viveu ou presenciou alguma situação parecida com a do conto, em que alguém desvalorizou o outro? Conte, se quiser”, “Com qual das personagens você mais se identifica? Por quê?”, “Que valores humanos o conto te ajuda a refletir ou valorizar?”, “O que você responderia à Agulha se fosse a Linha?”, “Essa história lembra alguma outra que você já leu, ouviu ou viu em filme/série? Qual? O que elas têm em comum?”, “Que relações você percebe entre o que acontece no conto e o que vemos na escola, nas redes sociais ou em casa?”, “Como o conto se conecta com o nosso tempo? Ainda faz sentido hoje?” A partir da escuta das vozes do texto, o aluno é provocado a responder com sua própria voz, transformando-se e transformando seu entorno.

Nessa propositura, lemos com os alunos as questões, salientando que as perguntas não precisavam ser respondidas todas de uma vez, elas foram apresentadas tão somente como um menu de possibilidades, para que eles escolhessem as que mais os interpelaram, incentivando a autoria e o envolvimento afetivo e crítico com a leitura. Orientamos os alunos a buscarem relacionar o enredo (análise de personagens e situações dos contos) às questões éticas e sociais contemporâneas e a produzirem interpretações escritas sobre a narrativa a partir de experiências pessoais e valores. Essa atividade procurou fomentar a autoria responsiva (Bakhtin, 2011), sensível e reflexiva, permitindo que os alunos se posicionassem frente aos personagens e às situações narradas. A escrita sobre o conto lido, enquanto prática de leitura literária, reforçou a relação entre leitura, escrita e subjetivação, promovendo um espaço de expressão singular em diálogo com o coletivo.

Na quarta e última etapa foi realizada a formação do círculo de leitura na biblioteca escolar - espaço simbólico, diferente da sala de aula, favorecendo o clima estético e de escuta. Nesse espaço de interação responsiva e de fechamento da oficina, cada aluno levou seu caderno e, voluntariamente, compartilhou uma ideia, um trecho do registro ou do conto, ou um comentário sobre a experiência de leitura, lia trechos que desejava socializar. Os alunos foram orientados que ao final das leituras, eles poderiam comentar, concordar, discordar ou relacionar com outras leituras e experiências. O nosso objetivo era promover uma leitura crítica e responsiva por meio do diálogo entre estudantes, texto e mundo, bem como estimular a resposta estética,

isto é, leitores como cocriadores de sentidos. Assim, os colegas reagiam, dialogavam, ampliavam as ideias, em um exercício concreto de escuta ativa e coautoria.

O círculo de leitura, nesse contexto, não foi apenas um espaço de socialização da leitura, mas de produção coletiva de sentidos. A diversidade de vozes, experiências e interpretações reafirmou a natureza polifônica da literatura e da sala de aula como espaço de construção de saberes. O pesquisador atuou como mediador dialógico (Freire, 1996), não como transmissor de saber, incentivando as interações, garantindo o direito à fala, à escuta e ao respeito à diversidade interpretativa.

O encerramento das oficinas de leitura dialógica se deu com uma roda de conversa final e reflexiva sobre as lições do conto por meio de questões como: “O que aprendemos com a Agulha e a Linha?”; “Se Machado estivesse hoje entre nós, o que ele diria sobre o orgulho e a vaidade?”, “Como esse conto se relaciona com nossa vida na escola, com os colegas, com nossas atitudes?”. Assim, buscamos consolidar aprendizagens por meio do diálogo e da ressignificação do texto, ou seja, vivenciar a leitura como prática coletiva e dialógica, estabelecendo vínculos entre texto e vida, entre literatura e ética, entre o simbólico e o concreto da existência humana. A síntese proposta aqui não foi conclusiva, mas aberta, em consonância com o “grande tempo” literário de Bakhtin (2017), que transcende a aula e convoca o leitor a continuar dialogando com a obra.

Essa oficina dialógica propõe um trabalho com o texto literário que supera a visão técnica e fragmentada da leitura. A partir da escuta ativa, da valorização das vozes dos alunos e do papel mediador do professor, busca-se construir um espaço de leitura que se ancora no grande tempo da literatura, conectando passado, presente e futuro por meio de valores humanos e experiências compartilhadas. Trata-se de uma prática que forma leitores responsivos, críticos e sensíveis, capazes de dialogar com os textos e com o mundo.

Vamos aos depoimentos.

Texto do aluno AL1

O conto já representa a vida real que já despertou a minha curiosidade. O conto não tem clímax muito interessante é só uma briga o conto inteiro então o conto é mais ou menos. Sentimentos e emoções falar a verdade não tive.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL1 (2023).

Texto do aluno AL2

A linha e agulha ambas queriam ser melhores que a outra, elas brigavam sempre e nunca chegavam em um acordo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL2 (2023).

Texto do aluno AL3

Nesse conto a mensagem que eu entendi que nós não devemos ser egoísta e prepotência. A minha sincera opinião sobre esse conto é que ele é muito bom, pois ele é um conto curto, chama atenção e o principal ele passa um ensinamento para a nossa vida.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL3 (2023).

Texto do aluno AL4

Não gostei muito da história porque literalmente a história se resume a uma agulha e uma linha que são bem orgulhosas e uma se acha melhor do que a outra.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL4 (2023).

Texto do aluno AL5

O conto é bem interessante pois se encaixa na vida real, pois os utensílios tem a mesma personalidade e vaidade que os seres humanos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL5 (2023).

Texto do aluno AL6

O que mais me deixou interessada foi que a agulha e a linha eram muito orgulhosas, vaidosas, egoístas e prepotentes, a linha jogava muito na cara da agulha que era ela que ia ao baile e nisso elas eram inimigas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL6 (2023).

Texto do aluno AL7

Achei meio chato, porque fala de uma agulha e linha que são orgulhosas. A história e o enredo são muito sem graça, porém a lição é boa além disso, a história é difícil de ler as palavras.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL7 (2023).

Texto do aluno AL8

Gostei muito do conto, como foi tratado a relação da linha com a agulha foi muito boa, desde o início até o fim o conto me chamou a atenção, esse até agora foi o melhor conto.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL8 (2023).

Texto do aluno AL9

É um conto em que nos é apresentado utensílios de costura e todos ali se acham um melhor do que o outro com vaidade, ganância, egoísmo e prepotência. E no final a linha dança no último baile antes do império virar república.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL9 (2023).

Texto do aluno AL10

No conto Um Apólogo o Machado de Assis ironiza os costumes humanos através de personagens inanimados linha e agulha em que essa discussão entre a linha e a agulha em uma disputa de beleza, onde uma tenta mostrar a superioridade em relação a outra de forma inanimada. O conto também tem um universo ficcional e eles adquirem a vida e comportamentos semelhantes a dos humanos, e também inserção de provocação.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL10 (2023).

Texto do aluno AL11

Eu gostei do conto Um Apólogo ele é um pouco difícil de entender e no começo ele era um pouco difícil de entender.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL11 (2023).

Texto do aluno AL12

O conto “Um Apólogo” é de autoria de Machado de Assis, um importante escritor nascido no Rio de Janeiro, nesse conto Machado de Assis ironiza os costumes humanos através de seus personagens inanimados (linha e agulha), em que a discussão entre linha e agulha consiste em uma disputa de vaidades, onde uma tenta mostrar a superioridade em relação a outra. De forma que através da história desses personagens inanimados, Machado de Assis faz uma importante crítica da sociedade seus ciúmes e invejas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL12 (2023).

Texto do aluno AL13

O Apólogo descreve muito bem a sociedade. Gostei que não é muito comum seres inanimados não serem fofos, no conto eles são seres com personalidade forte. Não tem muito o que falar porque é bem curto. Uma coisa que percebi que a linha, a agulha e o alfinete e seus conflitos com alguns ambientes de trabalho, algumas empresas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL13 (2023).

Texto do aluno AL14

O Apólogo, achei interessante, gostei muito desse conto falando de duas personagens orgulhosas falando que é melhor e mais importante. Isso dar a entender, na minha perspectiva, que quer uma entrar para a sociedade. Nós pensamos igual a agulha e alinha. Somos pessoas orgulhosas e falos que somos melhores que somos. Gostei de os personagens seres inanimados, gostei desse detalhe e acho que isso cauda curiosidade ao leitor por ter uma forma diferente do que estamos acostumados.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL14 (2023).

A análise dos registros escritos dos alunos no diário de leitura/caderno sobre o conto *Um Apólogo*, de Machado de Assis, revela aspectos fundamentais sobre o processo de recepção, compreensão e autoria responsiva dos sujeitos participantes, em consonância com os referenciais teóricos que ancoram a nossa prática interventiva, especialmente a concepção dialógica de linguagem, a noção de grande tempo, o método recepcional e a ideia de agente no processo de inserção de sujeitos nas práticas de leitura literária. É fundamental sublinhar que o registro das respostas sobre a leitura coletado pelo pesquisador propicia uma ação mais autoral e ativa frente ao texto literário, pois os escritos analisados demonstram que os alunos foram capazes de interpretar, reescrever, dialogar com os textos, trazendo suas experiências, sentimentos e posicionamentos para a leitura. Eles não foram meros “decodificadores” de significados já dados, mas coautores do sentido, a partir de suas leituras do mundo, já que, de acordo com a teoria bakhtiniana, a linguagem se realiza na relação entre vozes, e o enunciado responsivo revela o sujeito em interação com outros discursos. Muitos dos escritos trazem avaliações, julgamentos e relações com o mundo social, demonstrando o efeito dialógico da leitura literária. A seguir, organizamos a análise, conectando os dados empíricos aos fundamentos teóricos da proposta didática interventiva.

Sob a égide dialógica, identificamos nos escritos a produção responsiva e a presença de múltiplos pontos de vista, discursos e ideologias, ou conforme a teoria bakhtiniana: vozes sociais em embate. Assim, verificamos que vários dos alunos se posicionam responsivamente diante do texto, em uma relação dialógica com o conto e com as perguntas orientadoras. Notamos que os enunciados não foram neutros, em razão de muitos expressam avaliações, sentimentos, julgamentos e deslocamentos de sentido: AL3: “...ele passa um ensinamento para a nossa vida.”; AL5: “...se encaixa na vida real [...] têm a mesma personalidade e vaidade que os seres humanos.”; AL10: “Machado de Assis ironiza os costumes humanos através de personagens inanimados...”. Esses registros demonstram que o conto provocou ressonâncias ético-estéticas, despertando percepções sobre a sociedade e sobre si, movimento que Bakhtin (2011) chamaria de resposta ativa e valorativa, fundamental para a constituição de sujeitos autores. Para o autor o sentido só pode emergir num processo

dialogico, e nesse processo cada sujeito é ativo, responde, interpreta e valoriza, pois para o filósofo russo “Toda compreensão é também uma resposta [...] o ouvinte se torna um falante.” (BAKHTIN, 2003, p. 126).

As anotações dos alunos apontam que alguns estabeleceram relações entre o conto e a realidade contemporânea escolar, social e pessoal, conforme apontado nas questões provocativas/orientadoras, o que indica a ativação do que Bakhtin (2017) chama de grande tempo da cultura, em que textos de diferentes épocas dialogam com a experiência vivida do leitor, conforme podemos aponta nos depoimentos de AL9: “...no final a linha dança no último baile antes do império virar república.”; AL13: “...seus conflitos com alguns ambientes de trabalho, algumas empresas.”; AL14: “...quer uma entrar para a sociedade. Nós pensamos igual a agulha e a linha. Somos pessoas orgulhosas...”.

Tais registros mostram como o conto de Machado ainda faz sentido hoje, pois revelaram como os participantes, autores responsivos, foram capazes de atribuir sentidos contemporâneos à narrativa, demonstrando como o sentido do conto não se esgota em seu tempo de produção, ao contrário, permanece vivo e continua a dialogar com leitores e culturas futuras, porque ela é inacabada, não em sua forma, mas em sua significação. É nessa perspectiva que *Um Apólogo*, escrito e publicado originalmente em 1882, na revista *A Estação*, é exemplo contundente da permanência no grande tempo (Bakhtin, 2017), pois continua a falar e a ser respondido em outros contextos, em outras leituras, de forma sempre renovado, mantendo-se vivo no presente porque desvela conflitos humanos, tensões sociais, ironia, contradições morais e estruturas de poder que ainda se fazem presentes na vida contemporânea e que continuam nos interrogando.

Cabe frisar também que as respostas refletem receptividades diversas e significativas, o que é esperado dentro do método recepcional, que reconhece os diferentes horizontes de expectativa dos leitores e valoriza a leitura como experiência pessoal. Ampliando a discussão Bordini e Aguiar (1993) enfatizam que “o texto se torna campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se.” (p. 83). Para as autoras a leitura literária é um espaço de encontro — ou confronto — entre o universo do leitor e o da obra, o que reforça a importância de considerar as experiências individuais dos alunos no processo de leitura.

Seguindo essa linha de pensamento, os registros mostraram diferentes modos de se relacionar com o texto: alguns enfatizaram a crítica social implícita; outros se identificaram com a falta de humildade da Linha ou com a vaidade da Agulha; outros ainda conectaram a narrativa com situações vivenciadas na escola ou em casa. Houve alunos que estranharam ou rejeitaram a narrativa e outros que se encantaram, vejamos: AL1, AL4 e AL7 apontam que o conto é “sem graça”, “só uma briga”, “chato”, embora ainda reconheçam aspectos da “lição”. Já para AL3, AL8, AL10, AL12 e AL14, por outro lado, destacam o valor simbólico e reflexivo da narrativa. É oportuno assinalar que a variação de respostas apresentadas nas produções escritas transcritas acima é positiva e desejável em propostas formativas dialógicas, pois indica que o texto literário mobiliza diferentes horizontes de expectativa, confrontando e ampliando os repertórios culturais dos alunos

Sendo assim, mesmo os pareceres mais simples ou negativos revelam um encontro com o texto que produz sentido e estimula o posicionamento crítico. Isso significa que os aprendizes se posicionaram diante do conto machadiano lido, concordando, discordando, complementando, interpretando. As respostas dadas são valorativas porque carregam a visão de mundo dos sujeitos, seus sentimentos, crenças e experiências. Para Bakhtin “o signo é ideológico por excelência, pois é sempre o reflexo e a refração de uma realidade num sistema de avaliação socialmente construído. Todo signo é permeado de valor.” (2011, p. 41). Frente a essa perspectiva, o sujeito só se torna autor de si e do mundo quando participa da linguagem como interlocutor ativo, assumindo uma posição responsiva e ética diante dos discursos. Isso implica dizer que, conforme o filósofo russo, toda manifestação linguística (inclusive as respostas dos alunos) é indissociável de um posicionamento axiológico — ou seja, todo enunciado está impregnado de valores, crenças e afetos, constituindo-se como um ato responsivo e situado.

Portanto, no contexto escolar, nas práticas de leitura literária, o alunado ao interagir responsivamente com o texto literário e com colegas, professor e contextos sociais na sala de aula -espaço de formação de sujeitos críticos e responsivos-, se constrói como autor, alguém que elabora sentidos, se posiciona, cria e transforma.

Os registros também revelam que os alunos se assumem como leitores ativos e responsivos, exercendo papel de agentes de leitura. Mesmo quando a compreensão

é parcial ou marcada por simplificações, há indícios de apropriação discursiva do texto, como: AL6 destaca o comportamento e as emoções das personagens; AL10 e AL12 reconhecem o recurso de personificação e a ironia social de Machado de Assis; AL14 percebe o uso de personagens inanimados como recurso estético e expressa curiosidade por essa escolha. Esses elementos indicam que o trabalho do professor pesquisador como agente responsável por mobilizar as práticas de leitura literária foi bem-sucedido ao permitir que os alunos se posicionassem ativamente diante da obra, mesmo com uma linguagem pouco elaborada ou simplificada e pouca apropriação do vocabulário e dos conceitos da análise literária.

Aliás, acreditamos que esse não domínio esteja ligado a fatores como a pouca familiaridade com textos literários complexos, ao ensino de literatura com enfoque apenas conteudista ou superficial, a ausência de práticas contínuas de leitura crítica e reflexiva e o distanciamento entre a linguagem do texto e o repertório sociolinguístico dos alunos. Por outro lado, reiteramos nesta tese que é papel central da escola, bem como do professor como agente responsável pelas práticas de leitura literária, oferecer mediações intencionais que mobilizem o leitor a construir sentido para o texto, desenvolvam a escuta das vozes sociais em conflito (Bakhtin, 2014), favoreçam a interpretação crítica e ética da literatura e valorizem a resposta ativa e não apenas a decodificação literal. Por isso, que a postura ativa e valorativa dos alunos evidenciada nos depoimentos acima frente ao conto é o que permite a constituição de sujeitos-autores, capazes de dialogar com os textos, com os outros e com o contexto histórico-social em que estão inseridos.

A escolha de um conto que tematiza vaidade, orgulho e prepotência, por meio de objetos inanimados que representam relações humanas, criou uma situação pedagógica significativa para a reflexão ética e crítica, visto que AL3 capta a crítica ao egoísmo; AL5 e AL9 fazem paralelos com a vaidade humana; AL13 e AL14 interpretam os conflitos como analogias com a sociedade e o mundo do trabalho. A leitura literária, aqui nesta prática interventiva, opera como experiência estética, engajamento crítico e autoria responsiva dos alunos, rompendo com uma perspectiva pragmática, funcional e utilitária da língua e da literatura, em detrimento de seus potenciais formativos, estéticos e críticos, abrindo espaço para o desenvolvimento de um sujeito reflexivo.

Portanto, a formação de sujeitos-autores, no contexto desta pesquisa, buscou valorizar o posicionamento dos estudantes frente à obra literária por meio dos registros de leitura no caderno, dos círculos de leitura na biblioteca escolar e das rodas de conversa. Tais práticas são atravessadas por múltiplas vozes sociais e por embates de sentidos, permitindo aos alunos vivenciarem a literatura como espaço de enunciação e reflexão ética.

Assim, esses escritos demonstram que a oficina dialógica proporcionou um encontro significativo entre jovens leitores e a literatura clássica, como também da produção de sentidos plurais a partir de um texto com alegoria, crítica social, moral, ironia e humor refinado. Além disso, possibilitou o exercício da autoria responsiva por meio da produção escrita, a reflexão ética e social suscitada pela literatura e a consolidação do professor pesquisador como agente de leitura literária. É importante destacar que mesmo usando palavras genéricas, repetições ou expressões vagas para explicar suas ideias ou interpretações mais simplificadas, os alunos demonstraram engajamento, esforço interpretativo e ressonância subjetiva, o que sinaliza o alcance da abordagem teórico-metodológica adotada em nossa pesquisa.

Por fim, o que se pode perceber a partir das respostas dos participantes é que é muito válido trabalhar os clássicos em sala de aula, pois eles promovem debates e reflexões acerca de temas em destaque na sociedade atual, ainda que os textos tenham sido escritos em um momento diferente e distante do atual. No entanto, para que se possa adentrar nos clássicos, como é o caso dos contos machadianos, torna-se necessário uma abordagem que propicia o diálogo com o texto literário por parte do leitor para formar sujeitos leitores dotados de autonomia, responsabilidade e criticidade, capazes de engajar-se ativamente na construção de sentidos e de fundamentar argumentações sobre sua própria recepção literária.

9.7 DESCRIÇÃO DA OFICINA DIALÓGICA 6

Tema: Análise e compreensão da história e leitura dramatizada do conto *A carteira* em formato de HQ e do conto *Um Apólogo* em vídeo

Objetivos:

- Apresentar aos alunos o conto *A Carteira* em formato de HQ, estimulando leitura crítica e fruição estética.
- Analisar os recursos multimodais da HQ, reconhecendo as interações entre linguagem verbal, visual, espacial e tipográfica.
- Comparar diferentes formas de expressão literária: conto escrito, quadrinhos e vídeo.
- Compreender a multissemiose e a hipermídia como modos contemporâneos de construção de sentido.
- Proporcionar uma experiência de leitura literária compartilhada e dramatizada, com participação ativa dos alunos.
- Estimular a escuta responsiva e a produção de sentidos em um círculo de leitura dialógico.

Duração:

- Este conteúdo dever ser dado em 2 aulas de 50 minutos cada uma.

Recursos materiais:

- HQ impressa do conto *A Carteira*
http://edianema.zip.net/images/quadrinhos_01.jpg
- Texto do conto “*A Carteira*” (versão escrita tradicional, se possível)
- Vídeo do conto *Um Apólogo*:
https://www.youtube.com/watch?v=i_6l3MHzLKE
- Data show, caixa de som, lousa, papéis e lápis para anotações, diários de leitura dos alunos.

Para a leitura e fruição da HQ *A Carteira* (ANEXO A) demos início a primeira etapa da oficina dialógica por meio da acolhida e sensibilização. Para tal, retomamos algumas características da estética da obra machadiana à luz dos contos lidos até aquele momento para apresentarmos a proposta da oficina. Logo depois, realizamos uma conversa inicial sobre HQs e outras linguagens que os alunos consomem: “Você costuma ler quadrinhos? Já viu alguma história em quadrinhos com crítica social?”. Na sequência, distribuímos a versão impressa da HQ *A Carteira* para leitura individual e silenciosa.

Orientamos a observarem as imagens, os balões, a tipografia e a organização dos quadros. Na rodada de socialização no círculo de leitura, os alunos compartilham suas impressões: “A gente entende rápido o que está acontecendo”, “a HQ foi mais rápida”, “Os quadrinhos ajudaram a ver melhor a história e facilitou o entendimento”, “ajudou a entender a época da história”, “os personagens estavam dizendo e pensando”.

Em seguida, iniciamos a análise da multimodalidade na HQ, orientando a leitura como prática multimodal. Vale ressaltar que entendemos a multimodalidade como articulação de diferentes modos semióticos na construção de significados Kress & van Leeuwen (1996); Krauss (2004). À vista disso, alunos foram guiados por nós a analisarem a interação entre texto verbal e imagem, os efeitos de sentido das cores, a linguagem corporal dos personagens, o ritmo da narrativa visual.

Fomos indagando se a imagem reforçava ou contrastava com a fala das personagens, o que haviam entendido apenas com a imagem, sem ler os balões, como a sequência dos quadros conduz a narrativa. Após a essa análise, selecionamos alguns alunos para leitura dramatizada da HQ como roteiro teatral para atuarem nos papéis de narrador, Honório, Gustavo, D. Amélia.

Recomendamos aos participantes a usarem entonação expressiva e gestos que representem os sentimentos das personagens. Por fim, exploramos com os discentes a noção de linguagem verbal, linguagem não verbal e multimodalidade, refletindo com eles acerca da multiplicidade de modos semióticos que compõem os textos contemporâneos e que, na verdade, as transformações sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas provocaram uma ampliação das formas de ler, escrever e produzir sentidos nos dias que correm. Isto é, a multimodalidade é, na verdade, resultante das características dos novos meios de informação e comunicação.

Ressaltamos ainda no círculo de conversa que a leitura e a escrita não se limitam à linguagem verbal impressa, mas envolvem elementos visuais, sonoros, gestuais e espaciais, compondo uma realidade comunicativa multimodal. Nesse diálogo com os estudantes, reiteramos que atualmente ler e produzir textos é uma experiência diversa de tempos atrás em razão dos discursos tecnológicos de que

dispomos contemporaneamente, seja em casa, seja na escola ou em outros espaços sociais que acessamos.

Na segunda etapa exibimos com data show e som adequado a versão em vídeo do conto *Um Apólogo*, de Machado de Assis para análise hipermidiática. Assim como Lemke (2002) e Santaella (2007), compreendemos o conceito de hipermídia de acordo como a integração de textos, sons e imagens em hipertextos. Desse modo, durante a atividade direcionamos para que os alunos observem os efeitos sonoros, visuais, cortes de cena, narração e recursos técnicos. Com a mobilização do professor pesquisador, fomos colaborativamente identificando a presença de diversas linguagens combinadas, tais como som (trilha, efeitos), imagem (fotografias, animações), texto (narrador, legendas), ritmo (tempo de fala, cortes visuais).

Esse direcionamento pedagógico implica a inclusão das múltiplas formas de leitura e escrita que se manifestam no contexto contemporâneo, integrando diferentes linguagens e semioses presentes em variados suportes e mídias. Trata-se, assim, de orientar os objetivos de ensino para uma abordagem ancorada em pressupostos culturais e sociais. Desse modo, concordamos com a posição de Rojo de que

os letramentos multisemióticos, ou seja, a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal, oral e escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na TV], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico], matemática, digital etc.) [...] convergem múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos. (2009, p. 119).

Decorrente dessa concepção, trabalhamos com os estudantes a noção de hipermídia como rede de linguagens que se inter-relacionam, buscando caracterizar à luz de Signorini (2013), “a escrita hipermidiática como diferença diversa grafocêntrica, própria da mídia impressa tanto pelo seu caráter processual – transcodificação sistemática entre camadas sucessivas de escrita -, quanto pelo seu caráter ambivalente- apenas parcialmente visível na tela, fugaz embora fixada na memória digital” (2013, p.209).

Ainda de acordo com a autora, pontuamos com os participantes que as práticas de leitura e escrita próprias da hipermídia não são um somatório de letramentos de base grafolinguística. Em outras palavras, nessas práticas, as sobreposições e complementaridades em relação às práticas de uso grafocêntrica convencional não excluem tensionamentos e descontinuidades também significativas. Segundo Kress

(2005), modalidade é um meio de representação baseado em uma materialidade específica, compartilhado social e culturalmente. É nesse sentido que o autor afirma que “a multimodalidade é a norma em todas as formas de comunicação. Cada modo tem suas próprias possibilidades e limitações, e é através da combinação desses modos que a comunicação se torna eficaz e significativa.” (1996, p. 2).

Alinhada a tal concepção, Ribeiro (2021) ancorando-se nos postulados de Kress (2001) afirma que “[...] há uma multiplicidade de recursos semióticos à mão do/a produtor/a de textos, e a multimodalidade se tornará o centro das práticas comunicativas. O texto não pode mais ser visto como uma agregação de modalidades, mas com a integração de recursos e práticas”. (2021, p.27). Por isso é que, atualmente, do ponto de vista textual, compreende-se a multimodalidade como “integrada ao texto e não como um acessório a ele, uma informação suplementar, como muitas vezes tendemos a considerar” (CABRAL, 2013a, p.94). Dessa perspectiva, a multimodalidade é constitutiva do texto. Assim, vale destacar que, nos gêneros discursivos digitais, não há apenas uma justaposição de semioses e de sentidos, mas uma articulação entre as diferentes modalidades para uma integração de sentidos

Com base nessa discussão realizada com os sujeitos participantes, reafirmamos a urgência da inserção social dos estudantes como sujeitos dialógicos, autônomos e responsivos/responsáveis eticamente no que concerne, sobretudo, ao ensino da escrita com tecnologias digitais na educação básica nesse contexto cultural e linguisticamente diverso e de pluralidade de textos circulantes.

À vista disso, em consonância com os estudos de Signorini (2013), apresentamos como exemplo o modo de produção de uma enciclopédia com a Wikipédia, com a de uma enciclopédia tradicional ou ainda o modo de produção de um portal de notícias online com um de jornal impresso. Destacamos, de acordo com Rojo (2013), que na contemporaneidade os textos que circulam também são caracterizados pela hipermídia e multissemiose, quais sejam: imagens estáticas e em movimento e de áudio e vídeo (objetos de 3D interativos, galerias de imagens, imagens interativas, vídeos e áudios, gráficos, tabelas e infográficos animados. Por fim, ressaltamos que as mudanças tecnológicas significam mudanças acentuadas nos modos de ler e escrever.

Outro exemplo dessa multissemiose e articulação para produção de sentidos são as plataformas digitais (como YouTube, Instagram, TikTok), que misturam diversas

semioses na produção dos sentidos que promovem a interação entre os usuários participantes: notícia escrita em hipertexto, imagens, fotos, gráficos, áudios, podcasts, tudo isso articulando os papéis de autor/leitor, que se alternam nos acessos e interações dessas redes sociais. E esse conjunto de semioses produz e renova sentidos e conhecimentos.

Assim numa conversa pós-leitura, iniciamos uma discussão no círculo de leitura, buscando a instigar a autoria responsiva dos participantes por meio de questionamentos sobre o que eles sentiram ao assistirem ao vídeo, quais foram os recursos que os ajudaram a entender a mensagem, que diferenças eles perceberam entre o vídeo e o texto escrito. Prosseguindo com a análise da multissemiose e hipermídia, realizamos no círculo uma comparação crítica e produção de sentidos entre os aspectos da HQ *A Carteira* e o Vídeo *Um Apólogo* quanto a linguagem usada, recursos expressivos, impacto na compreensão, emoções despertadas e crítica social percebida. Assim fomos perguntando qual das versões eles tinham gostou mais e por qual razão, o que tinham entendido de cada história, qual teria sido a crítica social presente em cada uma, o que as histórias diziam a eles sobre o nosso mundo hoje. Após estudantes partilharem suas impressões, numa escuta atenta e responsiva do grupo, encerramos a oficina de produção de sentidos, ressaltando o valor da leitura crítica, estética e multimodal.

9.8 DESCRIÇÃO DA OFICINA DIALÓGICA 7

Tema: Sistematização e análise crítica de gêneros discursivos digitais na contemporaneidade.

Objetivos:

- Compreender os conceitos de multimodalidade, multissemiose e hipermídia no campo dos letramentos contemporâneos.
- Identificar e analisar gêneros discursivos digitais presentes no cotidiano dos alunos.
- Refletir sobre o papel do sujeito como agente de letramento frente às novas linguagens.
- Relacionar linguagem, ideologia e poder na produção e circulação dos textos digitais.

- Sistematizar definições dos gêneros trabalhados com base em observações coletivas.

Duração:

- Este conteúdo dever ser dado em 3 aulas de 50 minutos cada uma.

Recursos materiais:

- Laboratório de Informática, lousa, Datashow.

Nessa primeira etapa da oficina dialógica, procuramos ativar os conhecimentos em uma roda de conversa inicial, não somente levantando com os alunos os tipos de textos que mais consomem no cotidiano (vídeos, memes, HQs, *reels*, *stories*, infográficos, músicas, jogos, *áudiobook*, podcasts etc.), mas também provocando-os de maneira crítica sobre o que faz um texto ser mais do que apenas palavras. Em seguida, retomamos de forma breve e dialogada, os conceitos multimodalidade, hipermídia e multissemiose, sistematizados na oficina anterior. Na sequência, projetamos na lousa digital a exibição de exemplos autênticos de alguns gêneros discursivos multimodais disponíveis na web que eram releituras de textos literários, conforme descrito abaixo:

Fanfic

Suporte: Spirit Fanfics e Histórias

Conta: a_Mare e pkinggmarrie

Título: Entrevista com o suposto.

Sinopse: Em um lapso temporal não explicado e sem qualquer intenção de algo além de uma linha reta e hipotética, Ezequiel De Souza Escobar concede uma entrevista exclusiva à consagrada Iraci Bragança, para a rádio Anagrama 125.47 no ano de 1.994, em busca de esclarecer a famosa pergunta que todos sempre fazem: E Capitu? Traiu ou não traiu afinal?

Link: Disponível em <https://www.spiritfanfiction.com/historia/entrevista-com-o-suposto-23259821/capitulos/23259836>. Acesso em 23/10/2023

Fanvídeo

Suporte: Youtube

Conta: Wilson Amorim

Título: *A moreninha* - Resumo da obra

Link: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Z32guU8ZeDE> Acesso em 23/10/2023.

Suporte: Youtube

Conta: Maria Paula Tannous

Título: *A moreninha*- teatro

Link: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=E4jPy5N3ekk>

Acesso em 23/10/2023.

Vídeominuto

Suporte: TikTok

Conta: affthehype

Título: Clássicos da Literatura resumidos para caberem no TikTok - *Dom Casmurro*

Link: Disponível em:

<https://www.tiktok.com/@affthehype/video/7202634085498506501?q=literatura&t=1698097017839>.

Acesso em 23/10/2024.

Videobook

Suporte: Youtube

Conta: Espedito Di Montebranco

Título: Monólogo: *Grande Sertão Veredas*- Guimarães Rosa (in 1908-1967)

Link: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6r2kp-RrxRM>. Acesso em 23/10/2023.

Suporte: Youtube

Conta: Toda Poesia

Título: Leonardo Bigio | *Morte e Vida Severina* | João Cabral de Melo Neto

Link: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hV3MNH1yEY8>

Acesso em 23/10/2023.

Podcast cultural

Suporte: Spotify

Conta: Conto um Conto

Título: *#5 A Cartomante* - Machado de Assis - Conto um Conto

Link: Disponível em:
<https://open.spotify.com/episode/2Es1kIY79OQYWJpZA5hCiX?si=b475fc10a8f84ba1>
 Acesso em 23/10/2023

Suporte: Spotify e outros

Conta: Manu L M Libanio

Título: *A Cartomante*, de Machado de Assis

Link: Disponível em:
<https://open.spotify.com/show/2fuzjkzcrpAMqPK3JYbASx?si=3020d4abb78241c5>
 Acesso em 23/10/2023.

Post em fanpage

Suporte: Wordpress (blog)

Conta: GuilhermeLê

Título: *TORTO ARADO*

Link: Disponível em: <https://guilhermele.wordpress.com/2021/03/10/torto-arado/>
 Acesso em 23/10/2023

Suporte: Instagram

Conta: @livros_da_elayne

Título: Nova resenha: *Madame Bovary*

Link: Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CuH0CT4rGLT/>
 Acesso em 23/10/2023.

Assim, ao final de cada exibição, o professor pesquisador questionava aos alunos sobre a utilização nas composições trazidas como exemplos e projetadas na lousa digital sobre os recursos oferecidos pela tecnologia, tais como sons, hiperlinks, imagem em movimento, vídeos, interatividade e o rompimento com a linearidade. Aqui procuramos explorar com eles os recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, público-alvo, modos semióticos presentes, sentidos construídos pela combinação desses modos, se havia crítica social, humor, persuasão.

Em tempo, realizamos o registro na lousa dos gêneros observados e seus elementos semióticos (imagem, som, movimento, linguagem verbal, gestos, cores, design etc.). Com efeito, fomos descrevendo e sistematizando coletivamente por meio

de reflexão crítica cada gênero analisado, seus recursos digitais, sua função social e identificação de seus elementos composicionais.

Na segunda etapa, ainda no laboratório de informática, com vistas aprofundar um pouco mais os conhecimentos sobre os gêneros discursivos digitais, solicitamos que os aprendizes montassem no caderno um glossário digital com os seguintes gêneros contemporâneos sugeridos por nós, quais sejam: e-zines, fanzines, hiperconto, vídeominuto, fanclip, fanfic, fanvídeo podcast cultural, áubiobook, post em fanpage, fotonovela digital, trailer honesto, *playlist* comentada. Para tal, orientamos que eles pesquisassem no *google* o conceito de cada gênero sugerido, de forma acessível, identificando as modalidades presentes, a finalidade comunicativa e os elementos hipermidiáticos ou multissemióticos.

Na terceira etapa, realizamos o encerramento reflexivo da oficina por meio de uma discussão orientada em um círculo de conversa sobre que eles tinham aprendido sobre o modo como os textos funcionam hoje. Para tanto, questionamos ao grupo como essas linguagens moldam o que pensamos, sentimos e acreditamos, de que modo esses gêneros nos influenciam ou nos convidam à ação, como a leitura crítica desses textos nos transforma em leitores mais conscientes e qual a importância de conhecer os gêneros digitais para compreender o mundo digital.

Por fim, no trabalho de reescritura responsiva dos contos machadianos — marcado pela recriação de sentidos e vozes juvenis em gêneros discursivos digitais —, os participantes foram convidados a dialogar entre si para escolher o conto com o qual mais se identificaram, dentre os trabalhados em sala de aula, a fim de rediscursivizá-lo em linguagem multimodal, utilizando recursos digitais. Essa etapa tomou como referência as releituras de obras literárias em contexto digital que havíamos apresentado anteriormente.

É pertinente salientar que compreendemos o processo de rediscursivização dos contos machadianos como prática de letramento que envolve o conceito de evento de letramento, ou seja, as situações de uso da escrita, no nosso caso em pauta, multimodal, hipermidiática e multissemiótica, às quais se acrescentariam os valores, as crenças, os discursos sobre a multiplicidade de canais de mídias e linguagens que operam no processo de construção de significados na

contemporaneidade, as atitudes e as construções sociais dos participantes dessas situações de escrita em ambiente digital.

A rediscursivização aqui proposta consiste também em produzir uma resposta autoral aos contos clássicos de Machado de Assis com vistas a transformar o aluno em autor de sua leitura e a compartilhar leituras e criações, promovendo troca de sentidos. Na verdade, nesse processo, os alunos são convidados a responder criticamente aos temas machadianos (hipocrisia, desigualdade, moralidade) com posicionamentos próprios, com outras produções, por meio dos gêneros discursivos digitais, especialmente em podcasts e vídeos. Esse procedimento didático-pedagógico mobiliza o que Bakhtin chama de autoria responsiva, ou seja, a capacidade de dizer algo novo no encontro com a voz do outro.

Dito isso, recomendamos ainda que os discentes definissem o gênero discursivo multimodal do glossário montado que eles tinham mais interesse para iniciarem as produções discursivas em ambiente digital. Eles também puderam escolher outros contos para além dos que foram trabalhos durante as oficinas dialógicas. Inclusive o professor pesquisador apresentou sugestões de outros contos do Machado de Assis para a leitura e, por conseguinte, rediscursivização. É oportuno assinalar que essa abertura também foi válida para a escolha do gênero discursivo multimodal.

Sendo assim, com a mediação do professor pesquisador, à medida que as escolhas iam sendo definidas, os grupos de trabalho colaborativo iam sendo formados. Desse foram formados oito grupos, conforme quadro abaixo:

Quadro 3: Grupos de trabalho de 8º V1

GRUPO	CONTO MACHADIANO	GÊNERO DISCURSIVO MULTIMODAL
GRUPO 1	<i>A Cartomante</i>	Podcast cultural
GRUPO 2	<i>A Carteira</i>	Fanfic
GRUPO 3	<i>A Igreja do Diabo</i>	Post em fanpage
GRUPO 4	<i>Teoria do Medalhão</i>	Vídeominuto

GRUPO 5	<i>Um Apólogo</i>	Áudiobook
GRUPO 6	<i>Um Apólogo</i>	Vídeominuto
GRUPO 7	<i>A Sereníssima República</i>	Fanvídeo
GRUPO 8	<i>Adão e Eva</i>	Podcast cultural

Fonte: Elaborado pelo autor

9.9 DESCRIÇÃO DA OFICINA DIALÓGICA 8

Tema: Práticas de autoria digital e responsiva por meio da rediscursivização de contos machadianos.

Objetivos:

- Estimular a compreensão dos contos machadianos e promover a reinterpretação desses textos para gêneros discursivos digitais.
- Desenvolver habilidades de leitura crítica, produção textual, revisão e edição digital.
- Favorecer o trabalho colaborativo, o protagonismo discente e a integração das tecnologias digitais na formação leitora.
- Produzir e editar gêneros discursivos digitais a partir da rediscursivização dos contos machadianos.
- Estimular a compreensão dos potenciais de significados na interação entre múltiplas linguagens (verbal, visual, sonora).
- Favorecer o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio, imagem e texto, considerando os gêneros digitais e as convenções da norma-padrão.
- Explorar as possibilidades da linguagem digital como espaço de autoria responsiva, criativa e significativa.

Duração:

- Este conteúdo dever ser dado em 10 aulas de 50 minutos cada uma.

Recursos materiais:

- Laboratório de Informática, lousa, Datashow.

Na tentativa de construir caminhos metodológicos a partir de teorias que enfrentam a língua viva, em uso, à luz de uma concepção dialógica de linguagem (Bakhtin, 2003), defendemos nesta tese que o texto literário, ao ser ressignificado em novos suportes e linguagens, torna-se campo fértil para a autoria responsiva dos sujeitos. Mikhail Bakhtin sobre a autoria responsiva dos sujeitos em sua obra *Para uma Filosofia do Ato* acentua que

“O pensamento participativo é justamente uma concepção emocional e volitiva do ser enquanto evento em sua unicidade concreta, sobre a base de um não-álibi no ser, quer dizer, se trata de um pensamento performativo, no sentido de remeter ao eu enquanto ator singularmente responsável pelo ato.” (BAKHTIN, 1997, p. 52)

O excerto acima enfatiza a ideia de que cada sujeito é único e responsável por seus atos, o que se alinha à concepção de autoria responsiva. Ao ressignificar textos literários em novos suportes e linguagens, os sujeitos exercem essa responsabilidade, tornando-se autores de suas próprias interpretações e expressões.

Desse modo, o principal objetivo desta oficina dialógica foi propor a rediscursivização dos contos de Machado de Assis em gêneros discursivos digitais, como vídeos, podcasts, animações e apresentações digitais, como forma de estimular a apropriação criativa, crítica e responsiva da obra machadiana pelos alunos. Nessa propositura, acreditamos que tal prática pedagógica possibilita a oportunidade de os participantes a não apenas ampliarem seu repertório de gêneros, mas também a desenvolverem uma postura responsiva e autoral frente aos textos que circulam em suas práticas sociais

Sob tal enfoque, as atividades dialógicas aqui propostas estão fundamentadas na teoria da multimodalidade (Kress, 2010; Ribeiro, 2016), nos multiletramentos (Kalantzis & Cope, 2020; Rojo, 2012) e na concepção de agente de letramento de Kleiman (1995), entendendo que o nosso papel de professor pesquisador é o de

mobilizar práticas significativas de leitura literária e produção textual que dialogam com a cultura digital contemporânea.

Com escolha definida de um conto de Machado de Assis previamente lido por cada grupo de alunos, com o acompanhamento do professor pesquisador e, o gênero digital mais adequado para a rediscursivização, considerando as especificidades temáticas, estruturais e expressivas do texto original, demos início ao planejamento e elaboração do roteiro. Nessa primeira etapa da oficina dialógica, utilizamos duas aulas para os grupos construíram colaborativamente o roteiro da produção multimodal em documentos Google, considerando o foco narrativo, os elementos visuais e sonoros, as estratégias de atualização discursiva, a linguagem adequada ao gênero.

Além disso, orientamos os estudantes a considerarem na elaboração coletiva do roteiro o público-alvo: seguidores do Instagram da escola pesquisada; a circulação do gênero: rede social Instagram; a intenção comunicativa: reinterpretação dos contos machadianos para gêneros discursivos digitais; a organização composicional: exploração dos recursos dos programas digitais para a composição multimodal; e os recursos expressivos: elementos utilizados para compor sentidos, afetar o leitor e construir a significação nos diferentes gêneros.

Na rediscursivização, os alunos mobilizaram recursos expressivos de diversas naturezas. Entre os verbais, destacaram-se o uso da ironia — elemento recorrente na escrita machadiana —, as marcações de tempo, espaço e ponto de vista. Nos recursos visuais, evidenciaram-se a composição de imagens (fotografias, ilustrações, colagens), o uso de cores e contrastes, a escolha tipográfica (fonte, tamanho, estilo) e a diagramação da página ou da tela. Nos recursos sonoros, observaram-se trilhas, efeitos, pausas e ruídos (em vídeos ou podcasts), bem como a modulação da voz em leituras ou dramatizações. Os recursos audiovisuais envolveram edição de vídeo, ritmo das cenas e expressividade facial e corporal dos personagens.

Já nos recursos próprios do ambiente digital, emergiram gêneros e signos nativos da cultura da internet, como memes, gifs e emojis, que atuaram como formas de comentário, ironia e ressignificação crítica do texto machadiano. Como observa Furtado (2021), tais manifestações configuram práticas discursivas digitais que recontextualizam valores e sentidos socialmente compartilhados no espaço digital, contribuindo para o exercício da autoria e da responsividade nos ambientes de interação online. Ademais, os alunos também exploraram recursos hipertextuais, criando links que ampliavam ou fragmentavam a narrativa, com elementos interativos

e não lineares, possibilitando diferentes percursos de leitura e navegação entre textos, mídias e espaços.

Nesse contexto, realizamos também a discussão sobre possíveis reinterpretações autorais e contemporâneas para os contos clássicos. Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso foram contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas, conforme trataremos a seguir.

Para o desenvolvimento de práticas de autoria digital e responsiva por meio da rediscursivização de contos machadianos, destinamos duas aulas da segunda etapa à apresentação e exploração de alguns programas e ferramentas digitais que poderiam ser utilizados como meios expressivos na transposição dos sentidos construídos nas oficinas dialógicas de leitura e análise literária. O intuito foi possibilitar o deslocamento do texto machadiano para novas materialidades discursivas, ampliando as possibilidades de significação no ambiente digital.

Além dos recursos sugeridos por mim, na condição de professor-pesquisador, os estudantes foram incentivados a recorrer a outros programas, aplicativos e plataformas que já conheciam e dominavam, compartilhando seus saberes tecnológicos com os colegas. Esse movimento colaborativo constituiu-se como espaço de trocas e de aprendizagens mútuas, em que diferentes níveis de familiaridade com os recursos digitais se articularam na construção coletiva de conhecimento.

Nessa dinâmica, a apropriação de habilidades digitais e discursivas envolveu não apenas técnicas de edição e composição multimodal, mas também o exercício da autoria, da responsividade e da escuta ativa. Reconhecemos, assim, a importância de que os procedimentos didático-pedagógicos de formação leitora e escritora promovam e fortaleçam práticas colaborativas, capazes de engajar estudantes na construção e ampliação de novos letramentos no ambiente escolar. Nessa perspectiva, Rojo argumenta

as possibilidades de ensino são multiplicadas se utilizarmos ferramentas digitais. É possível formar redes descentralizadas para incentivar a interação; trabalhar com imagens (fator que modifica o conceito de comunicação); navegar por textos da web; utilizar animação para simplificar atividades complicadas e propiciar aos estudantes os sentimentos de serem autores de

seus trabalhos, uma vez que tudo pode ser publicado e exibido na internet.
(2012, p. 40)

Seguindo esse delineamento, no processo das produções e edições digitais, terceira etapa, os estudantes utilizaram as ferramentas tecnológicas apresentadas, pois possibilitaram a eles a criação de produtos autorais, diversos em sua natureza semiótica e discursiva. Esses recursos potencializaram a integração de diferentes linguagens — verbal, visual, sonora, gestual e espacial —, favorecendo a construção de sentidos múltiplos, a expressão da autoria do alunado, bem como o desenvolvimento de habilidades necessárias para uma participação mais crítica nas práticas letradas multissemióticas.

Desse modo, para a integração de voz, imagem, texto e efeitos, explorando ao máximo a hipermídia e os recursos de edição, ao longo das aulas no laboratório de informática, procuramos estimular a compreensão dos potenciais de significados na interação entre múltiplas linguagens (verbal, visual, sonora), buscamos orientar os alunos sobre o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio, imagem e texto à luz dos gêneros digitais escolhidos pelos grupos para que pudessem explorar as possibilidades da linguagem digital como espaço de autoria responsiva, criativa e significativa.

Para os efeitos de sentido da articulação entre imagem, som, voz, escrita e movimento na produção e edição digital dos gêneros fanvídeos, videominutos e podcasts, os grupos utilizaram a ferramenta tecnológica chamada clipchamp para a edição de vídeo, áudio online, permite cortes, inserção de efeitos, trilhas sonoras e uso de Inteligência Artificial (doravante IA) de narração nativa do programa, ideal para produções audiovisuais narrativas, como curtas-metragens baseados nos contos. O google drive, um programa de edição de texto, registro textual do roteiro, planejamento coletivo das produções e para o armazenamento em nuvem dos processos de criação e compartilhamento dos arquivos. Tal ferramenta foi utilizada principalmente pelo grupo da fanfic, mas outros também utilizaram para registrar o roteiro.

O canva foi aplicado para elaboração de elementos visuais e identidades visuais das fanfics, fanpages e dos dois do podcast. Trata-se de uma ferramenta de design gráfico para produção de cartazes, infográficos, slides, animações e vídeos curtos, além disso, seus recursos digitais, permitem criar apresentações interativas ou

peças visuais inspiradas em passagens do conto. O vidnoz, programa que conta com uma inteligência artificial para gerar imagem artificial de uma pessoa e narração, foi utilizado para geração de avatares animados e falas por IA pelo grupo na rediscursivização do conto “Teoria do Medalhão” para o vídeominuto, ideal para transformar diálogos ou narrações em experiências visuais, dando vida a personagens ficcionais com estética digital. O videoscribe um editor de vídeo com estilo quadro branco (escrita a mão) permitindo uma apresentação visual didática de ideias, resumos ou interpretações criativas das histórias e foi utilizado pelo grupo para a rediscursivização do conto “Um apólogo” para o vídeominuto.

Tais ferramentas tecnológicas possibilitaram explorar a multissemiose e a hipermídia dos textos, fomentando o desenvolvimento de habilidades de leitura, autoria e edição digital. Todos os recursos mencionados acima foram encontrados na web durante a composição dos textos em ambiente digital

O quadro abaixo resume as ferramentas digitais utilizadas, conforme os contos e os gêneros definidos pelos grupos:

Quadro 4: Síntese das ferramentas digitais utilizadas na produção multimodal

GÊNERO DISCURSIVO MULTIMODAL	CONTO MACHADIANO	FERRAMENTAS DIGITAIS UTILIZADAS
Fanfic	<i>A Carteira</i>	Google Docs e Canva
Podcast cultural	<i>A Cartomante</i>	Clipchamp e Canva
Podcast cultural	<i>Adão e Eva</i>	Clipchamp e Canva
Post em fanpage	<i>A Igreja do Diabo</i>	Canva
Videominuto	<i>Teoria do Medalhão</i>	Clipchamp, Vidnoz
Videominuto	<i>Um Apólogo</i>	Clipchamp, Vidnoz

Audiobook	<i>Um Apólogo</i>	Videoscribe
Fanvídeo	<i>A Sereníssima República</i>	Clipchamp

Fonte: Elaborado pelo autor

Com isso, a produção passou a ser orientada por roteiros elaborados pelos grupos de aluno com base na leitura e interpretação crítica dos contos. Nesse momento do processo, a agência docente apoiou a articulação entre os conteúdos literários, os recursos tecnológicos e os propósitos comunicativos de cada gênero. Após quatro aulas para a produção e edição dos gêneros discursivos digitais, passamos a realizar a revisão e reescrita colaborativa a fim de assegurar a qualidade estética, textual e técnica dos produtos.

Para tal, a revisão coletiva dos roteiros e produtos ancorou-se em critérios definidos com os grupos, considerado aspectos formais, coesivos, estéticos, técnicos, normativos, adequação ao gênero e ao suporte, a qualidade argumentativa e a participação colaborativa e autoria responsiva. Esse processo das devolutivas entre pares e com o professor pesquisador foi fundamental para os ajustes nos arquivos e finalização, pois permitiu a reflexão sobre os efeitos de sentido provocados pelas escolhas linguísticas e multissemóticas.

Sendo assim, ao experimentar diferentes gêneros e linguagens, os sujeitos participantes não apenas ampliaram seu repertório discursivo multimodal em ambiente digital, como também se posicionam ativamente como sujeitos de linguagem e cultura, em diálogo com os discursos que circulam na escola e na sociedade. Nessa esteira, podemos afirmar que as práticas de leitura literária dos contos machadianos e a rediscursivização desses contos em gêneros discursivos digitais concebem o discurso como interação responsiva, valorativa e situada historicamente, conforme a abordagem dialógica da linguagem postulada por Bakhtin (2013).

Nesse sentido, ao rediscursivizar os contos machadianos em gêneros digitais, os alunos assumiram a posição de sujeitos responsivos, autores de novos sentidos, mas não apenas dominando técnicas, mas transformando o mundo por meio da

linguagem. Convém lembrar que produção discursiva em ambiente digital desta prática interventiva ancora-se na perspectiva dos novos e multiletramentos (Lankshear & Knobel, 2007; Kalantzis & Cope, 2020; Rojo, 2012) visto que enfatiza habilidades para ler e produzir textos, compreendidas em sua dimensão sociocultural e política, que integram diferentes linguagens e modalidades, num mundo digital, plural e culturalmente participativo, com destaque para a agência dos sujeitos.

Por fim, buscamos com esta oficina dialógica uma prática pedagógica que dialogasse com as realidades socioculturais dos alunos participantes, conforme os dados apresentados e analisados no capítulo sete, com vista a promover aprendizagens mais significativas, críticas e inclusivas, relacionados à *Web 2.0*, redes sociais, remixagem, colaboração e autoria digital. O processo de rediscursivização, ou “re” / “design”, ou seja, (re) criação de sentidos, como central nas atividades dialógicas aqui descritas, procurou valorizar o sujeito como autor e leitor crítico, atuante e responsivo em diversos contextos de letramento.

9.10 DESCRIÇÃO DA OFICINA DIALÓGICA 9

Tema: Mostra de leitura literária de contos machadianos e produção discursiva em ambiente digital: uma conexão do 8º V1 com o Brasil do século XIX.

Objetivos:

- Apresentar e socializar, em uma mostra literária, as produções discursivas digitais dos alunos, elaboradas a partir da leitura dos contos de Machado de Assis.
- Estimular a reflexão crítica sobre o diálogo entre o século XIX e o presente por meio da leitura literária e da criação digital.
- Publicizar as produções dos estudantes no Instagram oficial da escola, valorizando sua autoria e ampliando os espaços de circulação da palavra estudantil.
- Identificar nas redes sociais práticas contemporâneas de leitura, circulação e interação com os textos (visualizar, curtir, comentar, compartilhar).

Duração:

- Este conteúdo dever ser dado em 2 aulas de 50 minutos cada uma.

Recursos materiais:

- Auditório da escola, lousa, Datashow.

Nesta oficina realizamos a culminância da proposta didática interventiva de leitura literária de contos machadianos, desenvolvido com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II. A nossa prática se concretizou na realização de uma mostra literária escolar intitulada “Mostra de Leitura Literária de Contos Machadianos e Produção Discursiva em Ambiente Digital: uma conexão do 8º V1 com o Brasil do século XIX” (ANEXO C), que teve como finalidade socializar com a comunidade escolar as produções discursivas digitais elaboradas pelos alunos participantes a partir da leitura e rediscursivização dos contos de Machado de Assis. No evento, contamos com a presença do Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon da Ufes e a participação em vídeo gravado pela Dra. Letícia Queiroz de Carvalho do Ifes. É importante sublinhar que referida mostra foi divulgado para turma e toda comunidade escolar por meio de card (Imagem 1), bem como de um vídeo convite (Imagem 2).

Imagem 1: Imagem do card de divulgação da Mostra de Leitura Literária





Fonte: Elaborado pelo autor

Imagem 2: Imagem do *qr code* do vídeo de divulgação da Mostra de Leitura Literária



Fonte: Elaborado pelo autor

Nessa exposição interativa, os alunos participantes apresentaram e socializaram as produções discursivas em ambiente digital elaboradas por eles a partir

da leitura responsiva dos contos machadianos escolhidos, antes de serem publicados no Instagram oficial da escola. Desse modo, eles narraram seus processos criativos de integrar linguagem, cultura, mídia e autoria digital, compartilharam os desafios enfrentados e os sentidos construídos no trabalho de leitura, interpretação e rediscussivização dos contos. A exposição evidenciou a autonomia crítica, a iniciativa dialógica e a responsabilidade ativa dos sujeitos aprendizes, bem como o potencial formativo da articulação entre literatura, linguagem e tecnologias digitais. As oficinas dialógicas aqui descritas constituíram um espaço de experimentação e autoria responsiva, promovendo práticas de leitura literária e produção discursiva, em consonância com a formação de sujeitos leitores e produtores de sentido em contextos de interação social mediada por tecnologias.

Após a mostra, os produtos digitais foram organizados e publicados no Instagram oficial da escola, o que ampliou a visibilidade das vozes do alunado e, por conseguinte, gerou engajamento da comunidade por meio de curtidas, visualizações, comentários e compartilhamentos, permitindo a análise das práticas de leitura e interação próprias das redes sociais digitais. A prática interventiva apresentada nesta tese visa, portanto, integrar o Instagram como uma ferramenta pedagógica que não só desafia as convenções tradicionais do ensino de leitura literária, mas também abre novos caminhos para engajar os alunos de maneira significativa. O Instagram tornou-se uma das redes sociais mais influentes no ecossistema digital contemporâneo.

O Instagram, de simples rede de compartilhamento de fotos, tornou-se uma plataforma multifuncional, pois incorpora vídeos (inicialmente de até um minuto), o IGTV¹⁷ (Instagram TV), o formato efêmero dos *Stories*¹⁸ (inspirado no Snapchat¹⁹),

¹⁷ O IGTV (Instagram TV) foi um recurso lançado pelo Instagram em junho de 2018, com o objetivo de permitir a publicação de vídeos mais longos do que os normalmente aceitos no feed. Ele surgiu como uma tentativa de competir com plataformas de vídeo como o YouTube, oferecendo espaço para conteúdos verticais e de longa duração, especialmente voltado para criadores e influenciadores digitais.

¹⁸ Os Stories são um formato de publicação temporária, criado para compartilhar fotos, vídeos ou textos que ficam disponíveis por apenas 24 horas no perfil do usuário. Essa funcionalidade foi lançada em agosto de 2016, inspirada no recurso originalmente criado pelo Snapchat.

¹⁹ Lançado em 2011, o Snapchat é um aplicativo de mensagens multimídia que permite aos usuários enviarem fotos, vídeos e mensagens de texto com tempo limitado de visualização — ou seja, o conteúdo desaparece após ser visto. Essa lógica de conteúdo efêmero foi sua principal inovação e o que o tornou popular, especialmente entre adolescentes e jovens.

transmissões ao vivo (*Lives*), os *Reels*²⁰ (em resposta ao sucesso do TikTok²¹) e funcionalidades de e-commerce²². De acordo com a *DataReportal*, uma plataforma reconhecida internacionalmente por compilar e analisar dados digitais globais, incluindo estatísticas sobre o uso de mídias sociais, em seu relatório de 2025, informa que o Instagram alcançou 2 bilhões de usuários ativos mensais, tornando-se, desse modo, uma das redes sociais mais influentes no ecossistema digital contemporâneo.

Para além do entretenimento, a plataforma exerce papel central na formação de ethos digitais, isto é, os modos específicos de interação, linguagem e visibilidade que emergem na cibercultura, na disseminação de narrativas identitárias, na promoção de produtos culturais e na atuação de influenciadores e marcas. Além das perspectivas técnicas oriundas das novas tecnologias digitais de informação e comunicação, Lankshear e Knobel (2011) dizem também que esta parte envolve um novo Ethos quando o comparamos ao letramento convencional voltado para a linguagem escrita impressa. Segundo os autores, este novo Ethos está ancorado no fato de os novos letramentos serem mais colaborativos, mais distribuídos, menos publicados e menos individualizados quando comparados aos letramentos grafocêntricos. Isso significa dizer, segundo Rojo (2021) que a hipernmodernidade não trouxe só avanços tecnológicos, mas também mudanças de comportamento, formas de interação e maneiras de aprender, de ler e de produzir textos, construindo sentidos também de formas diversas. Assim, evidencia-se nesse novo ethos uma maior participação das pessoas e maior colaboratividade na produção de discursos, fator que resulta na dissolução da autoria e de relações assimétricas, isto é, uma nova ética, que reformula a ideia de propriedade e direitos do autor, que se diluem no

²⁰ Lançados em 2020, os Instagram Reels permitem aos usuários criarem e editarem vídeos curtos, de até 90 segundos (tempo que pode variar conforme atualizações), com a possibilidade de adicionar músicas e áudios em alta; efeitos visuais, filtros e realidade aumentada; cortes rápidos e transições; sobreposição de texto e figurinhas; interações com tendências e desafios virais. Os Reels surgem como resposta estratégica ao crescimento do TikTok, que havia revolucionado o consumo de conteúdo audiovisual curto com uma interface centrada em vídeos verticais, edição fácil e algoritmos altamente eficazes na entrega de conteúdo personalizado.

²¹ O TikTok é uma plataforma de mídia social e aplicativo de compartilhamento de vídeos curtos que permite aos usuários criarem, editar e compartilhar vídeos com duração de 15 segundos até no máximo 10 minutos.

²² Referem-se aos recursos que permitem compras diretas ou integradas à experiência da plataforma, transformando o Instagram em uma ferramenta de comércio digital. Essas funcionalidades integram conteúdo visual, marketing e venda de produtos, oferecendo uma experiência de consumo fluida e interativa.

espaço de navegação da web, configurada como espaço de compartilhamento e colaboração.

Diante disso, na dinâmica escolar, ao focar na criação e no compartilhamento de conteúdo literários através de uma plataforma amplamente utilizada por jovens, nossa proposta didática interventiva busca aliar o prazer da leitura, o processo de autoria, a interação e a expressão criativa às dinâmicas digitais contemporâneas, favorecendo o desenvolvimento de repertórios diversos relevantes na comunicação e participação de práticas sociais na atualidade.

À luz dessas considerações, no âmbito da educação, o Instagram tem sido progressivamente integrado como espaço de produção e circulação de práticas didático-pedagógicas, tornando-se ferramenta para a promoção de letramentos multi-hipermidiáticos. Conforme argumenta Rojo (2012), os multiletramentos exigem uma compreensão ampliada da leitura e da escrita, contemplando diferentes linguagens, semioses e suportes, características típicas dos textos contemporâneos. A natureza dinâmica e multimodal do Instagram, marcada por imagens, vídeos curtos e interações instantâneas, pode, assim, potencializar o engajamento dos alunos nas práticas de leitura e produção de sentidos. Nesse sentido, a agentividade docente pode se valer dessa plataforma como espaço responsivo de interação, autoria criativa e ressignificação textual, fomentando, inclusive, práticas de rediscursivização e não só “descortinando um mirabolante novo universo de possibilidade de ensino-aprendizagem” (Rojo, 2013, p. 189), mas também fomentando papel cosmopolita da escola.

Ribeiro (2021) destaca que as redes sociais digitais propiciam o hibridismo de gêneros discursivos, articulando recursos verbais, visuais, sonoros e corporais em composições digitais que demandam do sujeito leitor-escritor novas competências interpretativas e criativas. Assim, o Instagram configura-se como um ambiente privilegiado para experiências de autoria responsiva (Bakhtin, 2003), nas quais podem favorecer os alunos na leitura crítica e na produção de discursos autorais, promovendo práticas de letramento que articulam linguagem verbal, visual e sonora em contextos digitais significativos.

Dessa forma, ao ser integrado em práticas pedagógicas que valorizam a cultura digital e a diversidade semântica dos discursos contemporâneos, o Instagram torna-

se uma agência potente na formação de sujeitos críticos, criativos e atuantes em suas comunidades sociais e discursivas. As potencialidades dessa rede social como ferramenta pedagógica no contexto educacional constituem-se como uma grande rede de aprendizagem por se tratar de uma rede colaborativa que se desenrola à margem da instituição escolar, mas que pode muito bem ser aproveitada nas práticas de ensino e aprendizagem voltadas para um engajamento profundo, significativo e real dos estudantes nas atividades dialógicas de leitura e na produção escrita na educação básica, estimulando a criatividade, a expressão pessoal e participativa, especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental.

Tendo delineado as possibilidades de contribuição do Instagram enquanto recurso didático no contexto escolar, compartilhamos aqui que o trabalho de rediscursivização de contos machadianos para gêneros discursivos digitais, realizado no âmbito desta pesquisa interventiva foi inclusive divulgado pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU/ES) (ANEXO C). Em matéria publicada em 2 de janeiro de 2024, o site institucional destacou a participação dos estudantes do 8º ano em práticas de leitura literária mediadas por tecnologias digitais e ancoradas na autoria responsiva.

A reportagem destacou a produção de fanfics, fanvídeos, podcasts culturais, postagens em fanpages, vídeos-minuto e outros gêneros multissemióticos que circularam no Instagram da escola, revelando o potencial dessas práticas para articular leitura literária responsiva, crítica e digital. Tal visibilidade institucional reforça a relevância da proposta pedagógica, que concebe o texto literário não como objeto fechado e canônico, mas como ponto de partida para novos enunciados, sentidos e vozes na formação humana, em consonância com a perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2003) e com os princípios dos novos e multiletramentos.

A mostra literária configurou-se como espaço profícuo de formação leitora, autoria e crítica, onde os estudantes se reconheceram como produtores de cultura e participantes ativos na reconstrução de textos canônicos. A culminância das oficinas nessa mostra de leitura literária reafirmou a importância da escola como espaço de letramentos múltiplos e da literatura como meio de acesso à complexidade humana, social e histórica. A integração entre práticas de leitura literária e gêneros discursivos digitais proporcionou não apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas e

tecnológicas, mas também o fortalecimento de identidades e o exercício da autoria responsiva, conforme propõe Bakhtin (2003), em uma perspectiva ética e dialógica de ensino.

Entretanto, é importante registrar algumas condições contextuais que impactaram o desenvolvimento e a conclusão das oficinas. Inicialmente, as atividades estavam previstas para iniciar em julho de 2023, com uma turma do 9º ano, logo após o recesso escolar. Para tanto, o pesquisador submeteu o projeto de pesquisa à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Ufes, por meio da Plataforma Brasil, em 28/02/2023. O parecer consubstanciado foi aprovado em junho daquele ano. Contudo, ao retornarmos à escola após a aprovação, fomos informados pela equipe gestora de que já havia sido definido um cronograma de ações pedagógicas voltadas à preparação dos estudantes do 9º ano para diferentes avaliações externas (PAEBES, SAEB e AMA).

Diante desse cenário, a gestão sugeriu que a proposta interventiva fosse desenvolvida com a turma 8V1, do 8º ano, considerada pela equipe técnico-pedagógica como apresentando bom rendimento e participação, o que favoreceria o andamento das oficinas. Em razão da mudança de turma e, portanto, de participantes da pesquisa, tornou-se necessária uma nova submissão do projeto ao CEP, cuja aprovação foi obtida apenas no final de setembro.

Esse atraso impactou significativamente o cronograma de execução, restringindo o tempo destinado à aplicação das atividades dialógicas planejadas. Restando apenas três semanas para o encerramento do ano letivo, iniciamos o processo de produção dos gêneros discursivos digitais. Nesse contexto, foi necessário reorganizar o horário escolar, contando com a colaboração de outros professores para ceder aulas nas quintas-feiras — dia em que os estudantes não tinham aula de Língua Portuguesa — a fim de assegurar a conclusão das produções, a realização da Mostra e a divulgação dos trabalhos no Instagram da escola.

Em virtude do tempo exíguo, não foi possível envolver os alunos na elaboração do vídeo e do cartaz de divulgação da Mostra, uma vez que estavam concentrados na finalização dos gêneros digitais. Além disso, a proximidade do término do ano letivo representou um desafio adicional: a escola já havia divulgado os resultados finais, e muitos alunos aprovados não demonstravam interesse em retornar para participar do

evento. Foi necessário o esforço conjunto da coordenação pedagógica e do professor para incentivá-los a comparecer.

Por essas razões, as atividades dialógicas voltadas ao engajamento dos estudantes por meio da interação nas redes — e, portanto, à exploração do potencial colaborativo e interativo da Web 2.0, conforme discutido na fundamentação teórica — ficaram prejudicadas. Com o término das aulas e o início das férias, a maior parte dos alunos já não estava mais ativa na rotina escolar. Diante disso, o pesquisador buscou ampliar o alcance das produções por meio de divulgação nos grupos de trabalho de WhatsApp, compartilhando o link da página da escola e incentivando colegas e parceiros a curtir, comentar e compartilhar os conteúdos produzidos pelos alunos.

Apesar dessas limitações, a integração entre práticas de leitura literária, tecnologias digitais e gêneros discursivos digitais proporcionou não apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas e tecnológicas, mas também o fortalecimento de identidades e o exercício da autoria responsiva, conforme propõe Bakhtin (2003), em uma perspectiva ética e dialógica de ensino.

Com base nas discussões realizadas até aqui, no próximo capítulo, serão analisadas as produções discursivas digitais elaboradas pelos alunos participantes, à luz da noção bakhtiniana de autoria responsiva e dos aportes teóricos dos novos e multiletramentos, com vistas a compreender como os discentes, por meio da hipermídia e multissemiótica, ressignificaram as obras de Machado de Assis em contextos de linguagem digital e colaborativa e como estabeleceram a interação dialógica entre o tempo da produção literária do autor, o tempo histórico da narrativa e o tempo vivido pelos aprendizes que são os leitores contemporâneos.

10. VOZES JUVENIS EM DIÁLOGO COM MACHADO: PRODUÇÕES EM AMBIENTE DIGITAL

O grande tempo guarda, memoriza, eterniza, e assegura o sentido. A obra entra nele, e ali vive uma vida real.

Bakhtin

A prática interventiva desenvolvida com as turmas do 8º ano incluiu, entre outras atividades dialógicas, a leitura crítica, responsiva e dialógica de contos de Machado de Assis. Para tanto, as práticas de leitura literária foram orientadas pelos pressupostos dos letramentos em uma perspectiva sociocultural, que compreende as práticas de leitura e escrita como construções cultural e socialmente situadas (Kleiman, 1995; Rojo, 2012). Também se fundamentaram na concepção de multiletramentos (Rojo, 2009), a qual enfatiza a ampliação das formas de significar e interagir em uma sociedade marcada pela diversidade cultural e tecnológica; na estética da recepção (Jauss, 1994), que propõe uma articulação entre os horizontes do autor e do leitor, legitimando a leitura como prática histórica, social e constantemente renovada; e, ainda, na noção bakhtiniana de grande tempo (Bakhtin, 2011), que concebe a obra literária como viva e inacabada, capaz de atravessar séculos, interagir com distintas gerações e (re)significar-se em diferentes contextos culturais.

Como desdobramento desse processo que buscou valorizar o papel ativo do leitor na construção de sentidos e na ressignificação do texto literário machadiano, os alunos foram convidados a produzir textos autorais em diversos gêneros discursivos digitais, híbridos e responsivos, comum nos ambientes digitais juvenis, e potentes como forma de reescrita crítica da literatura tradicional.

Nessa perspectiva, neste capítulo, serão analisadas produções desenvolvidas pelos sujeitos participantes, com base nos suportes digitais mobilizados. Do total de oito textos rediscursivizados, selecionamos três para compor a discussão. Trata-se de um corpus formado por gêneros discursivos digitais criados por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, no contexto das oficinas dialógicas de leitura literária realizadas na escola parceira da pesquisa: uma fanfic, um podcast e um fanvídeo.

Esses gêneros produzidos pelos alunos do 8º ano, como resultado das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo desta pesquisa, constitui o corpus de análise

desta tese. A escolha desse material se justifica por seu potencial de evidenciar processos de leitura responsiva, autoria e rediscursivização em ambiente multimodal. Tal escolha reside na possibilidade de observar a emergência da autoria responsiva discente em práticas de rediscursivização de contos da literatura tradicional brasileira, textos-fonte, atualizando-os em novos suportes e linguagens, conforme os princípios dos multiletramentos e da estética da recepção, evidenciando os efeitos formativos e dialógicos do trabalho com literatura na escola.

Assim, esta seção analisa três produções escolhidas entre as oito desenvolvidas pelos estudantes, tomando-as como expressão de autoria responsiva (Bakhtin, 2011), na medida em que reelaboram temas, personagens e conflitos dos contos machadianos a partir de uma perspectiva crítica, atualizando-os com elementos do cotidiano juvenil e discutindo uma diversidade de temáticas universais e atemporais que permanecem atuais por tratarem de questões humanas, éticas e sociais permanentes. Ressalta-se, no entanto, que as demais produções também revelam traços de autoria responsiva e criatividade, embora não tenham sido objeto de análise nesta tese. Ademais, a análise procura destacar como essa produção se constitui como um espaço significativo de práticas de leitura literária, em que a experiência estética com o texto se transforma em posicionamento ético e discursivo. Todas as produções digitais estão disponíveis não apenas nas imagens dos QR codes (Anexo D), mas também no Instagram da instituição escolar pesquisada, no endereço:

Disponível em:
<https://www.instagram.com/eeefmbelmiroteixeirapimenta/?igshid=Zjl0YjNmOWM5OA%3D%3D#>. Acesso em 25/07/2025.

A seguir, apresentamos a análise das autorias digitais, destacando os diálogos intertextuais estabelecidos com a obra de Machado de Assis, os recursos discursivos, literários, digitais e pedagógicos relevantes mobilizados pelo alunado, bem como os sentidos construídos no processo de leitura literária e rediscursivização do conto.

10.1 FANFIC DE A CARTEIRA E A CARTOMANTE

Imagem 3: Fanfic *Traição e infidelidade: o que acontece na mente da pessoa traída?*

Traição e infidelidade: o que acontece na mente da pessoa traída?



Escrita por emanuely_alpino e jenifer-oliveira

Notas das Autoras:

Olá pessoas! Preciso comentar que o nosso caso com Machado de Assis foi amor à primeira vista e ficamos fãs dos contos desse autor apelidado de Bruxo do Cosme Velho. Sendo assim, a nossa, sem pretensão, é como base no conto "A carteira", de Machado de Assis. Tal conto machadiano narra a história de Honório, que acha uma carteira na rua. Por meio de uma boa dose de ironia, Machado de Assis faz diversas críticas à sociedade carioca daquela época e traz à tona temas como roubo, luxúria, falsidade, honestidade e fidelidade. No entanto, no nosso enredo faremos uma máquina do tempo e daremos para a história de Machado um outro desenrolar completamente envolvente e intrigante.

Ps. Lemos também o conto "A Cartomante" para dialogar com a nossa fanfic. Além disso, nós demos outro nome para Dona Amélia, personagem do conto original "A Carteira". Aqui ela se chama Amber.

Fonte: elaborado pelo autor

Focamos aqui em nosso objeto de análise a produção de uma fanfic, elaborada por um grupo de alunas participantes da nossa pesquisa, feita a partir da leitura de dois contos de Machado de Assis, no caso em pauta, *A Carteira* e *A Cartomante* (ANEXO E). As fanfictions, fanfics ou fics são composições narrativas de fãs, que se desenvolvem a partir de um desejo de continuar à obra original, que pode ser uma obra literária, um filme, uma música, uma série televisiva, entre outros. Para o autor desse gênero, não basta consumir o original, é preciso interferir na obra de alguma maneira, seja recontando, mudando personagens, acrescentando fatos, misturando gêneros, alterando a questão cronológica, realizando uma intensificação emocional, demarcando o estilo do escritor, enfim. Por essa razão, é um espaço propício à interação e ao processo de autoria livre (Vargas, 2015). Conforme Azzari e Custódio (2013)

De uma forma generalizada, podemos dizer que uma fanfic (termo reduzido para fanfiction, ie, "ficção de fã") é uma história escrita por fãs, a partir de um livro, quadrinhos, animé, filme ou série de TV. Fanfics podem ainda ser inspiradas em bandas ou atores favoritos. Geralmente, usam ambientes como blogs ou páginas eletrônicas para a mídia escrita, mas navegam também por outros meios, como os vídeos (fanvids) ou quadrinhos e audiofics. (p.74).

Assim o gênero fanfic tem como uma de suas premissas a escrita colaborativa em ambiente digital. Nesse escopo, Vargas (2015), detalha o conceito da fanfic argumentando que

A Fanfiction é, assim, uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática. Os autores de Fanfictions dedicam-se a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos tão fortes com o original, que não lhes basta consumir o material que lhes é disponibilizado, passa a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional, de deixar sua marca de autoria. (2015, p. 21-22)

Ainda como salienta Vargas (2015), o leitor “ao fazer esse preenchimento das lacunas, vai além no seu processo de interpretação e encoraja-se a registrar seu trabalho, fruto de suas especulações, que se torna mais elaborado à medida que passa a ser escrito”. (Vargas, 2015, p. 22). Trata-se de processo de autoria ampliada, já que as autoras criadoras da fanfic aqui em análise são primeiramente autoras contempladoras dos contos machadianos, a partir da compreensão responsiva do enunciado. Desse modo, a fanfic produzida se mostra como uma resposta à leitura do conto machadiano, já que as autoras-criadoras se colocaram na posição de exterioridade necessária para compreender o outro de maneira plena. À vista disso, elas imprimiram, a partir de seus horizontes sociais, suas assinaturas, em seus atos responsáveis de apresentar um enunciado concreto na rede da comunicação dialógica.

A partir da concepção bakhtiniana de linguagem como interação responsiva e ética, a produção digital das alunas estabeleceram com os contos machadianos um diálogo vivo e responsivo que insere o texto no presente. O ato de rediscursivização não foi apenas exercícios técnicos, mas atos de linguagem carregados de posicionamento, que respondem ao conto e ao mesmo tempo o reinscrevem em um novo tempo histórico. Em outras palavras, além de atualizam a linguagem e os suportes, elas mobilizam valores, referências e experiências de seu tempo presente, utilizando, para tanto, o ambiente digital como espaço de encontro de vozes, isto é, espaço de enunciação e circulação dialógica, onde o texto machadiano e a voz das estudantes se entrelaçam em produções digitais.

Sob essa égide dialógica, na fanfic *Traição e infidelidade: o que acontece na mente da pessoa traída?* as autoras apresentaram um exercício crítico-criativo de leitura literária a partir dos contos machadianos *A carteira* e *A cartomante*, assumindo, dessa forma, a leitura dos dois contos como ponto de partida para a criação de uma narrativa com outro desenrolar dos acontecimentos. Logo no início afirmam que se

tornaram fãs de Machado de Assis, o que já revela um envolvimento afetivo e intelectual com o universo machadiano. A leitura se transforma em criação, aliás, uma característica marcante da autoria responsiva, ética e situada (Bakhtin, 2003), visto que as aprendizes não só reconstruíram, mas também hibridizaram o enredo dos dois contos com novos desdobramentos, sem perder o fio condutor das questões centrais das obras originais: moralidade, traição, aparência e hipocrisia social.

A fanfic das alunas traz uma releitura crítica da sociedade patriarcal do século XIX, mantendo elementos do contexto machadiano, como o julgamento social, a elite carioca e o código penal da época, como podemos verificar no trecho “Por meio de uma boa dose de ironia, Machado de Assis faz diversas críticas à sociedade carioca daquela época e traz à tona temas como roubo, luxúria, falsidade, honestidade e fidelidade”. Entretanto, acrescentam uma camada de dramaticidade contemporânea com a inserção de crimes passionais, conflitos psicológicos e intensidade emocional, pois afirmam que “no nosso enredo faremos uma máquina do tempo e daremos para a história de Machado um outro desenrolar completamente envolvente e intrigante”, demonstrando que a escrita desse gênero pode apresentar uma diversidade temática, oriunda do universo juvenil, bem como uma composição em diferentes maneiras.

Nessa nova versão do conto *A Carteira*, em diálogo com outra narrativa machadiana, *A Cartomante* as autora-criadoras preservam as marcas estruturais do primeiro enredo, quais sejam: a investigação do conteúdo da carteira, o dilema ético que impulsiona o enredo, pois Honório oscila entre a honestidade e a tentação do ganho fácil, revelando um embate moral íntimo.

Como destaca o filósofo russo Bakhtin (2003), o sentido é sempre produzido no encontro entre vozes e tempos distintos. No caso da rediscursivização de *A Carteira* e *A cartomante*, a voz das autoras se coloca em relação com a voz dos dois narradores machadianos, com a tradição literária e com o presente vivido, instaurando uma autoria responsiva e histórica. Na verdade, não se trata apenas de recontar uma história, ao contrário, as estudantes interpretam, criticam, atualizam e ressignificam os elementos discursivos dos contos, abrindo espaço para novas formas de dizer e de existir no mundo.

Face a esses princípios, ao retomarem os contos machadianos e redesenhá-los com base em uma perspectiva atualizada e mais próxima da sensibilidade da

juventude contemporânea, as alunas exerceram um diálogo intertextual ativo, algo que a estética da recepção valoriza como forma de “reviver o texto literário no presente do leitor”. Na verdade, as escritoras hibridizaram “o discurso do autor e do sujeito” ao recontarem a história, reescrevê-la, movendo-a para além do que foi dado. Esse caráter híbrido é evidenciado no trânsito entre gêneros tradicionais (carta pessoal, carteira de identidade) e digitais, ampliando as possibilidades de significação, uma vez que elas foram moldando e remoldando o texto, em forma e conteúdo, de maneira essencialmente participativa, como construtoras colaboradoras dessa criação. Nesse sentido, a fanfic se posiciona como um espaço de práticas sociais de letramento, como defende Rojo (2012), ao unir leitura crítica, produção textual e apropriação da linguagem como prática social.

No que diz respeito aos elementos discursivos e digitais podemos afirmar que a multimodalidade foi pouco explorada no aspecto visual ou digital, já que a fanfic é majoritariamente verbal. No entanto, ela revela um forte potencial discursivo ao combinar narrativa descritiva com diálogo dramático, como no confronto final entre Honório, Amber e Gustavo C., conforme o trecho “No momento que ele entrou, a Amber se cobriu com a coberta Honório: o que significa isso seus dois imorais e pérfidos? O que vocês estão fazendo? Honório, com feições decompostas, sacou a arma e deu dois tiros na Amber. Ela caiu morta e ensanguentada. Gustavo C não pôde sufocar um grito de terror: -Honório!!!!!!!!!!!!!! O que você fez!!!!!!!!!!!!!! Em seguida, sem hesitar, Honório pegou-o pela gola, e, com mais dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão em legítima defesa da honra”.

Além disso, é possível identificar na produção da nota metatextual, ou seja, uma glosa introdutória autoral, que apresenta a proposta da fanfic e explica sua relação com os contos originais, como sinalizam as autoras em “Ps. Lemos também o conto *A Cartomante* para dialogar com a nossa fanfic”. Com efeito, podemos observar a consciência autoral das estudantes quanto ao seu gesto de rediscursivização: “Além disso, nós demos outro nome para Dona Amélia, personagem do conto original *A Carteira*. Aqui ela se chama Amber.”. Essa referência explícita ao conto original no prefácio das autoras revela a consciência de um pacto dialógico com a tradição literária, configurando um exemplo de autoria responsiva (Bakhtin, 2003), em que o texto novo emerge como resposta ativa e criativa ao texto clássico e não como repetição passiva de sua forma ou conteúdo, na medida em que

reelaboram temas, personagens e conflitos do conto machadiano a partir de uma perspectiva crítica, atualizando-os com elementos do cotidiano juvenil e discutindo questões como infidelidade, justiça patriarcal e violência de gênero.

As alunas buscaram ainda a construção de personagens com dimensões emocionais e éticas, demonstrando um esforço de desenvolvimento psicológico, visto que a narrativa se desenvolve em torno de um triângulo amoroso entre Honório, Amber (nome dado à personagem originalmente chamada Amélia) e Gustavo C., melhor amigo do protagonista. A escolha por manter o nome “Honório”, presente em outro conto de Machado, e associá-lo a elementos de *A cartomante* indica uma intertextualidade ampliada, que transcende a simples adaptação para criar uma configuração narrativa com base na escuta múltipla dos textos machadianos. Na produção das alunas, esses elementos revelam um uso autêntico do gênero fanfic, entendido aqui como prática social de reescrita crítica e comunitária em contexto digital.

O conto machadiano, centrado na relação adúltera entre Camilo e Rita e sua tragédia final motivada por ciúme, desconfiança e autoengano, é retomado na fanfic por meio da problematização madura, ética e sensível de temas relevantes como a infidelidade e confiança, a violência passional e patriarcado (a naturalização do feminicídio legitimado como “defesa da honra”), a hipocrisia do sistema judiciário e social da elite carioca, bem como a solidão, melancolia e trauma em razão das marcas duradouras da dor da traição. Essas temáticas são atualíssimas e podem abrir diálogos com os estudantes sobre questões de gênero, justiça e afetos, transformando a leitura literária em um espaço de debate ético e político.

No contexto de produção da fanfic, a escolha das autoras por narrar os assassinatos com clareza e contextualizar sua absolvição com base no discurso jurídico da época corroborar com uma posição crítica contra a naturalização da violência de gênero. Essa decisão narrativa transforma o texto em uma denúncia literária e social, ultrapassando a mera reprodução do enredo machadiano. Nesse sentido, apoiamo-nos em Volochinov (2017, p.236) quando atesta que “não existe um enunciado sem avaliação. Todo enunciado é antes de tudo uma orientação avaliativa”. Desse modo, ao trazer esse perfil de Honório, as autoras reverberam em seu enunciado vozes sociais, demonstrando que a infidelidade conjugal desencadeia no personagem um intenso sofrimento emocional, uma fúria avassaladora que o leva a

um fim trágico, pois, na narrativa das alunas, Honório, ao contrário do personagem do conto machadiano, agora ao flagrar a esposa com o melhor amigo, mata ambos com dois tiros e é posteriormente absolvido, com base no código penal do século XIX que legitimava o feminicídio sob o argumento da "defesa da honra", retomando, de maneira crítica, o mesmo argumento mobilizado por Vilela no conto original (*A cartomante*), embora lá a violência seja sugerida de forma mais sutil e indireta. Aqui, a crítica das aprendizas é contundente, já que o desfecho da fanfic denuncia o sistema jurídico patriarcal da época, bem como a hipocrisia moral da elite carioca, características que também perpassam a obra de Machado de Assis, embora apresentadas de forma mais implícita.

O destino de forma trágica das personagens é relevado pela presença do discurso direto e do diálogo dramatizado no clímax da narrativa ("o que significa isso seus dois imorais e pérfidos?") e essa forma dialogal com discurso direto, por conseguinte, traz à tona a performance da linguagem como ação, revelando não apenas o sofrimento e a fúria do personagem, mas também simulando estruturas de gênero teatral. Isso reforça o caráter multimodal e híbrido da produção, que transita entre o narrativo, o dramático e o ensaístico, ainda que predominantemente verbal. A prática de rediscursivização permitiu não só a experimentação com gêneros híbridos e digitais, valorizando os repertórios juvenis e suas formas de expressão, mas também promoveu o exercício da intertextualidade e da autoria responsiva, marcas essenciais de uma proposta dialógica de ensino de literatura.

No desfecho da narrativa, as alunas autoras ainda estabelecem uma conexão com o romance, *Dom Casmurro*, ao retratar Honório, já mais velho, como um homem solitário, triste e recluso em Engenho Novo. A evocação desse espaço geográfico carrega consigo a memória literária de Bentinho e de sua narrativa marcada pela dúvida, pela culpa e pela solidão — aspectos que também atravessam o protagonista da fanfic. No final da fanfic, lê-se: "Honório foi se tornando um homem fechado, solitário e triste. Morava sozinho numa casa em Engenho Novo, subúrbio do Rio de Janeiro. As lembranças de um passado triste e doloroso tornaram-no um indivíduo de poucos amigos."

O trecho evidenciado acima estabelece um diálogo o direto com a narrativa de Bentinho de *Dom Casmurro*, que também termina a vida recluso e melancólico em sua casa no Engenho Novo, tomado pelas memórias dolorosas da suposta traição de

Capitu. Assim como Bentinho, Honório é consumido pela mágoa e pelo ressentimento amoroso, encerrando sua trajetória num espaço solitário de silêncio e rememoração. Assim, as autoras da fanfic mergulham no conflito emocional e psicológico do protagonista, dando voz ao trauma e à melancolia, e refletindo sobre os efeitos da traição no plano íntimo e social, revelando, dessa forma, na última imagem do personagem, um homem que, embora tenha vencido juridicamente, foi derrotado emocional e existencialmente.

Nessa esteira, a narrativa se destaca como produção significativa no processo de leitura literária por favorecer a ressignificação do texto clássico por meio da experiência das alunas, numa produção intertextual densa e criativa, que articula diferentes obras do universo machadiano sob a lente da juventude leitora. É importante ressaltar que a recepção do conto machadiano estimulou a construção de uma voz autoral crítica e posicionada, que reescreve os contos com liberdade e criticidade em diálogo com temas contemporâneos como a misoginia e a violência doméstica. Essa produção de sentido evidencia a presença do grande tempo bakhtiniano como princípio formador, já que as narrativas machadianas se reinscrevem no tempo atual como um texto vivo e dialogal, que continua a provocar respostas, tensionar valores e produzir novos discursos. Isso demonstra a capacidade das participantes de estabelecerem relações entre diferentes obras machadianas, fortalecendo a ideia de que a leitura literária pode formar sujeitos capazes de dialogar com a tradição literária de forma crítica e responsiva.

Trazer o texto narrativo fanfic para o centro da sala de aula em diálogo com os contos de Machado de Assis configura um exemplo profícuo de como a leitura crítica desse autor oitocentista pode impulsionar práticas de escrita autoral no contexto escolar, em especial quando mediada por propostas que valorizam os multiletramentos, a estética da recepção e a linguagem como espaço de luta por sentidos. A escolha do gênero fanfic ampliou o campo de ação das estudantes, oferecendo uma forma de reconstruir/reescrever o clássico literário sob o olhar dos sujeitos-leitores contemporâneos como resposta dialógica à obra machadiana e como prática significativa de leitura literária, articulando leitura, autoria, crítica e multimodalidade no espaço escolar. Tais argumentos apresentados evidenciam, portanto, que a literatura, quando vivida como experiência estética e dialógica, continua viva e transformadora.

O gênero discursivo multimodal fanfic, produzido em ambiente digital, evidencia a capacidade das alunas participantes de ler, interpretar, apropriar-se e reconstruir sentidos a partir de obras do cânone literário brasileiro. Outro aspecto que podemos assinalar é que a linguagem, marcada por traços da oralidade e por recursos típicos da cultura digital juvenil, haja vista a carteira de identidade do Gustavo Castro com a foto do ator americano Brad Pitt, não diminui seu valor estético. Ao contrário, revela sua autenticidade como produção situada, como prática de linguagem ancorada em um ethos juvenil contemporâneo (Rojo, 2012).

Os contos de Machado de Assis e suas ressignificações em práticas escolares contemporâneas ao lançar mão de uma perspectiva profundamente dialógica, o autor oitocentista, aproxima-se da concepção bakhtiniana de linguagem como interação constitutiva do sujeito. Para Bakhtin, o dialogismo não é apenas um recurso estilístico, mas um princípio fundante da constituição humana e linguística, uma vez que é no confronto entre vozes — muitas vezes tensas e ambivalentes — que o indivíduo se constitui epistemologicamente. É por meio da escuta responsiva e do cotejamento de diferentes vozes que o sujeito busca superar os múltiplos estágios de seu inacabamento ontológico. Sendo assim, a fanfic das alunas, nesse sentido, não encerra os contos originais, mas os prolongam no grande tempo, mantendo viva sua dialogicidade e evidenciando que o texto literário continua a produzir sentidos em novas condições de recepção. Assim, o ‘dialogismo’ é o princípio constitutivo da linguagem, que é heterogênea, já que é atravessada, de uma forma ou de outra, por outras vozes sociais.

A produção aqui apresentada reforça que, no entendimento do Círculo, o enunciado não pertence apenas ao autor, mas também ao interlocutor, que tem uma atitude responsiva ao que é enunciado em um dado momento histórico. O sentido último ou o tema da palavra é dado em cada situação específica de comunicação, isto é, todos os envolvidos nessa situação são donos ‘temporários’ porque os enunciados são construídos por todos os interlocutores.

Nesse horizonte dialógico de formação e aprimoramento do ser, cabe indagar sobre o sentido de promover o encontro entre vozes de tempos tão distantes. Por que as narrativas literárias do século XIX, como as de Machado de Assis, quando dispomos de produções contemporâneas que dialogam de maneira mais direta com os valores e estéticas atuais? Essa pergunta, no entanto, revela a potência do grande

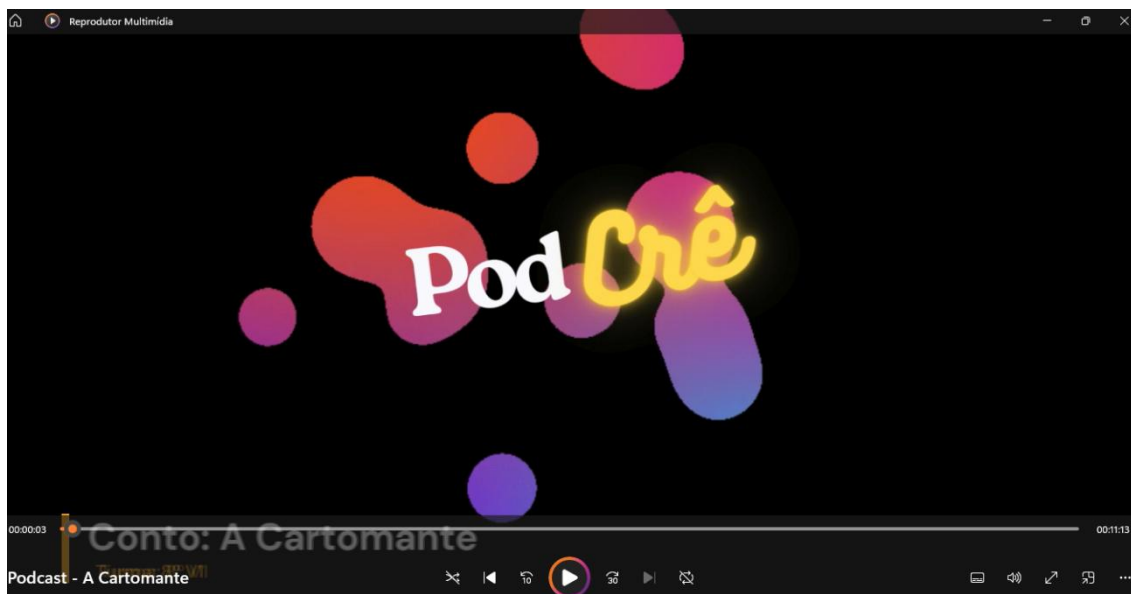
tempo bakhtiniano cujo valor formativo e crítico da literatura não se limita à sua contemporaneidade, mas reside justamente na sua capacidade de instaurar diálogos intempestivos, capazes de tensionar o presente à luz de experiências e vozes do passado.

Vale destacar que essa produção só foi possível graças a um ambiente de leitura de construção de sentidos, reflexão, autoria, dialógico e aberto à multiplicidade de vozes e sentidos, conforme descrição das oficinas do capítulo anterior. Na verdade, convém lembrar que essa é a condição essencial para que se constitua o leitor-autor responsivo e crítico que se pretende formar nas práticas escolares de ensino de literatura. A fanfic aqui analisada é, portanto, mais do que uma reescrita ficcional, é, sobretudo, um ato de leitura, de posicionamento ético e de autoria em relação com o outro e com o mundo. Essa criação coletiva evidencia o valor da colaboração entre pares na construção do texto, promovendo não só o compartilhamento de ideias, mas o exercício da escuta, da negociação de sentidos e da responsabilidade compartilhada pelo enunciado final. Na próxima seção analisaremos o podcast *Pod Crê*, dos alunos participantes da turma 8º V1.

10.2 PODCAST DE A CARTOMANTE

A análise a seguir considera a produção multimodal do podcast *Pod Crer*, realizada por alunos do 8º ano, tendo como ponto de partida a leitura, análise e interpretação crítica do conto *A cartomante*, de Machado de Assis. O trabalho dialoga com os estudos do ensino de leitura literária, dos novos e multietrimentos - ao integrar múltiplos modos semióticos, tecnologias digitais - e da autoria responsiva, articulando linguagem literária, apropriação criativa e uso de mídias digitais. Esse movimento envolveu intensa colaboração entre os estudantes, desde a elaboração do roteiro até a performance vocal e a edição do conteúdo, favorecendo práticas coletivas de autoria e aprendizagem cooperativa.

Imagem 4: Podcast *Pod Crê*: Episódio *A Cartomante*



Fonte: Elaborado pelo próprio autor

No período mais recente, o podcast tem se consolidado como um gênero discursivo multimodal relevante no cenário comunicacional contemporâneo. Tal gênero se caracterizado por sua fluidez, acessibilidade e capacidade de articular diferentes vozes, ritmos e intencionalidades discursivas. Inserido nas práticas de linguagem mediadas pelas tecnologias digitais, o podcast é uma mídia de áudio transmitida pela internet em formato de episódios. Na verdade, assemelha-se a um programa de rádio, porém, não é transmitido em tempo real, ficando disponível para os ouvintes acessarem o conteúdo, ou seja, é distribuído digitalmente e ouvido sob demanda. No Brasil o primeiro podcast surgiu em 2004, chamado Digital Minds, criado por Danilo Medeiros a partir do blog homônimo, que abordava vários temas, como tecnologia, música e cultura *geek*. Essa iniciativa se deu com o intuito de diferenciação dos demais blogs já existentes na época. A partir de então, começou uma onda de podcasts, sendo inclusive criada a Conferência Brasileira de Podcast (PodCon Brasil). Assim, consolidou-se a primeira geração de podcasters no Brasil (Luiz; Assis, 2010).

O podcast não foi idealizado para utilização em sala de aula, entretanto, possui enorme potencial para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, pois de acordo com Carvalho (2020), as vantagens do uso do podcast no contexto da escolarização são muitas, em razão desse recurso poder ser acessado em qualquer momento e em qualquer lugar, mesmo onde a internet não alcança, desde que o

estudante efetue o download quando estiver com acesso à rede. “Falar de podcast é falar de uma aula que pode ser estudada a qualquer momento, em qualquer lugar” (Moura; CARvalho, 2006, p. 4).

À vista disso, o podcast no âmbito escolar possibilita mobilizar práticas da cultura digital e diferentes linguagens para produzir sentido, aprender e refletir sobre o mundo, além de realizar projetos autorais, beneficiando a aprendizagem da língua portuguesa no que diz respeito à leitura, à escrita e à oralidade, visto que combina elementos da oralidade e da escrita, da performance vocal e da organização composicional planejada, o que o torna um artefato significativo na formação de leitores e produtores de sentido na cultura digital.

Em virtude da natureza dialógica, interativa e tematizadora de múltiplos saberes dessa ferramenta digital, podemos inseri-la no campo dos multiletramentos (Rojo, 2012), já que o seu potencial pedagógico abre espaço para práticas escolares que valorizam a autoria dos estudantes, a escuta ativa e a construção coletiva de conhecimentos. No contexto desta prática interventiva, ao propormos a produção de podcasts como estratégia de rediscursivização e ressignificação dos contos machadianos, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem, engajamento e circulação social das vozes estudantis, promovendo um ensino de língua e literatura mais sensível às linguagens da contemporaneidade.

Diante do exposto, o formato multimodal do podcast produzidos pelos alunos articula linguagem oral, dramatização, interpretação de personagens e ambientação sonora. A encenação dos personagens demonstra domínio do gênero discursivo podcast, adaptado com criatividade para fins pedagógicos. Na produção discursiva multimodal em análise é possível identificarmos que há: uma introdução com vinheta e apresentação dos apresentadores; uso de pseudônimos literários (“Bentinho” e “Quincas Borba”), estabelecendo intertextualidade com outras obras machadianas pesquisada por ele por sugestão do professor pesquisador; entrevista ficcional com o personagem Vilela, transposto do século XIX para o XXI, conectam-se a uma tradição cultural, não como repetidores, mas como coparticipantes do diálogo literário ao longo do tempo por meio da leitura crítica e responsiva do conto *A cartomante*; e encerramento com convite à continuidade do projeto.

Isso significa dizer que os alunos na construção do podcast assumem a posição de sujeitos responsivos, não apenas recontando o conto de Machado, mas interpelando os personagens, tensionando seus atos e discursos, e situando-os em novos horizontes de sentido.

Na criação desse gênero discursivo, a multimodalidade ocorre pela junção de som, performance vocal, entonação dramática e linguagem narrativa, compondo uma prática de letramento contemporâneo que vai além do verbal escrito. Ao assumirem vozes distintas (Bentinho, Quincas Borba, Vilela) no diálogo entre os personagens participantes do episódio e dialogarem com os enunciados do conto a partir de suas leituras, os alunos revelam apropriação crítica da obra de Machado de Assis ao produzirem um novo enunciado discursivo que recontextualiza a narrativa original. A entrevista com o personagem Vilela, que retorna ao ano de 2023, portanto, século XXI, expõe uma leitura ativa e interpretativa, que intencionalmente no projeto de dizer dos meninos, reconstitui os principais fatos da narrativa (triângulo amoroso, traição, assassinato), quais sejam: apontam recursos machadianos como ironia, flashback, suspense e referências intertextuais (Shakespeare); questionam a moral da época e problematizam o uso da “legítima defesa da honra” — trazendo ao debate uma perspectiva contemporânea com base na decisão do STF de 2021. Esse movimento evidencia um gesto de atualização e crítica do passado literário à luz do presente histórico-social. Sob essa ótica, a obra só se realiza plenamente na recepção, na medida em que os leitores a reinscrevem em seu tempo histórico, promovendo reconfigurações de sentido (Jauss, 1994).

Esse direcionamento no roteiro elaborado pelos alunos demonstra responsividade deles enquanto leitores, segundo a concepção dialógica da linguagem bakhtiniana, visto que ao ouvirmos o episódio aqui em destaque, podemos perceber que os aprendizes não apenas compreenderam o texto, mas dialogaram criticamente com ele, situando-o na atualidade. Nessa perspectiva dialógica, o podcast articula passado e presente, numa operação que traz à baila o conceito de Grande Tempo bakhtiniano, ao recontextualizar personagens e dilemas do século XIX à luz de valores éticos, jurídicos e sociais do século XXI. A pergunta de Quincas Borba sobre o feminicídio e a resposta de Vilela sobre o Código Penal de 1830 revelam um olhar historicamente situado, que tensiona não apenas a naturalização da violência contra

a mulher na sociedade patriarcal oitocentista, como também as conquistas jurídicas contemporâneas que visam a combater tais práticas. Vejamos o trecho da pergunta

Em 13 de março de 2021, portanto, século XXI, o STF proibiu por unanimidade uso do argumento da legítima defesa da honra por réus de feminicídio. Ou seja, para a Suprema Corte do Brasil (STF) esse argumento de Legítima Defesa da Honra nos crimes de Feminicídio é inconstitucional. Vilela, qual o seu posicionamento sobre a decisão do STF que veda o uso da legítima defesa da honra no processo criminal contra agressores de mulheres? Tal decisão vai ao encontro do princípio constitucional regente da dignidade da pessoa humana e contribui para combater a violência contra a mulher? (Alunos do 8ª V1, 2023).

O enunciado de Machado de Assis é ressignificado à luz de preocupações contemporâneas, como a violência contra a mulher, o feminicídio e o papel das instituições jurídicas. Este deslocamento temporal é também um gesto de formação crítica do leitor, em sintonia com as propostas de ensino que trabalham de forma dialógica e significativa, favorecendo a construção de sentidos plurais, o reconhecimento da alteridade e a ampliação da consciência histórica e social do leitor. A encenação multimodal torna essa apropriação ainda mais significativa, ao conjugar diferentes linguagens para expressar sentidos novos. O podcast *Pode Crê* representa, portanto, uma atualização criativa do patrimônio literário nacional, em que o diálogo com o passado contribui para a formação crítica do sujeito do presente.

Nesse escopo, o contato com a literatura mobilizado pelo agentividade docente não se restringe à aprendizagem escolar, mas se inscreve em um processo mais amplo de formação da subjetividade e de participação crítica na cultura. Assim, o ensino da leitura literária configura-se como prática essencial para a formação de sujeitos éticos, sensíveis e capazes de compreender a complexidade da experiência humana. É nesse sentido, conforme assevera Dalvi (2013), que a literatura ocupa papel central na formação humanizadora do sujeito, na medida em que propicia experiências estéticas, éticas e cognitivas que ultrapassam a mera decodificação do texto.

Outro aspecto interessante na produção deste podcast diz respeito ao caráter inovador da escolha de dois personagens ficcionais de dois grandes clássicos da nossa literatura nacional: *Quincas Borba* e *Dom Casmurro*, ambos também do escritor Machado de Assis, como entrevistadores: Quincas Borba e Bento Santiago (o Bentinho). O episódio evoca, incorpora, ou dialoga com esses dois romances

machadianos ao transportar personagens dessas obras para o papel de apresentadores e entrevistadores. Eles não são apenas “lembrados”, mas reativados como vozes vivas no presente através de um roteiro dramatizado e argumentativo. Assim, o podcast se torna uma arena onde vozes do passado e do presente se confrontam, se imitam e se reescrevem, criando uma obra — híbrida, dialógica, multimodal.

Do ponto de vista da pedagogia da leitura literária, os alunos conseguiram ampliar o universo machadiano por meio do cruzamento de personagens e temas, já que aprofundaram a leitura do conto ao tensionar seus sentidos com outras obras do autor. Além disso, mobilizaram ironia, crítica social e reflexão ética, ecoando o estilo do próprio Machado no processo de rediscursivização. Por fim, demonstraram autoria e leitura literária crítica e responsiva, assumindo, dessa maneira, o papel de sujeitos discursivos, demonstrando autonomia na leitura e reescrita da obra, capacidade de transpor conhecimentos literários para outras linguagens, bem como exercício de autoria criativa, engajada e crítica — elementos centrais para práticas de letramentos de viés sociocultural e digitais, assumidos nesta tese, ou seja, letramentos como práticas sociais situadas, historicamente construídas e mediadas por relações de poder, que variam conforme os contextos culturais, institucionais e ideológicos nos quais ocorrem. (Kleiman, 1995, 2005).

No que concerne aos aspectos técnicos e pedagógicos do podcast, a produção em vídeo contribuiu significativamente para a autoria criativa do gênero, considerando que a encenação é nítida, com turnos de fala bem distribuídos e firme entonação. Vale frisar que os intérpretes exploraram com desenvoltura o papel dos personagens, além da ambientação ser simples, mas eficiente para o propósito escolar e ao projeto enunciativo dos discentes. Do ponto de vista as potencialidades pedagógicas do uso de podcasts, a proposta mobiliza a análise crítica de textos, uso de tecnologias, expressão oral e escuta atenta, promovendo, com isso, a formação de leitores críticos e produtores de discursos culturais e sociais diversos.

Os alunos reconfiguraram o conto machadiano a partir de um gênero discursivo contemporâneo — o podcast —, promovendo uma leitura que se transforma em produção autoral à luz da cultura digital. Nessa transposição, observa-se a presença da multimodalidade (Rojo, 2012), manifestada na articulação de vozes, entonações, roteiros, ambientações sonoras e referências digitais, que não apenas expandem os

sentidos do texto original, mas também atualizam sua crítica social. Ao questionarem os valores de Vilela e as estruturas patriarcais do século XIX, os estudantes demonstram não apenas compreensão da obra machadiana, mas também posicionamento ético diante de problemáticas contemporâneas, como o feminicídio. Assim, podemos afirmar que todo discurso é atravessado pelo discurso alheio e voltado para as vozes que o circundam. Nessa mesma esteira de pensamento, ao apropriar-se de uma obra clássica por meio do diálogo com o autor, o aluno leitor constitui-se também como produtor de discursos, pois poderá completar, confirmar, como também opor-se às vozes presentes nesse texto (Bakhtin, 2018).

Essa prática evidencia o potencial dos multiletramentos na formação de leitores críticos e responsivos, capazes de se posicionar discursivamente frente às questões sociais de seu tempo. Nessa perspectiva, a transhistoricidade do discurso literário, conforme o conceito de grande tempo bakhtiniano, permite que os alunos atualizem sentidos do passado para agir no presente. A linguagem e a estrutura do podcast, por sua vez, estabelecem uma ponte com as práticas comunicativas juvenis, favorecendo o engajamento, o pertencimento e a constituição da autoria no contexto escolar.

Vários autores como Coscarelli (2016) abordam sobre a leitura dos gêneros digitais, mas quando se trata da elaboração/criação desses textos por alunos, os estudos ainda precisam ser aprofundados. Nessa esteira, o podcast *Pod Crer*, com base no conto *A cartomante*, representa uma rica experiência de leitura literária e produção discursiva em ambiente digital, que alia a leitura crítica machadiana à produção criativa dos alunos em um gênero discursivo multimodal. É exemplar de como a literatura, quando agenciada criticamente, pode ganhar novos sentidos e formas de expressão em ambientes digitais. Trata-se, na verdade, de uma rica manifestação do que Bakhtin (2003) chamaria de atividade responsiva, que evidencia a interação dialógica ativa entre os alunos-leitores e a obra literária, colocando esses leitores como sujeitos históricos de sentido (Jauss, 1994) e a leitura como prática mediada e produtiva (Bordini; Aguiar, 1988).

A atividade evidencia a potência da escola como espaço de formação discursiva e crítica, ao mesmo tempo que dá voz aos estudantes como autores responsivos e conscientes de seu tempo. Diante disso, é fundamental que a tradição literária seja apresentada ao aluno de tal forma que este constitua sentido para sua leitura, e uma das formas para tal é a utilização dos suportes e modos de leitura do

universo jovem, como a internet e as multissemioses que fazem parte dos gêneros digitais (Cani; Coscarelli, 2016).

Na seção seguinte, realizaremos a análise do fanvídeo *A Sereníssima República*, de Machade de Assis.

10.3 FANVÍDEO DE *A SERENÍSSIMA REPÚBLICA*

Imagem 5: Fanvídeo de *A Sereníssima República*



Fonte. Elaborado pelo autor

O fanvídeo *A Sereníssima República*, produzido por um grupo de alunas do 8º ano a partir da leitura do conto homônimo de Machado de Assis, constitui-se como uma produção discursiva multimodal, que articula imagem, voz, texto e recursos sonoros em um gênero híbrido situado no contexto da cultura digital. Trata-se de uma forma contemporânea de releitura e rediscursivização criativa, na qual as participantes se apropriam do conto de Machado de Assis com base em leitura e interpretação crítica e responsiva, atualizando, dessa forma, os temas e metáforas da obra por meio de um roteiro audiovisual autoral, posicionando-se eticamente diante do conteúdo, ao realçar os mecanismos de corrupção e falência da democracia descritos ironicamente por Machado.

Essa prática insere-se no escopo dos novos letramentos (New Literacy Studies) e dos multiletramentos, conforme proposto por Rojo (2012, 2013), pois envolve a escrita autoral em meio digital, com uso criativo de tecnologias, e a capacidade do

estudante de produzir, configurar, disponibilizar, replicar e interagir a partir dos mais diversos recursos digitais. Nesse cenário de produção discursiva, a multimodalidade assume papel central, ao articular diferentes modos semióticos — visual, verbal, oral, sonoro e simbólico — na construção de sentidos, o que potencializa a expressividade e a complexidade das produções juvenis. Mais do que domínio técnico, essas práticas discursivas digitais possibilitam o exercício da autoria crítica, pois, ao reconfigurarem textos literários clássicos por meio de gêneros contemporâneos, os alunos não apenas demonstram compreensão leitora, mas também formulam posicionamentos engados e ético-discursivos diante de temas socialmente relevantes, como os valores autoritários, a alienação política e as estruturas de poder que sustentam a distopia machadiana. Assim, a leitura literária mediada pelas tecnologias digitais torna-se espaço de engajamento social, no qual a linguagem se converte em prática de resistência e afirmação identitária.

Sob a premissa da concepção dialógica da linguagem à luz do pensamento do filósofo russo Bakhtin, todo enunciado é construído em relação a outros enunciados anteriores e se volta para possíveis respostas futuras. Isso implica dizer que nenhum enunciado – nenhuma fala, texto ou produção discursiva – existe isoladamente. Todo enunciado carrega marcas de outros enunciados com os quais dialoga, mesmo que de forma implícita. Nesses termos, considerando a leitura literária como uma prática viva, em que o leitor também responde e ressignifica os textos no seu tempo, com sua voz – em diálogo com o passado e aberto ao futuro, o fanvídeo, em nossa análise, apresenta uma linguagem literária de Machado reformulada em nova materialidade: imagens, voz, música e edição dão corpo à interpretação das alunas. Elas dialogam criticamente com o texto-fonte, pois não apenas recontam, mas comentam, interpretam e denunciam os vícios políticos do conto, trazendo-os para o presente. Sob essa ótica, Bakhtin (2011, p. 401) assevera que “o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo”.

Segundo Bakhtin (2011), em *O autor e a personagem na atividade estética*, ao tratar sobre o problema do autor e da personagem, deixa claro que viver é tomar uma posição axiológica em todos os momentos, assim, nossos atos são cercados de valorações, nossas ideologias. Nesse viés, no fanvídeo, as autoras reafirmam a visão crítica de Machado também que consiste na impossibilidade de se eliminar o desejo

e o dissenso da vida política, evidenciando na produção do gênero e a ideia de que a política não pode existir sem contradição, afetos e vozes divergentes.

No mesmo ensaio, Bakhtin (2011) acentua que os elementos de uma obra são constituídos a partir das escolhas valorativas do autor, que destaca determinados traços, pensamentos e gestos das personagens. Assim como na vida cotidiana reagimos responsivamente ao que nos cerca, no texto o autor também imprime sua posição valorativa, sua marca axiológica. Nesse sentido, ao reencenar e reinterpretar o conto em formato de fanvídeo, as autoras projetam suas assinaturas a partir de valores contemporâneos ao julgam eticamente as ações dos personagens aracnídeos, que tentam adaptar o sistema eleitoral, mas permanecem presos à corrupção. Tal configuração revela um movimento exotópico, no qual as autoras se posicionam como sujeitos críticos diante das estruturas de poder.

Esse movimento exotópico é fundamental para o desenvolvimento da autoria responsiva, visto que permite aos alunos não só tomarem distância para compreender profundamente a obra, mas também dialogarem com ela sem submissão, mas com escuta e reinterpretação. Por conseguinte, exercitarem a crítica, a criatividade e a ética na leitura literária. O vídeo torna-se, assim, uma resposta ética e estética ao enunciado machadiano. A linguagem literária é ressignificada numa prática que expressa a autoria responsiva das alunas, reafirmando o princípio bakhtiniano de que “compreender é responder”.

É nesse horizonte que temos a leitura como recepção ativa, pois a produção encarna a proposta da estética da recepção de Hans Robert Jauss (1994), ao transformar a leitura de um conto do século XIX em uma experiência estética do presente, moldada pelo repertório de expectativas das leitoras. O método recepcional: mediação, apropriação, autoria (Bordini e Aguiar). A construção do fanvídeo também reflete as três etapas do método recepcional (Bordini & Aguiar, 1988) uma vez que o conto é apresentado com perguntas e provocações que conectam literatura e política (motivação para a leitura). As alunas também interpretam a narrativa, compreendendo suas metáforas - as aranhas, o saco eleitoral, a República de Veneza - como símbolos da instabilidade e fraude eleitoral (apropriação crítica), além, é claro, do fanvídeo ser uma resposta criativa que consolida a leitura por meio de uma linguagem digital e estética contemporânea (produção discursiva). Tal processo torna a leitura ativa,

crítica e participativa, promovendo o desenvolvimento da leitura literária como prática social e autoral.

Assim, temos a atualização das metáforas e das ironias de Machado à luz do contexto contemporâneo, com foco na corrupção e na crise da representação política. Há também um reposicionamento da figura do "Ulisses/Sabedoria", visto no vídeo como ausente e necessário, reafirmando a atualidade da crítica machadiana. O fanvídeo amplifica o sentido do conto com recursos digitais, tornando a leitura experiência sensível e reflexiva, tratando-se, portanto, de uma leitura literária que não se limita ao conteúdo, mas reconfigura o texto em função de um diálogo histórico e cultural.

Apesar do conto *A Sereníssima República*, ter sido escrito no século XIX, ele permanece vivo no presente por meio do olhar da aluna. Essa reatualização confirma o conceito bakhtiniano de grande tempo, segundo o qual as obras verdadeiramente artísticas dialogam com tempos históricos distintos, sendo continuamente reinterpretadas. Desse modo, as aranhas que constroem uma república fadada à corrupção são relidas como metáfora de sistemas políticos contemporâneos. A figura de Penélope, que tece e destece à espera de Ulisses — símbolo da sabedoria —, transforma-se em uma exortação ao exercício do senso crítico e ao engajamento político consciente. Trata-se, na verdade, de um convite simbólico à paciência ativa, à lucidez ética e à reconstrução persistente da democracia. As autoras do vídeo se inscrevem como sujeitos de um tempo histórico que ainda busca sabedoria e ética nas estruturas de poder. O vídeo não apenas comenta o passado, mas projeta um juízo ético no presente, mantendo a literatura em diálogo com a realidade.

O fanvídeo em análise se configura como uma prática de multiletramento crítica, pois as alunas combinam linguagens verbais, visuais, narrativas e digitais, criam uma produção cultural situada, que dialogam com a escola e com o mundo, além de assumirem posicionamento crítico, interpretando a literatura como instrumento de reflexão social e ética. À luz dos postulados de Rojo (2012), essas práticas multimodais reconfiguram o papel da escola e da leitura literária, integrando saberes escolares e juvenis, educação literária e digital, estética e política.

Destacamos, portanto, o fanvídeo *A Sereníssima República* como uma produção escolar que evidencia a potência formativa da literatura quando agenciada

com base em uma perspectiva crítica, dialógica e multimodal. As alunas, ao transformarem a leitura do conto em um artefato audiovisual, respondem responsivamente ao enunciado machadiano (Bakhtin, 2011), atualizam o texto conforme seu horizonte de expectativas (Jauss 1994), participam de uma prática pedagógica dialógica e autoral (Bordini; Aguiar 1988), constroem significados no grande tempo da literatura (Bakhtin, 2017) e exercem a leitura literária e digital (Rojo, 2012), articulando leitura, ética e criação. Com efeito, o resultado foi uma prática de autoria que reafirma a escola como espaço de formação crítica e de produção cultural, em que o texto literário é ponto de partida para novas linguagens, sentidos e vozes.

As três produções aqui analisadas — a fanfic e o podcast inspirados no conto *A Carteira* e *A Cartomante*, de Machado de Assis, e o fanvídeo baseado em *A Sereníssima República* do mesmo autor se configuram como respostas autorais e responsivas dos(as) estudantes à literatura, ressignificando-a em gêneros discursivos contemporâneos e em linguagens juvenis com forte presença na cultura digital. Tendo em vista a concepção bakhtiniana de linguagem como interação viva e responsiva, podemos notar que os(as) alunos(as) não apenas compreenderam os contos machadianos, mas os interrogam, atualizam e rediscursivizam a partir de suas próprias perspectivas éticas, culturais e históricas. O desenvolvimento dessas produções digitais mobilizou estratégias de colaboração entre os alunos, que dividiram tarefas, compartilharam ideias e desenvolveram juntos o planejamento estético e argumentativo de seus enunciados, constituindo-se como uma prática de autoria coletiva.

Tal prática se constitui como um território fértil de formação de sujeitos leitores críticos, responsivos, éticos, colaborativos, criativos e historicamente situados. Assim, escola e literatura se encontram como espaços de escuta, criação e exercício da autoria estudantil, promovendo não apenas a leitura literária, mas a formação discursiva e crítica de jovens leitores(as) em seu tempo. No capítulo a seguir analisaremos os resultados da aplicação didática de nossa proposta de ensino.

11. ANÁLISE E DISCUSSÃO TEÓRICA DOS DADOS PRODUZIDOS: UM ENCONTRO DE VOZES

Na realidade, o sentido não reside na própria palavra ou na alma da pessoa que a pronuncia, mas nasce no processo da interação dialógica entre falantes.

Bakhtin

11.1 A EXPERIÊNCIA DE LEITURA DE LITERÁRIA E PRODUÇÃO DISCURSIVA EM AMBIENTE DIGITAL E DIFERENTES SENTIDOS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E PRODUÇÃO DE TEXTO NA SALA DE AULA

A proposta didática interventiva aqui discutida integra o conjunto de experiências formativas investigadas na tese *A rediscursivização dos contos de Machado de Assis: experiências de leitura literária e autoria responsiva em ambientes digitais no Ensino Fundamental II*. Desenvolvida com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da escola parceira, entre os meses de setembro e dezembro de 2023, as atividades dialógicas, realizadas por meio de oficinas dialógicas, constituiu-se como uma experiência significativa, por nos possibilitar a problematização, à luz das práticas escolares concretas, os modos como a leitura literária e a produção discursiva hipermediática e multissemiótica vêm sendo ensinadas e apropriadas no cotidiano escolar. Essa análise confrontou hipóteses prévias com as emergentes na sala de aula, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o letramento como uma prática social situada, conforme argumenta Kleiman (1995, 2005).

Com base nessa vertente, a experiência com a leitura e a rediscursivização de textos literários, especialmente dos clássicos da literatura nacional, revelou-se uma alternativa profícua para a educação literária, ao articular a cultura digital à formação do leitor literário. Por meio de procedimentos didático-pedagógicos, ancorados nas interações dos alunos participantes com as mídias digitais, foi possível ressignificar concepções e práticas de leitura literária, alinhando-se à perspectiva da linguística aplicada transgressiva de Moita Lopes (2013), que propõe uma educação linguística crítica, rompendo com paradigmas tradicionais e promovendo a reflexão sobre as práticas discursivas na escola com vistas a produção responsiva de sentidos.

Tendo o seu foco na produção e nas realidades sociais pela prática discursiva, o autor argumenta que “a Linguística Aplicada, como prática social crítica, deve ser

vista como um espaço de produção de inteligibilidades que desestabilizem naturalizações e essencialismos, funcionando como um lugar de escuta de vozes silenciadas e de articulação de saberes para intervir em problemas reais do mundo.” (2013, p. 34) Essa abordagem, portanto, é especialmente fecunda em nossa pesquisa, visto que busca intervenções pedagógicas transformadoras, como no caso da leitura literária crítica e da produção discursiva multimodal em ambientes digitais, ou seja, as práticas de linguagem que envolvam múltiplos letramentos, mídias e formas de expressão.

As oficinas dialógicas aplicadas permitiram refletir sobre o papel das tecnologias digitais no contexto escolar, evidenciando a necessidade de propostas pedagógicas que promovam a formação de sujeitos críticos e que integrem, de forma significativa e ética, os recursos do mundo tecnológico em constante transformação. Nesse contexto, o professor atua como um agente de letramento entre a tecnologia e o aluno, conectando-se a essa nova linguagem para complementar e desenvolver a leitura, conforme a concepção de educação linguística crítica de Cavalcanti e Monte Mór (2011), que enfatiza a formação de leitores críticos e autônomos, isto é, capazes de problematizar as estruturas sociais e os discursos presentes nos textos literários por meio do diálogo entre texto, leitor e mundo, deslocando o foco do texto como objeto de reverência para a leitura como prática social e política para “[...] promover a conscientização dos aprendizes sobre o papel da linguagem na construção de significados, na reprodução e na transformação de práticas sociais” (p. 26) . Em outros termos, uma educação linguística comprometida com a transformação social, a emancipação dos sujeitos e a valorização da diversidade linguística e cultural.

A nossa prática interventiva demonstrou que é possível despertar o prazer pela leitura de textos literários por meio da produção discursiva em ambientes digitais, desde que haja agentividade docente, conforme delineada por Kleiman (1995, 2005) para orientar o ato leitor dos discentes, isto é, por meio de uma participação ativa do professor na constituição dos eventos e práticas de letramento em sala de aula. Nessa perspectiva, a interação entre texto, leitor e mídias digitais, fundamental para o desenvolvimento de habilidades específicas de leitura, foi enfatizada pela concepção dialógica da linguagem de Bakhtin (2003), que destaca a linguagem não como sistema fechado, mas compreendida como processo interativo, vivo e situado, em que os sentidos são construídos no encontro entre vozes sociais e históricas. Nesse sentido,

o sujeito não é um mero receptor passivo de sentidos prontos, mas um interlocutor ativo, que se posiciona, interpreta, responde e (re)significa os discursos com os quais interage.

É nesse sentido que a perspectiva dialógica da linguagem- articulada a metodologias que valorizam a escuta ativa, a valorização das vozes discentes e a produção de sentidos situada - contribui diretamente com os pressupostos da formação de leitores críticos e responsivos, ao romper com visões passivas e transmissivas de leitura, promovendo um entendimento da linguagem como interação, como construção coletiva de sentidos e como espaço de posicionamento ético. Sob essa égide, a palavra lida e falada, ao circular nos encontros das oficinas dialógicas, promoveu um entrelaçamento dialógico em que as singularidades dos alunos se fizeram presentes. A leitura deixou de ser apenas um exercício escolar e tornou-se espaço de interlocução viva, de negociação de sentidos e de formação ética e estética. Assim, os alunos ao entrarem em contato com o texto literário de Machado de Assis, repleto de ironia, ambiguidade e polifonia foram instigados a tomar posição, a interpretar responsivamente e a co-construir sentidos.

A leitura literária dos contos machadianos, à luz desse referencial, foi concebida como um ato dialógico. Isso significa dizer que a cada encontro, evidenciou-se que a construção de sentidos esteve intrinsecamente ligada à relação dialógica entre texto, leitor e mídias, e que essa relação se fortaleceu quando o alunando foi instigado a participar ativamente do processo interpretativo. A escuta atenta às vozes discentes — em suas expressões orais, escritas e digitais — possibilitou identificar dificuldades, negociar sentidos e, sobretudo, valorizar a autonomia crítica juvenil como força constitutiva da leitura literária em sala de aula.

O trabalho buscou fortalecer e ampliar a formação de leitores críticos e autônomos nos anos finais do ensino fundamental. Na verdade, ciberleitores capazes de articular múltiplos outros sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o imagético, o gráfico, as diferentes plataformas e os modos de ler. Em outras palavras, procuramos desenvolver a capacidade de interagir por meio de novos códigos para que os textos digitais fizessem sentido, reconhecendo, é claro, a legitimidade das práticas leitoras juvenis no universo digital. A partir dessa emergência, reiteramos que não é possível deixar essas vozes e experiências à margem do contexto escolar. Dito

isso, reafirmamos que o prazer da leitura literária também pode ser despertado nos espaços digitais à luz de uma agência qualificada na prática docente, nos termos de Kleiman (1995, 2005), que favoreça o foco, a fruição estética e a construção compartilhada de sentidos.

Em diálogo com a noção do professor como agente de letramento, conforme Kleiman (1995, 2005), Lajolo (1993) sugere que à formação do professor devem ser inseridas algumas práticas, valores e conteúdos essenciais

O professor de Português deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa. Frequentador assíduo dos clássicos, sua opção pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera preferência. Em outras palavras: o professor de Português pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis. Mas precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los (Lajolo, p. 24, 1993)

Convém lembrar que essa atuação docente nunca ocorre em isolado, mas se propõe a atender necessidades e demandas do aluno, com base em experiências já vividas, projetando novas ações críticas e problematizadoras na sociedade global, que permitam novas leituras de mundo que resultem em novos posicionamentos, mais plurais, democráticos e igualitários.

A proposta sinaliza, portanto, para uma concepção ampliada da leitura literária, na qual o texto, o leitor e o contexto social estão em constante interação. Tal perspectiva demanda o rompimento com práticas pedagógicas tradicionais que tratam a literatura como um sistema fechado e autoritário, descolado da realidade dos alunos e das práticas sociais de leitura e escrita em contextos digitais que constituem suas experiências cotidianas. Essas abordagens pedagógicas centradas na transmissão de conteúdo, pautadas em modelos bancários de educação, pouco dialógicas reforçam a ideologia neoliberal que preconiza a ação individual do professor, sem problematizar a instituição escolar, o sistema educacional e a sociedade em que se inserem.

Não apenas os dados sistematizados no capítulo sete desta tese sobre o perfil do leitor dos participantes, mas também durante as atividades, foi possível constatar a ausência de um trabalho sistemático e crítico com a leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental, muitas vezes reduzida à mera identificação de traços estruturais em gêneros discursivos da esfera artístico-literária no livro didático,

conforme evidenciado nos resultados dos questionários aplicados na turma pesquisada. Apesar de haver um interesse da parte do aluno pela leitura, de acordo com as informações do gráfico 3 (três) do capítulo já mencionado acima, a literatura aparece, nessas informações, como um conteúdo periférico e fragmentado, sem diretrizes metodológicas que a integrem à formação do leitor e à produção de sentidos. A leitura é tratada como um exercício de reconhecimento e não como uma prática social e estética.

À vista disso, observamos a falta de familiaridade dos alunos no trato com o texto literário, constatando-se a ausência de um trabalho sistemático com atividades dialógicas de leitura literária nos anos finais da escola pesquisada, ou seja, práticas pedagógicas de operações mentais simples sob o modelo autônomo de letramento, em que há uma centralidade no texto literário sem a preocupação com o saber prévio do interlocutor (no caso, o do educando). A literatura ocupa um lugar desprivilegiado nas aulas de português, sendo o livro didático o norteador do trabalho pedagógico, com textos recortados, descontextualizados e submetidos a abordagens reducionistas. Cumpre destacar que essas fragmentações comprometem a experiência estética e impedem que os estudantes acessem o texto em sua integridade, o que empobrece a formação do leitor literário. Isso evidencia que o texto literário é concebido como mais um gênero a ser ensinado, muitas vezes obscurecido e esquecido nas aulas.

Segundo Zilberman (2009), essas práticas tradicionais acabam por excluir ainda mais o aluno das classes populares de uma tradição cultural, fazendo com que a literatura permaneça inatingível às camadas populares que tiveram acesso à educação, reproduzindo-se a diferença por outro caminho. A literatura não deveria ser considerada privilégio de uma elite letrada, tampouco alheia às questões sociais. Frente a isso, a escola deve romper com práticas escolares convencionais para promover estratégias criativas voltadas para a formação de leitores dentro e fora da sala de aula, utilizando o livro para uma prática sociocultural independente do ambiente.

Consideramos nesta investigação a literatura uma forte aliada da formação humana, pois a literatura humaniza porque promove o exercício da fantasia, da emoção e da percepção do outro, e sem isso a vida é mutilada (Candido, 1988). O

trabalho com a literatura na escola exerce um papel insubstituível na formação ética, estética e social dos sujeitos, pois permite ao aluno a compreensão da realidade e possibilita a produção de conhecimento por meio dos recursos expressivos da linguagem.

As práticas de leitura literária são fundamentais no âmbito educacional, porque pode tornar o leitor mais crítico, evitando que seja uma pessoa ingênua que acredita nos pensamentos impostos pela sociedade, impregnada de diversos valores e crenças, e pela força das ideologias do consumo. Em diálogo com Bakhtin (2003), podemos afirmar que a literatura permite o encontro de vozes distintas em um processo de alteridade, em que o leitor se constitui responsivamente diante do outro discursivo. Diante disso, é premente a leitura do texto literário como prática que articula o prazer estético com a reflexão crítica, em oposição às abordagens reducionistas e fragmentadas (Cosson, 2013). Assim, o trabalho com a literatura na escola, mais do que um recurso didático, deve ser compreendido como espaço privilegiado de construção de sentidos, de formação de leitores críticos e de afirmação da própria humanidade.

Nossos estudantes, na esteira de Antonio Candido, têm o direito de conhecer a tradição literária na escola, assim como, têm o direito de frequentar escolas que possibilitem o trabalho de autores como Machado de Assis, Guimarães Rosa, Clarice Lispector e outros nomes da literatura nacional. Assim no entendimento do autor “A literatura, como toda arte, é um direito. Não porque esteja na Constituição, mas porque é uma necessidade da formação do ser humano, uma exigência da sua integridade. Negar-lhe esse direito é mutilar sua humanidade. O homem pode viver sem música, sem pintura, sem literatura? Pode, mas não deve.” (Candido, 2004, p. 249).

Compreendemos ainda que a educação literária é importante numa perspectiva analítica, discursiva política e humana, e não mercadológica ou utilitária, ou seja, que sirva apenas como pretexto para o desenvolvimento de questões multidisciplinares, engessadas pela historicidade e pela visão pragmática, segundo a qual a arte literária seria um meio para alcançar habilidades e conhecimentos específicos. Sob tal enfoque, nossa proposta didática interventiva pretendeu apresentar os contos clássicos machadianos não de forma fragmentada, tampouco em um nível superficial, cuja finalidade resume-se à aferição de habilidades básicas, mas sim na sua

integralidade e como um objeto a ser apreciado. Com isso, lemos e rediscursivizamos com nossos alunos os contos machadianos justamente no sentido de apropriar-se da palavra, matéria-prima da arte literária, buscando não somente afirmar o valor do texto literário para a formação integral deles, mas também reconhecendo o valor da arte como mediadora entre o real e o simbólico, conforme propõe Candido (1972), ao afirmar que a literatura estiliza a realidade, propõe ordens possíveis para os sentimentos e permite ao sujeito reconstruir-se a partir da imaginação

Com o objetivo de sugerir abordagens diferenciadas para o trabalho com o texto literário, alinhadas à hipótese de que grande parte dos alunos do Ensino Fundamental II são usuários frequentes da internet — conforme indicado no gráfico 25 (vinte e cinco) do capítulo sete, que mostra que 85% dos estudantes utilizam seu aparelho móvel pessoal para acessar a internet —, e de que muitos deles não têm o hábito de ler literatura — segundo o gráfico 3 do mesmo capítulo, no qual 39% afirmam não ler com frequência —, acreditamos que a integração entre a leitura de clássicos da literatura nacional e os suportes digitais em sala de aula resultou em maior engajamento por parte dos alunos.

Nesse sentido, é fundamental fomentar essa aproximação entre os estudantes e a leitura literária por meio de uma metodologia que considere suas práticas socioculturais e de ensino que valorizam a leitura como ato situado, dialógico e transformador de modo que os sujeitos leitores reconheçam a alteridade do texto e, ao mesmo tempo, assumam a responsabilidade pela sua interpretação, compreendendo que todo ato de leitura é também um ato de posicionamento diante do mundo.

Tal aproximação ocorre também em sala de aula em consonância com metodologias participativas, como o método recepcional (Bordini & Aguiar, 1988) e a estética da recepção (Jauss, 1994) e suas interações com as mídias digitais. Ainda do ponto de vista metodológico, a leitura literária dos contos de Machado de Assis, na perspectiva aqui defendida, ancora-se também na concepção de que as obras literárias, ao serem atualizadas em novos contextos, estabelecem diálogos com diferentes tempos e culturas, ativando sentidos que ultrapassam o momento de sua criação, como defende Bakhtin (2017) na teoria do grande tempo.

Com base na discussão realizada até aqui, os resultados da intervenção apontam que a integração entre a leitura literária e a produção discursiva multimodal em contexto digital, aliás, aqui concebida como uma experiência de autoria responsiva e socialmente situada, constitui uma estratégia pedagógica significativa. Tal perspectiva reconhece os estudantes como sujeitos de linguagem capazes de dialogar com os clássicos da literatura, ressignificando-os a partir de seus repertórios culturais, afetivos e políticos. Ao recorrer aos suportes digitais, observamos uma maior receptividade dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental às obras da tradição literária, favorecendo, desse modo, o fortalecimento da autoria estudantil, bem como uma identificação mais efetiva com práticas leitoras marcadas pela hipertextualidade e hipermediaticidade, características do universo digital no qual esses sujeitos estão imersos.

No desenvolvimento das atividades dialógicas, os alunos mostraram-se interessados em participar da pesquisa e, durante as aulas, deram sua contrapartida lendo, expondo suas opiniões, respondendo às práticas enunciativas propostas, colaborando ativamente para a realização da pesquisa de forma espontânea e motivada.

Em linhas gerais, classificamos positivamente o desenvolvimento da prática interventiva. Desde o primeiro momento, o da motivação, a turma correspondeu com as expectativas, envolvendo-se com o texto literário e a produção discursiva multimodal em ambiente digital e procedendo com a leitura por prazer, realizando-a integralmente. Os alunos se sentiram atraídos e demonstraram interesse pela leitura literária em sala de aula ao se reconhecerem nos textos, ao interagirem com eles e ao construírem sentidos a partir de suas vivências. É preciso considerar que nesse movimento de recepção do texto literário e de escrita hipermiática e multissemiótica, eles respondiam aos questionamentos, expunham suas opiniões e liam os contos, como textos vivos, plurissignificativos, que dialogavam com questões éticas, sociais e políticas contemporâneas, evidenciando, dessa forma, em cada encontro, que estavam lendo ao mencionarem impressões, sentimentos, episódios e passagens das narrativas sugeridas pelos contos machadianos.

A presença das vozes discentes foi central, tanto na construção da leitura quanto nos relatos de memória que emergiram ao longo do processo. Essas vozes —

atravessadas por suas histórias, desejos e modos de ler — revelaram o potencial transformador da literatura quando mediada em ambientes responsivos, críticos e digitalmente integrados. A intervenção não se deu de forma neutra — ao contrário, foi construída de maneira dialógica. O pesquisador atuou junto aos sujeitos, escutando suas vozes, acompanhando seus processos de leitura e escrita e contribuindo para a construção de sentidos. Também participou da seleção de textos, da definição de estratégias de leitura e das formas de avaliação que favoreceram a participação crítica dos envolvidos. Essa atuação baseou-se nos princípios da educação literária crítica e da construção colaborativa de saberes entre pares, valorizando a troca de experiências, os diferentes modos de ler e produzir sentidos e o papel do professor como agente de letramento. Conforme analisam Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2021) sobre a relação entre pesquisador (a)-pesquisado(a) e suas várias facetas

Temos notado o quanto a relação pesquisadora(a)-pesquisado(a) exige do(a) pesquisador(a) uma atitude permanente de deslocamento do seu foco para procurar situar-se a partir do foco do outro, buscando com isso uma interlocução mais horizontal (sem cair na ingenuidade de uma suposta neutralidade) e construir de fato um trabalho compartilhado em que ambos se abrem a conhecer-se[...]. Esses cuidados metodológicos buscam garantir uma imersão em campo que possibilite maiores condições de construir uma relação de qualidade e de cumplicidade entre ambas as partes[...]. (Guedes-Pinto; Gomes; Silva, 2021, p. 72).

A escuta atenta e o deslocamento do foco para o olhar do outro, conforme destacam Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2021), constituem atitudes éticas e metodológicas fundamentais na pesquisa compartilhada. É justamente a partir dessa escuta responsiva que emergem os sentidos produzidos pelos alunos ao longo do processo formativo. Tal postura investigativa dialoga com a concepção de linguagem de Bakhtin (2003), para quem o sentido se produz na interlocução entre vozes sociais diversas, exigindo do pesquisador uma responsividade ativa diante do discurso do outro. A atitude do pesquisador nessa dimensão também se articula à perspectiva de Kleiman (2005), ao defender uma postura investigativa dialógica, implicada e atenta às práticas sociais dos sujeitos envolvidos, reconhecendo-os como produtores de sentidos em contextos reais de uso da linguagem. Nessa mesma direção, o papel do pesquisador como mobilizador de recursos e conhecimentos e coautor de sentidos ganha relevo, exatamente por ele promover espaços em que suas vozes sejam ouvidas, valorizadas e integradas ao processo pedagógico.

É nesse horizonte teórico e metodológico que se inscrevem os diálogos travados com os estudantes na escola parceira, particularmente em torno do ensino de leitura literária articulada às tecnologias digitais na escola parceira, é que surge a necessidade de analisarmos na seção seguinte o potencial das vozes dos alunos, materializadas em relatos de memória, sobre os processos vividos acerca das melhorias alcançadas desses participantes da pesquisa, no que diz respeito ao desenvolvimento do hábito de leitura e ao despertar do prazer estético na fruição de textos literários.

Assim, iremos apurar à luz dos textos se tal abordagem trouxe aprendizagem significativa; se a leitura dos contos articulados à produção discursiva multimodal, ancorada na noção de multiletramentos e nas linguagens híbridas do contemporâneo (Rojo, 2012), favoreceu a constituição de leitores mais críticos, responsivos e autônomos; se tais práticas dialogaram com seus repertórios socioculturais, não apenas aproximando a literatura da vida e ampliando suas possibilidades de ressignificação (Cosson, 2014), mas também promovendo a responsividade ativa do sujeito-leitor, que passa a ocupar um lugar de coautor no encontro com os textos literários, conforme propõe Bakhtin (2003); e se tal perspectiva potencializou o engajamento e a ressignificação da experiência leitora no contexto da educação literária.

11.2 RESULTADOS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELO LEITOR LITERÁRIO E PRODUTOR DE TEXTO EM AMBIENTE DIGITAL

Com base na concepção dialógica de linguagem de Bakhtin (2003), que valoriza a interação entre vozes sociais distintas, a escuta responsiva e a convivência com a alteridade, compreendemos que o fundamental para a pesquisa no campo da linguística aplicada não é realizarmos fusões de pontos de vista divergentes, mas mantermos o caráter de diálogo no convívio com as diferenças e contradições entre opiniões e mundos tão diferentes. Para tal, propusemos, como procedimento de registro de dados, a produção de um relato de memória como um caminho para o registro de impressões, fatos, observações, fatos e sentimentos ocorridos durante as práticas de leitura e produção de texto em ambiente digital, pela ótica dos próprios alunos participantes sobre seu processo de construção e aprendizagem.

Na esteira desse raciocínio, o objetivo desta seção é conhecer por meio da produção escrita dos alunos, como se deu a aprendizagem da leitura dos contos machadianos articulada à produção discursiva multimodal; se favoreceu a constituição de leitores mais críticos, responsivos e autônomos; se tais práticas dialogaram com repertórios socioculturais dos sujeitos pesquisados, não apenas aproximando a literatura da vida e ampliando suas possibilidades de ressignificação, mas também promovendo a responsividade ativa do sujeito-leitor; e se tal perspectiva potencializou o engajamento e a ressignificação da experiência leitora no contexto da educação literária.

11.2.1 Fundamentação teórico-metodológica: linguagem, leitura e autoria

A escolha pela narrativa como caminho para a análise dos resultados desta pesquisa — ancorada na metodologia narrativa de pesquisa em educação, fundamentada na perspectiva bakhtiniana e desenvolvida por Guilherme do Val Toledo Prado e Liana Arrais Serodio (2015) — parte do pressuposto de que o narrador retira da experiência aquilo que conta, sendo essas experiências as fontes originárias de todo narrador. Assim, as vivências dos sujeitos desta investigação intercambiam-se com diferentes momentos da trajetória percorrida, principalmente observando os aspectos que se relacionam às melhorias na prática da leitura literária e na produção de texto em ambiente digital. Tal escolha metodológica compreende a experiência vivida e a dialogicidade como eixos centrais na construção do conhecimento, reconhecendo o sujeito da pesquisa como autor de sua própria história e produtor de sentidos em interação com o outro e com o mundo. Dito em outras palavras, esse expediente de investigação tem como base a compreensão de que “a experiência é sempre vivida no tempo e com os outros; é, portanto, constituída na dialogia da vida” (Prado; Serodio, 2015, p. 40).

No horizonte teórico e metodológico da narrativa de pesquisa em educação fundamentada na perspectiva bakhtiniana, evidencia-se também a produtiva interface alicerçada entre essa teoria e o dialogismo bakhtiniano, que destaca a importância da responsividade ativa na construção de sentidos, contribuindo, desse modo, para compreender a leitura e a escrita como um processo de interação viva entre os enunciados do autor e as vozes dos leitores. Em decorrência desses diálogos acerca do ensino de leitura literária articulada às tecnologias digitais na escola parceira, é que surge a necessidade de analisarmos o potencial das vozes dos alunos, materializadas

em relatos de memória, sobre os processos vividos e as melhorias alcançadas por esses participantes da pesquisa, no que diz respeito ao desenvolvimento do hábito de leitura e ao despertar do prazer estético na fruição de textos literários. É desse ponto de vista também que a produção discursiva multimodal em ambiente digital se constituiu como espaço de autoria e de articulação de múltiplos signos e linguagens, em que os alunos puderam expressar suas compreensões e interpretações dos contos machadianos.

A nossa opção pela narrativa memorialística como forma de produção e análise dos dados, apoiada na perspectiva da metodologia narrativa de pesquisa em educação, com base em Bakhtin, conforme elaborada por Prado e Serodio (2015), que compreende a narrativa como forma de conhecimento e a escrita como acontecimento transformador, alinha-se com os pressupostos da educação linguística crítica, conforme propõem Cavalcanti e Monte Mór (2012), ao compreenderem a linguagem como prática social e ideológica, e a leitura como espaço de posicionamento crítico diante dos textos e das estruturas de poder que os atravessam. As autoras nos ajudam a compreender tal área de investigação como um campo de reflexão e prática pedagógica que rompe com visões neutras, técnicas e descontextualizadas do ensino de línguas, e sendo comprometida com a transformação social, a emancipação dos sujeitos e a valorização da diversidade linguística e cultural. Tendo em vistas essas referências, no âmbito dos sistemas de ensino, o objetivo de ensino de Língua Portuguesa na escola é exatamente fomentar práticas comunicativas que possibilitem a leitura crítica do mundo e a participação ativa dos alunos como sujeitos históricos, visando à formação para a cidadania e para a agência cívica. Para tal, o professor precisa ancorar sua prática em teorias críticas, pois a linguagem não é neutra.

Essa visão guarda certa ressonância na linguística aplicada crítica, conforme a ideia postulada por Pennycook (2006, p.67), que vê a educação linguística como: “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em de vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento”. Em consonância com essa abordagem, partimos também do princípio de que é preciso, conforme assume muito enfaticamente Marques (2016),

“[...]garantir aos alunos o acesso a um modelo crítico de educação linguística, ancorado na prática social, para fomentar o questionamento e a reflexão

sobre a sociedade de classes em que estão inseridos, definida a partir de relações assimétricas de poder” (p. 121).

Nesse horizonte, a leitura literária, quando orientada por uma abordagem dialógica e crítica, contribui para a formação de sujeitos capazes de problematizar o mundo, ampliando suas formas de perceber e interagir com a realidade, corroborando para a formação crítica dos cidadãos.

Abordagem narrativo-memorial aqui adotada como estratégia de produção e análise dos dados, alinhada à leitura literária e a produção discursiva hipermidiática e multissemiótica, entendidas como prática social, articula-se, por conseguinte, à concepção de letramento de viés social, histórico e cultural (Kleiman, 1995, 2005), o que permite compreender os alunos como sujeitos ativos na construção e negociação de sentidos em práticas sociais mediadas pela linguagem escrita que, ao interagirem com práticas discursivas diversas, ressignificam saberes e constroem sentidos a partir de suas experiências de mundo. Nesse sentido, ao atuarem, transformarem e ressignificarem práticas de leitura e escrita, os aprendizes não apenas aprendem a ler e escrever, mas também a se posicionarem criticamente diante dos textos e contextos com os quais interagem.

A prática narrativa orientada pela dialogicidade e pela compreensão da escrita como ato de conhecimento é coerente com o escopo da Linguística Aplicada transgressiva (Moita Lopes, 2013), ao propor uma abordagem da linguagem que reconhece os sujeitos em suas multiplicidades e transgressões, tensionando práticas escolares homogêneas e monolíngues. A passagem a seguir ilustra bem essa perspectiva heteroglóssica da linguagem do autor ao considerar que “[...] a desordem metodológica produtiva, que permite a circulação de saberes locais, plurais e não hegemônicos.” (p.15).

É esse o desafio que nos colocamos ao adotarmos o escopo da perspectiva da Linguística Aplicada transgressiva, qual seja: o foco de deslocar para o sujeito em sua inserção histórica, social e discursiva, entendido como múltiplo, fluido e em constante negociação de identidades, ou seja, um modelo que assume a multiplicidade de vozes, saberes e repertórios culturais presentes no contexto investigado. Conforme explica Moita Lopes (2013), trata-se de uma vertente preocupada com práticas sociais concretas em contextos reais, muitas vezes marcadas por desigualdade, exclusão e

luta por reconhecimento, conforme destaca neste trecho: “[...] se empenha em transformar os sujeitos e suas práticas discursivas, a partir de uma postura crítica e responsiva diante das relações de poder e desigualdade.” (p. 39).

Por isso, foi fundamental considerar os pressupostos da observação participante e da pesquisa interventiva, ao partimos da ideia de que o pesquisador está implicado no campo e que o conhecimento é produzido na relação com os sujeitos, e não de forma neutra ou distanciada, isto é, não há separação entre sujeito e objeto da pesquisa, pois o conhecimento emerge da interação e da escuta dos sujeitos, entendidos como produtores de sentidos e saberes. As proposições de Bogdan & Biklen (1994) são importantes nesse movimento, pois descrevem a observação participante como uma estratégia essencial na pesquisa qualitativa, pois permite a compreensão em profundidade dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, além de destacarem a importância do registro contínuo (diários de campo) e da reflexividade do pesquisador. Tal perspectiva metodológica foi mobilizada não apenas como técnica de coleta de dados, mas como atitude ética e epistemológica que pressupõe o engajamento do pesquisador em uma relação dialógica e responsiva com os sujeitos da pesquisa, reconhecendo-os como produtores legítimos de sentidos.

De modo igual, a pesquisa interventiva mostrou-se adequada ao objeto que estamos investigando, visto que implicou o desenvolvimento de ações colaborativas no campo escolar, especialmente no contexto de práticas de leitura literária e da produção discursiva multimodal mediada por tecnologias digitais, com vistas à transformação das experiências formativas dos alunos. Outro ponto importante a ser mencionado sobre tal expediente de investigação é que embora não tenha escrito especificamente sobre “pesquisa interventiva”, a pedagogia freiriana fundamenta seus princípios: escuta dos sujeitos, valorização da experiência vivida, diálogo horizontal, ação-reflexão-ação. Desse modo, a pesquisa interventiva em Educação apropria-se profundamente da concepção de que todo ato educativo é político e transformador. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1987, p. 68)

Nessa abordagem de pesquisa que visa não apenas compreender, mas intervir na realidade, provocando transformações nas experiências formativas dos alunos, as proposições de Moita Lopes (2013) são importantes porque defende a Linguística

Aplicada como uma área: “indisciplinada, instável, móvel, crítica e indagadora, que se volta para os problemas reais do mundo e não apenas para problemas teóricos.” (p. 36).

Fundamentada nessa perspectiva crítica e transgressora da Linguística Aplicada, a metodologia adotada neste estudo buscou privilegiar uma escuta sensível e um envolvimento ativo da pesquisadora com o campo, o que possibilitou compreender os sentidos atribuídos às práticas de leitura e de produção textual pelos estudantes.

A pesquisa, assim concebida, deixa de ser uma prática apenas descritiva para tornar-se uma experiência compartilhada e situada, que busca promover deslocamentos nos modos de ensinar e aprender, especialmente no que se refere à formação de leitores críticos, autônomos e responsivos.

11.2.2 A experiência de leitura literária em ambiente digital

Com base nessa concepção, os aportes teóricos que orientaram as práticas de leitura literária desenvolvidas com os estudantes foram fundamentais para sustentar essa proposta dialógica e transformadora. A teoria da estética da recepção (JAUSS, 1994) e o método recepcional (Bordini; Aguiar, 1988) ofereceram o alicerce para reconhecer o leitor como coconstrutor do texto literário, valorizando suas expectativas, experiências e horizontes de leitura. Em diálogo com essa proposta, o conceito do grande tempo bakhtiniano permitiu articular os textos machadianos ao presente dos estudantes, instaurando uma temporalidade ampliada, em que diferentes vozes e contextos históricos se encontram.

Na trajetória epistemológica desta pesquisa, destacamos também a importância das atividades dialógicas de leitura literária, fundamentadas em autores como Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Rouxel (2013, 2013a), Rezende (2013, 2013a, 2018) e Zilberman (2009). Esses teóricos oferecem contribuições significativas para o debate sobre o ensino de literatura na escola, especialmente no que diz respeito à formação de leitores críticos, reflexivos e sensíveis às práticas culturais contemporâneas. Para a produção escrita, assumimos os pressupostos de Geraldi (2015), que rompe com a visão normativa e tecnicista da escrita como mera transcrição de regras gramaticais, como explica o autor: “A escrita não se reduz à

grafia, à ortografia ou à pontuação, mas se constitui como produção de sentidos e, portanto, como atividade discursiva situada.” (Geraldi, 2015, p. 37).

Para ele escrever é produzir sentidos em uma situação concreta de comunicação, envolvendo escolhas linguísticas motivadas pelas intenções do sujeito, pelos interlocutores e pelo contexto discursivo. Nesse movimento, defende, portanto, uma concepção de escrita como produção de sentido e prática discursiva situada, pois reconhece que a produção textual ocorre em contextos específicos, envolvendo interlocutores reais e propósitos comunicativos definidos, refletindo e construindo realidades sociais e culturais.

A partir da interlocução dessas diferentes áreas do conhecimento, o trabalho empreendido na presente investigação por meio da articulação da leitura literária e a produção de gêneros discursivos digitais, dialoga ainda com os quadros teóricos dos novos letramentos e dos multiletramentos, que se baseiam em uma concepção de letramento como prática social, situada historicamente e culturalmente (Street, 1984; Barton & Hamilton, 1998) e no Brasil por Kleiman (1995, 2001). Esses autores defendem uma perspectiva do letramento (modelo ideológico) que considera os contextos sociais e culturais em que os textos são produzidos, interpretados e utilizados. Nessa perspectiva, o letramento amplia o seu entendimento como plural — letramentos — e atravessado por aspectos culturais, históricos e identitários dos sujeitos.

11.2.3 Os novos e multiletramentos e a produção discursiva multimodal

Um dos aspectos centrais da noção de novos letramentos implica considerar os efeitos das tecnologias digitais e das mídias na maneira como lemos, escrevemos e nos comunicamos. Sob esse ponto de vista, caberia, também incluir nessa discussão teórica que há uma distinção entre letramentos "novos" como eventos mediados por novas tecnologias (ferramentas, ambientes digitais) e uma nova ética social que emerge com essas práticas (Lankshear & Knobel, 2011). Em relação a essa questão, é preciso considerar que os novos letramentos são múltiplos, diversos e ideologicamente marcados, em oposição à ideia de um único letramento neutro. Além disso, enfatiza-se nessa abordagem teórica a colaboração, a participação ativa, a autoria distribuída e a remixagem como características centrais dessas práticas.

Os estudos dos Multiletramentos, propostos inicialmente pelo Grupo de Nova Londres (New London Group) (1996), do qual Cope & Kalantzis fazem parte, por sua vez, enfatizam a necessidade de integrar a diversidade linguística, cultural e as múltiplas semioses — visual, verbal, sonora, gestual e espacial, presente nas sociedades contemporâneas, marcadas pela globalização - aos processos de leitura e produção de textos, especialmente em contextos mediados pelas tecnologias digitais. Essa orientação didático-metodológica parte da constatação de que a escola precisa responder à diversidade cultural e linguística e à multiplicidade de linguagens e mídias presentes na sociedade contemporânea. Tal abordagem centrada na diversidade semiótica defende ainda a ampliação do conceito de letramento para incluir linguagens verbais, visuais, sonoras, multimodais, digitais, corporais etc., além de reconhecer as práticas de letramento como socialmente situadas, ideologicamente marcadas e tecnologicamente mediadas.

Sob essa perspectiva, os trabalhos de Rojo (2012, 2013) mostram que ao trazer para a sala de aula práticas discursivas digitais, abre-se espaço para formas de autoria que reconhecem os estudantes como produtores de sentidos e não apenas como reprodutores de conteúdo. Na consolidação desses quadros teóricos ao destacar a importância de práticas pedagógicas que incorporem a linguagem digital e a multimodalidade como instrumentos de autoria, criticidade e inclusão emerge uma pedagogia dos multiletramentos, com quatro componentes centrais, a saber: imersão experiencial, conceitualização explícita, prática crítica e aplicação transformadora.

Em suma, esses modelos pedagógicos baseados na multiplicidade de textos e linguagens enfatizam o papel do aluno como produtor de sentidos em diferentes semioses, rejeitam a visão tecnicista e neutra do letramento, destacam o papel ativo dos sujeitos na produção de sentidos, valorizam o contexto social, histórico e cultural das práticas de linguagem, reivindicam a inclusão de práticas digitais e multimodais nas propostas de ensino e estimulam o desenvolvimento de um leitor/autores críticos, responsivos e engajados.

Essas abordagens didático-metodológicas apontam para a urgência de uma pedagogia responsiva à diversidade linguística e cultural, ao mesmo tempo em que reconhece as múltiplas linguagens e mídias da contemporaneidade como territórios legítimos de aprendizagem e autoria.

Desse modo, ao integrarmos a leitura literária e produção multimodal em contexto digital, buscamos promover uma educação literária crítica, que possibilita aos alunos dialogar com os textos da tradição, atualizando seus sentidos a partir das condições de produção contemporâneas e favorecendo o desenvolvimento de leitores críticos, responsivos e socialmente engajados, contribuindo, dessa maneira, para que a leitura literária deixe de ser uma prática descontextualizada e se torne uma experiência dialógica e significativa. Por fim, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos dos novos e multiletramentos procuramos contribuir para a formação de sujeitos multi/transletrados, capazes de manipular os diversos modos semióticos num contexto cultural, fazendo uso pleno das novas estéticas emergentes concomitantemente a uma atitude ética e crítica diante desses novos usos da linguagem.

De acordo com esse entendimento, ao articular não só essas diferentes áreas do conhecimento e concepções ampliadas de letramento às práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos – que dialogam com as concepções contemporâneas de letramento como prática social, situada histórica e culturalmente (Street, 1984; Barton & Hamilton, 1998; Kleiman, 1995, 2001) -, buscamos promover experiências de leitura literária e produção discursiva hipermidiática e multissemiótica que valorizassem a autoria, a criticidade e a responsividade dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção de sentidos e na ressignificação dos textos literários em contextos mediados pelas tecnologias digitais.

11.2.4 Intervenção pedagógica e deslocamentos no perfil leitor

Coerentemente com a perspectiva dos dados empíricos e dos quadros teóricos discutidos assumidos nesta tese - ênfase na dialogicidade, responsividade e valorização da experiência vivida na pesquisa-formação-, a abordagem da Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação, conforme elaborada por Prado e Serodio (2015), traz uma contribuição significativa para compreender a experiência formativa vivida na interlocução entre pesquisador e alunos. Apresenta-se como uma perspectiva que se inscreve no paradigma interpretativo e busca reconhecer os sujeitos da pesquisa como autores de suas histórias, cujos relatos configuram não apenas dados empíricos, mas enunciações carregadas de sentidos, afetos, memórias e visões de mundo. A pesquisa narrativa, ao se sustentar numa perspectiva

bakhtiniana, valoriza o caráter dialógico da linguagem e a responsividade dos sujeitos, compreendendo o conhecimento como construção coletiva e situada. Não se pode deixar de mencionar que tal procedimento investigativo aqui adotado se articula aos pressupostos freireanos de uma educação libertadora, em que o ato de conhecer implica diálogo, reflexão crítica e transformação das realidades vividas.

Com o intuito de favorecer uma escuta atenta, a coautoria na produção de sentidos e a valorização da experiência vivida pelos sujeitos da pesquisa — aspectos centrais para a geração de dados qualitativos em uma perspectiva dialógica, responsiva e interventiva — propusemos a produção de um memorial. A atividade buscava oportunizar a expressão espontânea dos relatos dos alunos, em um espaço de liberdade narrativa. Esclarecemos que o texto não seria avaliado com nota, mas sim valorizado como uma narrativa pessoal sobre as memórias de leitura literária e de produção discursiva multimodal em ambiente digital. Os estudantes foram convidados a escrever com base em suas vivências, singularidades do processo e possíveis reverberações da proposta no próprio perfil de leitor, reconhecendo também a importância da experiência didático-interventiva. Incentivamos, assim, que escrevessem com liberdade e sinceridade.

A finalidade da produção de memórias foi conhecer episódios marcantes da trajetória de leitura literária dos contos machadianos e de escrita em suporte digital, investigando de que forma uma proposta pedagógica que dialoga com o mundo tecnológico dos alunos poderia potencializar a formação de leitores literários e de autores digitais nos anos finais do Ensino Fundamental II. Pretendíamos também apurar se houve receptividade dos textos clássicos e quanto ao uso dos suportes digitais para rediscursivizar esses textos. De acordo com Prado e Serodio (2015), a metodologia narrativa, alicerçada no pensamento de Bakhtin, reconhece que “a experiência é sempre vivida no tempo e com os outros; é, portanto, constituída na dialogia da vida” (p. 40).

De modo geral, avaliamos positivamente o desenvolvimento da proposta. Desde o primeiro momento, a turma respondeu com envolvimento e interesse. Demonstraram engajamento na leitura, participaram das discussões, responderam às questões, leram os contos da tradição literária, produziram gêneros discursivos multimodais em ambiente digital de forma colaborativa e mencionaram passagens

específicas dos contos de Machado de Assis, revelando apropriação dos enredos, dos conflitos e das vozes narrativas.

11.2.5 A escuta pedagógica como ação dialógica de letramento

O corpus de análise é composto por 25 relatos escritos por estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, que participaram das oficinas dialógicas de leitura literária e produção discursiva multimodal baseadas em contos de Machado de Assis. Para resguardar a identidade dos sujeitos e garantir sigilo, os alunos foram identificados por siglas (AL1, AL2 etc.). A experiência foi inédita para todos, já que nenhum deles havia participado antes de um trabalho voltado à leitura de texto literário e de produção discursiva em ambiente virtual. A ausência de avaliações formais, somada à proposta dialógica e acolhedora, possibilitou a emergência de vozes responsivas e autorais, refletindo um movimento de formação do leitor crítico e produtor de sentidos no ambiente digital.

Como já salientado anteriormente, os relatos são aqui compreendidos como atos de linguagem que expressam a experiência vivida, assumindo o valor de enunciados socialmente situados, nos quais emergem as vozes dos sujeitos em interação com a tradição literária, com a linguagem digital e com os sentidos mobilizados pela prática interventiva.

Nos relatos, identificamos marcas daquilo que Bakhtin (2003) define como responsividade ativa, ou seja, ao falarmos ou ouvirmos, estamos sempre participando de um diálogo vivo, onde cada palavra responde e se conecta às anteriores, criando um sentido compartilhado. Tal conceito-chave bakhtiniano como a comunicação é dinâmica e participativa, não apenas uma transmissão unilateral de informações, como expressa AL 3:

Relato do aluno AL3

“Gostei bastante dos contos de Machado de Assis[...]. Os contos de Machado me ajudaram a escrever melhor e aprender várias palavras que antes eu não conhecia, eu como uma ‘escritora’, digamos assim, me ajudou bastante a melhorar a minha escrita.” (AL3)

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL3 (2023).

Essa leitura responsiva se articula ao que Jauss (1994) denomina história da recepção, na qual o leitor é compreendido como cocriador do texto literário, mobilizando seus horizontes de expectativa. Isto é, em vez de focar apenas na intenção do autor ou na obra em si, essa abordagem analisa como o público e a sociedade percebem e respondem à literatura ao longo da história. Trata-se, na verdade, de uma maneira de entender a evolução do significado de uma obra e como ela influencia e é influenciada pelo seu tempo. Partindo-se dessa premissa, Jauss (1994), afirma que “o texto literário só se realiza plenamente na concretização estética proporcionada pela recepção do leitor” (p. 29), legitimando, portanto, a presença do leitor como cocriador de sentido — ideia que ecoa no relato de AL 14:

Relato do aluno AL14

“Achei legal o conto ‘O espelho’. Ele me fez pensar sobre como a gente pode se perder da gente mesmo dependendo do que esperam da gente. E no vídeo que a gente fez, eu coloquei isso porque já senti isso também.” (AL14).

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL14 (2023).

O trecho acima transcrito destaca um dos princípios centrais da educação literária crítica, conforme defendido por Cavalcanti e Monte Mór (2012), a saber: não apenas a leitura de textos clássicos, mas também a mobilização de saberes e experiências que provoque deslocamentos, que estimule o posicionamento do leitor e amplie sua leitura de mundo. A literatura, nesse sentido, não é apenas conteúdo escolar, mas um espaço de diálogo com a subjetividade, com a coletividade e com as estruturas simbólicas da sociedade.

Para as autoras, ensinar linguagem implica “formar leitores e autores capazes de agir criticamente no mundo por meio da linguagem, reconhecendo as relações de poder que atravessam os discursos” (Cavalcanti; Monte mór, 2012, p. 154). A orientação didático-metodológica aqui analisada propiciou, simultaneamente, a aproximação com o texto literário e o exercício de uma leitura ativa e situada, na qual os alunos puderam problematizar temas, valores e discursos presentes nas narrativas machadianas, atualizando-os em produções digitais multimodais.

Ao mesmo tempo, a proposta didática de leitura literária com os contos machadianos, em articulação com a produção discursiva digital, inscreve-se no que Bordini e Aguiar (1988) reconhecem como método recepcional, ao valorizar o papel

do estudante na construção do conhecimento, focando na sua participação e na forma como ele assimila o conteúdo apresentado. Tal método identifica os conhecimentos prévios, afetos e saberes dos estudantes, ressignificando a tradição literária em diálogo com suas experiências de vida.

Os contos machadianos — como *A cartomante*, *O enfermeiro* e *O espelho* — foram relidos a partir dos referenciais e experiências dos próprios alunos, o que se revelou não apenas nos relatos escritos, como também nas produções digitais. Ao atribuírem novos significados às narrativas dos contos de Machado de Assis por meio de vídeos, legendas e reescrituras criativas, os estudantes ativaram tanto a dimensão literária, quanto à dimensão política e cultural da leitura.

A possibilidade de fazer o texto “atravessar o tempo” e atualizar os contos machadianos com base nos repertórios culturais, sociais e afetivos dos próprios alunos articula-se ao conceito de grande tempo bakhtiniano. Segundo essa concepção, as obras literárias pertencem a um tempo que excede sua origem histórica, mantendo-se vivas por meio do diálogo com novos leitores e contextos. A partir desse ponto de vista, Bakhtin (2011) assinala que “As obras dissolvem as fronteiras de sua época, vivem nos séculos, isto é, no grande tempo, além disso levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensa e plena do que em sua atualidade.” (p. 15).

Tal conceito permite compreender como os aprendizes, mesmo inseridos na era digital em que vivemos, puderam estabelecer vínculos simbólicos e afetivos com a obra de Machado de Assis, cuja linguagem, ironia e crítica social permanecem abertas à reinterpretação. Nesse sentido, os procedimentos didático-pedagógicos empreendidos nesta tese possibilitaram a atualização da tradição literária através da escuta das vozes juvenis, como defendem Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), ao enfatizarem que é preciso “formar leitores capazes de ler criticamente o texto literário e a realidade, em uma relação estética, ética e política com a linguagem” (Dalvi et al., 2013, p. 20).

Por sua vez, Rouxel (2013) explica que a leitura literária na escola deve ser compreendida como um espaço de formação do sujeito leitor, em sua relação com a linguagem, com o outro e com o mundo. A autora ainda assinala que essa formação

passa por experiências de fruição, reflexão e criação, conforme se observa no relato de AL 8:

Relato do aluno AL8

“Achei que ia ser difícil ler Machado, mas entendi melhor quando fizemos as postagens. A gente acabou lendo mais do que só o conto. A gente pensava no que o personagem faria hoje, ou como seria se fosse com a gente.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL8 (2023).

No relato fornecido acima, identificamos um importante deslocamento do papel passivo do aluno para um lugar de autor e intérprete, em consonância com os argumentos de Zilberman (2009), que nos ajuda a compreender a necessidade de resgatar a centralidade da experiência estética no ensino de literatura, articulando tradição e contemporaneidade.

A prática interventiva que integrou esta pesquisa permitiu, consequentemente, que os discentes se posicionassem eticamente diante do texto e da realidade como sujeitos-leitores críticos, responsivos e autônomos, em diálogo com a tradição literária e com as tecnologias digitais da informação e comunicação. Essa forma de autoria está intrinsecamente ligada ao sujeito como ser dialógico – o que pressupõe sua relação constitutiva com o outro e com o mundo.

O processo de rediscursivização dos contos, ao articular o clássico literário à linguagem digital, oportunizou, não apenas os alunos a atualizarem os contos machadianos, mas a atualizarem também os próprios leitores, já que puderam, por meio da experiência de leitura e criação, afirmar sua voz, sua visão de mundo e sua sensibilidade estética. A autoria responsiva, neste cenário, não se limitou à reconstrução formal da narrativa, mas tornou-se um ato de leitura crítica e de produção de sentidos, que inscreve o sujeito na dinâmica do discurso.

Trazidos à cena nos relatos, os ambientes digitais funcionaram como espaços legítimos de práticas de linguagem, nos quais os sujeitos produziram sentidos, negociaram identidades e exerceram sua autoria. Esse quadro dialoga com os aportes teóricos dos Novos Letramentos, segundo o qual a leitura e a escrita deixam de ser habilidades isoladas e passam a ser compreendidas como formas de participação social em práticas diversas e mediadas por tecnologias (Lankshear; Knobel, 2011).

Como revelam AL 5 e AL 12, o ambiente digital não é apenas um suporte, mas parte constituinte da experiência leitora:

Relato do aluno AL 5

“O machado de asis e muito legal eu gostei do conto dele porque ele foi gago e gostei do conto da carteira dele eu nunca vi o machado de asis gostei do pod quest dele muito legal ameí Foi bem mais interessante fazer a leitura no Instagram. Fica mais fácil, mais legal. As imagens ajudaram a entender o conto.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL5 (2023).

Relato do aluno AL12

“Eu achei legal porque a gente aprendeu com Machado e pôde fazer nossos próprios textos com as ideias dele, do nosso jeito.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL 12 (2023).

Ao destacar que “ele foi gago”, AL5 demonstra ter estabelecido uma conexão humana com Machado de Assis, o que reforça a potência de uma abordagem que valoriza a historicidade e a biografia dos autores como forma de gerar identificação. Já na expressão “gostei do conto... ameí” o referido aluno demonstra prazer na leitura, um elemento central da formação do leitor literário e que muitas vezes é negligenciado nas práticas escolares mais tradicionais. Isso dialoga diretamente com os aportes de Rouxel (2013) e da estética da recepção, que valorizam a dimensão sensível da leitura. No trecho, quando o discente diz que foi “mais interessante fazer a leitura no Instagram” e menciona que o “pod quest dele [foi] muito legal”, ele destaca a mediação digital como facilitadora da compreensão e do engajamento com o texto. Isso evidencia o alinhamento com os pressupostos dos multiletramentos (Rojo, 2012; Cope & Kalantzis, 2000), nos quais a diversidade de linguagens e suportes favorece o acesso ao conteúdo por diferentes percursos de aprendizagem.

AL12, por seu turno, revela que não apenas compreendeu as ideias do autor, mas que as reelaborou de forma autoral, o que está em plena sintonia com a noção

de responsividade ativa de Bakhtin (2003) — a leitura como ato de interlocução e recriação de sentidos.

Ainda na esteira do raciocínio de AL5 e AL12, ao integrar elementos visuais, verbais, sonoros e interativos, podemos afirmar que os aprendizes expressam uma autoria multimodal, característica de nosso tempo, como apontam Cope e Kalantzis (2000), ao defenderem que essa prática reflete a natureza multissemiótica da produção de sentidos na cultura digital, que, aliás, envolve diferentes modos semióticos articulados entre si. A expressão “do nosso jeito” constitui-se no relato como altamente significativa, pois expressa autonomia, liberdade criativa e participação dialógica dos jovens. Isso indica que a proposta permitiu a emergência de um sujeito-leitor que não apenas reproduz, mas responde, reescreve e ressignifica, o que reforça a concepção de uma educação linguística crítica (Cavalcanti, 2011; Monte Mór, 2015) e de educação como prática de liberdade (Freire, 1987).

A narrativa revela que a experiência de leitura foi expandida para um processo de escrita autoral, em que o aluno participante se percebe como sujeito produtor de texto e de sentido. Isso está profundamente ligado ao conceito de letramento como prática social (Kleiman, 1995) e à concepção de que ler literatura é também aprender a dizer o mundo com outras palavras — reconhecendo a leitura como forma de inserção crítica no mundo e como instrumento de expressão subjetiva e coletiva.

Por fim, a expressão “eu achei legal” pode soar simplória à primeira vista, mas ela releva traços significativos da fruição, envolvimento e afetividade com o processo de leitura e escrita — dimensões fundamentais que muitas vezes é desconsiderada nos espaços escolares. Tal manifestação ressoa com a proposta destacada por Rouxel (2013) sobre a importância da vivência sensível e crítica da linguagem na formação do leitor literário.

Essas narrativas expressam ainda o que Rojo (2012) define como práticas discursivas multimodais, nas quais os estudantes articulam elementos verbais, visuais, sonoros e interativos para (re)produzir sentidos e construir posicionamentos em ambientes digitais. Por essa razão, a autora ressalta a importância de como essas práticas “criam espaços de autoria juvenil e de inclusão crítica” (Rojo, 2012, p. 92), tornando o ensino mais conectado às formas de expressão dos estudantes e

favorecendo a valorização de seus repertórios socioculturais, conforme exemplifica AL19 nesta narrativa

Relato do aluno AL19

“Sim, pude experienciar coisas, gêneros literários diferentes e produzir um bom projeto, saindo da minha zona de conforto. Sim, percebi que gostei muito das críticas e do jeito que Machado de Assis escreve. Não sei dizer ao certo, mas acho que nenhuma foi tão relevante, gostei muito de editar o Acn video, visto que estou acostumada a editar vídeo-minuto. Foi uma experiência diferente, onde experimentei um novo estilo de edição.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL19 (2023).

Ao utilizar o verbo "experienciar" duas vezes, o aluno sinaliza que a intervenção proposta não foi apenas uma atividade escolar, mas uma vivência significativa. Isso remete à perspectiva da metodologia narrativa em educação (Prado; Serodio, 2015), que valoriza o vivido como núcleo de construção de conhecimento, e à pedagogia freiriana, que afirma que se aprende na e pela experiência. Ao expressar que "pude experienciar gêneros literários diferentes", o discente evidencia um encontro com a diversidade textual, coerente com os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000; Rojo, 2012), que postula nas suas premissas o contato com múltiplos gêneros, linguagens e formatos discursivos como via para ampliar a competência comunicativa crítica.

O trecho “saindo da minha zona de conforto” indica um deslocamento subjetivo significativo, sugerindo que a proposta desafiou o aluno a romper com práticas escolares convencionais e a se abrir a novas formas de produção e leitura. Esse tipo de reação está alinhado à estética da recepção (Jauss, 1994), quando o texto literário interpela o leitor e contribui para a expansão de seu horizonte de expectativas. Já ao afirmar que gostou “das críticas e do jeito que Machado de Assis escreve”, o aprendiz evidencia que houve leitura compreensiva e crítica, demonstrando sensibilidade às estratégias irônicas e reflexivas de Machado, o que aponta para a emergência de um perfil leitor mais ativo e autônomo, como proposto em nossa pesquisa.

Rojo (2012) sustenta ainda que a multimodalidade amplia a autoria além do verbal, valorizando a expressão discente de saberes, identidades e visões de mundo. Tal ampliação vincula-se ao letramento como prática ideológica e social (Kleiman,

1995), afirmando o discente como autor de seu processo de leitura, de escrita e de formação. Assim, a autoria responsiva emerge, portanto, da intersecção entre literatura, recurso cultural e mobilização pedagógica, instaura este território dialógico onde vozes convergem— e onde se materializa a leitura como acontecimento formativo.

A alusão à edição ao processo de edição do vídeo destaca um ponto-chave na articulação entre leitura, autoria e rediscursivização: o aluno percebe e valoriza a autoria digital como uma forma de expressão significativa, estabelecendo, com isso, um diálogo produtivo com os fundamentos da pedagogia dos multiletramentos, conforme propostos por Cope e Kalantzis (2000, 2009). Ele reconhece que a proposta a levou a experimentar “um novo estilo de edição”, ou seja, a desenvolver novas habilidades técnicas e criativas. Isso é central na pedagogia dos multiletramentos, que tem como pressuposto o uso crítico e criativo das tecnologias na produção discursiva dos alunos. A leitura literária dos contos machadianos, unida à produção discursiva digital, desencadeou múltiplas semioses — verbal, visual, sonora e interativa — e possibilitou a vivência de práticas de linguagem conectadas ao cotidiano do alunado, promovendo, desse modo, experiências de autoria que extrapolam o domínio da linguagem verbal.

Tendo em vista em nossa prática interventiva, os alunos não apenas interpretarem o texto literário, mas criarem novos significados a partir de suas vivências e dos modos de linguagem com os quais convivem cotidianamente, lançamos mão dos quatro pilares dessa pedagogia: a imersão experiencial com os contos machadianos; a conceitualização explícita sobre os gêneros e suportes digitais; a prática crítica de leitura e ressignificação textual; e a aplicação transformadora na produção multimodal autoral. Tais práticas favorecem não apenas a prática literária, mas também a construção de sujeitos multi/transletrados, capazes de atuar criticamente em diferentes esferas discursivas, ampliando seus modos de significar o mundo e de se constituírem como leitores-autores em uma cultura digitalizada e plural.

Outro aspecto que destacamos se refere à articulação dessa perspectiva com a noção de agente de letramento, conforme desenvolvida por Kleiman (2005), ao considerar que o professor e o aluno são coparticipantes na construção das práticas de leitura e escrita. Os relatos demonstram que os participantes se reconheceram

como sujeitos ativos nos processos de produção discursiva por meio dos recursos digitais— não apenas como leitores, mas como autores capazes de rediscursivizar textos da tradição literária com base em suas experiências, afetos e compreensões. Como exemplifica AL 9:

Relato do aluno AL9

“Achei interessante ter que pensar como se fosse o personagem, mudar o final da história. Me senti parte da história, como se eu tivesse escrito com ele.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL 19 (2023).

O enunciado "ter que pensar como se fosse o personagem" demonstra que o aluno não apenas leu o conto, mas se deslocou para dentro da narrativa, assumindo o papel de coautor. A formulação "Me senti parte da história, como se eu tivesse escrito com ele [Machado]" é especialmente relevante. Ela indica vivência estética da leitura, conforme defendida por Jauss (1994) e pela estética da recepção, em que o leitor participa da obra como cocriador de sentidos. Essa citação também traz à baila a noção freiriana de que a educação se dá na ação partilhada e dialógica, em que todos os sujeitos são produtores de saberes.

Essa postura é reflexo da autoria responsiva (Bakhtin, 2003), na qual o sujeito-leitor não apenas compreende, mas responde e participa da construção de sentidos, posicionando-se diante da obra. Tal percepção de coautoria com o texto machadiano, mediada pelo trabalho digital e coletivo em sala de aula, é coerente com a concepção de linguagem de Bakhtin (2003), segundo a qual nossa fala ou escrita não acontece no vácuo, ou seja, todo enunciado é uma resposta a outros enunciados e está sempre em diálogo com vozes anteriores, com o que foi dito antes por outras pessoas ou até por nós mesmos, formando, desse modo, uma rede de vozes que se influenciam mutuamente.

Essa dimensão revela, conforme assinala o autor, como a linguagem é um espaço de interação constante, onde cada enunciado se conecta e responde a outros, formando uma rede de diálogo contínuo. Ao rediscursivizarem os contos, os alunos assumiram uma autoria responsiva, uma vez que dialogaram com o texto do autor, com a mediação do professor pesquisador e com os gêneros digitais que circulam em seu cotidiano.

Ao mencionar "mudar o final da história", o aluno mostra que não houve uma recepção passiva da obra literária, mas uma reinterpretação ativa. As atividades dialógicas de rediscursivizar o conto original encontra-se em total consonância com os multiletramentos (Rojo, 2012; Cope & Kalantzis, 2000), que propõem práticas pedagógicas voltadas à ampliação dos modos de representação e envolvam a recontextualização criativa dos discursos culturais. Nos termos bakhtinianos, os alunos construíram novos enunciados a partir do diálogo com múltiplas vozes — a da tradição machadiana, a do professor pesquisador como agente de letramento, a dos colegas e das linguagens e práticas discursivas que circulam em seus cotidianos digitais.

Tal autoria responsiva assumida não se restringe à ideia de criação individual, mas constitui-se como um posicionamento ético e estético diante da palavra do outro, conforme nestas palavras de Bakhtin (2003): “compreender é sempre tomar posição, é responder. Todo compreender verdadeiro é, de certa forma, também uma resposta” (p. 126). Assim, podemos afirmar que um dos pontos que se destaca nesses relatos refere-se ao fato dos estudantes responderam de forma crítica e significativa às narrativas do autor do cânone, reinscrevendo-a com os recursos expressivos, valores e saberes que compõem sua vivência social e escolar.

A experiência didático-pedagógica também evidencia o que Geraldi (2015) chama de escrita como produção de sentidos, pois os textos produzidos não são meros exercícios escolares, mas têm um propósito, uma intenção, são, na verdade, enunciações situadas em contextos reais de comunicação, que envolvem escolhas, intencionalidade e construção discursiva. Isso significa dizer que todo texto escrito nasce de uma intencionalidade comunicativa, ou seja, é fruto de escolhas linguísticas, estilísticas e temáticas que refletem os objetivos do sujeito, o contexto de enunciação e as relações sociais nas quais ele está inserido.

Nesse escopo, é válido afirmar que o autor propõe uma concepção de escrita que se distancia radicalmente das práticas normativas e tecnicistas frequentemente presentes no ensino tradicional da língua portuguesa. Como ele acentua: “A escrita não se reduz à grafia, à ortografia ou à pontuação, mas se constitui como produção de sentidos e, portanto, como atividade discursiva situada.” (Geraldi, 2015, p. 37).

Isso implica tratar a escrita não como simples atividades escolares de transcrição ou como domínio de normas gramaticais, mas, conforme nos alerta o pesquisador, como uma atividade discursiva situada, que envolve sujeitos concretos em contextos concretos de uso da linguagem. Para ele, “a escrita não se reduz à grafia, à ortografia ou à pontuação, mas se constitui como produção de sentidos e, portanto, como atividade discursiva situada” (Geraldi, 2015, p. 37). Nesse horizonte, a escrita se torna, assim, um espaço de negociação de sentidos, posicionamento crítico no mundo de subjetividades, afirmação de identidade, construção e intervenção nas práticas sociais.

Nesse sentido, os textos produzidos pelos alunos no contexto desta pesquisa não podem ser interpretados como simples tarefas escolares, desvinculadas da vida real, mas como atos de linguagem carregados de sentido, posicionamento e autoria. Dito isso, os relatos e produções analisados demonstram que, ao escreverem sobre os contos lidos e ao recriá-los em linguagem digital, os alunos exerceram sua agência discursiva, tomando a palavra para narrar, interpretar e transformar.

Por meio dessas práticas de rediscursivização em ambiente digital, buscamos situar a escrita em práticas sociais significativas para os alunos, como a produção de vídeos, postagens e narrativas em plataformas digitais. Na esteira desse raciocínio, é possível afirmar que eles ressignificaram sua relação com a literatura, com a linguagem e com sua própria posição como leitores e produtores de textos ao se aproximarem das formas de escrita com as quais já interagem em seu cotidiano. Isso favorece a emergência de uma escrita com função comunicativa real, que se dirige a interlocutores concretos e não apenas ao professor como avaliador, de acordo com o relato fornecido por AL18

Relato do aluno AL18

“Com o projeto do professor pesquisador eu me aprofundei mais na literatura brasileira, conheci mais sobre o Machado de Assis que é um dos maiores nomes da literatura brasileira. Durante esse período eu consegui aprofundar a minha leitura e a minha escrita. Durante o trimestre fizemos várias atividades legais como criar um podcast, escrever uma fanfic entre outras atividades.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL18 (2023).

No discurso de AL18 “Consegui aprofundar a minha leitura e a minha escrita”, ele reconhece um crescimento integral nas práticas de linguagem, o que está fortemente relacionado aos princípios da leitura literária como prática social, que considera os usos da linguagem em contextos reais e significativos, articulando o domínio da leitura com a fruição estética (Kleiman, 1995; Cosson, 2007) e da pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012). O verbo “aprofundar” aponta novamente para um deslocamento do fazer mecânico para um envolvimento mais crítico, reflexivo e autoral com os textos.

A referência à produção de podcasts e fanfics revela a autoria conscientizadora dos jovens em práticas de rediscursivização e autoria, com foco em gêneros contemporâneos e digitais. Isso está diretamente relacionado aos conceitos de autoria responsiva (BAKHTIN, 2003) e de produção discursiva multimodal (Rojo, 2012), que valorizam a integração entre linguagem, tecnologia e identidade. A vivência com diferentes gêneros expande o repertório expressivo do aluno e evidencia a potência do ensino de literatura integrada a práticas de linguagem situadas e significativas.

Podemos ainda verificar no tom geral de AL18 que ele estabelece uma relação afetiva e engajada com o processo, ao dizer que as eventos dialógicos de linguagem foram “legais”. Nesse caso, o aluno comunica uma disposição afetiva favorável ao processo de aprendizagem, o que é fundamental para a constituição de um sujeito-leitor ativo. Isso coaduna-se com a perspectiva freiriana (1987) de que o processo formativo deve partir do interesse e da experiência vivida, promovendo uma formação crítica e prazerosa.

Essa dinâmica reafirma a pertinência de uma perspectiva pedagógica que considere os letramentos como práticas plurais, que acolham os modos de significar dos sujeitos e que potencializem o ambiente digital como território legítimo de autoria crítica.

Tal perspectiva pedagógica ancorada nos letramentos sociais (street, 1984; Kleiman, 1995), que compreende as práticas de linguagem como tendências intrinsecamente plurais, encontra respaldo na concepção da Linguística Aplicada transgressiva, nos termos propostos por Moita Lopes (2013), ao propor uma abordagem crítica da linguagem, que valoriza sujeitos em sua pluralidade, historicidade e capacidade de resistir às normatividades escolares. Dito em outras

palavras, dialoga com um campo investigativo que rompe com paradigmas tradicionais e propõe uma abordagem situada, política e crítica. Nas palavras do autor, “a situacionalidade e a particularidade do conhecimento e as condições situadas de natureza ética, política e aquelas relativas a poder na sua produção são o que importa e não a procura por grandes generalizações” (p. 113).

Os textos autorais dos alunos, à luz dessa abordagem, representam mais do que o domínio de gêneros discursivos digitais ou a interpretação de textos da tradição literária, na verdade, representa o exercício de uma cidadania discursiva, na qual os estudantes constroem sentidos a partir de suas realidades, confrontam estereótipos, expressam suas identidades e ressignificam discursos hegemônicos, como se observa, por exemplo, no relato de AL 17:

Relato do aluno AL17

“Achei que o conto ‘O enfermeiro’ parecia coisa de hoje em dia, tipo gente que engana os outros por interesse. Fiz meu vídeo mostrando como isso acontece hoje, nas redes sociais.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL17 (2023).

Este recorte linguístico “Achei que o conto *O enfermeiro* parecia coisa de hoje em dia...” revela um movimento de atualização do texto literário, em que o aluno identifica no conto machadiano elementos temáticos contemporâneos, como a manipulação e o interesse pessoal, permitindo que o texto clássico dialogue com a realidade do leitor atual, o que é um dos objetivos centrais da estética da recepção e da educação linguística crítica (Cavalcanti; Monte Mór, 2017).

A fala de AL17 demonstra também que obras, vozes e sujeitos de diferentes épocas entram em diálogo, já que temos um leitor contemporâneo dialogando com a obra de Machado de Assis. Segundo Bakhtin (2017), uma obra nunca está isolada em seu tempo de produção. Na verdade, ela ressoa e responde a textos do passado e projeta sentidos para o futuro. Nessa direção, as obras artísticas e literárias são abertas, ou seja, estão sempre sujeitas a novas interpretações, pois dialogam com os repertórios e experiências dos leitores ao longo dos tempos. A leitura e a criação artística são práticas situadas, e o sujeito participa do grande tempo ao reinterpretar e responder aos textos culturais do passado desde sua posição no presente.

Partindo da compreensão crítica de que as obras artísticas e literárias são essencialmente abertas e plurissignificativas — uma vez que dialogam continuamente com os repertórios e as experiências dos leitores ao longo do tempo —, os alunos, por meio da escuta ativa e reflexiva dos textos tanto leram, quanto reinterpretaram os contos clássicos de Machado de Assis com base nas suas próprias experiências sociais, como sujeitos que transitam entre diferentes esferas de linguagem e que, ao atuarem sobre os textos, também atuam sobre si mesmos. Essa forma de responder com autoria aos enunciados, quando apoiada por práticas pedagógicas que promovem o diálogo e a orientação crítica, reconfigura as relações pedagógicas tradicional e aponta para um modelo de ensino de literatura em que o estudante é reconhecido, como Kleiman (2005) nos ajuda a compreender, produtor de sentidos e participante ativo das práticas culturais e discursivas de seu tempo.

As narrativas memorialísticas produzidas pelos estudantes demonstram que as atividades dialógicas de leitura literária propostas nesta investigação, alicerçadas em uma intervenção pedagógica crítica e dialógica, contribuiu para a reconfiguração de suas trajetórias de leitura. Tais reconfigurações se expressam na forma como os participantes passaram a significar a experiência de ler literatura e de se relacionar com o texto literário não mais como tarefa obrigatória, mas como experiência estética e de autoria.

As narrativas de alguns alunos demonstraram interesse não apenas pelos contos, mas também pela vida e trajetória de Machado de Assis, especialmente suas dificuldades e superações, como se pode observar nos relatos de AL6, AL7 e AL10

Relato do aluno AL6

“AL 6

Gostei bastante da experiência, foi bem legal, as atividades não foram chatas.

No começo não gostei muito pensei que ia ser muito chato, mas depois de um tempo percebi que era bem legal.

Os diário de leitura foram muito ludico e legal de fazer.

E também gostei bastante de estudar sobre a vida de Machado de assis.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL6 (2023).

Relato do aluno AL7

“Aprendi um pouco sobre a vida de Machado de Assis”

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL7 (2023).

Relato do aluno AL10

“A história do Machado de Assis me fez perceber que em meio às diversidades eu não tenho que desistir”

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL10 (2023).

Na fala de AL6, podemos observar a valorização da experiência biográfica como estratégia de mediação leitora, quando o aluno diz que “Gostei bastante de estudar sobre a vida de Machado de Assis.”. Esse excerto indica que o conhecimento sobre a trajetória de Machado de Assis despertou interesse e engajamento no aluno, o que aponta para a eficácia da escolha metodológica de iniciar o trabalho com aspectos da vida do autor. Tal procedimento didático está em alinhado com os princípios do método recepcional (Bordini; Aguiar, 1988) e com a pedagogia crítica, que sugerem que a formação do horizonte de expectativas pode ser ampliada quando os alunos têm acesso ao contexto histórico, social e pessoal do autor, permitindo maior aproximação afetiva e interpretativa com a obra. Esse processo evidencia que a prática não se limitou a ensinar conteúdos, mas provocou uma experiência estética e sensível, promovendo fruição, prazer e envolvimento — como propõe Rouxel (2013).

Ao afirmar que os “diários de leitura foram muito lúdicos e legais de fazer”, AL6 manifesta o prazer de participar de uma atividade de escrita que ultrapassa o modelo tradicional. A frase “gostei bastante de estudar sobre a vida de Machado de Assis” indica um interesse que vai além do texto literário e se estende à figura histórica e humana do autor. Essa identificação evidencia a eficácia da escolha metodológica de iniciar a sequência com o estudo biográfico, conforme propõem Bordini e Aguiar (1988) com o método recepcional. Permitir ao aluno conhecer o autor como um sujeito

real, que enfrentou adversidades, cria um vínculo afetivo e fortalece a dimensão ética da leitura (Candido, 2000).

A humanização da figura do autor e construção de vínculo leitor-texto também está no relato de AL6, visto que o reconhecimento da figura de Machado de Assis como um sujeito histórico concreto — e não apenas como um nome imortalizado nos livros didáticos — contribui para a humanização do processo de leitura, fazendo com que os alunos se percebam também como sujeitos capazes de interpretar, dialogar e até rediscursivizar as vozes literárias. Mesmo que breve, a expressão “gostei bastante” evidencia um envolvimento afetivo com o conteúdo. Esse gosto pode ser interpretado como sinal de acesso à fruição literária, à medida que o aluno começa a reconhecer valor no estudo da literatura e na figura de seus autores, o que se articula aos objetivos de uma pedagogia da leitura com dimensão estética e crítica (Cavalcanti; Monte Mór, 2017; Rojo, 2012).

Ainda que o discurso de AL6 não traga elaborações teóricas ou referências explícitas ao conteúdo literário, ele expressa responsividade ativa (Bakhtin, 2003), especialmente ao admitir uma mudança de postura frente à leitura. Isso indica um sujeito em movimento, que responde, se reposiciona e participa de modo mais autêntico da experiência educativa.

O discurso de AL7 sugere que houve uma iniciação ao conhecimento biográfico de Machado de Assis, o que representa um passo importante na construção do repertório cultural e literário dos estudantes. Ainda que o aluno utilize o termo “um pouco”, essa informação no relato não invalida a experiência formativa do discente; ao contrário, demonstra que o contato com a vida do autor contribuiu, mesmo que parcialmente, para ampliar seu horizonte de expectativas — um princípio fundante no método recepcional (Bordini; Aguiar, 1988) e na estética da recepção (JAUSS, 1994). É oportuno identificar no relato do aluno indícios de envolvimento e deslocamento. Isso implica dizer que mesmo que o texto em análise não evidencie uma emoção intensa ou reflexões mais complexas, a presença do verbo “aprender” traduz um movimento de deslocamento — por menor que seja — na relação do aluno com a literatura. Tal fato revela engajamento cognitivo e receptividade, aspectos que estão diretamente ligados à ideia de responsividade ativa bakhtiniana (Bakhtin, 2003), ainda que em estágio inicial.

De modo igual ao relato de AL6, o interesse pelos dados biográficos de Machado de Assis indica a contribuição dialógica da escolha metodológica do autor enquanto sujeito histórico e cultural, o que estimula para desfazer imagens cristalizadas de “intocabilidade literária” e reconectar os estudantes com a literatura como prática viva, ancorada na realidade e nas contradições do mundo social. Essa aproximação também se alinha à concepção de leitura como diálogo (Bakhtin, 2003), na medida em que o aluno começa a perceber a literatura como campo de interlocução entre tempos, sujeitos e experiências.

AL10 explicita na sua narrativa a dimensão ética da leitura e identificação com o autor, pois a declaração dele ultrapassa a compreensão do conteúdo do texto ou da biografia e demonstra uma leitura existencial, marcada pela identificação com a trajetória de superação de Machado de Assis. Nessa esteira, o aprendiz mobiliza a vida do autor como um espelho de resistência e resiliência, encontrando sentido para si naquilo que leu e viveu no processo formativo — o que remete à noção de formação de leitores críticos e sensíveis, sustentada por Cavalcanti e Monte Mór, Kleiman (2005) e Rojo (2012).

Essas falas apontam para a função ética e humanizadora da literatura, como propõe Antonio Candido (2000), ao mostrar como a leitura permite o reconhecimento de si e do outro. Além disso, dialogam à ideia de autoria responsiva, visto que os alunos se posicionam a partir da história do autor.

Mais do que compreender o enredo e identificar-se com os personagens, as atividades dialógicas favoreceram uma leitura crítica do texto, muitos alunos manifestaram entusiasmo, surpresa, curiosidade e, sobretudo, prazer na fruição do texto literário — uma dimensão frequentemente negligenciada no ambiente escolar. Como destaca AL 11:

Relato do aluno AL11

“Nunca tinha lido Machado. Gostei muito do conto ‘A cartomante’. Fiquei presa na história e queria saber o final. Gostei de dar um final diferente também, com o nosso jeito.” (AL11)

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL11 (2023).

A construção discursiva de AL11 “fiquei presa na história e queria saber o final” aponta para um envolvimento estético com o texto literário, revelando que a leitura foi mobilizadora e provocadora, tal como propõe a estética da recepção (JAUSS, 1994), denomina como horizonte de expectativa, em que o encontro do leitor com a obra se dá a partir de suas próprias experiências e valores. A aluna não apenas leu, mas foi afetada pela narrativa — o que é um indicativo de que a mediação didática promoveu um contato sensível, afetivo e reflexivo com a literatura.

O trecho “Nunca tinha lido Machado” revela o papel da instituição escolar como espaço de acesso, mobilizadora e valorização da literatura clássica, sendo esse encontro uma oportunidade de romper com desigualdades culturais. Esse aspecto pode ser relacionado à perspectiva dos letramentos de resistência e transformação (ROJO, 2012; KLEIMAN, 1995), que valorizam o acesso crítico a textos fundadores da tradição literária.

A afirmação de AL11 “Gostei de dar um final diferente também, com o nosso jeito” demonstra uma prática de autoria responsiva (Bakhtin, 2003), em que o aluno não apenas compreende, mas também interage criativamente com o texto, atribuindo-lhe novos sentidos. Essa produção ativa de significados está alinhada com os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000) e da produção discursiva multimodal, na qual os alunos tornam-se produtores de texto em ambiente digital, dialogando com as linguagens da contemporaneidade.

A prática pedagógica desenvolvida, ao considerar os horizontes dos alunos e articulá-las ao processo de leitura e reescrita, tornou possível uma relação estética com o texto, criando condições para uma leitura que não se limita à decodificação, mas envolve afetos, posicionamento e rediscursivização. Nesse sentido, AL15 e AL24 comentam um pouco dos seus respectivos processos de tornarem-se leitores:

Relato do aluno AL15

Eu neste trimestre com o professor pesquisador aprendi e li vários contos do Machado de Assis, tanto que em quase todas tinham críticas sociais. também fiz várias atividades e questões sobre esses contos, fiz um trabalho do conto “A Carteira” refazendo o conto como se fosse uma fanfic. fazer a fanfic foi legal, ter criatividade e tempo pra fazer em uma história com os melhores casos é a melhor coisa quando se faz fanfic.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL15 (2023).

Relato do aluno AL 24

Nunca li Machado de Assis realmente, pois tenho preguica de ler mas esse tempo aprendengo gostei muito. Vou até ver mais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL24 (2023).

O texto do aluno AL15 evidencia um envolvimento efetivo com atividades dialógicas de leitura literária desenvolvidas nas oficinas dialógicas, centradas nos contos de Machado de Assis, especialmente no reconhecimento das críticas sociais presentes nas narrativas. Esse enfoque é significativo, já que revela que o estudante foi capaz de estabelecer uma leitura responsiva e reflexiva, em consonância com a proposta de formação crítica do leitor (Kleiman, 1995; Lajolo, 2003; Monte Mór, 2013). Ao mencionar a experiência de reescrita do conto *A Carteira* em formato de fanfic, o participante aponta para um movimento de autoria ativa, que incorpora criatividade, apropriação do texto-fonte e experimentação discursiva, tal como propõem os multiletramentos (ROJO, 2012). A valorização da fanfic como atividade didática e não meramente escolar indica também o reconhecimento do prazer estético e da liberdade criativa, elementos fundamentais para a leitura literária (Cosson, 2006; Jauss, 1994).

Por fim, a declaração no trecho "ter criatividade e tempo pra fazer em uma história com os melhores casos é a melhor coisa quando se faz fanfic" sinaliza um engajamento genuíno com o processo de escrita, que não se restringe à tarefa escolar, mas se transforma em uma vivência significativa, ampliando os sentidos da leitura e da produção textual em ambiente digital — característica determinante de uma intervenção formativa pautada nos letramentos de vertente sociocultural e na pedagogia dialógica de Paulo Freire. Da mesma forma, o relato de AL24 relato manifesta de forma espontânea um movimento de transformação na relação com a leitura literária com esse mesmo alinhamento.

A afirmação de AL24 “preguiça de ler” evidencia uma postura inicial de afastamento, comum entre estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente quando confrontados com autores tidos como “difíceis” ou “clássicos”,

como Machado de Assis. Todavia, a continuidade da fala — “mas esse tempo aprendendo gostei muito. Vou até ver mais” — indica uma virada no engajamento leitor, pois o aluno não apenas superou a resistência inicial, como passou a demonstrar curiosidade e desejo de continuar a leitura por vontade própria. Isso aponta para um processo de ressignificação da leitura enquanto prática significativa e prazerosa, o que está no cerne das propostas de leitura literária mediadas por multiletramentos (Rojo, 2012) e da perspectiva de autoria responsiva (Bakhtin, 2003).

Ademais, o uso do tempo verbal futuro — “vou até ver mais” — sugere a projeção de uma continuidade leitora, indicando que a experiência vivida foi capaz de provocar efeitos formativos duradouros, extrapolando o tempo escolar e potencializando a autonomia do sujeito como leitor.

Em síntese, as falas de AL15 e AL24 revelam não apenas a recepção positiva da proposta, mas também um deslocamento no perfil leitor do aluno, evidenciando o desejo de continuidade da leitura para além do espaço escolar, como afirma AL24.

Diante disso, é possível identificar a descoberta do prazer estético e mudança de percepção sobre a leitura. Os relatos de AL1, AL2, AL4, AL6, AL10 reiteram uma alteração significativa, conforme já destacado acima, no modo como os estudantes concebiam e experienciavam a leitura literária antes da realização da intervenção. No momento inicial da proposta, marcada por desinteresse ou expectativa negativa, a leitura dos contos de Machado de Assis proporcionou surpresa, encantamento e identificação estética, com destaque para o humor, os finais inusitados e os temas sociais. Em tempo, seguem as citações que expressam essa alteração

Relato do aluno AL1

“Eu gostei muito das obras do Machado Assis... achei engraçado o final de algumas crônicas e bem inusitado”

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL1 (2023).

Relato do aluno AL4

“A pesquisa me surpreendeu porque foi muito legal ler e conhecer os contos”

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL4 (2023).

Relato do aluno AL6

“No começo pensei que ia ser muito chato, mas depois percebi que era bem legal”

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL6 (2023).

Relato do aluno AL10

“Me impressionei muito com as obras e sua história... isso me mudou muito”

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL10 (2023).

Essas respostas reafirmam a concepção de leitura literária como experiência estética, na perspectiva de Rouxel (2013), Dalvi et al. (2013) e Jauss (1994), para quem o prazer, a fruição e o estranhamento são constitutivos da formação do leitor. O texto literário, ao provocar deslocamentos de expectativas e oferecer espaço para identificação, permite que o aluno se reconheça como leitor, em consonância com a ideia de horizonte de expectativa (Jauss, 1994) e da função formativa da arte.

Os relatos relevam ainda que a intervenção didático-pedagógica promoveu a leitura literária de obras representativas da literatura brasileira e o letramento multi-hipermidiáticos, o que marca um deslocamento efetivo no perfil leitor dos participantes da pesquisa — um deslocamento que parte da mediação pedagógica crítica e dialógica, mas que ganha continuidade pela experiência de autoria e fruição que cada estudante vivenciou.

Esse direcionamento estético-reflexivo está também em sintonia com a abordagem de Rouxel (2013), para quem a formação do leitor literário passa pela vivência sensível e crítica da linguagem, pela escuta das emoções provocadas pela leitura e pela possibilidade de reconstruir sentidos. Em suma, para a autora, a leitura envolve afetos, crítica e reconstrução de sentidos. Sob tal enfoque, ao serem convidados a interagir com os contos em formatos digitais, os alunos experimentaram uma leitura multissensorial e responsiva, na qual o texto deixou de ser um objeto

estático para se tornar espaço de invenção, posicionamento e engajamento estético-discursivo. O relato de AL14 ilustra essa nova postura diante da leitura

Relato do aluno AL14

“Eu achava que não gostava de ler, mas com esse projeto vi que posso gostar sim, se for com textos que fazem pensar e que dá pra gente mudar o final ou fazer algo com ele.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL14 (2023).

O registro do aluno AL14 revela um movimento significativo de ressignificação da leitura literária, resultado direto da proposta de leitura dialógica, crítica e responsiva desenvolvida na pesquisa. A declaração “eu achava que não gostava de ler, mas com esse projeto vi que posso gostar sim” demonstra uma mudança de percepção em relação à leitura, subvertendo com a visão tradicional de leitura obrigatória e pouco envolvente, muitas vezes associada à escola. O destaque nos “*textos que fazem pensar*” e na possibilidade de “*mudar o final ou fazer algo com ele*” apontam que o estudante experimentou uma vivência leitora ativa e autoral, alinhada à perspectiva da autoria responsiva (Bakhtin, 2003) e da estética da recepção (Jauss, 1994), ao se perceber como sujeito capaz de interagir criticamente com o texto, reelaborando sentidos e exercendo a imaginação criativa.

Tal depoimento também está em consonância com os pressupostos dos multiletramentos (Rojo, 2012; Cope; Kalantzis, 2000), na medida em que valoriza práticas de leitura que mobilizam o pensamento reflexivo, a produção de novos sentidos e a intervenção criativa sobre textos da tradição da literária, promovendo engajamento e pertencimento. Ainda de acordo com a pedagogia dos multiletramentos, esse movimento de inserção dos contos machadianos em suportes digitais possibilitou experiências de leitura, uma vez que a nossa intervenção integrou diferentes linguagens, modos semióticos e práticas sociais.

Dentro dessa ótica, o discurso de AL14 reitera os efeitos formativos da pesquisa interventiva, sustentada por uma pedagogia crítica inspirada em Freire (1987), ao demonstrar como a leitura literária pode ser transformadora quando propõe escuta, diálogo e liberdade criativa — tornando o aluno não apenas leitor, mas também coparticipante do processo estético e discursivo.

Nesse contexto didático, a leitura deixou de ser uma atividade exclusivamente verbal e linear para se tornar uma experiência multimodal, sensível e situada, capaz de articular texto, imagem, som e design digital. Assim, é válido afirmar que, à luz de tal perspectiva, procuramos desenvolver nos alunos habilidades de intervir na realidade, em textos digitais disponíveis e remixá-los, transformá-los, atribuindo-lhes sentidos outros que não aqueles evidentes nas formas ditas originais, ampliando a autoria responsiva dos aprendizes, que se engajaram em práticas discursivas capazes de articular subjetividade, criatividade e reflexão sobre si e o mundo.

Consequentemente, observamos um dos principais efeitos da intervenção aqui proposta, qual seja: a construção de uma nova relação com a literatura, mobilizada pela autoria e pela digitalidade. Nessa direção, Zilberman (2009) explica que a escola deve promover condições para que o aluno se reconheça como leitor, e não apenas seja classificado como tal. Tal possibilidade se concretiza apenas quando o texto literário é apresentado como uma experiência de linguagem viva, e não como um objeto de análise mecânica e isolada.

Alicerçando-nos nessas premissas, a trajetória formativa descrita nos relatos indica o fortalecimento de um perfil leitor mais ativo, autônomo e postura crítica diante dos textos. Os sujeitos leitores da pesquisa demonstraram compreensão dos contos lidos, além de apropriação crítica dos conflitos narrativos, identificação com dilemas das personagens e capacidade de recriação discursiva dos contos machadianos, o que reforça a potência da intervenção pedagógica na constituição do sujeito leitor.

Conforme proposto por Prado e Serodio (2015), na perspectiva da Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação, ao assumir o vivido como centro da produção de conhecimento, o pesquisador torna-se parceiro dos sujeitos na construção dos sentidos da experiência, pois permite reconhecer não apenas os efeitos da proposta no domínio da leitura literária, mas também os sentidos subjetivos e afetivos atribuídos ao processo pelos próprios alunos. Como dizem AL13, AL20, AL21, AL23

Relato do aluno AL13

A primeira vez do professor pesquisador aqui na escola foi mais uma introdução ele se apresentando. E eu não tinha curtido muito mais com as aulas o pesquisador apresentando os contos de Machado, eu comecei a gostar mais. Eu estou gostando de Machado pelo pesquisador, o meu conto favorito é “Adão e Eva” porque o

pesquisador numa aula falou um pouco sobre ele e eu acabei me apaixonando. O professor também apresentou o conto “a carteira” ele apresentou, explicou, aplicou várias atividades super legais, e com isso também o conto “O Apolo”, como eu disse no começo eu não gostava, não curti muito Machado de Assis, mais pelas algumas aulas do pesquisador eu me apaixonei pelo conto “Adão e Eva”.

E sobre as aulas no laboratorio eu gostei muito das aulas, foi muito produtivo e o professor ajudou com o meu prodcast que ficou muito bom também.

As aulas no laboratorio de informatica eu acho que foram muito importantes nunca vou esquecer do pesquisador e sobre ele foi muito atencioso, muito didatico e sempre tirava todas as dúvidas.

Eu comecei a gostar e a me encantar por causa do pesquisador de Machado de Assis. A nossa tagetoria foi muito boa ele e um exelente professor.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL13 (2023).

Relato do aluno AL20

Foi uma otima experiencia e sempre bom aprender coisas com pessoas diferentes amei saber mais coisas de machado de assis, os seus contos e sua historia são muitos cativantes, o pesquisador e uma otima pessoa legal de se conviver.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL20 (2023).

Relato do aluno AL21

Bom, no meu ponto de vista as aulas do pesquisador foram bem produtivas. No começo eu achava, as aulas bem sem graças e chatas, até porque eu não gosto de Machado de Assis, mas ao longo das aulas eu fui aprendendo a gostar desse escritor e também das aulas. O pesquisador foi um ótimo professor, ele me auxiliou em todas as aulas e no meu trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL21 (2023).

Relato do aluno AL23

Eu adorei a experiencia de aprender coisas novas como o professor e essa experiencia foi uma das melhores desse ano tambem gostei de aprender mais sobre o Machado de Assis e em aprender Historia sol o um medalhão e o professor e o professor muito massa. Muito obrigado professor, achei essa experiencia incrível.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL23 (2023).

O relato desses estudantes demonstra como a presença do professor-pesquisador, as estratégias adotadas e o espaço dialógico construído ao longo das oficinas dialógicas foram decisivos para a transformação da relação do estudante com o texto literário. Seus textos revelam que o encantamento por Machado de Assis emergiu de uma mediação sensível, afetiva e comprometida, que rompeu com a imagem de uma literatura distante e inacessível. Nos relatos transcritos acima percebemos um engajamento genuíno com o conteúdo e com a figura do professor-pesquisador. Os termos “foi uma ótima experiência” e “amei saber mais coisas de Machado de Assis” enfatiza o interesse despertado pela mediação pedagógica, bem como a afetividade envolvida no processo de aprendizagem. A menção à “convivência” com o pesquisador indica que o vínculo estabelecido também atuou como fator motivador.

Ao afirmarem que “comecei a gostar e a me encantar por causa do pesquisador” (AL13), “amei saber mais coisas de machado de assis, os seus contos e sua historia são muitos cativantes” (AL20), “No começo eu achava, as aulas bem sem graça e chatas, até porque eu não gosto de Machado de Assis, mas ao longo das aulas eu fui aprendendo a gostar desse escritor e também das aulas “ (AL21), “Eu adorei a experiencia de aprender coisas novas como o professor e essa experiencia foi uma das melhores desse ano também gostei de aprender mais sobre o Machado de Assis e em aprender Historia sol o um medalhão e o professor e o professor muito massa “ (AL23), os alunos sinalizam sobre o efeito mobilizador da interlocução viva no processo de formação do leitor — uma formação que não se dá apenas pelo conteúdo, mas pelo encontro, pela escuta e pela construção de vínculos.

Alinhada a tal concepção, o depoimento do aluno AL21 destaca um processo de ressignificação progressiva da leitura literária. Inicialmente resistente (“não gosto de Machado de Assis”), o aluno reconhece uma mudança de postura ao longo da

intervenção: “fui aprendendo a gostar desse escritor e também das aulas”. Além disso, destaca a função do professor como agente de letramento literário (Kleiman, 2005), ao “auxiliar em todas as aulas e no trabalho”.

O deslocamento mencionado acima reafirma a importância da escuta, da mediação dialógica e da persistência pedagógica como estratégias fundamentais para o envolvimento dos estudantes, tal como ocorreu na experiência vivida por AL4:

Relato do aluno AL 4

Eu AL4 achava que a pesquisa seria chata ou não muito interessante, porem a pesquisa me surpreendeu por que foi muito legal ler e conhecer os contos do machado de Assis, o primeiro conto que eu lir eu nao entendi muito bem o conto porém um conto me chamou atenção que foi o do Medalhão, gostei muito por que representa pessoas que vive só de aparencias e não por que é rica ou famosa ou bem conhecida. E gostei muito do projeto e de conhcer os contos e o machado de Assis.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL23 (2023).

A expectativa inicial negativa – “achava que a pesquisa seria chata ou não muito interessante” – é logo contrastada com a descoberta do prazer de ler e conhecer os contos de Machado de Assis, o que revela o potencial formativo da intervenção ao mobilizar afetos e engajamento estético-reflexivo.

Nesta mesma linha de pensamento AL23 externa entusiasmo com a experiência, valorizando tanto os saberes adquiridos quanto a dimensão afetiva da aprendizagem: “essa experiência foi uma das melhores desse ano” e “o professor é muito massa”. Ao se referir ao aprendizado sobre “Machado de Assis” e especificamente sobre o conto “Um medalhão”, o aluno revela apropriação de conteúdos e envolvimento estético-reflexivo. A gratidão expressa (“Muito obrigado professor”) corrobora o papel afetivo e formativo do docente-pesquisador como figura de referência.

Assim, os relatos acima analisados reafirmam o pressuposto da abordagem narrativa: a pesquisa se constitui como prática ética, estética e formativa, na qual os sujeitos envolvidos compartilham sentidos, deslocam percepções e constroem novas formas de se relacionar com a linguagem, com a literatura e com o outro.

Os enunciados aqui considerados potencializam os sentidos já identificados nas análises anteriores, revelando como a leitura literária, quando promove o encontro sensível e reflexivo com a literatura de forma responsiva e crítica, pode mobilizar tanto o prazer estético quanto a reflexão ética e social. Ao lidar com os desafios estilísticos da escrita de Machado de Assis, os alunos foram provocados a reinterpretar, ressignificar e se posicionar diante do texto, ativando práticas leitoras mais profundas e responsivas. O interesse pela biografia do autor, os desafios linguísticos e as críticas sociais presente nos contos demonstram que a proposta não apenas formou leitores, mas também os conectou à linguagem como prática de cidadania — uma realização concreta dos pressupostos da educação literária crítica, da pedagogia dos multiletramentos e da linguística aplicada transgressiva que dão embasamento esta pesquisa.

A partir dessas fundamentações teóricas, as vozes analisadas nesta seção fortalecem os efeitos formativos resultantes da experiência investigativa aqui empreendida ao promover um ambiente de acolhimento, diálogo e construção coletiva de sentidos, alinhado aos princípios fundantes de uma educação crítica, humanizadora e emancipadora, como postulada por Freire (1987) e pelos fundamentos da metodologia narrativa de pesquisa em educação (Prado; Serodio, 2015). Além disso, evidenciam que a leitura literária, quando situada em práticas de linguagem significativas, colaborativas e em consonância com os modos contemporâneos de produção e circulação discursiva, promove deslocamentos reais nos modos de ler, pensar e dizer.

Também ilustram a potência da escuta pedagógica, da agência afetiva e da abertura à pluralidade de leituras, especialmente quando promovem experiências estéticas, colaborativas e responsivas — experiências que não se limitam à inovação didática e nem tampouco formam leitores, mas constituem sujeitos críticos, engajados, autores responsivos e agentes de transformação social em diálogo com a tradição literária e com o presente que habitam. Em outras palavras, sujeitos multiletrados, capazes de circular criticamente por diferentes gêneros, mídias e linguagens que, ao se apropriarem da palavra, também se apropriam de si e do mundo. Como desdobramento, instituiu-se um espaço pedagógico plural, dialógico e inclusivo, no qual a literatura foi ressignificada como experiência estética, cultural e socialmente relevante.

12. NOSSO PONTO DE CHEGADA. OU DE PARTIDA? DISCUSSÕES, MAS NÃO AS FINAIS

Não há palavra primeira nem última, e há sempre a possibilidade de uma réplica

Bakhtin

O acabamento desta tese é de caráter provisório, pois o diálogo com o pequeno e o grande tempo continuará. Ressonâncias surgiram e surgem, já que, do contrário, estaríamos indo de encontro ao que foi discutido aqui e à Filosofia da Linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin. Não há uma conclusão fechada: é na incompletude que se estabelece este ponto – ou este ponto de partida –, porque os fios dialógicos que atravessaram e ainda atravessarão este trabalho são muitos. Por isso, as considerações que trazemos são um acabamento provisório, não verdades generalizantes. A partir de uma perspectiva dialógica, não poderíamos pensar diferente na finalização desse enunciado concreto.

A responsividade ativa dos leitores desta tese também dará seu acabamento, imprimindo estilos e acentuações subjetivas. Essa compreensão nos levou a refletir também sobre a função social da tese no contexto acadêmico e pedagógico. Aliás, é importante lembrar que a tese é um gênero discursivo do campo acadêmico, situado em um espaço-tempo histórico, e que se insere como elo na corrente comunicativa da humanidade.

Na construção deste trabalho, a exotopia me levou até o outro, e voltei a mim com um excedente de visão em relação à aplicação da prática interventiva, prezando pelo envolvimento ético e dialógico dos participantes, conforme os pressupostos do dialogismo bakhtiniano (Bakhtin, 1997), como via de mão dupla, e não como sobreposição de uma voz – especialmente aquela que privilegia a transmissão de conhecimento como ato de "depositar", em que os educandos são considerados cofres vazios, e o educador, o "depositante", aquele que se julga sábio diante de quem supostamente nada sabe.

Por se tratar de uma pesquisa situada no campo das Ciências Humanas e, sistematicamente, de orientação dialógica, optamos por um caminho que priorizasse a escuta ativa e a troca de sentidos. Por isso, durante os encontros com os sujeitos da pesquisa, nosso intento foi assegurar aos alunos a possibilidade de partilhar saberes e conhecimentos, ao participarem de uma experiência estético-reflexiva

dialógica por meio da leitura e análise dos contos clássicos machadianos, em rodas de leitura literária. Nesses momentos, incentivamos que relacionassem os textos às suas histórias de vida, fortalecendo os vínculos entre língua, arte e vida. Desse modo, investigar o aluno como ser expressivo e falante é um desafio, pois compreendê-lo não pode significar reduzi-lo a objeto mudo.

Ao contrário, é necessária uma troca de alteridades e a adoção de uma perspectiva exotópica, de modo que possamos compreendê-lo como sujeito social e singular, sem, no entanto, nos confundirmos com ele. A partir da metodologia do dialogismo bakhtiniano, concebemos esta tese como uma atividade responsável e sem álibis, pois comungamos com Bakhtin (2012) na compreensão de que a existência é um exercício contínuo de responsabilidade — não no sentido de submissão a um código moral ou ético externo à materialidade fluida dos acontecimentos, mas na assunção de um posicionamento ativo e responsivo diante de cada ato de nossas vidas. É na transgressão do outro que eu me (in)completo.

Desse modo, a responsabilidade ética e estética da pesquisa, caminho construído por meio da perspectiva dialógica da linguagem, mostrou-se muito proveitoso, afinal, os indícios dialógicos como dados singulares não se relacionaram apenas com o momento da enunciação, ao contrário, nos levaram ao grande tempo que iluminou a compreensão o aqui e agora das leituras literárias dos contos machadianos e das produções de gêneros discursivos digitais. A historicidade resgatada por meio dessa metodologia deu condições suficientes para a compreensão realizada durante a aplicação das atividades dialógicas e escuta atenta dos enunciados discentes.

Nesse sentido, não vim aqui oferecer respostas definitivas sobre como formar o aluno-leitor crítico ou como trabalhar gêneros digitais na sala de aula. Vim até aqui para suscitar perguntas ao olhar para os resultados desta pesquisa e fazer algumas inferências. Mesmo porque meus dados e resultados se encontram dentro das Ciências Humanas e a metodologia foi a heterocientífica, na qual cognoscente e cognoscível se encontram e se separam num processo dialógico e dialético. O meu cronotopo e o cronotopo do meu leitor se encontram em diferentes horizontes sociais. Como nos ensina Bakhtin, tanto as perguntas quanto as respostas suscitam uma distância recíproca. “Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal” (Bakhtin, 2006, p. 408). É

nesse horizonte que se inscrevem as práticas realizadas em sala de aula, que resultaram em produções singulares e potentes.

O que me permito dizer depois é que em meio à complexidade em que se estabelece a discussão ora proposta neste trabalho, notamos que as tecnologias digitais são uma realidade no contexto social de toda população, portanto os muros que separam a escola das práticas sociais comumente executadas pelos estudantes em ambientes digitais devem cair. Nesse sentido, buscamos desenvolver uma proposta interventiva, cujo objetivo maior foi apresentar atividades de práticas sociais de leitura literária de contos clássicos do escritor Machado de Assis por meio de uma aprendizagem subjetiva, envolvendo a escrita de gêneros discursivos digitais por meio do processo de rediscursivização dos contos escolhidos pelos participantes, por conseguintes, os conteúdos digitais produzidos pelos estudantes como resultado desse processo foram postados e circularam na rede social virtual Instagram da escola pesquisada. É importante mencionar que tal proposta foi desenvolvida numa turma de oitavo ano de uma escola pública do município de Serra – ES.

Assim, nosso interesse de investigação e a nossa defesa foi desenvolver uma experiência estética que fosse além do ler e do escrever o texto literário. Para tanto, propusemos um trabalho integrado com gêneros digitais, envolvendo hipertexto, música, vídeo e outros recursos digitais e não digitais. Tal trabalho foi ancorado numa perspectiva teórica e metodológica que implicou uma concepção da linguagem plurilíngue presente nas relações enunciativas.

À luz dessa concepção, os estudantes exercitaram práticas de leitura literária na sala de aula e na biblioteca da escola, com debates, provocações nos alunos-leitores em formação para que percebessem, segundo Carvalho (2018) “[...] o discurso literário como “uma produção humana e cultural, constituinte de um contexto social mais amplo que nos convida à responsividade e ao posicionamento crítico diante das questões apresentadas na edificação do texto ficcional” (Carvalho, pp. 77-90, 2018).

Desse modo, as produções dos alunos — como fanfics inspiradas em *A carteira* e *A cartomante*, os podcasts que ressignificaram narrativas machadianas em vozes

juvenis, e os vídeos com trilhas sonoras e encenações contemporâneas — evidenciaram uma autoria como resposta situada no horizonte ideológico, frequentemente construída em colaboração entre os pares, a partir do diálogo, da escuta e da coautoria em contextos interativos de produção textual. Ao escreverem, editarem, sonorizarem e publicarem, os alunos imprimiram seus próprios acentos valorativos, reinscrevendo o texto literário em novas materialidades e sentidos. Essas criações não foram apenas tarefas escolares, mas enunciados vivos, que responderam ao clássico a partir de uma ética da escuta e da imaginação, potencializada pela colaboração entre os pares e pelo protagonismo coletivo no processo de criação.

As práticas realizadas foram ancoradas nos pressupostos do método recepcional (Bordini; Aguiar, 1988), da estética da recepção (Jauss, 1994) e da teoria do grande tempo bakhtiniano (Bakhtin, 2011), que compreendem o leitor como sujeito histórico, responsivo e situado em um horizonte de expectativas próprio. Tais abordagens sustentaram a proposta de leitura literária articulada à produção multimodal em ambientes digitais, reconhecendo que os sentidos do texto emergem no encontro entre as vozes do passado e as experiências do presente.

Desse modo, ao favorecer o deslocamento entre tempos, linguagens e modos de leitura, a proposta possibilitou que os estudantes se constituíssem como leitores-criadores. A rediscursivização das narrativas machadianas se deu, assim, como ativação concreta do “grande tempo”, onde o clássico encontra novos sentidos na materialidade discursiva da contemporaneidade.

Incentivar o senso e o prazer estético colabora decisivamente para formação humanística como indivíduo e como ser social - a literatura pode participar ativamente desse processo que visa à formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade deste novo milênio. Entendemos que, com esta pesquisa, ampliamos a compreensão de que ensinar leitura literária nos dias atuais, com base nos pressupostos teóricos de Bakhtin aliados às tecnologias digitais, não significa apenas possibilitar o contato do estudante com a internet, mas que o uso do digital é um mecanismo pedagógico que possibilita auxiliar o estudante a refletir sobre a obra literária como objeto estético, a compreendê-la, interpretá-la e rediscursivizá-la como algo que preencha a sua vida e o torne mais humano.

Além disso, exercitaram também a navegação online, compreendendo e respondendo ao processo de leitura literária no formato escrito/impresso e escrita hipertextual, hipermidiática e multissemiótica, refletindo criticamente sobre sua realidade e ganhando autonomia, percebendo a singularidade dialógica e polifônica da literatura e dos outros gêneros também, ao compreenderem as vozes sociais representadas mimeticamente na edificação literária, bem como as relações entre autores, épocas, produções culturais e leitores, ancoradas em situações concretas e históricas em que se dão as interações sociais.

Com isso, buscamos também que o aluno-leitor de literatura participasse de atividades dialógicas de práticas tecnológicas para desenvolver não apenas o leitor crítico, mas também a criação estética. Assim, os resultados da pesquisa apontam que tal estratégia didático-metodológica contribuiu deveras para o trabalho dialógico com leitura de literatura e produção de textos não só orais e escritos, mas também digitais na educação básica. Os relatos dos alunos revelaram experiências de leitura atravessadas por afetos, posicionamentos e memórias, confirmando o potencial da literatura como espaço de construção de sentidos, de exercício da subjetividade e de reconstrução do olhar sobre si e sobre o mundo. Os sentidos produzidos na interlocução com os contos machadianos reafirmam a importância da escuta responsiva e da valorização das vozes juvenis no processo educativo.

A experiência de leitura e rediscursivização revelou o movimento do “grande tempo” bakhtiniano em ação: ao se apropriarem dos contos machadianos e reinscrevê-los em suas realidades, os alunos construíram pontes entre temporalidades distintas. O passado literário dialogou com o presente digital, ativando sentidos que só se concretizam na historicidade do encontro entre diferentes vozes, corpos e contextos.

Vale ainda assinalar que esta pesquisa pode corroborar com as pesquisas que se engajam nas discussões do campo da Linguística Aplicada em contextos escolares. Não cabe à escola privar-se disso e sim preparar os estudantes para não serem meros condutores destas ferramentas, mas usuários críticos, criativos e éticos em suas produções, postagens e leituras. Cabe à escola ensinar a ler criticamente, a explorar ambientes digitais com autonomia e a lidar eticamente com a diversidade cultural e informacional presente nesses espaços.

Portanto, buscamos desenvolver um trabalho de leitura literária de obras clássicas da literatura nacional de produção discursiva em ambiente digital a formar

cidadãos críticos e responsavelmente éticos , a partir de uma prática de leitura em que se conseguisse chegar a conclusões e interpretações que iam além do óbvio, que gerasse prazer no leitor e pudesse se relacionar com o contexto de vida em que o discente está inserido, provocando mudanças e transformando o leitor em um agente ativo, crítico e modificador da sociedade.

Nossa proposta didático-pedagógica se caracterizou por aceitar a diversidade constitutiva da linguagem (heteroglossia), a dialogia na formação dos sujeitos ativos, responsivos e responsáveis e uma concepção de ensino que busque promover o não álbi da existência do professor e do aluno, ou seja, não mais um resultado de treino e mecanicismo e sim de uma atitude ética que resultou em uma (re) criação estética em ambientes digitais. Com efeito, adotamos procedimentos didáticos que envolveram a interação docente/discente na parceria necessária para a consecução de uma aprendizagem real.

Outra questão observada foi a relação de proximidade que os alunos mantêm com as novas tecnologias digitais. Entendemos que o estudante de hoje faz parte de uma temporalidade mais fluida e dinâmica – que, por conseguinte, acaba por trazer transformações na sua maneira de compreender os estudos – se faz necessária uma sensibilização por parte da escola e dos professores para os possíveis diálogos entre os suportes digitais, tecnologias digitais e redes sociais, proporcionando aos alunos espaços de construção de sentidos e significações, inclusive no que diz respeito à leitura e à escrita. Assim, é fundamental e mais que necessária a mediação do professor, por isso não é facultativo o envolvimento desse profissional com as novas tecnologias digitais, pois ele deve posicionar-se entre o aluno e as vias didáticas.

Vivemos em um período motivado e inconcluso de revolução tecnológica, no qual é necessário avaliar as influências da nova linguagem que infligem uma mudança na organização tempo-espço, e nas relações sociais. A influência das redes, da imagem e dos novos signos, por ela veiculados, incide sobre a sociedade novas formas de pensar, agir e sentir o mundo (Brennand, 2006, p. 201). O tempo-espço da modernidade líquida permite a emersão do multicultural, dos textos que se tornam cada vez mais hibridizados, remixados, alterados e compartilhados. E a alteridade, conforme concebida pelo Círculo bakhtiniano, torna-se, então, impositiva, viabilizada e transparente por/nas linguagens líquidas, ratificando a organização das arquitetônicas desses enunciados da contemporaneidade.

Assim, a escola, bem como os seus docentes, deve estar preparada para utilizar as tecnologias da melhor forma possível, pois:

[...] quando o mundo passa por profundas transformações e rápidos avanços no sentido econômico, social, político e tecnológico, a escola precisa agilizar sua caminhada para que a educação acompanhe esse permanente processo de mutação (Rocha, 2004, p. 161).

Além disso, a utilização da TDIC como a internet, deve servir de maneira a universalizar o conhecimento, dando acesso àqueles indivíduos menos favorecidos, mas que têm acesso aos meios tecnológicos. Segundo José Manuel Moran, para ter uma educação de qualidade é preciso, dentre outras coisas, motivar e manter seus profissionais atualizados:

[...] o professor agora tem que se preocupar, não só com o aluno em sala de aula, mas em organizar as pesquisas na internet, no acompanhamento das práticas no laboratório, dos projetos que serão ou estão sendo realizados e das experiências que ligam o aluno à realidade. (Moran, 2004, p. 15).

Ao lançar mão das TDICs como mediação didática, a proposta assumiu um caráter ético-estético que potencializou o engajamento dos alunos com a leitura e a produção textual, estimulando práticas colaborativas que valorizaram o trabalho em equipe, a partilha de saberes e o protagonismo coletivo. O Instagram da escola transformou-se em espaço de circulação e de autoria, onde os estudantes puderam ver suas vozes publicizadas e legitimadas socialmente. Nesse processo, as TDICs deixaram de ser apenas ferramentas e tornaram-se práticas sociais e discursivas.

Sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, conforme proposta por Cope e Kalantzis (2000), compreendemos as produções dos alunos como resultado de processos de “design” discursivo — momento em que os sujeitos reconfiguram signos socialmente disponíveis, atribuindo-lhes novos sentidos. A rediscursivização dos contos machadianos em gêneros multimodais digitais (podcast, fanfic, vídeo, post em rede social) revela esse movimento de transformação, em que os alunos, como designers de significados, articulam linguagem, imagem, som e performance para construir enunciados responsivos e socialmente situados. Nessa direção, os multiletramentos (Rojo, 2012; 2013) não são apenas abordagens metodológicas, mas formas de acesso crítico à cultura e à autoria discursiva, potencializadas pelas TDICs como práticas sociais.

A prática interventiva desta investigação também dialoga com o quadro teórico dos Novos Letramentos (Lankshear; Knobel, 2007; Kleiman, 2005), ao reconhecer a leitura e a escrita como práticas sociais, situadas histórica e culturalmente, e atravessadas pelas relações de poder. Ao promover a produção de gêneros digitais em ambiente escolar, a proposta valoriza formas contemporâneas de letramento, em que os alunos não apenas acessam conteúdos, mas atuam como sujeitos produtores de sentidos. Nesse processo, reconfiguram-se as fronteiras entre o letramento escolar tradicional e as práticas de linguagem da cibercultura, favorecendo o exercício da autoria crítica e a ampliação das identidades discursivas juvenis.

Essa abordagem teórico-prática encontra respaldo nos documentos oficiais que orientam o ensino brasileiro. Levando em consideração a leitura da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo do Espírito Santo, nas aulas de Língua Portuguesa já não cabem mais somente textos impressos. De acordo com esses dois documentos oficiais, no âmbito escolar, as tecnologias abrangem o princípio de que existe um leque de ferramentas e possibilidades disponíveis que podem contribuir para a construção do aprendizado, visando o desenvolvimento e fortalecimento de práticas que utilizem as tecnologias de informação e comunicação.

Rajagopalan (2003, p. 12) já afirmava que “acreditar numa linguística crítica é acreditar que podemos fazer a diferença”. Nessa direção, investigamos a atual realidade do ensino da leitura de texto literário e de produção de texto mediado pelas tecnologias digitais pelo Estado Brasileiro e suas instituições escolares à luz da importância de se pensar no tema políticas linguísticas e educacionais nos estudos em Linguística Aplicada de vertente indisciplinar e transgressiva.

A partir dessa leitura crítica dos documentos curriculares, compreendemos que o ensino da leitura e da escrita, especialmente no campo literário, exige não apenas a valorização de obras clássicas, mas também a mediação por tecnologias digitais que dialoguem com as práticas culturais dos alunos. Isso significa não apenas acessar textos em formato digital, mas, sobretudo, promover a apropriação crítica desses espaços, estimulando o protagonismo dos estudantes na produção de sentidos por meio das TDICs.

Tendo em vista os estudos em políticas linguísticas vigentes em nossa sociedade e nos estudos em Linguística, por uma via dialógica de pesquisa em linguagem, de caráter documental, fizemos uma incursão em documentos oficiais, quais sejam: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo do Estado do Espírito Santo, por meio de viés de pesquisa não hegemônico e que se atente, principalmente, aos sujeitos que são alvo desses documentos institucionais de educação do país e do Estado do Espírito Santo, respectivamente, para levantar discussões que contribuam positivamente com a interação entre Estado, esfera escolar, ensino de leitura literária e o (não) lugar das tecnologias digitais no ensino da produção e circulação de texto.

Nessa linha, observamos que os documentos reconhecem a importância das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem e apontam para uma abordagem que ultrapasse o simples uso técnico desses recursos. A BNCC, por exemplo, propõe o desenvolvimento de competências que envolvam a leitura crítica e a produção de textos em diferentes suportes, enquanto o Currículo do Espírito Santo reforça a ideia de letramentos múltiplos e da construção de uma cultura digital ativa. Tais perspectivas favorecem um ensino mais conectado à realidade dos alunos e mais comprometido com sua formação cidadã.

Especificamente, interessou-nos nesses dois documentos, para a base de nossas reflexões, a seção denominada “A área de Linguagens e suas tecnologias”, em que está contida a discussão do componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino fundamental, e, sobre leitura literária e produção textual mediada pelas ferramentas das tecnologias digitais, temas que conduzem a nossa pesquisa.

A leitura literária, mediada por tais ferramentas, tem o potencial de promover não apenas o desenvolvimento do gosto estético, mas também de fortalecer práticas discursivas críticas e respostas ativas ao dizer do outro, considerando os contextos de vida dos alunos. As tecnologias, nesse caso, não são meros suportes, mas instrumentos de ressignificação e circulação de sentidos, especialmente quando utilizadas em atividades que priorizam o diálogo, a autoria e a interação.

Cumpramos aqui destacar que a sociedade tem sido afetada com proposições do Estado que tocam a linguagem, como é o caso da BNCC e o próprio Currículo do ES, e que embora haja elementos que apontem para uma preocupação com a incorporação das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, ainda há um

favorecimento da visão ferramental dessas tecnologias, em detrimento da compreensão de seu status de artefato sociocultural. No que que concerne à leitura literária, tais práticas ganharam um pouco mais de espaço nos dois documentos, mas ainda continua concorrendo com o estudo de gêneros discursos de outras esferas da atividade humana.

Nesse sentido, tais proposições organizacionais, mesmo com os avanços, não causam inclusão social e nem a inserção social como sujeitos dialógicos, autônomos e responsivos/responsáveis eticamente no que concerne, sobretudo, ao ensino da escrita com tecnologias digitais no ensino fundamental. Além disso, necessitará de um suporte estrutural e humano para que se alcancem um ensino e aprendizagem de textos que não só prepare os estudantes, especialmente os de escola pública, para atender às demandas avaliativas de larga escala do sistema educacional brasileiro, bem como à lógica da corrida pelo mercado socioeconômico, mas que fomente sua inserção social como sujeitos dialógicos, autônomos, responsivos e éticos, de formação cultural ampla e que exigem justiça social e econômica nas suas relações pessoais e de trabalho .

No âmbito do contexto de construção tanto da BNCC, quanto do Currículo do Espírito Santo constatamos que o poder público, em parte, assumiu a lógica do privado na administração pública, através da gestão gerencial e, também, quando desiste de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas um movimento dos grupos empresariais, em nível nacional e internacional, no campo da educação pública para cimentar consensos a partir dos ditames neoliberais. Com isso, uma fração do grande capital internacionalizado, que tem suas raízes no próprio desenvolvimento tardio do capitalismo, tanto em âmbito nacional, quanto local com intermediações de interesses, discursos e estratégias de poder vem construindo sua visão hegemônica de como conduzir os destinos da política educacional do Estado brasileiro e capixaba, e de forma indireta, dirigindo a construção desse percurso, moldado pela lógica dos grandes interesses econômicos.

Outro aspecto considerado quanto à análise de viés crítico e emancipatório desses documentos, diz respeito à proeminência dada ao digital no componente Língua Portuguesa da BNCC e do Currículo do ES que acaba por “instrumentalizar”,

à luz de uma adesão ao solucionismo digital de natureza pretensamente atual e inovadora, nossos estudantes nessas novas tecnologias, o que produz como consequência um assujeitamento acrítico a demandas muito mais ligadas às pautas de uma educação neoliberal, flexível à mudança constante, criativa, inovadora etc., do que aquela propalada em várias partes do documento, que fala em participação democrática, cidadania, respeito à diversidade etc., mas que acabam diluindo, e por vezes até mesmo anulando, todos os efeitos de um projeto de educação que se queira verdadeiramente emancipatório numa perspectiva dialógica da linguagem (Freire, 1987; Bakhtin, 2013).

Desse modo, no processo de ensino e aprendizagem da leitura literária e de formação de leitor de literatura, é necessário que haja uma integração e que sejam utilizadas as tecnologias da informação e da comunicação para ensinar a ler e a escrever melhor, porque elas são usadas pelos alunos como outro meio para as práticas de leitura e escrita. A imersão de crianças, jovens e adolescentes em atividades dialógicas de leitura e escrita nos ambientes digitais leva-nos à constatação da necessidade de a escola considerar tais práticas discursivas.

Mais do que apenas instrumentalizar salas de aula e professores, as TDICs precisam, pela ubiquidade e interatividade, auxiliar práticas linguísticas contemporâneas, contextualizar comunicações discursivas pautadas em propiciações decorrentes de interações situadas no ciberespaço, em que os diálogos são estabelecidos como práticas sociais e historicamente situadas, – tais quais as produções discursivas em ambientes digitais dos alunos-leitores apresentadas aqui nesta tese: áudio book, fanfic, fanvídeo, podcast cultural, post em fanpage e vídeo-minuto –, permitiriam a (re)negociação de sentidos à maneira horizontalizada. Para tanto, a escola precisaria estar voltada para uma educação pluralista em termos linguísticos e de letramentos. Dessa maneira, poder-se-ia preparar os estudantes para o contato com diversidade – cultural, identitária e socioeconômica.

Com efeito, para que a BNCC alcance a sua sugestão de uma educação mais indisciplinar (Moita Lopes, 2011), o trabalho com as práticas de linguagem deve ser mais ativo e mais significativo para os alunos, assegurando-lhes a utilização de diferentes mídias dentro e fora das escolas, pois as condições sociais presentes

impõem formas de aprendizagem e socialização virtual que requerem habilidades tecnológicas.

Nessa perspectiva, a partir das atividades dialógicas aplicadas, percebemos que aquilo que elencamos como objetivo — realizar a leitura literária de obras clássicas da literatura nacional e promover a escrita em contextos de mediação tecnológica na sala de aula do Ensino Fundamental, considerando, sobretudo, as condições sociais e culturais em que os estudantes estão inseridos, especialmente em razão de sua ampla inserção na cultura digital — foi alcançado por meio do trabalho de rediscursivização de contos de Machado de Assis para gêneros discursivos digitais e da circulação desses conteúdos no Instagram da escola.

Esse processo, desenvolvido sob uma perspectiva dialógica e humanizadora da literatura, mostrou-se capaz de despertar o gosto pela leitura literária. Além disso, revelou-se como fonte de provocações que emergem do texto literário, bem como de conhecimento e prazer, contribuindo para o estímulo ao pensamento crítico por meio da leitura na escola básica — como ficou evidente no capítulo dedicado à discussão dos resultados.

Outro objetivo alcançado em nossa prática interventiva foi o nosso olhar para a relação contemporânea entre sociedade, escola e tecnologias digitais — sem rompantes apaixonados ou busca por respostas absolutistas. Buscamos, ao contrário, enxergar, na ubiquidade pós-humana, tempos e espaços para participar e aprender. Partimos, então, do pressuposto de que as práticas de linguagem estão atravessadas pelos preceitos da pós-modernidade e pelos novos modos de ser e agir característicos da cibercultura. Isso implica lidar com novos textos e novas formas de produzir sentido.

Dessa forma, entendemos que são necessárias novas práticas leitoras e escritoras, capazes de subsidiar os professores em seus agires docentes, especialmente no que diz respeito ao ensino de textos em situações reais do contexto social. Essas práticas contribuem para a criação de um ambiente de debate voltado ao exercício da cidadania. Nesse sentido, a cultura digital ganhou destaque em nossa proposta, uma vez que sugerimos atividades didáticas interativas, colaborativas e dialógicas, com a utilização de mídias nas quais as informações circulam em diferentes gêneros discursivos multissemióticos.

A proposta surtiu efeito na medida em que as respostas dos alunos foram positivas em relação ao que realizamos, que foi buscar estratégia de ensino para a formulação e aplicação dos processos de interlocução de leitura literária e de produtores de texto orais, escritos e digitais ativos direcionadas aos alunos do 8º ano pela perspectiva social e interativa da linguagem e do ensino-aprendizagem no contexto digital. Isso significa dizer que grande parte dos objetivos da pesquisa foi alcançado. Concluímos também que as hipóteses que levantamos mostraram-se pertinentes na condução da pesquisa, pois, foi possível confrontá-las e ampliá-las ao longo deste estudo, já que nossa proposição, especificamente, nos pareceu bem compatível com o fazer dialógico da sala de aula, uma potencial arena polifônica de interação.

Nessa esteira, construímos uma proposta que conseguiu atrair a atenção dos alunos pela inter-relação entre o fenômeno literário e a produção discursiva em ambiente digital, com o apoio de estudos fundamentados no quadro teórico enunciativo-discursivo de Bakhtin (2003, 2011). Vale destacar, também, a afinidade teórica com o nosso Grupo de Estudos da obra do filósofo russo Mikhail Bakhtin e do círculo de pensadores que se formou em torno dele — na Ufes —, sobretudo no que se refere às concepções de enunciação, de diálogo e de responsividade ética.

Tais concepções, desenvolvidas pelos integrantes desse círculo, somam-se a outras ideias bakhtinianas, como as noções de gêneros do discurso, enunciado concreto, estilo e autoria. Esses fundamentos exigem de nós um olhar investigativo voltado ao vivido dos sujeitos em interação, considerando-se os contextos da cultura digital, da sociedade em rede, dos novos e multiletramentos, da comunicação na era digital e da presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nas práticas cotidianas e escolares. Nesse sentido, articulamos a teoria acerca da leitura e da literatura na era digital às discussões sobre o ensino da literatura na escola.

Encontram-se, neste horizonte de investigação, as perspectivas da linha da Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), da qual esta pesquisa faz parte. Essa subárea da Linguística propõe-se a investigar as práticas sociais historicamente situadas, como a prática pedagógica e a produção de sentido em linguagem.

Ao focalizarmos a promoção da leitura reflexiva na contemporaneidade, a partir de eventos sociais de leitura literária em sala de aula, buscamos estabelecer um diálogo com teóricos e experiências alinhados à concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin. Articulamos essa base à contribuição de autores representativos dos campos da Literatura, da Educação, da teoria acerca da leitura e da literatura na era digital, bem como às discussões sobre o ensino da literatura na escola. Nosso objetivo, nesse sentido, é propor um trabalho de leitura literária de obras clássicas e de produção textual.

Destacamos, por fim, a relevância dos estudos em Linguística Aplicada — especialmente aqueles voltados às Políticas Linguísticas — como fundamentais para a problematização e compreensão do horizonte criado pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Currículo do Espírito Santo.

Mais do que simplesmente responder às atividades dialógicas propostas em sala de aula, observamos um verdadeiro percurso de leitura literária por parte dos alunos — e, inclusive, um amadurecimento ao longo desse processo. Tal amadurecimento se deu tanto em relação aos contos clássicos machadianos que iam sendo lidos, quanto aos sentidos construídos nas rodas de leitura. Esses sentidos emergiram a partir de suas experiências de vida, pois os alunos enunciavam como sujeitos situados em contextos sociais e históricos específicos, atribuindo valorações singulares aos textos. Esse movimento revela o modo como transitavam pelas esferas da criticidade e da interatividade.

Acreditamos, assim, que conseguimos fomentar a inserção social dos participantes como sujeitos dialógicos e responsivos, especialmente no que diz respeito ao ensino da escrita com tecnologias digitais no Ensino Fundamental. Esse processo potencializou o trabalho educativo com os recursos digitais na produção e circulação textual, por meio da rediscursivização dos contos de Machado de Assis selecionados e explorados em sala de aula para a construção de novos sentidos.

Muitos alunos mostravam-se ávidos pela escolha dos contos machadianos para leitura e apresentação dos enredos nas rodas, em razão das temáticas sobre traição, a busca pela ascensão social, a hipocrisia da sociedade da época retratada nos contos. Isso evidencia que o prazer experimentado pela prática da leitura não fazia parte do cotidiano da maioria deles. E a escola, principal agência de práticas sociais de leitura, leitura literária, escrita, oralidade e multimodalidade não está atenta para

essa realidade. Portanto, a escola precisa assumir seu papel social de aproximar os alunos de gêneros discursivos que podem fazer parte do cotidiano deles. Além disso, ao podar a possibilidade do contato genuíno da leitura literária com os alunos devido a práticas pedagógicas que não contribuem efetivamente para a construção de uma consciência leitora crítica, a escola está negando um direito do aluno enquanto ser humano, o direito da fruição, do prazer estético e da humanização de que nos fala Candido (2011).

Partimos da constatação de que somente a articulação de signos semióticos e linguísticos na organização e estruturação composicional de textos discursivos não é suficiente para a efetivação da produção do(s) sentido(s) em contextos sociais concretos de interação social. O aproveitamento dos suportes tecnológicos no ensino da leitura literária e na formação do leitor é de grande importância como estímulo para envolver e incentivar os sujeitos aprendizes na construção de saberes que lhe são essenciais, mas o crivo, assim como no trabalho com o texto literário em páginas de papel, está no planejamento de atividades dialógicas relevantes nos ambientes virtuais.

A proposta constante em nosso trabalho é viável, pois, acreditamos que as novas práticas sociais de leitura, leitura literária e escrita oportunizadas pela potencialidade de interatividade via tecnologias são uma realidade na vida contemporânea, principalmente quando falamos dos jovens, que cada vez mais utilizam os suportes digitais e se apropriam destes espaços, ciberespaço e cibercultura para se comunicar e ressignificar a linguagem como um todo. Deste modo, pensamos que o professor deva estar atento aos diálogos que podem ser elaborados com a tecnologia a fim de aproximar os estudantes não somente dos textos literários de obras clássicas, mas também dos gêneros digitais, a fim de provocar-lhes sentidos e significados nesta ação. Claro que como tudo é muito novo, o caminho pedagógico para o trabalho com o ensino da leitura literária em sala de aula e a produção discursiva em ambientes digitais à luz de enunciados já existentes, no caso em pauta, os contos clássicos de Machado de Assis, ainda está sendo descoberto.

Assim, procuramos ainda mostrar, nesta investigação, que a leitura de clássicos da literatura e a rediscursivização dessas leituras em ambientes digitais, nos anos finais do Ensino Fundamental, podem ser potencializadas. Visando à formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade deste novo milênio, os dados levantados e os resultados obtidos nesta pesquisa apontam que é possível desenvolver, por meio de mecanismos pedagógicos adequados, uma experiência estética do ler e do escrever o texto literário.

Tal experiência pode ser fomentada por um trabalho integrado com gêneros digitais e não digitais, o que permite repensar o ensino da literatura na escola, tanto pela natureza heterogênea de seus conteúdos quanto pela dupla função que essa disciplina desempenha na formação do aluno: incentivar o senso e o prazer estético e, ao mesmo tempo, colaborar decisivamente para sua formação humanística — como indivíduo e como ser social. Assim posto, a inter-relação entre obras clássicas da literatura brasileira e as TDICs configura-se como uma sugestão de objeto de aprendizagem. Essa proposta é voltada ao ensino da leitura literária e à produção discursiva em ambientes digitais, a ser desenvolvida por professores dos anos finais do Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa.

Entendemos essa proposta de aplicação pedagógica como uma sugestão no horizonte de múltiplas possibilidades e, tal como Geraldi (1997, p. 4) salientou há mais de duas décadas, lembramos que se trata de "[...] uma proposta, sujeita às alterações e imposições da situação concreta de cada professor, de sua história, da história de seus alunos, das possibilidades que se abrem quando, assumindo o que se vive, busca-se construir outro viver". Nessa direção, articulamos a leitura literária à formação de sujeitos leitores críticos e à produção de gêneros discursivos digitais, por meio de uma sequência de atividades dialógicas que permitiu aos estudantes compreenderem a literatura como uma experiência viva — em diálogo com a contemporaneidade e com suas próprias formas de expressão. Essa proposta foi potencializada por processos colaborativos que valorizam a criação conjunta, o respeito à diversidade de vozes e o protagonismo compartilhado.

A mudança na educação inicia-se, principalmente, a partir de uma transformação dentro das salas de aulas, sendo capaz de incentivar a imaginação dos alunos, motivando-os à leitura de uma forma prazerosa. Se eles fazem parte de um mundo digital, o professor não pode ignorar ou buscar apagar suas práticas de leitura

e escrita de culturas voltadas para as tecnologias digitais. Portanto, esta tese mostrou como é possível integrar o ensino sobre as novas tecnologias digitais ao ensino de língua portuguesa e como coordenar atividades dialógicas de leitura e escrita com o ensino sobre as mídias digitais, com o uso pedagógico de gêneros emergentes, cujos sentidos são constituídos pela articulação entre as diferentes linguagens presentes em sua materialidade, demandando estratégias de leitura específicas para sua compreensão.

Espera-se que a presente análise auxilie docentes e demais interessados em desenvolverem uma reflexão sobre a necessidade de se reformular o ensino da leitura literária numa dimensão transgressiva e de aprendizagem subjetiva e humanizadora e de produção escrita, oral e multimodal na perspectiva da linguagem criada a partir de recursos hipertextuais e hipermediáticos da literatura digital, para que todos os alunos da escola pública possam desfrutar não apenas as produções culturais que somente o ambiente literário pode proporcionar, pois mais importante que entender a literatura é senti-la.

Ademais, acreditamos que o aporte teórico-metodológico de perspectiva dialógica da linguagem para a produção deste trabalho aponta possibilidades de pensamento que nos direcionam à formação do leitor literário na era digital, bem como a formação do cidadão crítico, responsivo, responsável, ético e autônomo diante das influências acarretadas pelas tecnologias digitais na sociedade contemporânea.

Sob essa ótica, consideramos ter reunidos até o momento as condições objetivas teóricas e metodológicas para finalizarmos um futuro trabalho científico de relevância para o contexto escolar capixaba que colabore com as discussões acerca das inúmeras possibilidades que o professor da educação básica pode dispor de formação inicial e continuada ao transitar por ambientes digitais, além de apontar a possibilidade de planejar ações didáticas, fazendo o uso dos recursos digitais para as práticas sócias de leitura, leitura literária e escrita, que possam ser agregadas a outros recursos já existentes em sala de aula, aprimorando, assim, sua prática docente, tornando-a verdadeiramente reflexiva e transformadora, sobretudo, porque, consideramos o processo de doutoramento como ponto de partida e não como de

chegada, ou seja, consideramos o doutorado como passagem a uma vida qualificada de investigador.

Nesse horizonte, reafirmamos ainda que a escola é o espaço de fruição estética, de formação crítica e de agência discursiva. Lugar em que os alunos não apenas acessam informações ou desenvolvem competências técnicas, mas produzem sentidos, dialogam com o mundo e se reconhecem como sujeitos discursivos.

Encerramos, portanto, deixando aberta a escuta e o diálogo. A pesquisa não termina aqui — e tampouco deseja finalizar. O doutorado não é um ponto de chegada, mas um ponto de passagem: o início de uma vida investigativa comprometida com a transformação social por meio da linguagem, da literatura e da educação. Neste espírito de abertura e continuidade, deixamos também registrado que este estudo está disponível à visitação dos profissionais da área e de todos que se interessem por tecnologia, ensino de leitura literária, leitura e produção escrita, oral e multimodal, especialmente quando desenvolvidas de forma colaborativa, em que a escuta, a troca de ideias e a construção coletiva do texto ganham centralidade. Esperamos, assim, ter deixado um pequeno rastro neste sistema contínuo e fluido de significados.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2006. ISBN 978-85-7139-699-9.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; COSTA, Renata Ferreira. **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas**. São Paulo: Blucher Open Access, 2019. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/36723>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad.: P. Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [1959-61/1976].

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

_____. VOLOCHINOV, V. N. [1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____, Z. **Modernidade e ambivalência**. Trad. de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

_____, Z. **Tempos líquidos**. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **Questões estilísticas no ensino de línguas**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Literacy practices**. London: Routledge, 2000.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Language online**: investigating digital texts and practices. London: Routledge, 2015.

BENEVENUTE, Cláudia Fernandes. **Machado de Assis e Mikhail Bakhtin em diálogo: contribuições da exotopia para a formação docente**. Dissertação (Mestrado em Letras), 2019.

BENEVENUTE, Cláudia Fernandes; CARVALHO, Letícia Queiroz de. **As narrativas machadianas na contemporaneidade**: diálogos com a formação docente. Vitória, ES: Instituto Federal do Espírito Santo, 2019.

BEZERRA, Paulo. **A linguagem na escola**: tensões entre dialogismo e monologismo. Revista Bakhtiniana, São Paulo, n. 3, p. 35-50, 2005.

BIANCHI, Alvaro. **A experiência neoliberal**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

BIKLEN, SariKnopp, BOGDAN, Robert C. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luís Felipe. **Notícias em disputa:** mídia, democracias e formação de preferências no Brasil. São Paulo: Contexto, 2017.

BITTENCOURT, Vivian. **Ler os clássicos na escola:** mediações para uma leitura crítica e responsiva. *São Paulo: Cortez, 2022.*

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 03/2024.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura:** a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRAIT, Beth. **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRIDLE, James. **A nova idade das trevas: a tecnologia e o fim do futuro.** Tradução de Érico Assis. São Paulo: Todavia, 2019.

BRITO, karim Siebeneicher; GAYDECZKA; Beatriz; KARWOOSKI, Acir Mário. **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BUZATO, Marcelo E. K. **Práticas letradas na cibercultura:** letramentos digitais e (re)configurações do sujeito na escola. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 331–354, 2007.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** [Orig. *Why Read the Classics*, 1991]. Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos.** 5. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2004. p. 169–191.

_____. **Formação da literatura brasileira.** O pretexto de Camões. [Orig. *The Formation of Brazilian Literature*, 1959]. Edusp, 1995.

_____. Literatura e sociedade. In: _____. **O direito à literatura.** São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Itatiaia, 2011. p. 13–31.

CARA, Daniel. A quem interessa a privatização da educação? In: GENTILI, Pablo; TOSCANO, Hugo (orgs.). **Educação na mira:** propostas ultraconservadoras para a educação brasileira. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2017.

CARLINI, Alessandra; TARCIA, Regina Maria. **Leitura e ensino:** ressignificando o espaço da sala de aula. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 35-52, jan./abr. 2010.

CARVALHO, Letícia Queiroz de; POMPERMAYER, Soraya Ferreira. **Juventude e experiência literária na escola**: a roda de leitura. In: CARVALHO, Letícia Queiroz de (org.). *A literatura na sala de aula: olhares em convergência*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

CAVALCANTI, Maria Clotilde. **Educação linguística como prática da liberdade**: formação docente e compromisso ético-crítico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada / RBLA*, Campinas, v. 13, n. 4, p. 207–227, 2013.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis, um historiador às avessas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP/ IMESP, 1999.

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

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **The arts of teaching**. Falmer Press, 2000. (Design discursivo e multiletramentos.)

CORA, Marcela Alvarenga Toniato; CARVALHO, Letícia Queiroz de. Leituras e vozes docentes: um encontro entre Mikhail Bakhtin e Machado de Assis na sala de aula. **Revista Diálogos**, v. 11, n. 3, p. 209–223, 2023.

CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias**. Tradução de Francisco Morás. Bauru: EDUSC, 2001.

CORREIA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (org.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

COSSON, Rildo. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Mediações literárias e formação de leitores**. São Paulo: A Girafa, 2021.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Claudete Maria; et al. **A leitura como prática social na escola**. Campinas: Pontes, 2009.

COSTA, E. G. M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada–RBLA**, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012. Disponível em: 10.1590/S1984-63982012000400012. Acesso: 20 jun 2025.

DALVI, Maria Luiza; REZENDE, Vera; JOVER-FALEIROS, Livia. **A leitura literária na escola**: reflexões e práticas. São Paulo: Parábola, 2013.

DIAS, Marcelo. **Leitura e formação ética**: a literatura como experiência de alteridade. Vitória: Edufes, 2025.

DUBOC, Ana Paula. **Currículo e multiletramentos**. São Paulo: Parábola, 2015.

EMIRBAYER, M.; MISCHKE, A. **What is agency?** *American journal of sociology*, v. 103, n. 4, 1998, pp. 962-1023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Currículo do Espírito Santo**: etapa do Ensino Fundamental: anos finais (6º ao 9º ano). Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 2020. Disponível em: <https://curriculoes.es.gov.br/>. Acesso em: 03/2024.

FARACO, Carlos Alberto Faraco. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAZ, Daniel de Mello. **Neoliberalismo e educação de línguas estrangeiras**. Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 9, n. 14, p. 55-71, maio 2015. Publicado em 14 maio 2019

_____. **A privatização da educação pública no Brasil**: atores e estratégias. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 1231–1248, out./dez. 2015.

FIAD, R. S. Operações linguísticas presentes na reescrita de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, AULP, n. 4, 1991a.

_____. Reescrita e autoria: a construção do texto pelo sujeito. In: FIAD, R. S. L. et al. **O ensino de escrita e a escola**: discutindo produção textual na escola básica. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. A reescrita como reformulação e autoria. In: ROJO, Roxane (org.). **Escrita e reescrita na escola**: práticas com gêneros e mídias digitais. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

FIDELIS, Leandro. **Literatura e exclusão**: por uma abordagem ética do cânone literário nas escolas. *São Paulo: Cortez, 2008.*

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. “Implicações do ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta.” In: FREITAS, Maria Teresa (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FURTADO, Rossana Martins. **O diálogo do cotidiano nas redes sociais**: a liquidez discursiva nos memes, 2019. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

GARCIA, Ana Paula Duboc; LUKE, Allan; SEGLEM, Robyn. A era da mobilidade e os desafios para a educação linguística crítica. In: ROJO, Roxane (org.). **Letramentos digitais**: práticas sociais e modos de ação. São Paulo: Parábola, 2018.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 208 p.

_____. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. “Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin.” In: FREITAS, Maria Teresa (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. Tradução Álvaro Cabral. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1989].

GRILLO, Sheila. Vozes sociais, polifonia e discurso escolar. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 99–117.

ISER, Wolfgang. **Die Appellstruktur der Texte**: Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, 1971. Tradução principal: *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações com o ensino de língua materna. In: **Revista Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. Ensino gramatical de língua materna: uma arena de conflitos. **Revista Letra Magna**, Ano 03, nº4, 1º semestre de 2006.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: le pluralisme des dispositions. Tradução de João Batista Kreuch. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura**: fruição e conhecimento. São Paulo: Ática, 1984.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**: changing knowledge and classroom learning. 2. ed. New York: Open University Press, 2006.

_____. **Digital literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang, 2015.

_____. **New literacies**: everyday practices and classroom learning. 2. ed. Maidenhead: Open University Press, 2007.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBERALI, Fernanda Coelho (Org.). **Multiletramentos, práticas de leitura e compromisso social**. Campinas/SP. Pontes Editores, 2021.

LÍRIO, Núbia Rogéria. **Click” em tecnologia**: uma experiência multiletrada com alunos do ensino médio público, 2018. Tese (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES, Isabel Cristina. Por uma educação linguística crítica: uma proposta para o ensino de língua portuguesa. **Revista Práxis Educacional**, v. 12, n. 23, p. 119–140, jan./abr. 2016.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. A retextualização no processo de construção do texto. In: ROJO, Roxane (org.). **Gêneros do discurso e práticas escolares de linguagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MENEZES DE SOUZA, Lynn D. Leitura e produção de sentidos: a escola como espaço de letramento. In: TINOCO, Nádia (org.). **Letramento**: múltiplas perspectivas. São Paulo: Parábola, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca. A linguística aplicada crítica no Brasil. In: SILVA, Kleber Aparecido da; BARBARA, Leila Barbara (orgs.). **Linguística Aplicada em questão**: sentidos em disputa. Campinas: Pontes, 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 101-114.

_____. Uma linguística aplicada e mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-43.

_____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: ROCA, R. C. P. P. (Org.) **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24

_____. **Letramentos, identidade e agência**. São Paulo: Parábola, 2013.

MONTE MÓR, Walkyria C. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Cláudia H.; MACIEL, Ruberval F. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 31–59.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política**. Tradução de Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu, 2018.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.67-83.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Caminhos da literatura infantil**. Autores, obras, leitura literária. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIN, Suelen. **Leitura literária e cidadania: a escola como espaço de formação de leitores críticos**. São Paulo: Autêntica, 2021.

PINHEIRO, Fernanda. **Letramento e práticas escolares**: múltiplos caminhos da leitura e da escrita. *Cadernos CEDES*, v. 34, n. 93, p. 153–166, 2014.

PRADO, Guilherme do Val Toledo, PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins, RODRIGUES, Nara Caetano, SERODIO, Liana Arrais (org.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a. p. 143-161.

_____. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013b. p. 19-42.

_____. O professor de línguas e a suma importância de seu entrosamento na política linguística de seu país. In: CORREA, D. A. (org). **Política linguística e ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 73-82.

REZENDE, Vera Teixeira. **Literatura e ensino**: questões e práticas. São Paulo: Parábola, 2013.

RIBEIRO, Ana Lisa. Multimodalidade, textos e tecnologias

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. Parábola Ed., 2012.

_____. (Org). **Escolas conectadas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. Roxane; Barbosa; Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **Multiletramentos e design discursivo**. São Paulo: Contexto, 2012.

ROUXEL, Annie. A formação do leitor literário: uma abordagem pelas práticas de leitura. In: DALVI, Maria Luiza et al. (orgs.). **A leitura literária na escola: reflexões e práticas**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANDERS, Julie. **Adaptation and appropriation**. London: Routledge, 2006.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SARAIVA, Juracy Ignez Assmann. “A sedução das narrativas aplicada ao estudo de contos machadianos”. In: BARBOSA, Valéria Koch; SCHNEIDER, Simone Daise (orgs.) **Linguagem, sociedade e interação: reflexões teóricas-práticas**. Novo Hamburgo: Feevale, 2007, p. 171–184.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, S. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHWARZ, Roberto. **Dois Ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SIGNORINI, Inês (org.). **Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Org). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2007.

_____. (Org). **[Re]Discutir: texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? In: LANDRY, Donna; MACLEAN, Gerald (orgs.). **A política e os subalternos**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

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

TILIO, Rogério. A virada crítica na Linguística Aplicada: novas configurações. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 41–72, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Difel, 2010.

VELOSO, Geisa Magela; PAIVA, Aparecida. Representações sociais de leitura literária: o texto literário em sua função lúdica e educativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260023, 2021.

VIDON, Luciano Novaes. **Dialogia, estilo e argumentação no trabalho de um sujeito com a linguagem**. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

ZACCHI, Vanderlei. **Clássicos e leitura literária: por uma mediação responsiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

ZAPPONE, Maria Esther. **Educação e participação: um desafio à cidadania**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. O ensino de língua portuguesa no Brasil e as concepções(gem) e de texto nos anos de 1970: condições sócio-históricas de inserção do pensamento bakhtiniano no contexto político-educacional brasileiro. In: ZANDWAIS, Ana; VIDON, Luciano (Orgs.). **A pesquisa sob o enfoque dos estudos do Círculo de Bakhtin**.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura e ensino**. São Paulo: Ática, 1985.

_____. **A letra e a letra**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Protocolo de pesquisa apresentado à Secretaria Estadual de Educação



TERMO DE AUTUAÇÃO DE PROCESSO 2023-LLWGR

Disponível em <https://e-docs.es.gov.br/p/2023-LLWGR>



RESUMO

Solicitar autorização para aplicação de pesquisa intitulada “REDISCURSIVIZAÇÃO DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS EM SALA DE AULA: experiências de leitura literária em ambientes digitais no ensino fundamental II” – do Doutorado em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Ufes, sede em Vitória-ES - com o foco em uma turma de 9º ano, na EEEFM “Belmiro Teixeira Pimenta”, sob a responsabilidade do pesquisador Rogério Carvalho de Holanda, orientado pelo professor Dr. Luciano Novaes Vidon, docente efetivo da Universidade Federal do Espírito Santo e professor permanente do programa referenciado.

Realizado em: 06/01/2023 09:46:00 - Horário de Brasília - UTC-3

LOCAL

GOVES - SEDU - GEEJA - GERENCIA DE EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS

INTERESSADOS (2)

ROGÉRIO CARVALHO DE HOLANDA (CIDADÃO)
LUCIANO NOVAES VIDON (CIDADÃO)

DOCUMENTOS ENTRANHADOS (3)

#1 - 2023-FQD9LV - TERMO DE AUTUAÇÃO DO PROCESSO 2023-LLWGR
#2 - 2023-SNN5ZX - Ofício SN* - PPGEL (Assinado) (1)
#3 - 2023-DT3003 - REQUERIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Documento original assinado eletronicamente, conforme MP 2200-2/2001, art. 10, § 2º, por:

ROGÉRIO CARVALHO DE HOLANDA

PROFESSOR B

GEEJA - SEDU - GOVES

assinado em 06/01/2023 09:46:00 -03:00

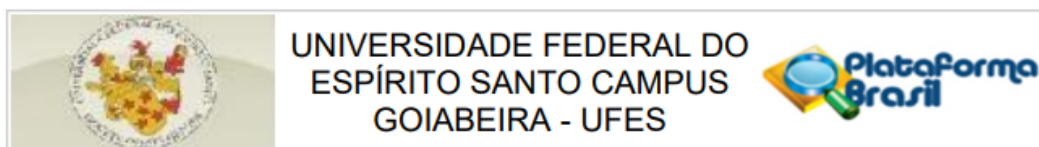


INFORMAÇÕES DO DOCUMENTO

Documento capturado em 06/01/2023 09:46:00 (HORÁRIO DE BRASÍLIA - UTC-3)
por ROGÉRIO CARVALHO DE HOLANDA (PROFESSOR B - GEEJA - SEDU - GOVES)
Valor Legal: ORIGINAL | Natureza: DOCUMENTO NATO-DIGITAL

A disponibilidade do documento pode ser conferida pelo link: <https://e-docs.es.gov.br/d/2023-FQD9LV>

APÊNDICE B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REDISCURSIVIZAÇÃO DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS EM SALA DE AULA: experiências de leitura literária em ambientes digitais no ensino fundamental II

Pesquisador: ROGERIO CARVALHO DE HOLANDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69381123.3.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.148.738

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa sobre a rediscursivização de contos de Machado de Assis para gêneros discursivos multimodais pode contribuir para a formação do leitor literário de textos clássicos nacionais, no contexto escolar da contemporaneidade, e a produção discursiva em ambientes digitais, como práticas sociais inter-relacionadas no Ensino Fundamental II.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o pesquisador, o principal objetivo desta pesquisa é "potencializar a leitura literária de obras clássicas impressas e a produção discursiva em contextos de mediação tecnológica na sala de aula do ensino fundamental". Como objetivos secundários, destacam-se: "Investigar as diferentes formas de abrangência do ensino e aprendizagem da leitura literária na contemporaneidade e da produção discursiva mediada pelos recursos digitais; • Analisar as diretrizes constantes na Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) e no Currículo do Estado do Espírito Santo (Currículo ES, 2020), no tocante ao uso das tecnologias digitais na sala de aula, focalizando a leitura literária e produção textual no Ensino Fundamental II e de que forma tais diretrizes atravessam a prática docente no cotidiano da escola; • Criar espaços de intersecção entre diversas experiências e saberes trazidos por professores e estudantes envolvidos, em um trabalho em rede, que promova o desenvolvimento dos participantes enquanto pesquisadores de seu ensino e aprendizagem, preparando-os para a era das novas práticas sociais de leitura e

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.148.738

escrita;• Propor atividades de leitura e rediscursivização;• Ressaltar por um viés crítico e emancipatório da abordagem das Tecnologias Digitais da Informação Comunicação (TDICs) o cuidado para o uso ético dessas ferramentas digitais, para que não veiculemos discursos de ódio, fake news, cyberbullings, pós-verdade, "efeitos de bolhas".• Refletir, por meio da análise linguística e filosófica, de que forma o Estado pretende dialogar com a esfera escolar brasileira e capixaba no tocante ao ensino de Língua Portuguesa e produção de textos à luz da BNCC e do Currículo do Espírito Santo;• Possibilitar aos estudantes o contato com novas linguagens e formas de ler e escrever o mundo à luz da diversidade linguística e cultural desses sujeitos, apresentando e explorando as possibilidades dos hipertextos, hiperlinks e multissemioses das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Entre os benefícios, o pesquisador destaca, tanto no projeto, quanto nos termos de assentimento e consentimento: "favorece a você o uso específico das tecnologias na aprendizagem com senso crítico, reconhecendo o papel fundamental da tecnologia na escola, com acompanhamento e responsabilidade de uso, para que seja capaz de usar ferramentas multimídia para aprender e produzir à luz da diversidade linguística e cultural da nossa contemporaneidade. Além disso, busca compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva."

Também nas palavras do pesquisador, no que se refere aos riscos, menciona-se: "Há riscos leves envolvidos com esta pesquisa e estão relacionados à exaustão física/mental pelo tempo gasto com os procedimentos, ao incômodo por lembrar situações desagradáveis e à inibição em prestar as informações solicitadas, e neste caso, você poderá se negar a dar qualquer tipo de informação que cause constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo. Durante a pesquisa terá toda liberdade de fazer qualquer pergunta ou questionamento relacionado ao estudo. A fim de amenizar possíveis riscos mediantes a aplicação da ferramenta asseverando a preservação da sua face. Além disso, deixaremos bem claro que os dados serão mantidos em sigilo em computador pessoal, no endereço mencionado, e que o voluntário poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento."

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES **Município:** VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.148.738

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O texto de apresentação da pesquisa (tanto a brochura quanto as informações básicas sobre o projeto) são bastante reflexivos no que se refere à pesquisa sobre os gêneros do discurso e sobre a perspectiva bakhtiniana, demonstrando profundo conhecimento do autor sobre a sua referência teórica.

Em suma, haverá aplicação de questionários sobre as práticas de leitura literária e de produção discursiva em ambiente digital do professor de Português; sobre as experiências dos alunos com a leitura literária, ou seja, perfil do leitor; e as experiências dos alunos com as novas tecnologias digitais da informação e comunicação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- folha de rosto: é apresentada, assinada pelo próprio pesquisador e pela coordenadora do PPGEL, Flávia Medeiros Álvaro Machado.
- carta de anuência: é apresentada e assinada pelo Secretário de Educação, Vitor Amorim de Angelo (condicionada à aprovação deste CEP).
- o TCLE: está paginado conforme o modelo "Página X de X", e está em linguagem acessível e de acordo com as orientações, dado que será aplicado apenas a maiores de 18 anos. Todas as demais informações importantes e relevantes estão presentes ([não] custo; riscos; benefícios; garantias de ressarcimento, se for o caso; garantias de buscar indenização em caso de dano, se for o caso; garantias de desistir em qualquer tempo da pesquisa; tempo de duração; contatos do pesquisador e do CEP).
- TALE: está paginado conforme o modelo "Página X de X", e está em linguagem acessível e de acordo com as orientações, dado que será aplicado apenas a maiores de 18 anos. Todas as demais informações importantes e relevantes estão presentes ([não] custo; riscos; benefícios; garantias de ressarcimento, se for o caso; garantias de buscar indenização em caso de dano, se for o caso; garantias de desistir em qualquer tempo da pesquisa; tempo de duração; contatos do pesquisador e do CEP).
- os cronogramas: há um documento avulso com um cronograma (previsão de início em julho/2023) e com o compromisso expresso de que a pesquisa vai se realizar apenas após aprovação deste CEP. No documento brochura, o cronograma é apresentado em prosa, sem ser em formato de tabela.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.148.738

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Toda a documentação apresentada encontra-se em conformidade com as resoluções vigentes. Ressalta-se que a pesquisa tem relevância e mérito técnico, e se propõe a ser realizada levando em consideração os importantes critérios éticos em relação a seus participantes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2095894.pdf	16/06/2023 16:53:20		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termosdeassentimentorevisado.docx	16/06/2023 16:52:48	ROGERIO CARVALHO DE HOLANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentorevisado.docx	16/06/2023 16:51:56	ROGERIO CARVALHO DE HOLANDA	Aceito
Outros	proposta_didatica.docx	16/06/2023 16:50:38	ROGERIO CARVALHO DE HOLANDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto de pesquisa revisado.docx	16/06/2023 16:50:01	ROGERIO CARVALHO DE HOLANDA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	29/05/2023 17:05:29	ROGERIO CARVALHO DE HOLANDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Anuencia_Previa.pdf	14/04/2023 11:15:30	ROGERIO CARVALHO DE HOLANDA	Aceito
Folha de Rosto	folhaRogerio.pdf	13/04/2023 10:44:39	ROGERIO CARVALHO DE HOLANDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.148.738

VITORIA, 28 de Junho de 2023

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

APÊNDICE C – Autorização da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) para aplicação de pesquisa intitulada “REDISCURSIVIZAÇÃO DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS EM SALA DE AULA: experiências de leitura literária em ambientes digitais no ensino fundamental II” –na EEEFM “Belmiro Teixeira Pimenta”.



CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada **“REDISCURSIVIZAÇÃO DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS EM SALA DE AULA: experiências de leitura literária em ambientes digitais no Ensino Fundamental II”**, realizada por **Rogério Carvalho de Holanda**, sob o CPF 015.315.397-00, nas dependências da(s) unidade(s) abaixo listada(s), está autorizada mediante entrega de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 69381123.3.0000.5542.

Unidades em que a pesquisa será desenvolvida: EEEFM Belmiro Teixeira Pimenta.

Vitória, 06 de julho de 2023.

VITOR AMORIM DE ANGELO
Secretário de Estado da Educação

ASSINATURA

Documento original assinado eletronicamente, conforme MP 2200-2/2001, art. 10, § 2º, por:

VITOR AMORIM DE ANGELO
SECRETARIO DE ESTADO
SEDU - SEDU - GOVES
assinado em 06/07/2023 13:33:44 -03:00

**INFORMAÇÕES DO DOCUMENTO**

Documento capturado em 06/07/2023 13:33:44 (HORÁRIO DE BRASÍLIA - UTC-3)
por VITOR AMORIM DE ANGELO (SECRETARIO DE ESTADO - SEDU - SEDU - GOVES)
Valor Legal: ORIGINAL | Natureza: DOCUMENTO NATO-DIGITAL

A disponibilidade do documento pode ser conferida pelo link: <https://e-docs.es.gov.br/d/2023-CPRCPB>

APÊNDICE D – Termo de anuência da EEEFM “Belmiro Teixeira Pimentel”

TERMO DE ANUÊNCIA

A EEEFM “Belmiro Teixeira Pimenta” está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado REDISCURSIVIZAÇÃO DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS EM SALA DE AULA: experiências de leitura literária em ambientes digitais no ensino fundamental II”, coordenado pelo professor pesquisador Rogério Carvalho de Holanda do programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Ufes e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da devida pesquisa nesta instituição durante a realização da mesma.

Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções de Ética Brasileiras nº 466/12 e 510/16 do CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, que estabelecem as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país. Esta instituição está ciente da corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e no seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

André Luís Demuner Ramos
Diretor Escolar
Port. Nº 134-S de 02/02/2024
EEEFM Belmiro Teixeira Pimenta

Vitória, 24 de setembro de 2023.

André Luís Demuner Ramos

André Luís Demuner Ramos

Diretor Escolar

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
“BELMIRO TEIXEIRA PIMENTA”
Rua das Perdizes, s/nº - Bairro Eurico Salles - Serra/ES
CEP: 29.160-182 - Tel.: (27) 3228-1348
E-mail: escolabelmiro@sedu.es.gov.br
ATOS LEGAIS
Ensino Fundamental Ato de Criação - Portaria E
Nº 1954 de 21/12/1983
Ato de Aprovação - Res. CEE 27/86 de 09/05/1986
Ensino Médio: Ato de Criação - Port. Nº 046 R de 06/09/2000
Ato de Aprovação - Res. CEE Nº 1358 de 10/11/2006

APÊNDICE E Termo de consentimento livre e esclarecido (para responsável legal pelo menor de 18 anos - Resolução 466/12)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS RESPONSÁVEIS (TCLE)

O filho do Sr/ Sr^a,

....., menor sob sua responsabilidade, está sendo convidado a fazer parte da Pesquisa chamada “REDISCURSIVIZAÇÃO DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS EM SALA DE AULA: experiências de leitura literária em ambientes digitais no ensino fundamental II”. Essa é uma pesquisa que trata de compreender o modo como os recursos digitais podem contribuir para a formação do leitor literário de textos clássicos nacionais, no contexto escolar da contemporaneidade, e também do produtor de textos. Tem como objetivo potencializar a leitura literária de obras clássicas impressas da literatura nacional no 9º ano do Ensino Fundamental por meio dos contos de Machado de Assis e a partir dessas leituras, produzir textos em ambientes digitais e se justifica por apresentar um trabalho de leitura literária, tendo os contos de Machado de Assis como ponto de partida para criação, pelos estudantes, em outros gêneros, por meio da releitura e reescrita desses contos, e, por conseguinte, circulação das produções criadas em rede social.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A participação do seu filho/sua filha será respondendo a dois questionários para levantamento de dados e durante o horário normal das aulas de Língua Portuguesa – no máximo 25 aulas, ele/ela irá participar de atividades dialógicas distribuídas em oficinas dialógicas. Inicialmente tais oficinas irão explorar três contos do Machado de Assis, quais sejam: “A carteira”, “A Cartomante” e “O Alienista”, com vistas a abrir para possibilidades de releitura e reescrita desses contos em ambiente digital. Para que participação dele/dela seja mais democrática, valorizando a autonomia de cada um e considerando a perspectiva dialógica da nossa proposta, buscaremos dar a ele/ela a possibilidade de escolher não somente o conto machadiano a ser relido e reescrito, mas também qual gênero/conteúdo digital gostariam de produzir, se hiperconto, vídeo-minuto, fanfic, fotonovela digital, trailer honesto, playlist comentada, etc., sem direcionarmos muito. Ainda nessa perspectiva, serão sugeridos ao seu filho/sua filha,

aluno/aluna participante, outros contos de Machado de Assis como possibilidade de releitura e reescrita, utilizando os recursos digitais, tais como “Um Apólogo”, A missa do galo”, “O Enfermeiro”, “Adão e Eva”, O Espelho” e “Teoria do medalhão”, ou algum outro do interesse dele/dela.

GARANTIAS OBRIGATÓRIAS

- a) Seu filho/sua filha não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelo pesquisador.
- b) As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação dele/dela. Os dados coletados nesta pesquisa (as tarefas elaboradas e o registro das observações), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador pelo período de no mínimo 5 anos.
- c) Fica também garantido o direito a buscar indenização caso seu/ filho/sua filha venha a sofrer qualquer tipo de dano, comprovadamente decorrentes da participação dele/dela na pesquisa, conforme Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, tendo resguardado o direito a assistência e a buscar indenização, de acordo com decisão judicial ou extra-judicial.
- d) Este TCLE está impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo Sr/Sr^a e pelo pesquisador, sendo que cada um receberá uma via.
- e) A participação do seu filho/sua filha é voluntária, sendo assim, o senhor/a senhora poderá desistir e/ou retirar a participação dele/dela desta pesquisa no momento que desejar.

RISCOS: Há riscos leves envolvidos com esta pesquisa e estão relacionados à exaustão física/mental pelo tempo gasto com os procedimentos, ao incômodo por relembrar situações desagradáveis e à inibição em prestar as informações solicitadas, e neste caso, você poderá se negar a dar qualquer tipo de informação que cause constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo. Durante a pesquisa terá toda liberdade de fazer qualquer pergunta ou questionamento relacionado ao estudo. A fim de amenizar possíveis riscos mediremos a aplicação da ferramenta asseverando a preservação da sua face. Além disso, deixaremos bem claro que os dados serão mantidos em sigilo em computador pessoal e que você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

Além dos riscos relacionados com a participação na pesquisa apontados acima, há aqueles outros característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Nesse sentido, há limitações do pesquisador para assegurar total confidencialidade e potencial risco

de sua violação. No entanto, com vistas a minimizar esses riscos próprios do ambiente virtual, assumimos aqui o compromisso ético e responsável de não apenas fazermos o download dos dados, mas também de não os manter em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", conforme as recomendações constantes da Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, de 3 de março de 2021, que contém Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

BENEFÍCIOS: O projeto de pesquisa favorece ao seu filho (a) o uso específico das tecnologias na aprendizagem com senso crítico, reconhecendo o papel fundamental da tecnologia na escola, com acompanhamento e responsabilidade de uso, para que seja capaz de usar ferramentas multimídia para aprender e produzir textos à luz da diversidade linguística e cultural da nossa contemporaneidade. Além disso, busca compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

QUEM PROCURAR PARA ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA E QUEM PROCURAR PARA DENÚNCIAS.

Em Caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa o contato será com o pesquisador responsável Rogério Carvalho de Holanda. Endereço: Rua Almirante Barroso, 28. Praia do Sua. CEP: 29052-170. Vitória – ES. Telefone: (27) 99727 9740/ e-mail para contato: rogeriohol@hotmail.com. A pesquisa está sob a orientação do Srº. Profº. Drº. Luciano Novaes Vidon. E-mail: pfvidon@gmail.com.

Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa o Sr/a Srª poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Ante ao exposto e considerado, eu, abaixo assinado _____

_____, concordo que meu filho participe voluntariamente do estudo apresentado acima, declaro ainda que ele foi devidamente informado e esclarecido pelo Pesquisador Responsável sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Assinatura do responsável

.....

Local e data

.....

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

O **pesquisador responsável declara** que esta pesquisa foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFES e que todos os procedimentos experimentais estão de acordo e obedecendo aos princípios éticos, conforme Resoluções nº 466/12 e 510/16 do CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, que estabelecem as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país.

Pesquisador

Responsável:

.....

Local

e

data:

.....

Assinatura:.....

APÊNDICE F - Termo de assentimento livre e esclarecido para menores de 12 a 18 anos - Resolução 466/12



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**1. TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO/DA AULUNO/ALUNA
MENOR DE IDADE (TALE)**

Olá estudante da turma do 9º ano da EEEFM Belmiro Teixeira Pimenta! Espero que esteja bem e se cuidando. Você está sendo convidado a fazer parte da Pesquisa chamada “REDISCURSIVIZAÇÃO DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS EM SALA DE AULA: experiências de leitura literária em ambientes digitais no ensino fundamental II”. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Essa é uma pesquisa que trata de compreender o modo como os recursos digitais podem contribuir para a formação do leitor literário de textos clássicos nacionais, no contexto escolar da contemporaneidade, e também do produtor de textos. Pretendemos potencializar a leitura literária de obras clássicas impressas da literatura nacional no 9º ano do Ensino Fundamental por meio dos contos de Machado de Assis e a partir dessas leituras, produzir textos em ambientes digitais e se justifica por apresentar um trabalho de leitura literária, tendo os contos de Machado de Assis como ponto de partida para criação, por você aluno/aluna, em outros gêneros, por meio da releitura e reescrita desses contos, e circulação das produções criadas em rede social.

Sua participação será respondendo a dois questionários para levantamento de dados e durante o horário normal de suas aulas de Língua Portuguesa – no máximo 25 aulas, você irá participar de atividades dialógicas distribuídas em oficinas. Inicialmente tais oficinas irão explorar três contos do Machado de Assis, quais sejam: “A carteira”, “A Cartomante” e “O Alienista”, com vistas a abrir para possibilidades de releitura e reescrita desses contos em ambiente digital. Para que sua participação seja mais democrática, valorizando sua autonomia e considerando a perspectiva dialógica da nossa proposta, buscaremos dar a você a possibilidade de escolher não somente o conto machadiano a ser relido e reescrito, mas também qual gênero/conteúdo digital gostariam de produzir, se hiperconto, vídeo-minuto, fanfic, fotonovela digital, trailer honesto, playlist comentada, etc., sem direcionarmos muito. Ainda nessa perspectiva, serão sugeridos a você participante outros contos de Machado de Assis como possibilidade de rediscursivização, utilizando os recursos digitais, tais como “Um Apólogo”, A missa do galo”, “O Enfermeiro”, “Adão e Eva”, O Espelho” e “ Teoria do medalhão”, ou algum outro de seu interesse.

Para isso, você não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelo pesquisador. Há riscos leves envolvidos com esta pesquisa e estão relacionados à exaustão física/mental pelo tempo gasto com os procedimentos, ao incômodo por relembrar situações desagradáveis e à inibição em prestar as informações solicitadas e neste caso, você poderá se negar a dar qualquer tipo de informação que cause constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo.

Outros riscos relacionados a sua participação na pesquisa dizem respeito àqueles característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Nesse sentido, há limitações do pesquisador para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. No entanto, com vistas a minimizar esses riscos próprios do ambiente virtual, assumimos aqui o compromisso ético e responsável de não apenas fazermos o download dos dados, mas também de não os manter em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante, pois irá favorecer a você o uso específico das tecnologias na aprendizagem com senso crítico, reconhecendo o papel fundamental da tecnologia na escola, com acompanhamento e responsabilidade de uso, para que seja capaz de usar ferramentas multimídia para aprender e produzir textos à luz da diversidade linguística e cultural da nossa contemporaneidade. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Tais informações serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, mas sem identificar (dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações) dos participantes (alunos).

QUEM PROCURAR PARA ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA E QUEM PROCURAR PARA DENÚNCIAS.

Em Caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa o contato será com o pesquisador responsável Rogério Carvalho de Holanda. Endereço: Rua Almirante Barroso, 28. Praia do Sua. CEP: 29052-170. Vitória – ES. Telefone: (27) 99727 9740/ e-mail para contato: rogeriohol@hotmail.com. A pesquisa está sob a orientação do Srº. Profº. Drº. Luciano Novaes Vidon. E-mail: pfvidon@gmail.com.

Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa você participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “REDISCURSIVIZAÇÃO DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS EM SALA DE AULA: experiências de leitura literária em ambientes digitais no ensino fundamental II”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. O pesquisador esclareceu minhas dúvidas e já tem o consentimento dos meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

_____ , _____ de _____ de 2023.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do menor

APÊNDICE G – Questionário para o levantamento das experiências dos alunos com a leitura literária: perfil do leitor



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

QUESTIONÁRIO PARA O LEVANTAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS COM A LEITURA LITERÁRIA: PERFIL DO LEITOR

Caro (a) aluno (a),

Este questionário tem como objetivo analisar a relação que você mantém com a leitura do texto literário. Por isso, a sua contribuição nas respostas de cada item é de fundamental importância.

Agradecemos a sua participação,

Atenciosamente,

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Ufes

Aluno (a): _____ Ano: _____ Turma _____

1. Sexo:

() Masculino

() Feminino

2. Idade:

a) () 13 anos

b) () 14 anos

c) () 15 anos

d) () 16 anos

03. Você costuma ler? Com que frequência?

a) () Não.

b) () Sim. Sempre, durante a semana.

c) () Sim. Às vezes.

d) () Sim. Raramente.

4. Dos gêneros textuais relacionados abaixo, qual deles é o seu preferido?

- a) ☐ Poema.
- b) ☐ Conto.
- c) ☐ Crônica.
- d) ☐ Romance.
- e) ☐ História em quadrinhos.
- f) ☐ Outros. Especificar _____

5. Qual tema deixa você mais motivado quando lê?

- a) ☐ Amor.
- b) ☐ Mistério.
- c) ☐ Suspense.
- d) ☐ Terror
- e) ☐ Natureza.
- f) ☐ Outros. Especificar _____

6. No seu dia a dia, qual o material de leitura que você mais utiliza?

- a) ☐ Livro.
- b) ☐ Revista.
- c) ☐ Folhetos.
- d) ☐ Jornal.
- e) ☐ Gibi.
- f) ☐ Sites. Quais? _____
- g) ☐ Outros. _____

7. Dos motivos presentes nas alternativas abaixo, qual deles te leva a ler?

- a) ☐ Conhecimento.
- b) ☐ Lazer.
- c) ☐ Prazer.
- d) ☐ Obrigação.
- e) ☐ Curiosidade.
- f) ☐ Outros. Qual? _____

APÊNDICE H – Questionário para o levantamento das experiências dos alunos com a escrita: perfil do produtor de texto



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DO PERFIL DE EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS COM A ESCRITA

1 - Como você caracteriza sua relação com a escrita?

() ótima () boa () ruim () péssima

2 – Você gosta de escrever textos na escola?

() sim () não () um pouco

3 – Você tem o hábito de escrever fora da escola?

() sim () não () às vezes

3.1 – Se marcou sim ou às vezes, o que você escreve, então, fora da escola? Onde, ou seja, em que veículos e mídia de circulação?

4 - A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa sugere para a prática de produção de texto no 8º ano diferentes gêneros discursivos. Dos gêneros sugeridos a seguir, assinale qual (is) dele (s) você já pratica fora do ambiente escolar.

() editorias de jornais impressos e digitais

() meme

() gif

() comentário

() charge digital

() posts de blog e de redes sociais

() artigos de opinião

() cartas de leitores

() resenha crítica

- () notícias
- () reportagens impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites),
- () peças publicitárias
- () infográficos
- () textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos
- () cartas abertas
- () abaixo-assinados
- () petições on-line
- () enciclopédias colaborativas
- () reportagens de divulgação científica
- () Anotações de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins
- () texto dramático
- () romances
- () contos contemporâneos
- () fábulas contemporâneas
- () romances juvenis
- () biografias romanceadas
- () crônicas
- () narrativas de ficção científica
- () narrativas de suspense
- () poemas
- () nenhum dos gêneros acima

5 – Você se sente motivado, na escola, para escrever?

- () sim () não () às vezes

5.1 - Por quê?

6 - Em diferentes situações do dia a dia, você faz uso de textos, por exemplo, para dar uma informação a alguém, ou para escrever uma mensagem e/ou gravar um áudio

no Whatsapp, ou um comentário online nas redes sociais, o que diferencia esses textos é que podem ser orais, escritos e multissemióticos, e só precisamos adequar o que falamos ou escrevemos à pessoa com quem está se comunicando, de acordo com o objetivo/finalidade da mensagem que está transmitindo e dos veículos e mídia de circulação etc que são utilizados para esse fim, como as redes sociais, por exemplo. A essas estruturas orais, escritas ou multissemióticas que usamos para a interação, damos o nome de gênero discursivo. Dos gêneros discursivos relacionados abaixo, qual prefere escrever? Assinale quantos desejar.

- ☐ () artigo de opinião
- ☐ () carta argumentativa
- ☐ () manifesto
- ☐ () poema
- ☐ () crônica
- ☐ () conto
- ☐ () notícia
- ☐ () resumo
- ☐ () romance
- ☐ () texto teatral
- ☐ () diário
- ☐ () blog
- ☐ () propaganda
- ☐ () receita
- ☐ () manual de instrução
- ☐ () história em quadrinhos
- ☐ () bilhete
- ☐ () e-mail
- ☐ () chat
- ☐ () fóruns de discussão
- ☐ () blog
- ☐ () comentários online (Twitter, Instagram, Facebook, Whatsapp)
- ☐ () nenhum gênero discursivo acima.
- ☐ () outros

6.1 Se marcou outros, qual (is) seria (m) esse (s) outro (s) _____

7 – Como você avalia os textos que escreve?

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

7.1 Por quê?

8 – Quando escreve, você costuma fazer pesquisa em dicionário, gramática ou internet para tirar dúvidas relacionadas à ortografia, vocabulário e norma-padrão da língua portuguesa.

() Sim () Não () Às vezes

9 – Você tem o hábito de planejar, reler, revisar, reescrever e avaliar a escrita?

() Sim () Não () Às vezes

10 - Para além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso, caso o seu professor de Português lhe propusesse uma produção de texto em ambiente virtual, que ofereça recursos multimídias de criação e ferramentas de edição de textos como áudio, fotografia, desenhos, movimentos, hiperlinks, recursos interativos, quebra da linearidade, dentre outros, com resultados de produções que possam prever postagem de novos conteúdos, quais dos gêneros discursivos abaixo, próprios da cultura digital, você gostaria de produzir. Assinale quantos desejar.

() Fanfic

() Vlog cultural

() Pastiches

() trailer honesto

() vídeos-minuto,

() vidding,

() vídeobook

() podcast cultural

() fanzines

() e-zines

() fanvídeos

() fanclipes

() post em fanpage

() playlist comentada

() hiperconto

11 - Como você acha que poderiam ser as aulas de produção de texto?

APÊNDICE I – Questionário para o levantamento das experiências dos alunos com as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

ROTEIRO PARA O LEVANTAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (TDICs)

Caro (a) aluno (a),

Este questionário tem como objetivo verificar o seu contato com as novas tecnologia.

Agradecemos a sua participação,

Atenciosamente,

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Ufes

Aluno(a): _____ Ano: _____ Turma _____.

1. Qual Tipo de aparelho móvel você costuma levar para escola? (É possível selecionar mais de uma opção).

a) () Celular.

b) () Smartphone

c) () Foblet (ex: Galaxy Note)

d) () Tablet

e) () Laptop / Notebook

f) () Netbook

g) () Ultrabook

h) () Outros. Qual? _____

i) () Nenhum

2. Qual plano de acesso à internet você possui?

a) () Pré-pago

b) () Pós-pago

c) () Outros. Qual? _____

d) () Não tenho plano para acesso à internet

3. Qual o tipo de conexão que mais utiliza?

a) () 3G

b) () 4G

c) () Wi-Fi da escola

d) () Outro Wi-Fi

e) () Outros. Qual? _____

f) () Nenhum.

4. Quais os principais sites/aplicativos que você costuma utilizar?

a) () E-mail (Gmail, Yahoo, Hotmail...)

b) () Buscadores (Google, Bing, Yahoo...)

c) () Jogos (Angry Bird, Candy Crush, Fruit Ninja...)

d) () Facebook

e) () Twitter

f) () Youtube

g) () WhatsApp

h) () Foursquare

i) () Instagram

j) () Ask.fm

k) () Skype

l) () WeChat

m) () Google +

n) () Google Maps

o) () Google Tradutor

p) () Evernote

q) () Dropbox

r) () Outros. Qual? _____

Contexto de uso de aparelho pessoal, se você tiver.

5. Você costuma utilizar seu aparelho móvel pessoal para entrar na internet?

() Sim () Não

6. Você já utilizou seu aparelho móvel pessoal em sala de aula para fins didáticos?

() Sim () Não

7. Você acredita que a escola deva permitir o uso de aparelhos eletrônicos pessoais em sala de aula?

() Sim () Não

Contexto de uso da tecnologia na escola

8. Sua escola permite o uso de aparelhos eletrônicos pessoais em sala de aula?

() Sim () Não

9. Os recursos tecnológicos na sua escola costumam ser utilizados para:

a) () Ilustrar (ex.: uso do datashow, power point, Dvd, Youtube...)

b) () Consultar (ex.: fazer uma busca na internet, usar um dicionário ou tradutor online...)

c) () Criar (ex.: fazer um filme coletivo filmado com câmeras fotográficas ou celulares...)

d) () Comunicar (ex.: escola usa sms, e-mail ou redes sociais para mandar recados...)

e) () Interagir (ex.: há grupo no facebook da turma para fins didáticos, a escola tem um ambiente virtual de aprendizado como o moodle...)

f) () Outros. Qual? _____

g) () Nada.

10. Você acredita que a escola pode ser um local mais interessante aos alunos caso ela utilize melhor a tecnologia em sala de aula? Como?

() Sim _____ ()
Não

APÊNDICE K – Relato de memória



Pesquisa: “REDISCURSIVIZAÇÃO DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS EM SALA DE AULA: experiências de leitura literária em ambientes digitais no ensino fundamental II”

Doutorando: Rogério Carvalho de Holanda

Orientador da pesquisa: PROF. DR. LUCIANO NOVAES VIDON

Memórias de leitura literária e produção discursiva em ambiente digital

Estamos concluindo nossas oficinas, foi muito importante o tempo que passamos juntos para que eu conhecesse um pouco mais vocês e as suas experiências de leitura e escrita, assim como foi importante partilhar um pouco mais sobre a escolha de apresentar e explorar os contos de Machado de Assis, bem como as possibilidades de rediscursivização desses contos para gêneros discursivos digitais e, por conseguinte, a publicação e a circulação desses conteúdos digitais na rede social da escola, como objeto de aprendizagem, tanto no ensino da leitura literária, como também na produção textual, nesses últimos três meses.

Agora, gostaria que vocês compartilhassem comigo suas memórias de leitura literária e produção escrita em ambiente digital, tendo como base as nossas discussões sobre as práticas de linguagem contemporâneas, que, aliás, como vimos nas oficinas, não só envolvem novos gêneros discursivos e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir, fazendo uso das novas ferramentas de edição de textos, hipertexto, música, áudios, fotos, imagens estáticas e em movimento, vídeos e outras modalidades discursivas para produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e em outros ambientes da Web.

Ante ao exposto e considerado, você percebeu mudanças em seu perfil como leitor de texto literário e/ou como produtor de texto? Seu posicionamento sobre às diversas leituras sofreu alteração? Por quê? Qual ou quais dessas práticas foram relevantes para você? Por quê? **Por meio de um relato pessoal (de até 20 linhas) narre sua experiência em nossos encontros a partir das questões propostas acima.**

APÊNDICE L – Diário de leitura**DIÁRIO DE LEITURA**

Nome: _____ Data: ____/____/____

Título _____ do _____ conto
lido: _____Nome _____ do
autor: _____

Para desenvolver a sua capacidade de dialogar ativamente com o texto lido, registre aqui neste diário de leitura o que o texto trouxe de mais interessante para você, seja em relação à forma, seja no que se refere ao conteúdo. Sinta-se livre para registrar aquilo que mais despertou a sua atenção. Ao produzir o diário, poderá registrar que emoções, sentimentos, sensações, impressões a história despertou em você. Pode dar exemplos da história, de passagens que causaram esses sentimentos. Pode apontar na escrita do diário possíveis dúvidas sobre o que leu. Se não compreendeu algo, comente o que foi e por quê? Também pode fazer questionamentos. Pode dirigir perguntas ao narrador da história. Pode também manifestar, caso queira, discordâncias em relação à história, seja como a história é contada, os personagens, a linguagem etc. Sinta-se livre para contar aquilo de que discorda. Poderá relacionar o que acontece na história com sua a vivência, outras leituras (caso as tenha), o seu conhecimento de mundo, enfim as suas experiências. Após o registro o que acha de socializar/compartilhar o que escreveu para a turma num círculo de leitura?

ANEXOS

ANEXO A: A CARTEIRA EM FORMATO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQ)



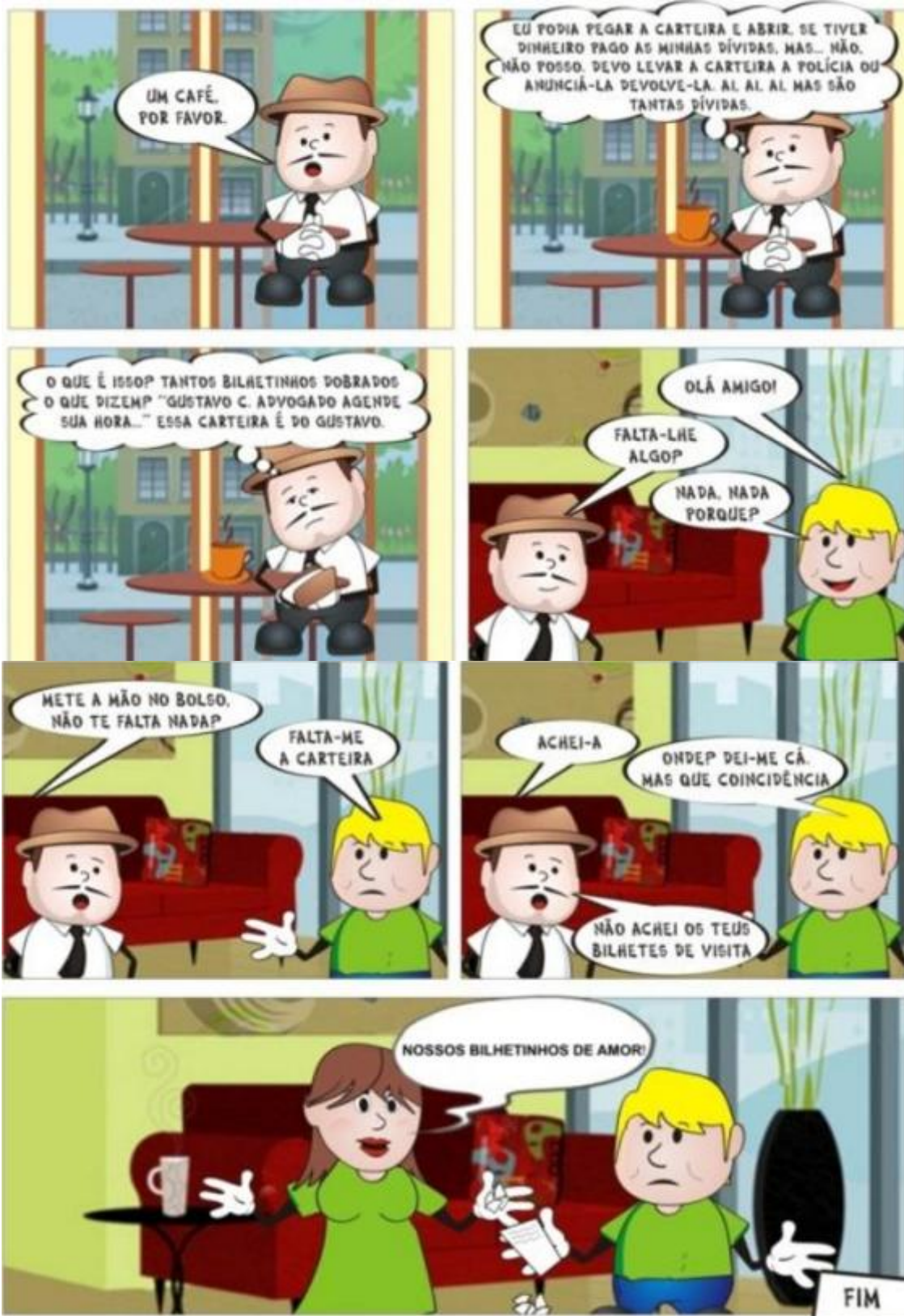
HONÓRIO ENCONTRA GUSTAVO, ADVOGADO E FAMILIAR DA CASA.



D. AMÉLIA NÃO SABIA NADA. ELE NÃO CONTAVA NADA À MULHER, BONS OU MAUS NEGÓCIOS, NÃO CONTAVA NADA A NINGUÉM, FINGIA-SE TÃO ALEGRE COMO SE NADA EM UM MAR DE PROSPERIDADES. QUANDO O GUSTAVO QUE IA TODAS AS NOITES A CASA DELE, DIZIA UMA OU DUAS PILHÉRIAS, ELE RESPONDIA COM TRÊS OU QUATRO, E DEPOIS IA OUVIR OS TRECHOS DE MÚSICA ALEMÃ, QUE D. AMÉLIA TOCAVA MUITO BEM AO PIANO, E QUE O GUSTAVO ESCUTAVA COM INDIZÍVEL PRAZER, OU JOGAVAM CARTAS, OU SIMPLEMENTE FALAVAM DE POLÍTICA.



A DÍVIDA URGENTE DE HOJE SÃO UNS MALDITOS QUATROCENTOS E TANTOS MIL REIS DE CARROS. NUNCA DEMOROU TANTO A CONTA, NEM ELA CRESCERU TANTO, COMO AGORA, E A RIGOR, O CREDOR NÃO LHE PUNHA A FACA AOS PEITOS, MAS DISSE-LHE UMA PALAVRA AZEDA, COM UM GESTO MAU, E HONÓRIO QUER PAGAR-LHE HOJE MESMO. ERA CINCO HORAS DA TARDE, TINHA-SE LEMBRADO DE IR A UM AGIOTA, MAS VOLTOU SEM OUSAR PEDIR NADA. AO EN- FIAR PELA RUA, DA ASSEMBLÉIA É QUE VIU A CARTEIRA NO CHÃO, APANHOU-A, METEU NO BOLSO, E FOI ANDANDO.



ANEXO B: FOTOS DA MOSTRA DE LEITURA LITERÁRIA DE CONTOS MACHADIANOS E PRODUÇÃO DISCURSIVA EM AMBIENTE DIGITAL: UMA CONEXÃO DO 8º V1 COM O BRASIL DO SÉCULO XIX





ANEXO C: MATÉRIA PUBLICADA NO SITE DA SEDU/ES SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO NA ESCOLA PESQUISA EM 02/01/2024

SEDU

Secretaria da Educação

FAMES Ouvidoria Portal de Serviços

Buscar

Q

Página Principal

Institucional

Contatos

Legislação

Licitações

Chamada Escolar

Estudante e Família

Comunidade

Programas

Prêmios

Avaliações

Servidores

Processos Seletivos

Dados Educacionais

Proteção de Dados

02/01/2024 16h58

Retrospectiva 2023: estudantes participam de experiências de leitura literária em ambientes digitais

Tweet

LinkedIn

Compartilhe

Imprimir



A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Belmiro Teixeira Pimenta, localizada na Serra, trabalhou com os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, a proposta didática interventiva intitulada "Rediscursivização de contos de Machado de Assis em sala de aula: experiências de leitura literária em ambientes digitais".

Sob a supervisão dos professores de Língua Portuguesa Luan Paredes e Rogério Carvalho de Holanda, entre os meses de outubro e dezembro de 2023, a atividade teve como objetivo potencializar a leitura literária dos contos do escritor brasileiro Machado de Assis e a produção discursiva em contextos de mediação tecnológica em sala de aula por meio do trabalho de rediscursivização desses contos para gêneros discursivos multimodais como Fanfic, Fan Vid, podcast cultural, post em fanpage, vídeo-minuto e a divulgação desses conteúdos digitais no Instagram da escola.

"A atividade teve uma recepção positiva dos estudantes, não somente quanto à leitura literária de obras clássicas da literatura nacional, mas também quanto à exploração da multimodalidade da linguagem com recursos da web,

Proteção de Dados

Unidade Executora de Controle Interno (UECI)

E-Docs

Gestão de documentos

Acesso à Informação

SEDU

da literatura nacional, mas também quanto à exploração da multimodalidade da linguagem com recursos da web, em que os estudantes exercitaram a navegação on-line, compreendendo e respondendo ao processo de leitura literária no formato escrito/impresso e de produção discursiva hipertextual, hipermediática e multissemiótica em um movimento dialógico", disse o professor Rogério Carvalho de Holanda.

Durante as oficinas didáticas, os professores estimularam a produção de atividades de leitura literária e análise dos contos clássicos de Machado de Assis no formato escrito/impresso, além da escrita verbal, não verbal, de gênero multimodal, digital e circulação de conteúdos digitais em sala de aula.

"A apresentação e produção discursiva de gêneros discursivos multimodais, por meio de atividades didáticas, configuram-se como uma sugestão de ensino da escrita, mediado pelo uso da tecnologia em sala de aula, para professores da educação básica em aulas de língua portuguesa", explicou o professor Luan Paredes.

Os contos machadianos "A Carteira", "A Cartomante", "A Igreja do Diabo", "Um Apólogo", "A Sereníssima República" e "Teoria do Medalhão", escolhidos, lidos, analisados e rediscursivizados pelos estudantes numa perspectiva dialógica da linguagem foram apresentados na 1ª Mostra de Leitura Literária e Produção Discursiva em Ambientes Digitais, realizada pela escola.

O evento foi realizado no auditório da unidade escolar, no dia 07 de dezembro de 2023, e contou com a participação do professor Doutor Luciano Novaes Vidon, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), e da professora Doutora Letícia Queiroz de Carvalho, do Mestrado Profissional em Letras - Proletras e do Mestrado em Humanidades, ambos do Portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes).

"A proposta didática desenvolvida pelos professores foi uma ferramenta capaz de despertar no estudante o prazer da leitura literária e a produção textual em ambiente virtual, utilizando as novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos", afirmou Luciano Vidon.

Já a professora Letícia Queiroz de Carvalho destacou a importância da literatura na trajetória do estudante. "O encontro com a literatura nos faz mais sensíveis, mais espertos, mais ligados com as questões sociais, mais preocupados com o engajamento na vida pública e com o pensamento crítico".

Informações à imprensa:
Comunicação da Sedu
Íris Carolina/ Gelza Ardizon/ Sorala Camata/ Cícero Giuri
gardicon@sedu.es.gov.br
(27) 3636-7707/ 3636-7706/ 3636-7705



ANEXO D: IMAGENS DOS QR CODES COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS PARTICIPANTES

Imagem 6: Imagem do *qr code* da fanfic de *A Carteira*



Imagem 7: Imagem do *qr code* do podcast cultural de *A Cartomante*



Imagem 8: Imagem do *qr code* do podcast cultural de *Adão e Eva*



Imagem 9: Imagem do *qr code* do post em fanpage de *A Igreja do Diabo*



Imagem 10: Imagem do *qr code* do videominuto de *Teoria do Medalhão*



Imagem 11: Imagem do *qr code* do videominuto de *Um Apólogo*



Imagem 12: Imagem do *qr code* do audiobook de *Um Apólogo*



Imagem 13: Imagem do *qr code* do fanvídeo de *A Sereníssima República*



ANEXO E: FANFIC TRAIÇÃO E INFIDELIDADE: O QUE ACONTECE NA MENTE DA PESSOA TRAÍDA?"

Traição e infidelidade: o que acontece na mente da pessoa traída?



Escrita por emanuely_alpino e jenifer-oliveira

Notas das Autoras:

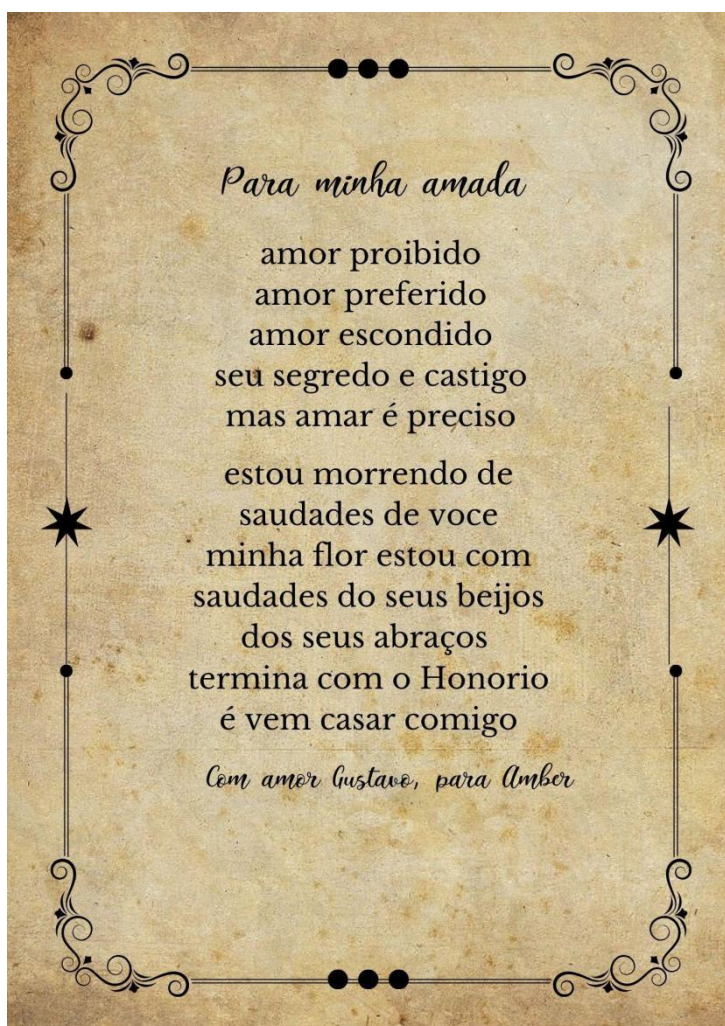
Olá, pessoas! Preciso comentar que o nosso caso com Machado de Assis foi amor à primeira vista e ficamos fãs dos contos desse autor apelidado de Bruxo do Cosme Velho. Sendo assim, a nossa, sem pretensão, é como base no conto “A carteira”, de Machado de Assis. Tal conto machadiano narra a história de Honório, que acha uma carteira na rua. Por meio de uma boa dose de ironia, Machado de Assis faz diversas críticas à sociedade carioca daquela época e traz à tona temas como roubo, luxúria, falsidade, honestidade e fidelidade. No entanto, no nosso enredo faremos uma máquina do tempo e daremos para a história de Machado um outro desenrolar completamente envolvente e intrigante.

Ps. Lemos também o conto “A Cartomante” para dialogar com a nossa fanfic. Além disso, nós demos outro nome para Dona Amélia, personagem do conto original “A Carteira”. Aqui ela se chama Amber.



Após Honório achar a carteira, decidiu abri-la, quando abriu, encontrou uma grande quantidade de dinheiro. No momento ficou bem assustado e logo na cabeça dele

vieram todas as suas dívidas e como poderia pagá-las com esse dinheiro, mas ele pensou bem e decidiu procurar de quem é era aquela carteira. Depois de revirar muito o objeto encontrado, ele achou algumas cartas de amor. Com sua sua curiosidade Honório decidiu ler tais cartas, enquanto estava lendo, achou até fofo e muito lindo, só que quando estava indo ler para quem era as cartas, ficou em choque com o nome do destinatário.



O nome da dedicatória era *Amber*. Honório tentou acreditar que não era a mulher dele, porém viu o nome Gustavo Castro na carteira de identidade que estava dentro da carteira. Não teve mais dúvidas de que se tratava de seu melhor amigo. Continuou a vasculhar a carteira na tentativa de achar mais provas e acabou encontrando mais um

bilhetinho de amor do Gustavo C endereçado à esposa dele.



Depois que ele achou a identidade, ficou muito triste e indignado ao mesmo tempo. No intervalo de uma semana fingiu que nada aconteceu, mas ele tava com muita raiva sobre o acontecimento

Até que em um breve momento pensou em acabar com a vida do Gustavo C. Na cabeça dele, esse era o certo a se fazer, mas ponderou melhor e chegou à conclusão que não era.

Ele descobriu qual era o horário que eles se encontravam e que ficavam juntos. Após descobrir os horários de encontros dos dois, vai até a casa do Gustavo C e os encontra fazendo amor.

No momento que ele entrou, a Amber se cobriu com a coberta

Honório: o que significa isso seus dois imorais e pérfidos? O que vocês estão fazendo?

Honório, com feições decompostas, sacou a arma e deu dois tiros na Amber. Ela caiu morta e ensanguentada. Gustavo C não pôde sufocar um grito de terror:

-Honório!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! O que você fez!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Em seguida, sem hesitar, Honório pegou-o pela gola, e, com mais dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão em legítima defesa da honra.

Esse duplo homicídio bárbaro abalou a elite burguesa da cidade do Rio de Janeiro da época, não havia quem ficasse chocado naquela sociedade que vivia de aparências e que era hipócrita, interesseira e corrupta.

Honório foi preso, mas ficou pouco tempo na Casa de Correção e no seu julgamento, acabou sendo inocentado, pois de acordo com o código penal do século XIX, o adultério era crime e dava licença para que homens traídos matassem a mulher e o amante dela, portanto, a lei estava do lado de Honório.

Com o tempo, Honório voltou a ter reputação jurídica e passou a ganhar causas de grande monta. Mas acabou mesmo se destacando como advogado criminal ao defender o senhor Vilela, acusado de ter assassinado a esposa, dona Rita, e o amante dela, Camilo, no mais conhecido caso “O Crime Passional de Botafogo” que também

chocou a elite carioca. Usando o mesmo argumento que o livrou da cadeia, legítima defesa da honra, Honório conseguiu inocentar Vilela.

Mas a verdade é que Honório não conseguia esquecer o amor que sentia por Amber e nem tão pouco a traição dela e do seu melhor amigo.

Assim, Honório foi se tornado um homem fechado, solitário e triste. Morava sozinho numa casa em Engenho Novo, subúrbio do Rio de Janeiro. As lembranças de um passado triste e doloroso tornaram-no um indivíduo de poucos amigos.