



**ENSINO DE LITERATURA EM CONTEXTOS DE
MULTILETRAMENTOS E DE RECURSOS DIGITAIS:
DESAFIOS E ALCANCES DA APLICAÇÃO DE UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**LITERATURE EDUCATION IN CONTEXTS OF
MULTILITERACIES AND DIGITAL RESOURCES:
CHALLENGES AND SCOPE OF APPLICATION OF A
DIDACTIC SEQUENCE**

Anderson Luiz Teixeira Pereira¹

Elisa Bragança Curi Magalhães de Souza²

Gabriele Cristine Carvalho³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados da aplicação de uma sequência didática de ensino de literatura orientada com base na pedagogia dos multiletramentos e no uso de recursos digitais na educação. A pedagogia dos multiletramentos tem sido amplamente discutida e difundida nos últimos anos, sobretudo porque propõe um ensino a partir da multiplicidade de gêneros textuais e de contextos sócio-históricos e culturais distintos para a formação letrada do sujeito. Fundamentado, primordialmente, a partir de Rojo e Moura (2012) e de Cosson (2018), elaboramos e aplicamos uma sequência didática para pensar novos caminhos para a inserção do ensino de literatura no contexto do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede federal de ensino do Pará. Projetada para o ensino remoto, a sequência didática foi organizada em encontros síncronos (por meio da plataforma *Google Meet*) e assíncronos (por meio da criação de um grupo de *WhatsApp*), nos quais foram utilizados textos de diferentes formatos, gêneros e semioses, bem como foram combinados elementos da cultura erudita, popular e local, para trabalhar o conto machadiano “A cartomante”. O ponto culminante da sequência didática foi uma atividade de retextualização do conto por meio da elaboração de textos audiovisuais a partir do aplicativo *Toontastic*, da *Google for Education*. Como resultado, verificamos que as práticas de ensino de literatura, quando orientadas pela pedagogia dos multiletramentos e dos recursos digitais, tornam-se mais eficientes, contextualizadas e significativas.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos; Letramento Literário; Recursos Digitais; Sequência didática.

1 Mestre em Letras, Estudos Literários, pela Universidade Federal do Pará. Discente do curso de Especialização em Docência com ênfase na Educação Básica no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG – Campus Arcos). E-mail: andersson2525@gmail.com.

2 Mestre em Psicologia Social, pela Universidade Salgado de Oliveira; Discente do curso de Especialização em Docência com ênfase na Educação Inclusiva no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG – Campus Arcos). E-mail: elisabcms@gmail.com.

3 Professora efetiva de Língua Portuguesa e Língua Espanhola no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG – Campus Santa Luzia). E-mail: gabriele.carvalho@ifmg.edu.br.

ABSTRACT

This paper aims to present the results of the application of a didactic sequence of literature education based on the pedagogy of multiliteracies and the use of digital resources in education. The pedagogy of multiliteracies has been largely discussed and diffused in the last years, mainly because it proposes teaching based on the multiplicity of textual genres and different sociohistorical and cultural contexts for the literate formation of the individual. According to Rojo and Moura (2012), also Cosson (2018), we developed and applied a didactic sequence to propose new ways for the insertion of literature education in the context of the 9th year of Elementary School of a federal public school located in the state of Pará. Designed for remote teaching, the didactic sequence was organized in synchronous meetings (through the *Google Meet* platform), and asynchronous moments (through the creation of a *WhatsApp* group). In both of them, texts of different formats, genres and semiosis were used, as well as elements of erudite, popular, and local culture were combined to work the short story “A cartomante” by Machado de Assis. The last part of the didactic sequence was an activity of retextualization of the short story through the elaboration of audiovisual texts using the *Toontastic* application, from *Google for Education*. As a result, we verified that literature education practices, when based on pedagogy of multiliteracies and digital resources, become more efficient, contextualized and meaningful.

KEYWORDS: Multiliteracies; Literary Literacy; Digital Resources; Didactic Sequence.

Introdução

Apresentaremos, neste artigo, uma proposta de aplicação de sequência didática para o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental, mais especificamente, no 9º ano de uma Escola de Aplicação vinculada a uma Universidade Federal de Belém-PA. Para apresentarmos a construção da sequência didática aplicada e a experiência originada a partir dela, retomaremos alguns elementos essenciais os quais foram considerados para a sua elaboração teórico-metodológica, a fim de se elucidar a base na qual se fincou o trabalho desenvolvido.

O primeiro elemento está relacionado à própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — um dos documentos de maior relevância do currículo da Educação Básica⁴ — no que tange às suas diretrizes para o ensino de língua portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, se tomarmos a sua organização em nível macro, o documento propõe o ensino de língua portuguesa a partir de quatro eixos: leitura, produção, oralidade e análise linguística. Quer dizer, as competências e habilidades, bem como os objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos no ensino fundamental, devem estar atrelados a essa subdivisão que, conforme já apontamos, comporta, segundo o próprio documento, as práticas de linguagem necessárias ao ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

Já em nível microestrutural, ao examinarmos as habilidades específicas para o 9º ano relacionadas ao eixo de leitura, é possível refletir que a BNCC (BRASIL, 2018) não traz

4 Apoiada em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.395/96), entre outros, a BNCC, atualmente, é um documento normativo com o objetivo de sanar algumas das dificuldades da Educação Nacional, como a sua fragmentação, por exemplo. Diante disso, ela é de extrema relevância para o entendimento, reflexão e problematização da educação básica brasileira. A questão levantada pelo artigo, que trata de uma busca por práticas de letramento literário em contextos de multiletramentos, retoma, ainda que indiretamente, as implicações contidas e possíveis a partir da própria BNCC (BRASIL, 2018).

questões relacionadas ao que se considera como práticas de letramento literário (COSSON, 2018 e 2021), que, sem dúvida, são fundamentais para o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa nessa etapa do processo educacional.

Assim, ao trazer a definição do Eixo Leitura, a BNCC enfatiza-o como um processo cognitivo mais amplo, e aponta o texto literário apenas como objeto textual, cujo ensino se daria por meio dessa prática de linguagem, sem definir, de fato, uma abordagem teórica específica, conforme se verifica, por exemplo, no seguinte excerto:

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 [...]. (BRASIL, 2018, p. 69)

Essa compreensão do texto literário, trazida pela BNCC (BRASIL, 2018), enseja uma discussão⁵ historicamente estabelecida entre, por exemplo, as práticas de letramento literário e as práticas de multiletramentos. (SCHEFFEL, 2015). Embora esses dois conceitos sejam uma questão de grande relevância, por vezes marcados por núcleos conflitivos, em função da extensão do trabalho, nosso objetivo será pensar criticamente, transitando nessas diferentes perspectivas teóricas e com base na experiência que tivemos, sobre uma possibilidade de se trabalhar a literatura na educação básica como uma emergência ainda atual e, talvez, longe de ser superada.

Entendemos que o aluno do 9º ano se encontra num processo de transição de etapas da educação básica crucial para a sua formação social, humana e cognitiva. Em outras palavras, ao finalizar o ciclo final do ensino fundamental e ingressar no ensino médio, esse aluno necessitará ter, em seu bojo formativo, habilidades de leitura que englobem as diferentes manifestações da linguagem. É válido ressaltar que, no ensino médio, é exigido, cada vez mais, o perfil de um aluno proficiente no mundo da leitura, que consiga interagir ativamente e transitar de modo pleno entre as diferentes organizações e manifestações da linguagem. O texto literário, por possuir um caráter *sui generis*, demanda competências específicas para a sua compreensão.

Considerando o contexto supracitado, a proposta que esboçamos, preliminarmente, buscou, entre outros escopos, inserir o letramento literário como uma prática de leitura fundamental ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa no 9º ano. Obviamente, nosso objetivo não trata de resolver a lacuna que há em relação ao lugar ocupado pelo ensino de literatura no currículo da educação fundamental, mas de buscar incorporar o seu ensino como objeto de aprendizagem no campo da leitura. Como nos lembra Cosson (2018), o letramento literário se configura de modo especial, porque “compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. (COSSON,

5 Sobre essa questão ver Scheffel (2015).

2018, p. 12). O ensino de literatura no ensino fundamental é muito mais possível mediante a fissura aberta pela própria concepção de práticas de leitura proposta pela BNCC do que pela sua proposição formal.

O segundo elemento se relaciona com o propósito de se ensinar literatura de forma articulada aos novos processos tecnológicos emergentes, os quais entornam a realidade social do aluno do século XXI. Nesse sentido, evocamos, para fundamentar este debate, a discussão trazida pelos professores Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012), que tomam como base a proposta do Grupo Nova Londres (2021[1996]), acerca da teoria da pedagogia dos multiletramentos, cuja lição maior, a nosso ver, é a inseparabilidade entre o ensino de língua portuguesa e as práticas oriundas de um universo cada vez mais encadeado pela multiplicidade de novos letramentos e de Tecnologias da Informação e da Comunicação, conhecidas como TICs.

Desse modo, transitar entre o domínio do Letramento Literário e da Pedagogia dos Multiletramentos quer dizer que: quando pensamos o ensino de leitura, é necessário considerá-lo, sobretudo no contexto escolar, como uma prática que envolva a interface entre três aspectos distintos: a) as especificidades dos gêneros literários, b) as multiplicidades de relações intra e intertextuais entrelaçadas a partir do próprio texto e, principalmente, c) a relação que esses gêneros mantêm com as novas tecnologias. Tomando-se esses três pontos como alicerce do ensino de práticas de leitura literária, é possível não apenas suprir a necessidade primária de incorporar o letramento literário ao ensino fundamental, mas, sobretudo, propor novos caminhos, talvez mais profícuos, para o ensino de literatura no contexto escolar.

Ao pensarmos a nossa proposta para a sequência didática (doravante SD), buscamos subsidiá-la a partir dessas duas dimensões relacionadas à pedagogia dos multiletramentos e do letramento literário, como proposto por Cosson (2018). Como ressaltaremos, *a posteriori*, o ponto culminante da SD foi uma atividade de retextualização do conto *A cartomante* de Machado de Assis por meio da elaboração de textos audiovisuais a partir do aplicativo *Toontastic*, do pacote *Google for Education*, e de outros jogos que permitissem a realização dessa retextualização, tais como *Minecraft* e *The Sims*, que, no caso desses dois últimos, são aplicativos games já bastante conhecidos pelos adolescentes e jovens.

Na prática, o objetivo da atividade de culminância referida anteriormente não é apenas de possibilitar a leitura, a retextualização (conforme RIBEIRO, 2016) e a produção intersemiótica, mas de utilizar as ferramentas que *a priori* não possuem função pedagógica para tornar o conhecimento mais acessível aos alunos, fazendo-os perceber que aprender é um exercício ordinário, presente no dia a dia.

Em um primeiro momento, trataremos dos pressupostos teórico-metodológicos que conduziram nosso trabalho, quais sejam a pedagogia dos multiletramentos e o letramento literário desenvolvidos por meio de sequências didáticas básicas. Em um segundo momento, apresentaremos, de modo detalhado, a construção e o desenvolvimento da sequência didática.

Posteriormente, apresentaremos algumas considerações relacionadas à aplicação da sequência didática, ressaltando os ganhos dessa proposta pedagógica, bem como as limitações impostas pelo aplicativo utilizado e pelas restrições pedagógicas oriundas de um contexto de emergência sanitária. Por fim, seguirão nossas considerações finais.

Multiletramentos: um caminho para o ensino literário

Antes de tratarmos acerca do conceito de multiletramentos, faz-se necessário pontuar o que é letramento e sua origem. Esse é um assunto recente e bastante amplo, visto que abarca uma temática discutida por diversos autores das Ciências Linguísticas e da Educação. Conforme Kleiman (1995), esses estudos datam da década de 1990 e vêm despertando o interesse de diversos pesquisadores. O conceito de letramento está diretamente relacionado às práticas de uso da escrita, considerando, principalmente, que essas são “práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades” (VIANNA *et al.*, 2016, p. 29). Nesse sentido, o debate sobre letramentos é necessário a qualquer situação de interação em uma sociedade grafocêntrica.

Vale enfatizar que os Estudos do Letramento têm como referência o professor Brian Street que sugere uma reflexão sobre o letramento como prática social e ressalta a natureza não somente social, mas também cultural da leitura e da escrita, tendo em vista o caráter múltiplo das práticas letradas. Dessa forma, Street (1984) entende que o letramento não pode ser considerado autônomo, haja vista que práticas particulares e concepções de uso da escrita dependem do contexto ideologicamente constituído, isto é, os usos da escrita não podem ser tratados como neutros, universais ou meras técnicas, porque são socialmente determinados. Em consonância, Kleiman (2008) explica que “os Estudos do Letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita” (p. 490). A autora entende que não há apenas uma forma de usar a língua escrita reconhecida e legitimada socialmente, visto que poucos têm acesso a essa modalidade, e que há diferentes formas de usá-la, em práticas sociocultural e historicamente determinadas⁶.

Diante da diversidade linguística e cultural e das mais variadas formas de comunicação que se multiplicavam na sociedade, o Grupo Nova Londres, em seu famoso manifesto *Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais* (2021[1996]), defendeu a

6 No Brasil, os estudos de Soares (1998, 2004), que apresentam uma abordagem diferente de letramento de Kleiman (2008) e Street (1984) em vários trabalhos, também tiveram muito impacto. Soares (1998, 2004) diferencia a aquisição da “tecnologia” do saber ler e escrever, relacionada ao processo de codificar e decodificar, que ela denomina alfabetização, da apropriação das práticas sociais dos processos de leitura e escrita, a que vincula o termo letramento. Entendendo a insuficiência do termo alfabetização (que está vinculado aos termos pejorativos “analfabeto” e “analfabetismo”) no processo de ensino-aprendizagem, a pesquisadora justifica, então, o surgimento do conceito de letramento, que se propõe a envolver “práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ ou a escrita estejam envolvidas.” (SOARES, 2004, p. 97).

abordagem da pedagogia dos multiletramentos. De acordo com os autores, a pedagogia do letramento teve uma importância para o “ensino e a aprendizagem formais da leitura e da escrita, considerando a padronização da língua nacional”, mas se trata de um “projeto cuidadosamente restrito a modos de uso da língua formalizados, monolíngues, monoculturais e governados por regras”. (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 102).

No Brasil, a pedagogia dos multiletramentos é difundida e amplamente estudada por Rojo e Moura (2012). Segundo os autores, o prefixo “multi” advém da multiplicidade cultural das populações e da multiplicidade semiótica de constituição dos textos pelos quais se informa e se comunica.

Quanto ao primeiro tipo específico de multiplicidade, é válido identificar que:

o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”. (ROJO; MOURA, 2012, p. 13)

Sendo assim, a proposta é a de que haja uma nova ética e estética que se baseiem menos na autoria e na origem das produções textuais e mais nos letramentos críticos proporcionados pela fruição das diferentes produções culturais, que são, dentro das novas configurações geopolíticas e tecnológicas pós-modernas⁷, cada vez mais híbridas, mais fronteiriças, tornando difícil separar os pares antitéticos culto/inculto, civilização/barbárie, erudito/popular, central/marginal, etc. Além disso, como os textos circulam em vários meios, estão cada vez mais multissemióticos, isto é, são compostos de muitas linguagens, modos ou semioses — em que há uma combinação de elementos visuais, sonoros, espaciais etc. —, exigindo do leitor capacidade de compreensão e produção de cada uma delas e dos efeitos de sentido advindos de suas combinações. Por essa razão, os multiletramentos são caracterizados por Rojo e Moura (2012) como híbridos, colaborativos e transgressores das relações de poder. Especialmente sobre essa última questão, o Grupo Nova Londres (2021, p. 107) afirma que, por tratar da diversidade linguística e cultural, questões fundamentais do nosso futuro (e também do nosso presente, podemos acrescentar), “professores e alunos devem se ver como participantes ativos na mudança social, como aprendizes e alunos que podem ser criadores ativos de futuros sociais”.

Nessa perspectiva, introduzem-se as “novas ferramentas — além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) — de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação.” (ROJO; MOURA, 2012, p. 21). Dessa forma, entendendo que as tecnologias digitais da informação e da comunicação têm modificado as

⁷ Segundo Hall (2005), “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (p. 8). Essa tese do descentramento identitário é corroborada por Bauman (2001), que utiliza a metáfora da “modernidade líquida” para definir a nova sociedade. Essas mudanças sociais têm um papel na saliência da diversidade linguística e cultural que tornam os multiletramentos uma questão central na aprendizagem, como sublinha o Grupo Nova Londres (2021).

formas de trabalho, de comunicação, de relacionamento e de aprendizagem, o letramento digital torna-se parte fundamental da prática docente, de forma a promover aprendizagens mais significativas, oportunizando, ainda, a inclusão digital.

Observando a importância dessas novas práticas sociais da leitura e da escrita, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) buscou privilegiar o desenvolvimento de competências e habilidades que contemplassem o uso crítico e consciente desse recurso, listando-o entre as dez competências gerais a serem desenvolvidas nas três etapas da educação básica, como se destaca a seguir:

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. (BNCC, 2018, p. 9)

Considerando, dessa forma, o contexto atual de ensino remoto exigido pelas condições sanitárias impostas pela pandemia do COVID-19, cabe enfatizar a necessidade do letramento digital, pois, apesar de muitos alunos serem nativos digitais, não significa que saibam fazer uso adequado da tecnologia como caminho para o processo de aprendizagem⁸. Sunde, Júlio e Nhaguaga (2020) ressaltam que o uso da tecnologia não consolida a transformação da educação no século XXI, visto que ainda é necessário avançar em campos fundamentais, como a formação de habilidades e competências que possibilitem aos alunos tornarem-se protagonistas no seu processo de aprendizagem. Entretanto, o desenvolvimento dessas habilidades e competências fundamentais deve ser trabalhado em conjunto com um letramento digital.

O Grupo Nova Londres (2021) entende que, devido às mudanças globais, o papel da escola também se transformou, pois vive-se um momento em que há uma busca por uma pluralidade cívica, com a exigência da diversidade “na qual diferenças são usadas como um recurso produtivo e se constituem como norma.” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 113). Com isso, urge a formação educacional para um mundo em construção e constante mudança, o que pode ser feito por meio dos (multi)letramentos literários.

Letramento Literário e as Sequências Didáticas

Saber ler o mundo é primordial para a compreensão da vida e para a convivência em sociedade. Compreender o mundo que nos cerca requer compreender e reconhecer os diferentes modos de leitura e escrita existentes no cotidiano, visando saber em quais momentos caberá cada modo de expressar-se, visto que situações diferentes exigem posicionamentos igualmente diferentes. Assim, considerando que o texto é uma unidade de sentido da língua e que deve superar as questões gramaticais, fica claro que a língua portuguesa está no dia a dia, viva em seus diferentes tipos de textos que rodeiam os sujeitos por onde passam.

⁸ Ribeiro (2018) apresenta interessantes questionamentos das habilidades “intrínsecas” dos “nativos digitais”, disseminadas por Prensky no início do século XXI.

Destarte, é importante pensar o ensino de língua materna como uma disciplina constantemente presente e atuante na vida dos alunos, possibilitando o desenvolvimento da percepção sobre o funcionamento da língua em contextos variados. Fiorin (2007) esclarece que o ensino do português tem como fim formar leitores eficazes e produtores competentes de textos, afinal, somente dessa maneira o discente será capaz de compreender a informação disponível e organizá-la. Ainda segundo ele, “isso é condição necessária para o desenvolvimento de suas plenas potencialidades humanas, para o exercício da cidadania, para o prosseguimento dos estudos em nível superior e para a inserção no mercado de trabalho.” (FIORIN, 2007, p. 96).

Entretanto, é importante que o professor de Língua Portuguesa, principalmente dos anos finais do Ensino Fundamental, público a que nos dirigimos, não deve se esquecer de trabalhar o texto literário, pois, além do desenvolvimento das habilidades citadas anteriormente, o contato com a arte literária ainda possibilita a surpresa diante dos efeitos desestabilizantes provocados. Ao identificar toda essa importância, Candido (1995) entende que a literatura corresponde a uma necessidade generalizada que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza, razão pela qual o autor a define como um direito humano.

Corroborando os discursos de Candido (1995), Cosson (2018) defende que, por meio da leitura e da escrita de textos literários, é possível revelar a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada, possibilitando uma maneira única de se apropriar da linguagem, o que permitiria a compreensão do mundo materializado em palavras. Tendo em vista tal necessidade, para o autor, o letramento literário é uma prática social fundamental que propicia a formação do leitor por meio da literatura.

Cosson (2018) define letramento literário como a escolarização da literatura, isto é, a inserção da literatura na escola de forma que não perca seu verdadeiro sentido, que é humanizar, o que não significa simplesmente tomá-la como uma disciplina, sem contextualização e discussão. O autor também aponta o letramento literário como forma de garantir o domínio e o uso de textos literários na escola a fim de formar maior número de leitores.

Por outro lado, uma problemática que envolve essa proposta é a introdução ou não à leitura do cânone, já que muitos docentes tendem a excluir esses(as) autores(as) por considerá-los(las) pouco atraentes, seja pelo vocabulário fatigante, seja pelo tema aparentemente desinteressante aos alunos do século XXI. Por conseguinte, conforme o autor:

O conteúdo da disciplina Literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários. (COSSON, 2018, p. 22)

Nessa mesma perspectiva, Santos e Pereira (2021) observam que o perfil do leitor contemporâneo é o de que nem sempre se sente confortável para ler os clássicos, sendo alvo

de constantes críticas, formuladas, quase que exclusivamente, pelos adeptos de uma suposta literatura de excelência: os jovens leitores ora são encarados como não leitores, ora são avaliados como péssimos leitores. Esse desconforto dos jovens é reforçado pelo modo como a literatura é trabalhada no Ensino Médio, limitando-se, muitas vezes, à história da literatura brasileira que, conforme ressalta Cosson (2018), mostra-se

usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas [...] em uma perspectiva para lá de tradicional. (COSSON, 2018, p. 21).

Já no Ensino Fundamental, de acordo com Cosson (2018), os livros didáticos, normalmente, trabalham textos incompletos e as atividades extraclasse consistem em atividades que visam recontar a história.

Tendo em vista toda essa discussão, mostra-se válido descrever a sequência didática básica proposta por Cosson (2018), a qual apresenta quatro passos para sua realização: “motivação”, “introdução”, “leitura” e “interpretação”. Vejamos, brevemente, cada um deles no quadro a seguir.

Quadro 1: Sequência didática básica proposta por Cosson (2018)

1) Motivação: é a preparação para o aluno entrar no texto, ou seja, é o estabelecimento de laços estreitos com o texto o qual se vai ler, mecanismo que, muitas vezes, passa despercebido, pois parece natural. Um exemplo prático é inserir o discente em uma questão que o leve a se posicionar sobre o tema em debate no texto literário.

2) Introdução: trata-se da apresentação do autor e da obra, possibilitando ao leitor compreender o contexto histórico e a entender as experiências de vida de quem escreve. Segundo Cosson (2018), essa introdução deve ser básica (sem muitos detalhes biográficos), auxiliando a justificar a escolha da obra e a apresentação física da obra é relevante para uma análise dos elementos paratextuais que envolvem essa primeira leitura.

3) Leitura: nesta etapa, o mais importante é o acompanhamento da leitura, que não deve ser confundido com policiamento. Cosson (2018) afirma que, quando o texto é longo, interessa ser lido em casa ou em ambiente ideal, como a sala de leitura ou a biblioteca. Além disso, o autor propõe a negociação de tempo para a realização da leitura, para que o aluno não perca o foco da atividade, e também sugere a leitura coletiva de trechos ou capítulos, o que permitiria uma microanálise dos recursos expressivos do texto.

4) Interpretação: essa atividade “parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (COSSON, 2018, p. 64). A interpretação também deve, no cenário de letramento literário, ser pensada em dois momentos: o interior, aquele que decifra o próprio código, num encontro do leitor com a obra; e o momento exterior, num ato de construção

de sentido, quando há a materialização da interpretação, momento, que, na escola, deve ser partilhado para que os sentidos se ampliem. O autor defende que as atividades de interpretação culminem em uma atividade de registro, que pode variar, dependendo do texto e da etapa em que os sujeitos se encontram.

Conforme o próprio autor reforça, é possível misturar os passos de modo a atender às necessidades e características dos alunos, sem que se perca a ideia de conjunto ou ordenamento existente em qualquer método. Sendo assim, o letramento literário se dá de maneira gradual e constrói a possibilidade de inserção do aluno à literatura de modo prazeroso e leve.

É importante ressaltar que um modelo de SD, em alguma medida, pode ter um efeito uniformizador, podendo enrijecer as aulas se o professor não buscar adaptá-las à sua realidade. Nesta proposta, buscamos adaptar o modelo de Cosson (2018), em primeiro lugar, adequando-o ao ensino remoto e ao público-alvo, inserindo diversos tipos de recursos tecnológicos, como a utilização da plataforma *Google Meet* para os encontros síncronos, a criação de um grupo de *WhatsApp* para postagens de materiais, a criação de vídeos na rede social *TikTok* para facilitar a recuperação de informações sobre o conto, a utilização de vídeos diversos para complementar informações sobre o autor e sobre o tema (utilizamos um trecho do filme “A cartomante” de Pablo Uranga e Wagner Assis e um vídeo sobre Maria da Penha para tratar de feminicídio) e o uso do aplicativo *Toontastic* para a produção da retextualização. Também buscamos aproximar o conto de Machado de Assis, cânone nacional, da cultura dos estudantes, ao utilizar anúncios de serviços místicos, de cartomantes, tarot cigano etc., que aparecem espalhados pela cidade, para tratar do tema e, como se trata de estudantes paraenses, também utilizamos a riqueza cultural local por meio de um vídeo de uma vendedora de ervas medicinais e místicas de Belém do Pará, muito conhecida no mercado do Ver-o-Peso. Os multiletramentos, nesta proposta, podem ser, portanto, constatados pela utilização de diversas linguagens e semioses, além da combinação da cultura erudita com a cultura popular e local⁹.

Com base nessas proposições, na próxima seção, apresentaremos uma sequência didática básica para o estudo do conto “A cartomante”, de Machado de Assis, desenvolvida para os(as) alunos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal.

Da proposta metodológica: objetivos e alcances

Na elaboração da nossa SD, buscamos incorporar diferentes atividades que trouxessem o exercício da autonomia, bem como o estímulo do espírito reflexivo diante das práticas de leitura.

9 Scheffel (2015) aponta as dificuldades para se conciliar a pedagogia dos multiletramentos e o ensino de literatura, visto que “os multiletramentos colocam uma gama de ‘concorrentes’ dos textos literários na escola” (p. 2-3). Entretanto, conforme observa o autor, a literatura pode contribuir para os multiletramentos, pois “se apropria de outros gêneros do discurso e rompe ou relativiza as barreiras entre as culturas locais e as culturas valorizadas, além de trazer novos parâmetros para cultura escolar, que vira e mexe tem que reavaliar seu cânone”. (SCHEFFEL, 2015, p. 3).

Um dos pontos mais importantes da proposta foi pensar a retextualização¹⁰ de uma narrativa literária a partir do suporte oferecido pelo aplicativo *Toontastic*, pois, como já apontado na parte introdutória, ele estabelece o elo entre o aluno e o mundo da leitura. Assim, ao utilizar o *Toontastic* para retextualizar narrativas literárias, o aluno emerge ativamente num processo de criação que envolve diferentes cadeias de conexões discursivas com o mundo do texto. Nesse sentido, essa atividade de retextualização promove pelo menos dois momentos distintos de práticas de leitura: o primeiro trata da leitura do texto, que por si só já constitui uma atividade de compreensão, pois ultrapassa o limite da dimensão linguística¹¹. O segundo trata de uma leitura da leitura, ou seja, da materialização do processo de compreensão por meio da atividade de recriação da narrativa a qual se desdobra em múltiplas linguagens. Daí a necessidade de termos enfatizado tanto o letramento literário quanto a pedagogia dos multiletramentos para essa proposta de ensino de literatura.

Além disso, vale ressaltar que estamos tratando de textos literários clássicos¹², canônicos por assim dizer, como são os de Machado de Assis, os quais são desafiadores no que diz respeito ao seu ensino na educação básica. Acerca disso, Scheffel (2015), com base nos estudos de Roxane Rojo, lembra-nos que um programa de ensino escolar na perspectiva dos multiletramentos deve selecionar textos que considerem aspectos das: a) culturas locais, b) culturas escolares e c) culturas valorizadas. “A cartomante”, de Machado de Assis, é um exemplo que permite abordar essas três dimensões apontadas. Outro ponto importante no processo de escolarização do ensino de literatura é deixá-lo mais próximo da realidade atual dos alunos, que, sem dúvida, está atrelada ao mundo digital, como ficou ainda mais evidente no período pandêmico.

Utilizar aplicativos como ferramentas digitais no processo de ensino/aprendizagem de letramento literário recupera o sentido de se apreender o texto. A prática de um ensino contextualizado possibilita a emancipação do educando, promove a sua autonomia e permite o pleno desenvolvimento de um espírito crítico e reflexivo.

Em síntese, problematizar a prática de leitura literária a partir da própria BNCC para

10 Ribeiro (2016) critica as definições que tratam a retextualização como a simples produção de um novo texto – a autora analisa a definição de Marcuschi (2001), que trata a retextualização como mudança de modalidade (da modalidade oral para a escrita) e de Matencio (2002) para quem retextualizar é produzir um novo texto, envolvendo uma mudança de propósito comunicativo. Ribeiro (2016) afirma que, quando o processo abrange uma composição com outras semioses, observa-se, em muitos casos, a necessidade de se reprojeter/redesenhar o texto primeiro. Assim como Ribeiro (2016), estamos tratando do processo de retextualização de forma mais ampla.

11 Afirmamos que ultrapassa o sentido do próprio texto, porque propusemos, como uma das etapas das aulas da sequência didática, o conhecimento das características do gênero textual trabalhado. Por essa razão, espera-se que o professor auxilie os alunos a compreenderem as diferentes conexões discursivas oriundas do próprio texto, como por exemplo, a questão do autor, do contexto de produção e circulação, das intertextualidades e da atualidade do texto literário. Sobre essa questão, é interessante ver a discussão proposta por Lajolo (1993).

12 Como nos lembra Ítalo Calvino (2007) em *Por que ler os clássicos*, esses textos constituem parte fundamental da formação histórico-social do homem.

o 9º ano, orientar-se a partir da pedagogia dos multiletramentos e promover o processo de aprendizagem por meio das novas tecnologias foram as bases que sustentaram a proposta de sequência didática que apresentaremos no subitem a seguir.

A sequência didática, em virtude da pandemia da Covid-19, foi elaborada para ser aplicada no formato remoto. Para as aulas síncronas, aproveitamos a sala virtual do *Google Meet*, que já era conhecida e utilizada pelos alunos e, para os momentos assíncronos, nos quais foram realizadas orientações e postagem dos materiais, criamos um grupo virtual no *WhatsApp*. Em relação a sua estrutura, a SD foi planejada em quatro aulas, as quais foram sistematizadas com base na proposta metodológica de Cosson (2018). Além disso, é importante ressaltar que cada aula foi composta por uma subdivisão triádica: 1) introdução, que é o momento de contextualização da aula; 2) discussão do tópico da aula e 3) atividade de culminância, na qual buscamos consolidar as habilidades e os conhecimentos previstos para aquela aula.

Apresentação da sequência didática aplicada

A seguir, apresentamos algumas informações basilares acerca da SD:

Quadro 2: Aspectos identificativos

<p>ANO: 9º ano do Ensino Fundamental</p> <p>TEMA: Machado de Assis ontem e hoje: leitura do conto “A cartomante”</p> <p>CONTEÚDOS TRABALHADOS: Conto “A cartomante”; Contexto histórico-social”; “Gênero resumo”; “Etapas da Leitura”; “Produção audiovisual”.</p> <p>HABILIDADES (BNCC):</p> <p>(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários.</p> <p>(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</p> <p>TEMPO: 5h síncronas e 2h assíncronas</p> <p>MATERIAIS: Slide, computador, smartphone, tutorial audiovisual, infográfico instrutivo da atividade, resumo audiovisual.</p>

Para a realização de uma sequência didática bem-sucedida, é necessário que haja o envolvimento, principalmente no campo emocional, dos alunos com o texto que será lido (COSSON, 2018). Nesse sentido, em virtude da seleção do conto “A cartomante”, de Machado

de Assis, como objeto da SD, na primeira aula, intitulada “contextualização”, trouxemos a questão da cartomante e das crenças místicas para a atualidade, considerando o campo de experiências de nossos alunos em relação a esse tema. A partir disso, foi possível despertar a curiosidade deles em relação ao enredo do texto machadiano¹³.

Sobre a questão da contextualização, como parte do trabalho com as culturas locais — que pressupõe o conhecimento e a experiência de mundo dos alunos (GRUPO NOVA LONDRES, 2021; ROJO; MOURA, 2012; SCHEFFEL, 2015) —, enfatizamos principalmente os aspectos da cultura popular da região Norte, de tradição amazônica, a partir da aproximação entre o misticismo representado pela figura da cartomante no conto machadiano e as vendedoras de ervas do mercado do Ver-o-Peso em Belém. Inclusive, nesse momento, alguns alunos narraram a experiência de já terem visto as vendedoras de ervas místicas e medicinais, além de retomarem outras experiências, como a presença de mulheres ciganas na Praça da República, em Belém do Pará, que fazem consultas e previsões do futuro. Quer dizer, claramente se evidencia que os alunos reconheceram e foram capazes de realizar relações discursivas entre o real e o fictício, entre o popular e o erudito, ou seja, entre a cultura local e a cultura canônica.

Quadro 3: Aula 1 — Contextualização

Introdução: (15min)

- A aula foi iniciada, perguntando se os alunos já viram, em algum espaço da cidade, anúncios de serviços místicos, de cartomantes, tarot cigano etc.

- Posteriormente, foram exibidas imagens de alguns anúncios de serviços místicos que circulam na internet, principalmente nas redes sociais. Enfatizamos que geralmente esses anúncios se encontram presentes em pequenos espaços das grandes cidades, como em postes de energia. Além disso, perguntamos aos alunos se eles acham que, nos séculos passados, havia esses tipos de serviços. Como resposta, mostramos algumas imagens de anúncios em jornais do século XIX de serviços de cartomantes.

- Como parte final da introdução da aula, mostramos um vídeo de uma vendedora de ervas medicinais e místicas de Belém do Pará, muito conhecida no mercado do Ver-o-Peso, para mostrar aos alunos como essa discussão também faz parte de nossa cultura amazônica.

- Por meio das imagens exibidas, discutimos o contraste entre presente e passado.

Discussão: (40 min)

13 É válido ressaltar que, a princípio, pensamos em trazer pelo menos cinco contos de diferentes autores para discutir com os nossos alunos e depois deixá-los escolher o conto com o qual trabalhariam na atividade de retextualização mencionada no tópico anterior. Contudo, em virtude do número limitado de aulas, bem como do tempo de aula no período remoto, optamos por direcionar a escolha do conto a fim de trabalhar vários aspectos desse texto.

Pablo Uranga e Wagner Assis. Posteriormente, com base no trecho, levantamos hipótese sobre as temáticas presentes no conto “A cartomante”.

- Com base nas respostas dos alunos, foi elaborado um quadro com os possíveis temas. A partir do quadro, solicitamos que os alunos apontassem, oralmente, filmes, séries, documentários, textos literários, textos em quadrinhos etc., que tivessem relação com o quadro temático construído anteriormente.

Atividade de culminância: (15 min)

- Com base na discussão em na aula, como momento de prática de leitura e escrita, aplicamos uma atividade executada por meio da plataforma do Google Formulário. A atividade consistiu na elaboração de um texto de um parágrafo que criasse uma brevíssima narrativa a partir de uma imagem de um dos textos de anúncios místicos apresentados no início da aula

Figura 1: Imagem da atividade de culminância 1



Fonte: Autoria própria

Imediatamente após o término da primeira aula, compartilhamos todos os materiais utilizados e, também, o texto completo do conto machadiano no grupo de *WhatsApp*, que funcionou como uma sala de aula virtual dinâmica e instantânea. Orientamos os alunos a tentarem realizar a leitura prévia do conto. Para facilitar esse primeiro contato textual, inserimos pequenos hipertextos¹⁴ ao longo do texto literário, a fim de esclarecer e mediar a leitura dos alunos. Alguns alunos buscaram tirar dúvidas em relação ao texto. De forma geral, a turma demonstrou bastante interesse pela leitura.

Na segunda aula, aplicamos o momento de “introdução” a partir da apresentação de elementos, como autor e obra, destacando, sobretudo, a atualidade de Machado de Assis e a sua importância para a literatura brasileira e mundial. Em função do tempo reduzido das aulas online, também antecipamos o momento de “leitura”.

Quadro 4: Aula 2 — Machado de Assis ontem: leitura do conto “A cartomante”

14 Os hipertextos foram utilizados para sanar possíveis dúvidas de vocabulário e para trazer algumas informações sobre a estrutura do conto.

2.1. Introdução (20 min)

- A aula foi iniciada com a apresentação do autor do conto estudado: Machado de Assis (1839-1908). Assim, enfatizamos a importância de Machado de Assis para a cultura e para a literatura brasileira e mundial. Posteriormente, acessamos com os alunos o site <http://machado.mec.gov.br>, no qual há várias informações sobre o escritor. Para os alunos compreenderem melhor a trajetória de Machado de Assis, apresentamos informações como alguns pontos da linha do tempo da vida do autor de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.

- Para aguçar ainda mais o interesse dos alunos, exibimos algumas fotos, como o Morro do Livramento, onde Machado de Assis nasceu, sua casa, a foto da inauguração da Academia Brasileira de Letras, onde foi o primeiro presidente, o Cemitério São João Batista, onde está enterrado, além das fotos de algumas de suas principais obras.

- O professor sugeriu aos alunos que assistissem, em casa, ao vídeo do conto “Um apólogo”, disponível em <http://machado.mec.gov.br/> para conhecerem ainda mais o universo machadiano.

2.2. Leitura oral do texto (40 min)

- Após esse primeiro momento, demos início a leitura do conto. Antes de iniciar a leitura oral de “A cartomante”, apresentamos algumas perguntas e diretrizes para o momento de leitura:

- 1) Fizeram a leitura prévia?
- 2) Ao longo da leitura, podemos esclarecer algumas dúvidas;
- 3) Se você achar alguma questão importante, anote para discutirmos;
- 4) Fiquem livres para contribuir com a leitura oral;
- 5) Lembrem-se dos temas que possivelmente fazem parte do conto, conforme visto na primeira aula.

- Iniciada a leitura, fizemos algumas pausas para explicar vocabulários, referências, citações etc. Nesse momento da leitura, realizamos a interpretação textual também.

2.3. Pós-leitura (10 min)

- Após a leitura da primeira parte do conto (aproximadamente três páginas), exibimos a primeira parte de um vídeo produzido na rede social Tiktok, no qual o professor realiza um resumo do conto “A cartomante”. Esse momento tratou da consolidação da leitura.

- Como momento de culminância, solicitamos que, em casa, utilizando plataformas digitais, os alunos se reunissem em grupos para discutirem sobre qual seria o ponto de maior importância do conto “A cartomante” até então. Esse momento serviu como base para o procedimento 4.3 da aula 04.

Na terceira aula, que, em parte, foi uma extensão do momento de “leitura”, os alunos puderam continuar a incursão sobre o conto machadiano ao passo que discutimos as relações temáticas contemporâneas presentes no conto.

Quadro 5: Aula 3 — AULA 3: Machado de Assis hoje: leitura do conto “A cartomante”

3.1. Introdução (10min)

- A aula foi iniciada com algumas perguntas sobre a leitura do conto:

- 1) Alguma dúvida sobre o conto até aqui?
- 2) Vocês imaginavam que a história ganharia esses rumos?
- 3) O que vocês acham que pode acontecer ao final do conto?

3.2. Leitura e interpretação: (50min)

- Na terceira aula, lemos o restante do conto “A cartomante”, ao passo que realizamos a interpretação do texto. Assim, buscamos fazer pequenas pausas para instigar os alunos a falarem sobre temas recorrentes no conto, como a amizade, o adultério, a crítica à sociedade brasileira, o machismo estrutural, o patriarcado, o feminicídio, a crença em questões místicas, personagens à margem da sociedade, como a própria cartomante que, possivelmente, poderia ser uma imigrante italiana, além da relação entre história e ficção.

- No segundo momento de leitura, foi exibido um slide, contendo algumas perguntas reflexivas para que os alunos pensassem e pesquisassem a respeito para apresentar na próxima aula:

- 1) O que vocês acharam do conto?
- 2) Será que a história narrada por Machado de Assis é atual?
- 3) O conto gira em torno da questão da crença na cartomante?
- 4) Se Machado de Assis escrevesse esse conto nos dias de hoje, o final seria o mesmo?
- 5) Como o narrador constrói a relação de Rita e Camilo?
- 6) Será que esse conto aborda a questão do feminicídio também?

- Como momento final de consolidação da leitura do conto, exibimos a parte dois do vídeo gravado na rede social Tiktok, no qual se realiza um resumo do conto “A cartomante”.

3.3. Diretrizes para a atividade de leitura e de produção audiovisual (20 min)

- Posteriormente, apresentamos as instruções para os alunos elaborarem suas releituras do conto “A cartomante” por meio da produção audiovisual, utilizando o app Toontastic ou outros app de suas preferências.

- Para o momento de produção audiovisual no app Toontastic, solicitamos que os alunos elaborassem, posteriormente, um minirroteiro, contendo cinco partes da história/conto: 1) Apresentação; 2) Conflito; 3) Evolução; 4) Clímax; 5) Desfecho.

- Após explicar cada momento de uma história, para avaliar o entendimento das partes do minirroteiro, aplicamos

uma atividade para verificar se os alunos compreenderam o intuito e a definição de cada parte da história. Além disso, apresentamos um tutorial, no qual ensinamos a utilizar e realizar a produção audiovisual do conto por meio do app Toontastic

Finalizada a terceira aula, compartilhamos, na nossa sala de aula virtual, um infográfico que resumia a atividade final a ser desenvolvida e um tutorial para a elaboração da produção audiovisual no app *Toontastic*. Já na quarta aula, buscamos desenvolver uma discussão sobre o conto machadiano, enfatizando principalmente a questão do feminicídio, que é um dos temas atuais de grande relevância presente no texto. Para desenvolver esse momento de discussão, aplicamos atividades que exigissem engajamento, protagonismo e autonomia dos nossos alunos.

Quadro 6: AULA 4 — As atualidades de Machado de Assis

4.1. Introdução (10 min)

- Como momento de introdução da aula, rerepresentamos o slide mencionado no item 3.2 contendo alguns questionamentos para que os alunos comentassem a respeito.

4.2. Roda de conversa (50 min)

- Para esse momento, consideramos a última questão abordada no item anterior como o tema da roda de conversa. A discussão foi introduzida por meio de um vídeo da Maria da Penha, contando brevemente história de sua vida no TedX Fortaleza. Posteriormente, apresentamos aos alunos a página do Instituto Maria da Penha, na qual há várias informações importantes e necessárias acerca da violência contra a mulher, bem como alguns dados estatísticos dessa violência. Posteriormente, os alunos apontaram a atualidade do conto de Machado de Assis e falaram sobre o feminicídio no conto e sobre como ele é uma realidade ainda nos dias de hoje no Brasil e no mundo.

4.4. Da atividade final (10 min)

- No final da aula, o professor tratou novamente da atividade final e deu um prazo para que os alunos enviassem a produção audiovisual no Toontastic

Após executadas todas as aulas previstas da sequência didática, continuamos orientando os alunos na produção audiovisual das narrativas a partir do conto do autor de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Como essa atividade exigia um engajamento maior, ela foi realizada em grupos de cinco estudantes. Posteriormente, quando os alunos entregaram as produções, realizamos um momento de socialização das produções audiovisuais.

Algumas considerações acerca da aplicação da sequência didática

Propor sequência didática como forma de ensino de um objeto de conhecimento relacionado ao campo da leitura significa, antes de tudo, produzir contextos sólidos para que

o aluno desenvolva as habilidades necessárias para a construção de um conhecimento. De forma complementar, para o ensino de gêneros literários, mais especificamente, esses contextos precisam extrapolar o limite da dimensão textual, uma vez que essa manifestação da linguagem possui caráter predominantemente estético.

Conforme apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “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”. Considerando as provocações teóricas trazidas por Cosson (2018) e Rojo e Moura (2012) e tomando esse pressuposto básico acerca da finalidade de uma SD apontado pelos pesquisadores acima, é possível considerar que o trabalho de ensino de literatura que desenvolvemos e aplicamos no 9º ano do ensino fundamental, acerca do conto “A cartomante”, de Machado de Assis, promoveu atividades, tendo como ponto de chegada, mas não como ponto final, práticas de leitura orientadas a partir de uma concepção crítico-reflexiva.

Como resultado dessa nossa preocupação, os exercícios aplicados ao longo dessas aulas, bem como a realização da atividade final propiciaram um ambiente de aprendizagem dinâmico e contextualizado, a partir do qual os alunos puderam trabalhar com protagonismo e autonomia no decorrer do processo de ensino/aprendizagem. Afinal, essa é uma das finalidades da sequência didática, como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 96)

Quando iniciamos a elaboração desta proposta, embora já tivéssemos a experiência de sala de aula, foi extremamente difícil mensurar se, de fato, os nossos objetivos se concretizariam e se os nossos resultados teriam o alcance esperado — que *a priori* era dinamizar o ensino de literatura. Conforme apresentado anteriormente, a base metodológica do trabalho buscou incorporar ao ensino, ao mesmo tempo em que se trabalhava o letramento literário, recursos tecnológicos no ensino de língua portuguesa, que é uma das grandes discussões contemporâneas sobre as práticas pedagógicas.

Desenvolver o ensino de literatura por meio de multiletramentos e recursos tecnológicos parecia difícil e distante, sobretudo em função das aulas remotas, que foram uma das contingências impostas pela pandemia de Covid-19. Talvez a nossa maior incerteza fosse sobre como orientaríamos e instrumentalizaríamos os nossos alunos na tarefa de leitura, de produção e de elaboração de textos e de sentidos. Em outras palavras, era primordial pensar não apenas como se desdobraria a leitura do conto “A cartomante”, de Machado de Assis, mas também como aconteceria a produção de minirroteiros e a produção audiovisual, cujo objetivo seria a consolidação das habilidades propostas acerca da produção de sentido a partir do gênero conto.

Além disso, seria necessário também saber como avaliar e orientar os alunos em relação aos “exercícios múltiplos e variados” concebidos como trilha para o desenvolvimento da prática de leitura do gênero conto. Considerando essa perspectiva, nos preparamos e tentamos prever todos os empecilhos que surgissem diante dos desafios impostos pelo distanciamento social e, conseqüentemente, a aplicação da sequência didática online.

Uma das soluções encontradas foi lançar mão de todas as ferramentas que estivessem disponíveis a fim de se produzir materiais complementares de vários tipos para auxiliar e instruir os nossos alunos ao longo das aulas online e das tarefas designadas. Uma preocupação necessária foi estabelecer o limite para que esses materiais não intervissem nas atividades a ponto de retirar a autonomia dos nossos alunos.

Ao todo, foram elaborados os seguintes materiais de apoio: 1) disponibilização integral do conto “A cartomante” com hipertextos para auxiliar o processo de leitura; 2) uma pequena chamada audiovisual, convidando os alunos a participarem da oficina de leitura, já que ela não seria ofertada de maneira obrigatória; 3) um infográfico para a elaboração da atividade final, incluindo os elementos estruturais do minirroteiro; 4) um vídeo-resumo do conto “A cartomante” elaborado no app TIKTOK; 5) um tutorial audiovisual, orientando a construção de narrativas no aplicativo *Toontastic*. Também foram elaborados slides interativos. Todos os materiais foram utilizados de maneira integrada ao propósito da sequência didática. De forma complementar, essa diversidade de gêneros contribuiu também para o letramento proposto.

Na verdade, a elaboração desses materiais de apoio foi extremamente relevante, uma vez que o ensino remoto, síncrono e assíncrono, exige diferentes estratégias para garantir a sua efetivação. Por serem constituídos por diferentes gêneros, eles também ampliaram o contato com diferentes linguagens, principalmente aquelas mais atreladas ao campo digital. Sem a instrumentalização do processo de leitura do conto, os nossos objetivos não seriam totalmente alcançados.

Quanto à participação dos alunos, a SD foi ofertada a quatro turmas do 9^a ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede federal, que, ao todo, somavam aproximadamente 120 alunos. Desse total, apenas 30 se matricularam formalmente por meio de um formulário disponibilizado via *Google Forms*. Cabe lembrar que esse número é consideravelmente satisfatório num contexto em que a maioria dos estudantes possuem internet de baixa qualidade e pouca disponibilidade de aparelhos, como celular, tablets e computadores para acompanhar as aulas online. Esse número é relevante ainda diante do grande número de evasão das aulas online enfrentadas no Brasil e no mundo inteiro, conforme apontam as pesquisas, por exemplo, da UNICEF.

Figura 2: Participação dos alunos



Fonte: Autoria própria

A execução da SD aconteceu de modo satisfatório e com a efetiva participação dos alunos matriculados durante todas as quatro aulas. Os alunos contribuíram oralmente para as discussões propostas em sala de aula. Quanto à realização das atividades, não houve dificuldades na execução. Alguns alunos relataram que esses exercícios foram importantes para motivá-los a continuarem realizando a leitura.

Em relação ao exercício final — atividade fim da SD —, que foi a retextualização do conto “A cartomante” de Machado de Assis, por meio do aplicativo *Toontastic* ou de outros games da preferência dos estudantes, tem-se as seguintes considerações:

- Embora o aplicativo possua uma interface simples, sua dinâmica possibilitou a criação de pequenas narrativas de forma ativa. Ele não apenas promoveu uma aprendizagem mais significativa e dinâmica, mas também abriu espaço para um contexto de aprendizagem alinhado ao mundo da tecnologia, despertando o interesse pela leitura.
- Como já ressaltado, a prática de um ensino contextualizado contribuiu para a emancipação do educando no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades de leitura envolta por um espírito crítico e reflexivo.
- O aplicativo possibilitou o aprimoramento das práticas de leitura e de produção de sentido, uma vez que a retextualização exigiu uma demanda de engajamento em relação ao texto fonte.
- Na produção audiovisual dos alunos, no *Toontastic*, houve sobressalto da criatividade na composição textual. Inclusive, há vários elementos intersemióticos¹⁵ relevantes na composição dessas breves narrativas, os quais foram incorporados pelos alunos, na maioria dos casos, de maneira inconsciente.
- A leitura do conto se tornou mais prazerosa em função da retextualização

15 Entre eles, podemos destacar, por exemplo, as diferentes formas de representações dos personagens; a inclusão de personagens figurantes, alguns deficientes, inclusive, reutilização de ações dos personagens para simulação de traços do enredo da história, habilidades de edição, seleção de trechos mais relevantes do conto etc.

por meio do aplicativo. Construir a sua própria história a partir do conto possibilitou uma compreensão particular acerca do mundo narrado no conto “A cartomante”. No momento da roda de conversa, por exemplo, os alunos realizaram várias conexões discursivas em relação ao conto e à atualidade. Uma das pautas de maior relevância foi sobre o final do conto, no qual há um feminicídio. Os alunos concluíram que, se Machado de Assis tivesse escrito o conto nos dias atuais, pouca coisa mudaria, haja vista os enormes casos que compõem a realidade desse cenário no Brasil contemporâneo.

Além disso, em relação a alguns pontos de melhoria, poderíamos sugerir os seguintes elementos:

- a) O App da *Google For Education* apresenta um número de cenários limitados. Por exemplo, se os alunos estiverem fazendo a produção audiovisual de um conto de Machado de Assis, não há ainda um cenário urbano ou mesmo relacionado ao Rio de Janeiro, os quais geralmente são pano de fundo dos contos machadianos. Outrossim, a ferramenta para desenhar um cenário é muito elementar e possui poucos recursos para a elaboração de um cenário. E, por último, não é possível fazer *upload* de uma foto que sirva como cenário também. Se isso fosse possível, o aplicativo se tornaria muito mais abrangente para a criação de narrativas audiovisuais.
- b) Ainda não há uma atualização para o idioma em português.
- c) A customização dos personagens se limita apenas à modificação de cores. O aspecto de criação ainda é limitado.
- d) Como a base do *Toontastic* e a narração vinculada à performance da história em 3D, seria interessante a legenda automática da narração feita pelos alunos.

Embora o App *Toontastic*, conforme a nossa análise acima, ainda precise de algumas modificações e melhorias, sua finalidade como ferramenta digital para criação de pequenas histórias 3D é eficaz e auxilia na autonomia do aluno no processo de aprendizagem de leitura e produção textual. Em síntese, o aplicativo funcionou apropriadamente para a nossa proposta didática.

Considerações finais

O presente estudo buscou, por meio de uma experiência concreta, retratar a importância do letramento literário e a introdução da leitura literária para alunos do último ano do ensino fundamental. Essa proposta privilegiou a metodologia de sequências didáticas de Cosson (2018), a qual enfatiza uma prática do ensino da literatura de língua portuguesa de modo contextualizado e didático.

Além disso, de forma complementar, buscamos propor um ensino de literatura assente nas práticas de multiletramentos e de recursos digitais. Apesar de o ensino de literatura ser uma prática de ensino importante à formação pessoal e humana dos discentes, ainda é mitigado e pouco valorizado, sobretudo, no contexto de ensinamentos mais tradicionais e nos anos finais do ensino fundamental. É necessário, por conseguinte, refletir que a literatura é uma manifestação da arte e da cultura que promove finalidades distintas e importantes para o ensino/aprendizagem da língua materna e da herança cultural de seu povo.

Propor atividades de leitura, retextualização e produção textual como meio de alcance e efetivação do letramento literário significou retirar a literatura do lugar comum e reintroduzi-la num contexto sociocultural próprio ao universo dos alunos. Cabe lembrar que o fato de os alunos já conhecerem e dominarem as ferramentas digitais utilizadas como suporte para a releitura dos textos literários tornou a prática de leitura eficiente e significativa, além de funcional, que é um dos aspectos de maior relevância da pedagogia dos multiletramentos. No campo da aprendizagem, nesse intercâmbio entre o texto literário e as novas manifestações intersemióticas digitais, encontramos um processo de aprendizagem profundamente ativo e fundamentalmente crítico-reflexivo, uma vez que os alunos foram provocados a ocupar o papel de protagonista do seu próprio processo de leitura. Além do mais, como elaboramos textos multissemióticos para auxiliar as atividades, tais como um tutorial para utilização do aplicativo, além de vídeo TIKTOK narrando alguns pontos do conto, conforme já ressaltado, os alunos puderam ter o contato com textos de diferentes linguagens.

Por fim, quando consideramos o contexto do ensino de língua portuguesa no Brasil, sobretudo em relação ao campo da literatura, há pouquíssimas ferramentas digitais educacionais acessíveis. Sendo assim, se alinhados a outras ferramentas e a atividades direcionadas e contextualizadas, é possível promover o ensino de literatura por meio de práticas ativas, autônomas e reflexivas, que se concretizem num ensino muito mais significativo para os nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. de. A cartomante. In: COUTINHO, A. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, 23/12/1996, p. 27833 (Publicação Original).

BRASIL *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3ª ed. Revista Ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSSON, R. Ensino de literatura, leitura literária e Letramento Literário: uma desambiguação. *Interdisciplinar*. São Cristovão, v. 35, p. 73-92, 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/15690/11735>. Acesso em jun. 2018.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Organização de R. H. e R Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.
- FIORIN, J. L. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: FIORIN, J. L. *Teorias e práticas de letramento*. Brasília. Inep. p. 95-116, 2007.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagemem-foco/article/view/5578>. Acesso em jan. 2022.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, Santa Catarina, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. *Scripta*. v.6, n. 11, p. 25-32, 2002.
- RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- RIBEIRO, A. E. *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2018.
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, A. D. G; PEREIRA, D. N. C. Comunidades virtuais de leitores e promoção do letramento literário em situação emergencial. *Revista Linguagem*, São Carlos, v. 40, *Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 24, número 2, p. 372-395, 2022.

Número Temático: Covid-19: uma pandemia sob o olhar das ciências da linguagem, p. 93-120, 2021. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1379/854> . Acesso em jun. 2022.

SCHEFFEL, M. V. Multiletramentos e o letramento literário: uma convivência possível?. In: XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 2015, Belém do Pará/PA. Fluxos e correntes:trânsitos e traduções literárias, 2015.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*. São Paulo, p. 96-100, 2004

STREET. B. V. *Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUNDE, R. M.; JÚLIO, O. A.; NHAGUAGA, M. A. F. O ensino remoto em tempos da pandemia da covid-19: desafios e perspectivas. *Revista Epistemologia e Práxis Educativa*. Teresina, ano 3, v. 3, n. 3, p. 1-17, 2020.

VIANNA, C.A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In.: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p.27-62.