



JOSIELE VITA DA SILVA TAVARES

**LEITURA LITERÁRIA EM AMBIENTES DIGITAIS:
PERCEPÇÕES DOCENTES EM RELAÇÃO AO USO DE
DISPOSITIVOS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO**

**LAVRAS - MG
2023**

JOSIELE VITA DA SILVA TAVARES

**LEITURA LITERÁRIA EM AMBIENTES DIGITAIS: PERCEPÇÕES DOCENTES EM
RELAÇÃO AO USO DE DISPOSITIVOS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Profª. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

**LAVRAS - MG
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA,
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Tavares, Josiele Vita da Silva.

Leitura literária em ambientes digitais: percepções docentes em relação ao uso de dispositivos digitais no ensino remoto / Josiele Vita da Silva Tavares. – 2023.

134 p. : il.

Orientadora: Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Leitura Literária. 2. Letramento Literário. 3. Dispositivos digitais. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Título.

JOSIELE VITA DA SILVA TAVARES

**LEITURA LITERÁRIA EM AMBIENTES DIGITAIS: PERCEPÇÕES DOCENTES EM
RELAÇÃO AO USO DE DISPOSITIVOS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO**

**LITERARY READING IN DIGITAL ENVIRONMENTS: TEACHER PERCEPTIONS
REGARDING THE USE OF DIGITAL DEVICES IN THE REMOTE TEACHING**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de
Lavras como parte das exigências do Programa de
Pós-Graduação do Mestrado Profissional em
Educação, área de concentração em Formação de
Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 14 de fevereiro de 2023.

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira

Profa. Dra. Julianna Silva Glória

UFLA

IMES - MERCOSUL

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

**LAVRAS - MG
2023**

*A minha mãe Conceição Aparecida da Silva por todas as horas de incentivo e oração
ao meu pai Sebastião Luiz da Silva pelo cuidado e carinho, a Deus pela capacidade de
concluir este estudo e a Nossa Senhora por sempre passar a frente nos momentos difíceis.
Dedico*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus autor da minha existência e meu guia, por conseguir finalizar em meios as dificuldades este estudo. A Nossa senhora, por sempre passar na frente em cada decisão abrindo meus caminhos... a fé como suplemento dos meus sentidos.

Ao meu amigo Padre João Miguel (*in memoriam*) por tantas horas de conversas, bênçãos e por acreditar no meu potencial mesmo nos meus momentos de dúvidas.

Meu enorme agradecimento aos meus pais, por todo carinho, cuidado e oração durante este percurso de pesquisa e escrita.

Agradeço imensamente também meu marido, pelas palavras de conforto em horas difíceis, e por compartilhar essa vitória comigo.

A minha irmã Josiléia por sempre acreditar em mim e por não medir esforços para que conseguisse concluir a graduação e agora o mestrado.

Ao meu irmão Joelisson pelo incentivo, carinho e por sempre está presente.

Aos meus irmãos Jorlei e Josinei mesmo distante, sempre me impulsionando a alcançar novos voos.

As minhas sobrinhas meu agradecimento pelas horas de atenção, aprendo muito com vocês.

Um agradecimento especial a minha querida orientadora Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart, pelo carinho, paciência e incentivo durante esta trajetória. Sou eternamente grata a você Profa. Dra. Ilsa, a admiro muito e a tenho como espelho diante da profissional que sou e estou constantemente a formar.

Agradeço também o Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (Nelle), grupo este que me acolheu carinhosamente e promoveu muitas contribuições para este trabalho.

As professoras Helena e Julianna, pelas partilhas e contribuições a esta pesquisa.

Aos amigos do mestrado, em especial a amiga Kenia Mara, sua ajuda foi muito importante. Gratidão.

Aos professores participantes desta pesquisa que contribuíram para que esse estudo concretizasse.

A todos os professores do curso de mestrado em Educação que compartilharam conosco seus ensinamentos.

A Universidade Federal de Lavras pela oportunidade de concretizar meu sonho de ser mestre em Educação

MUITO OBRIGADA!

“A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”. (Rildo Cosson)

RESUMO

A literatura está aderindo aos formatos e suportes das tecnologias, os quais possibilitam outras relações entre o leitor e o texto, criando especificidades da leitura no ambiente digital, o que oferece novas possibilidades à prática docente para promoção do letramento literário. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as percepções docentes em relação à utilização da tecnologia digital na prática pedagógica para promover o letramento literário na escola, durante o ensino remoto. Para isso, pretende-se (i) identificar os diferentes dispositivos digitais que são utilizados para a mediação da leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente 3º e 4º ano; (ii) refletir sobre a leitura em ambiente digital, a leitura literária, da formação docente e as orientações dos documentos orientadores da prática de ensino sobre a leitura; (iii) construir um caderno orientador direcionado aos professores no intuito de apresentar dispositivos digitais com intuito de auxiliá-los na mediação da leitura literária no espaço educacional. Para isso, realizou-se uma pesquisa descritiva e exploratória, de abordagem qualitativa, e optou-se por dois procedimentos de coleta de dados: a aplicação de questionário e a realização de entrevista semiestruturada com cinco professoras, que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, sobre os usos da tecnologia digital no trabalho pedagógico com a leitura literária. O embasamento teórico metodológico da pesquisa se fundamenta nos estudos Cosson (2020; 2021), Paulino (2010), Colomer (2007), Goulart (2020; 2021) sobre letramento literário e leitura literária para crianças; nos estudos de Araújo (2019), Kirchof (2016) Corrêa (2020; 2021), Ribeiro (2020) e Chartier (2002) sobre leitura em ambiente digital; Tardif (2012) e Nóvoa (2017) sobre formação de professores. A partir das respostas foi possível identificar as percepções das professoras em relação ao: (1) aprendizado docente para uso das tecnologias, (2) recursos multimídia utilizados: dificuldades e facilidades na aplicabilidade, (3) letramento literário e os dispositivos digitais. Os resultados apontam a necessidade de formação contínua, de modo que possibilite o acesso e as orientações em relação ao uso de dispositivos digitais, ou seja, uma formação pautada em uma experiência prática e concreta sobre dispositivos que podem ser utilizados para a mediação da leitura literária. Desse modo elaboramos como produto educacional, resultado dessa pesquisa, um caderno orientador aos professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase na leitura literária, na leitura em ambientes digitais e no uso de dispositivos digitais.

Palavras-chave: Leitura Literária. Letramento Literário. Dispositivos digitais. Formação de professores.

ABSTRACT

The literature is adhering to the formats and supports of technologies, which enable other relationships between the reader and the text, creating specificities of reading in the digital environment, which offers new possibilities to the teaching practice for the promotion of literacy. Therefore, this research has as a general goal to analyze the perceptions of teachers in relation to the use of digital technology in pedagogical practice to promote literacy in school during remote teaching. For this purpose, it is intended (i) to identify the different digital devices that are used for the mediation of literary reading in the initial years of elementary school, specifically 3rd and 4th grade; (ii) to reflect on reading in the digital environment, literary reading, teacher training and the guidelines of the guiding documents of teaching practice on reading; (iii) to build a guiding book aimed at teachers in order to present digital devices so that they help in the mediation of literary reading in the educational space. For this, a descriptive and exploratory research was carried out with a qualitative approach, and two data collection procedures were chosen: the application of a poll and a semi-structured interview with five teachers, who worked in the initial years of elementary school, on the uses of digital technology in pedagogical work with literary reading. The theoretical methodological basis of the research is based on the studies Cosson (2020; 2021), Paulino (2010), Colomer (2007), Goulart (2020; 2021) on literary literacy and literary reading for children; in the studies of Araújo (2019), Kirchof (2016) Corrêa (2020; 2021), Ribeiro (2020) and Chartier (2002) on reading in the digital environment; Tardif (2012) and Nóvoa (2017) on teacher training. From the answers it was possible to identify the perceptions of the teachers in relation to: (1) teacher learning for the use of technologies, (2) multimedia resources used: difficulties and easiness in applicability, (3) literacy and digital devices. The results point to the need for continuous training, so as to allow access and guidance in relation to the use of digital devices, that is, a training based on a practical and concrete experience on devices that can be used for the mediation of literary reading. Therefore, we elaborated the result of this research as an educational product, a guiding notebook to teachers who teach in the final years of elementary school, with emphasis on literary reading, reading in digital environments and the use of digital devices.

Keywords: Literary Reading. Literary literacy. Digital devices. Teacher training

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perguntas contidas no questionário (continua).....	72
Quadro 2 – Perguntas realizadas no momento da entrevista (continua).....	75
Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa.....	77
Quadro 4 – Identificação de Práticas de leitura literária durante o ensino remoto.....	78
Quadro 5 – Etapa exploratória.....	80

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	14
2 O ATO DE LER: DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS	20
2.1 Letramentos: Concepções, terminologias e conceitos	20
2.2 A leitura a partir de uma perspectiva interacionista	23
2.3 Leitura literária: compreendo o conceito	27
2.4 Multiletramentos: expandindo a ação leitora	33
3 A LEITURA LITERÁRIA E OS DIFERENTES MODOS DE LER NA TELA: LITERATURA DIGITAL E DIGITALIZADA	38
3.1 A leitura literária mediada por tecnologias digitais	38
3.2 A prática pedagógica para leitura literária em ambientes digitais	41
3.3 Literatura digital: suas caracterizações	45
3.4 Literatura digitalizada: suas caracterizações	50
4 FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	53
4.1 Formação de professores: os saberes docentes diante da prática pedagógica	53
4.2 Formação do professor para mediação da leitura literária	58
4.3 Ensino Remoto Emergencial: desafios para a mediação da leitura literária	61
5 METODOLOGIA	67
5.1 Métodos e procedimentos	67
5.2 Instrumentos para obtenção de dados	71
5.3 Os sujeitos colaboradores da pesquisa: perfil profissional e prática pedagógica	76
5.4 Análise dos dados	78
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	82
6.1 Aprendizado docente para uso das tecnologias	82
6.2 Recursos multimídias utilizados: dificuldades e facilidades na aplicabilidade	86
6.3 Letramento literário e os dispositivos digitais	93
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	103
ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	118

APRESENTAÇÃO

Apresento, aqui, a trajetória como estudante e professora pesquisadora. Minha paixão por aprender e ensinar iniciou-se, ainda na infância. Sempre gostei de ler apesar de ter poucos livros, pois meus pais não tinham condições socioeconômicas favoráveis, na época. Na escola pública onde estudava havia grande acervo de livros e foi nesse espaço que despertou em mim o desejo de ser professora, bem como o gosto pela leitura.

A bibliotecária que nos atendia era uma professora idosa que, apesar das dificuldades que tinha de caminhar, sempre fazia daquele espaço um lugar mágico. Ainda hoje, ao voltar os olhos para aquele tempo, consigo trazer à memória cheiros dos livros, o acolhimento da bibliotecária... e lembro-me de que sempre nos estimulava a ler e dizia-nos que, por meio da leitura, abriríamos as janelas do mundo. Assim, ficávamos a experienciar entre as estantes, observando capas, imagens, quarta capa e orelha, fazíamos comentários entre as leituras...enfim, foram momentos que marcaram minha história.

Após algum tempo, infelizmente, a bibliotecária não pode permanecer naquele cargo. Foram implantadas algumas mudanças no funcionamento da biblioteca, não podíamos selecionar qualquer livro, pois havia alguns fatores para a seleção de acordo com os fins educacionais. Entretanto, esses critérios adotados na biblioteca não foram um empecilho para minha leitura. Continuei a ler para mim, para meus colegas, para minha mãe, e foi essa paixão por ler, impulsionada pela atitude da bibliotecária, que me despertou a intenção de ser professora.

Então, em 2015 ingressei na Universidade Federal de Lavras (UFLA), no curso de Pedagogia. Em meio à vida de estudos e trabalho, não havia tempo para a leitura literária, meus repertórios de leitura eram voltados para o meio acadêmico. No último período do curso, me matriculei em uma disciplina denominada “Tópicos em Língua Portuguesa I” que surpreendentemente me afluou e incitou-me à leitura literária novamente, agora com um novo olhar, na perspectiva do letramento literário.

Quando me formei, comecei a lecionar, atuando na área de acompanhamento pedagógico das atividades escolares, auxiliando os alunos de outras escolas, ou seja, uma proposta de reforço escolar. Nesse espaço, vivenciei algumas experiências e, dentre elas, uma me despertou certa inquietação, foi sobre a leitura literária, pois observei que as crianças não tinham interesse em ler livros impressos e o hábito de ir à biblioteca não fazia parte da rotina daqueles estudantes.

Diante disso, compartilhei essa inquietação com meus colegas de profissão. Logo comecei a conjecturar sobre as razões que estabeleciam aquele cenário e a primeira hipótese foi que aqueles estudantes faziam leituras, mas utilizavam os dispositivos digitais e recursos multimídia¹ como meio e não o livro impresso. Nesse momento, surgiu o interesse em pesquisar sobre o letramento literário em interface ao letramento digital amparado em uma discussão mais ampla, o multiletramento.

Acredito que esse encaminhamento se reforçou, ainda mais, diante da pandemia causada pela Covid-19 (2020-2021)². Esse contexto pandêmico alterou o cotidiano das pessoas, impondo uma série de ajustes à vida em sociedade, inclusive à educação, que teve como opção de continuidade dos processos educacionais o ensino remoto emergencial³ e, concomitantemente, o emprego de dispositivos digitais e os recursos multimídias nas práticas docentes. Essa inserção das tecnologias digitais⁴ nas práticas pedagógicas tornou-se um desafio aos professores e professoras, que antes desenvolviam as atividades de forma presencial, pois se trata a sistematização da tecnologia digital para uma finalidade específica. Conforme Ribeiro (2021), o uso social de dispositivos digitais e recursos multimídia nas práticas sociais é amplo, mas este se difere quando o assunto se refere à aplicação para o ensino e a aprendizagem.

Dessa forma, observei por meio das minhas experiências e das discussões proporcionadas pelo grupo de estudos do qual faço parte, o Núcleo de Estudos em Linguagens,

¹ Nesta pesquisa consideramos que o termo dispositivo digital se refere, segundo Orlandi (2022) aos notebooks, celulares, tablets, dentre outros. Os recursos multimídia refere-se segundo Rosa (2022, p. 178) “[...] a combinação do uso de várias mídias, como texto, imagens, som, vídeo e animação [...] que podem ser manipulados pelo computador ou outro dispositivo digital”.

² Para conter a propagação do vírus SARS-COV-2, que causa a doença COVID-19, acrônimo em inglês de Coronavírus Disease 2019, o Governo Federal adotou o Regime Especial de Atividades não presenciais (REANP), em outros termos, o ensino remoto (LEÃO, OLIVEIRA E MANDÚ, 2020). Assim, o Governo Federal estabeleceu por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2020, diretrizes para reorganização do Calendário Escolar. Esse parecer autorizava os sistemas de ensino a computar atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. De acordo com Leão, Oliveira e Mandú (2020) o Estado de Minas Gerais, em 2020, por meio da Resolução nº 4310, regulamentou no âmbito das escolas estaduais de Minas Gerais, as normas para oferta de regime especial de atividades não presenciais, durante o período de emergência.

³ Quando descrevemos sobre o ensino remoto emergencial em relação a prática docente observamos a necessidade de ressaltar que esta proposta difere da modalidade de Educação a Distância. Embora tenham semelhanças, o modelo EAD segundo Hodges *et al* (2020) utiliza recursos e profissionais preparados para ofertar as atividades em plataformas online, pois sua modalidade é a distância. Já o ensino remoto é uma proposta de acesso temporário aos conteúdos curriculares desenvolvidos no ensino presencial, que devido à crise sanitária causada pelo COVID-19, tornou-se a principal alternativa para continuação dos estudos.

⁴ O termo tecnologia digital pauta-se no uso de código binários que permitem que existem equipamentos, como por exemplo smartphones, tablets, computadores na qual “[...] são possíveis a instalação de jogos, redes sociais, etc., que nos permitem aceder a variados conteúdos (vídeos, livros, jogos, entre outros)” (BRITO, 2022, p. 202).

Leitura e Escritas (NELLE), que embora os estudantes, mesmo antes do contexto pandêmico, já utilizassem os meios digitais para a leitura, o advento da Covid-19 intensificou, ainda mais, esse contato dos alunos com as tecnologias, com a continuação das atividades escolares por meio dos dispositivos digitais. Por outro lado, conforme afirma Ribeiro (2020), o contexto pandêmico também acentuou a necessidade de refletir sobre a formação docente para apropriação dos dispositivos digitais e recursos multimídias em suas práticas de ensino, para que os professores⁵ sejam aptos e desenvolvam habilidades necessárias para a aplicação pedagógica desses dispositivos digitais.

Portanto, percebi que a educação enfrenta uma lacuna que pode ser explorada na medida em que se preocupa com o processo de formação docente e a mediação da leitura literária que, conseqüentemente, aborda o ensino da literatura nas escolas públicas, principalmente, no ensino fundamental. Tendo em vista a necessidade de se utilizar os dispositivos digitais e os recursos multimídias nas práticas docentes, bem como de refletir sobre esses usos de forma apropriada, incluindo todos os sujeitos em ações que envolvam os multiletramentos, com vistas a promover do letramento literário, decidi investigar mais a fundo essa temática⁶.

Após esse breve histórico da minha trajetória e do meu desejo de investigar sobre a leitura literária e os dispositivos digitais nas práticas docentes, dentro da linha de pesquisa “Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas” do PPGE-UFLA, que traz como foco o letramento literário em interface ao novos multiletramentos nas práticas docentes, apresento a seguir as considerações iniciais da dissertação.

⁵ Considerando as inúmeras referências que fazemos ao longo deste trabalho, desse modo ressaltamos que onde se lê professor refere-se a professoras (gênero feminino) e professores (gênero masculino).

⁶ Ressaltamos que embora muitos trabalhos defendem que todos os cidadãos têm acesso a ferramentas digitais, esta pesquisa se caracteriza sem esquecer das desigualdades que constituem nossa sociedade, como por exemplo: condições de acesso a direitos, bens e serviços.

1 INTRODUÇÃO

A leitura literária desenvolvida no espaço escolar e mediada pelo professor tem como função, além auxiliar na interpretação e o hábito da leitura, desenvolver e fornecer para os sujeitos, como afirma Cosson (2021), instrumentos necessários para conhecer e articular com competência, em uma sociedade permeada de linguagens. Nessa perspectiva, a leitura literária articula-se à realidade social e cultural do leitor e possibilita compreender também o contexto em que essa literatura está inserida, reconhecendo como uma atividade prazerosa que é constituída de linguagens e suas interações.

À vista disso, a leitura literária está além de decodificação da escrita e de signos, pois envolve a construção de significados dados pelas vivências sociais, principalmente as experiências possibilitadas no espaço escolar (LAJOLO, 2018). Desse modo, o ato de ler não se inicia necessariamente no âmbito escolar, mas é na escola por meio das práticas pedagógicas que se desenvolve a proficiência leitora e, principalmente, a formação de leitores literários (PAULINO, 2010). Assim, consideramos a leitura literária como uma prática social, que se amplia com o trabalho pedagógico dentro do ambiente escolar, possibilitando, aos leitores, um aprendizado crítico e reflexivo do texto, ampliando as condições do letramento literário.

O letramento literário, segundo Paulino e Cosson (2009, p. 67), é o “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, pois, segundo Cosson (2020), o letramento literário tem um caráter processual simultaneamente social e individual, que pode ser ampliado no contexto escolar. Dessa forma, a apropriação da literatura passa progressivamente da incorporação individual para o coletivo e, assim, as experiências construídas nessa comunidade de leitores, tanto individual como socialmente por meio das palavras, possibilitam essa construção literária de sentidos.

Para o contexto deste trabalho percebe-se o letramento literário como um processo social e individual. Em primeira instância porque refere-se ao processo de internalização da literatura colocada coletivamente, mas incorporada individualmente a cada sujeito. Entretanto, quando desenvolvido no âmbito escolar, cabe aos professores oferecerem múltiplas experiências de leitura para o desenvolvimento da competência literária⁷ do aluno, ou seja, apropriar-se da gramática da literatura “[...] adquirida por meio de experiências e estudos de obras literárias” (COSSON, 2021, p. 180).

⁷ Expressão cunhada por Jonathan Culler, que considera que para o desenvolvimento da competência literária não se trata apenas de saber ler, mas utilizar uma competência linguística para converter os enunciados linguísticos em sentidos literários.

No entanto, é preciso que os professores desenvolvam práticas de leituras que possibilitem a formação de leitores capazes de experienciar a essência humanizadora da literatura (CANDIDO, 2004). Assim, ressalta-se a importância de desenvolver o letramento literário no processo educativo, para que os sujeitos envolvidos – os estudantes – possam ir além de uma leitura considerada simplificada, isto é, para que possam romper a austeridade sobre o ato de ler e considerar as implicações contidas sobre a leitura (COSSON, 2021).

Posto isso, importa considerar que, nas práticas de leituras desenvolvidas em ambientes não escolares, são as mudanças motivadas por meio das tecnologias digitais que influenciam tanto a sociedade como a educação (COSCARELLI; RIBEIRO 2018). É concebível observar que a sociedade, principalmente o público estudantil, está circundada pela tecnologia digital e exposta aos dispositivos digitais e a recursos multimídias, os quais exercem e promovem consideráveis modificações nas atividades humanas o que torna necessário, de acordo Coscarelli e Ribeiro (2018), repensar a função social da escola.

Compreendemos que as tecnologias digitais e os diversos dispositivos digitais estão presentes em todos os segmentos da sociedade, o que exige da escola e, principalmente, da prática docente uma reflexão da própria prática pedagógica assumindo um reposicionamento educacional no sentido de integrar as tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem, em específico, o acesso à literatura e à promoção do letramento literário.

Por outro lado, a leitura literária, segundo Lajolo (2002), já está incorporada à tecnologia digital, o que oferece novas possibilidades à prática docente para a promoção do letramento literário. No entanto desenvolver a leitura literária por meio de dispositivos digitais requer da prática docente, conforme Coscarelli (2016), o desenvolvimento de habilidades, para que os professores formulem estrategicamente metodologias que sejam capazes de conhecer e adequar as opções de usos dos dispositivos e de recursos multimídias em suas práticas.

Isso significa dizer que o desenvolvimento de habilidades sobre as tecnologias digitais e seus recursos, exige dos professores o letramento digital, o qual permitirá que suas práticas sejam competentes e que desenvolvam habilidades para usar esses canais de comunicação de maneira eficiente, sabendo compreender, administrar, compartilhar e criar (DUDENEY *et al* 2016).

Nessa perspectiva, algumas pesquisas desenvolvidas no NELLE dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Lavras (UFLA), trouxeram discussões e reflexões sobre a leitura, especificamente, a contação de história e os dispositivos digitais, bem como os recursos multimídias, como valências para prática pedagógica. Dentre estas pesquisas, destaca-se a dissertação de mestrado de Laudares (2017). intitulada “Literatura

Infantil Digital: um estudo sobre os aplicativos de contação de histórias”, que teve como objetivo analisar os aplicativos gratuitos de contação de histórias disponíveis em plataformas digitais. Os resultados obtidos evidenciam que os aplicativos não se configuram por reprodução dos livros impressos, mas tornam-se novos meios para contação de histórias, visto a diversidade e pluralidade de meios do ato de contar história presentes nos aplicativos, considerando e enfatizando as tecnologias no cotidiano social e infantil.

Outro estudo relevante refere-se à dissertação de mestrado de Calixto (2020), nomeada “Do impresso ao digital: práticas de letramentos a partir do gênero textual cantigas com crianças em fase de alfabetização”, que objetivou analisar o desenvolvimento da aquisição da escrita e do letramento, por meio de uma sequência didática aplicada com crianças no ensino fundamental cujo foco concentrava-se no uso de atividades do gênero textual cantiga em suportes impressos e digitais. Os resultados enfatizam a importância de trabalhar recursos impressos e digitais nas salas de aula para que este seja um espaço onde o estudante possa conhecer e dominar diferentes práticas de linguagem.

Destaca-se também a dissertação de mestrado de Casagrande (2021), intitulada “De repente viramos youtubers: uso de recursos digitais em atividade de leitura e contação de histórias na educação Infantil”, que propôs investigar como as professoras que lecionam nas turmas maternas II e III utilizaram os dispositivos digitais – no período pandêmico vivenciado – para a elaboração de atividade de leitura e contação de histórias para crianças. O estudo de Casagrande (2021) evidencia tanto a formação do professor como a multimodalidade presente nos recursos multimídias, enfatizando o processo de interação do professor com esses recursos ao serem utilizados para elaboração de atividades que envolviam a leitura e a contação de história.

Embora com ênfase na temática do letramento literário, os estudos de Nascimento (2021), em sua dissertação de mestrado com o título “A intencionalidade docente nas propostas pedagógicas com a leitura e a contação de histórias na educação infantil”, buscaram identificar conhecimentos que subsidiam e orientam a prática pedagógica de professoras que atuam na educação infantil, para elaboração de atividade com a leitura literária e a contação de história. Os resultados evidenciam que o processo formativo docente se pauta, além da vivência profissional, na intencionalidade profissional, ou seja, a formação se constitui diante da intenção de suprir a necessidade da realidade educacional, enfatizando que os saberes desenvolvidos em sala de aula para realizar atividades com a leitura literária e a contação de histórias são mobilizados por meio das experiências profissionais e sociais das professoras.

Assim, percebe-se que este estudo, aqui proposto, apresenta pontos que dialogam com as pesquisas de Laudares (2017) que teve como enfoque o estudo dos aplicativos, de Calixto (2020) no trabalho com as crianças, de Casagrande (2021) na utilização dos dispositivos digitais para o desenvolvimento de atividades de leitura e contação de história, bem como de Nascimento (2021) na formação do professor para atividade de leitura e contação de história. No entanto, essa pesquisa se difere das pesquisas supracitadas por concentrar na perspectiva da formação de professores para a mediação e aplicabilidade dos dispositivos digitais e recursos multimídias no trabalho com a leitura literária. Considerando ainda, os novos meios que a literatura vem se constituindo, os desafios vivenciados durante o ensino remoto emergencial, como também os aspectos profícuos dentre as diversas possibilidades que os ambientes digitais possibilitam na mediação com a leitura literária.

Dessa forma, considerando todas questões já mencionadas e a experiência da pesquisadora surgiram as questões que motivam a presente pesquisa: Quais as dificuldades e desafios para a inserção de novas práticas de leitura literária por meio de tecnologia digital, no ensino remoto emergencial? Como os dispositivos digitais podem potencializar a prática docente para a mediação da leitura literária?

Dispondo desses questionamentos para as reflexões teóricas que envolvem esta pesquisa, assume-se como objetivo geral analisar as percepções docentes em relação à utilização da tecnologia digital na prática pedagógica para promover o letramento literário na escola, durante o ensino remoto. Para isso, pretende-se (i) identificar os diferentes dispositivos digitais que são utilizados para a mediação da leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente 3º e 4º ano; (ii) refletir sobre a leitura em ambiente digital, da leitura literária, a formação docente e as orientações dos documentos orientadores da prática de ensino sobre a leitura; (iii) construir um caderno orientador direcionado aos professores no intuito de apresentar dispositivos digitais, de modo que auxiliem na mediação da leitura literária no espaço educacional.

Para isso, optou-se pela realização de uma pesquisa descritiva e exploratória, de abordagem qualitativa, a partir de dois procedimentos de coleta de dados: a aplicação de questionário e a entrevista semiestruturada com cinco professoras, que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, sobre os usos da tecnologia digital no trabalho pedagógico com a leitura literária.

No intuito de responder às questões desta pesquisa e alcançar os objetivos delineados, este trabalho encontra-se dividido em sete capítulos. O primeiro, que é a *Introdução*, apresenta

breves considerações sobre a leitura literária por meio de dispositivos digitais para a promoção do letramento literário e os objetivos desta investigação.

O segundo capítulo, denominado *O ato de ler: desdobramentos teóricos*, está dividido em quatro seções. Na primeira seção, intitulada *Letramentos: concepções, terminologias e conceitos*, são expostas e discutidas as ressignificações dadas ao termo letramento desde a sua origem até a terminologia multiletramentos. Subsequentemente, na seção denominada *A Leitura a partir de uma perspectiva interacionista*, na qual discorreremos sobre a concepção de leitura. Dando prosseguimento, a terceira seção intitulada como *Leitura Literária: compreendendo o conceito*, são apresentadas preliminarmente as concepções teóricas que norteiam a leitura e leitura literária salientando a concepção de leitura literária adotada nesta pesquisa, bem como a definição e as habilidades necessárias para a proporcionar o letramento literário por meio da prática docente. Na quarta seção, denominada *Multiletramentos: expandindo a ação leitora*, são apresentadas as concepções teóricas sobre a definição de multiletramentos e aspectos contundentes que envolvem a perspectiva de pensar e discutir a leitura em ambientes digitais.

O terceiro capítulo, denominado *A leitura literária e os diferentes modos de ler na tela: literatura digital e digitalizada*, está dividido em quatro seções. A primeira, *A leitura literária mediada por tecnologias digitais*, traz o conceito de leitura no ambiente digital e os aspectos que envolvem a leitura nesse contexto. E a segunda, *A prática pedagógica de leitura literária em ambientes digitais*, na qual se discorre sobre como se dá a prática nos espaços e a importância de considerar e conhecer o sujeito leitor. Em seguida, *Literatura digital: suas caracterizações*, em que são apresentadas as conceituações de literatura digital e alguns aspectos na formação dos leitores, e, por fim, *Literatura digitalizada: suas caracterizações*, que apresenta a definição de literatura digitalizada e as implicações na formação de leitores

O quarto capítulo, denominado *Formação Docente e Ensino Remoto Emergencial*, apresenta, na seção *Formação de professores: os saberes docentes diante da prática pedagógica*, os saberes que permeiam a prática do professor; em seguida, a *Formação do professor para mediação da leitura literária* que traz discussões sobre os saberes que implicam na mediação para a leitura literária, e, por fim, a seção *Ensino Remoto Emergencial: desafios para a mediação da leitura literária*, com apresentação sobre as Leis e regulamentos do Ensino Remoto Emergencial e os desafios implicados na prática docente para a mediação da leitura literária.

O quinto capítulo, intitulado *Metodologia*, está apresentado em quatro seções. Na primeira, estão os métodos e os procedimentos desta pesquisa. Na segunda, a descrição dos

sujeitos participantes da pesquisa. A terceira constitui na caracterização do instrumento para obtenção de dados, e a última seção configura a análise de dados.

No sexto capítulo, *Resultados e discussões*, são apresentados os resultados e as discussões acerca da compreensão de cada objetivo específico, utilizando como suporte para interpretação dos dados a análise de conteúdo e a técnica de categorização. (BARDIN, 2016).

Por fim, estão as *Considerações finais* desta pesquisa que, de certa forma, espera averiguar como os recursos digitais podem potencializar a prática docente para a leitura literária de modo a promover o letramento literário. Além disso, visa colaborar no trabalho de letramento literário nas escolas e, conseqüentemente, o multiletramento de professores para que estes desenvolvam habilidades necessárias para atuarem utilizando os recursos digitais em suas práticas de ensino.

2 O ATO DE LER: DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os conceitos que regem a temática desta pesquisa. Dessa forma, o capítulo foi dividido em três seções. Na primeira seção aborda-se a respeito da definição de letramento e seus desdobramentos. Subsequentemente, na segunda seção, apresentam-se conceitos sobre a leitura, especificamente sobre a leitura literária para uma prática significativa e social, na perspectiva do letramento literário. Na terceira seção, discorre-se sobre a concepção de multiletramentos na perspectiva de pensar a leitura em ambientes digitais.

2.1 Letramentos: Concepções, terminologias e conceitos

A palavra letramento surgiu da tradução da versão da palavra da língua inglesa *literacy*, oriunda do latim *littera* (letra) e acrescida do sufixo “*cy*”, que denota condição, estado ou fato de ser. Desse modo, o termo *literacy* na língua inglesa, conforme Soares (2002, p. 35) “significa a condição de ser letrado”, ou seja, o estado que assume aquele que aprende a ler e a escrever ou que, mesmo sem saber ler e escrever, convive, cotidianamente, com práticas de leitura e de escrita.

No Brasil, conforme constata Kleiman (1995), o termo letramento parece ter sido utilizado, pela primeira vez, pela professora Mary Kato (1986), salientando que o letramento estava associado ao domínio individual do uso da linguagem, ou seja, a formação de cidadãos “funcionalmente letrados”, capazes de empregar a linguagem escrita para sua necessidade individual.

Dessa forma, a primeira concepção sobre letramento – termo utilizado no singular – atribuía-se à escrita um papel fundamental na circulação da cultura e, até mesmo, na evolução humana. O termo letramento referia-se ao domínio da escrita, como uma habilidade individual e universal, associado ao processo de aquisição da escrita, definindo o conceito como uma questão escolar na recusa de concebê-lo fora de um contexto social específico.

Assim, a definição de letramento era recoberta igualmente pelo termo alfabetização. Segundo Rojo (2012), o termo letramento passou a ser utilizado como orientação política para o desenvolvimento da alfabetização, ou seja, uma visão reduzida sobre o termo. Desse modo, considerava-se letramento as práticas valorizadas pela escola, e destacavam as competências particulares no uso e na prática da escrita (ROJO, 2012).

Diante desse equívoco, alguns estudiosos teceram algumas considerações de forma a distinguir os conceitos de letramento e alfabetização⁸ e também para definir especificamente o conceito de letramento. Para Tfouni (2005, p. 20), “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito em uma sociedade”. A autora afirma que são termos distintos, pois o letramento situa-se no âmbito social e a alfabetização no caráter individual.

Para Kleimam (1995, p.19), o termo letramento pode ser definido como “[...] conjunto de práticas sociais que utiliza a escrita em contextos específicos para objetivos específicos”, e a alfabetização determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita, assim, o ambiente escolar, por sua vez, seria apenas um dos meios de letramento dentre vários outros existentes, e realizaria apenas algumas práticas de letramento. Nesse viés, Rojo (2012) distingue que “a alfabetização se ocupa em trabalhar capacidades, habilidades e competências da escrita, já o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade envolvendo diferentes contextos culturais”.

Todavia o letramento não se restringe somente à aquisição da língua, pois um indivíduo alfabetizado não necessariamente é letrado, apenas domina as habilidades de leitura e escrita. Soares (2009, p. 40) afirma que “[...] o indivíduo letrado [...] não é só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e escrita, mas pratica a leitura e a escrita e responde adequadamente às demandas sociais”. Para a autora, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita que vão além da alfabetização. Segundo Soares (2009), a alfabetização e letramento envolvem processos linguísticos e cognitivos diferentes, assim, o termo alfabetização é depreendido como a aprendizagem da grafia da escrita, e o letramento passou a designar o desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e escrita.

Nessa perspectiva, compreende-se que, na prática pedagógica, a alfabetização deve integrar-se ao letramento, embora cada processo tenha suas especificidades. Entretanto, a partir do estudo teórico pertinente à temática em questão, é preciso focalizar que a principal distinção

⁸ Segundo Ramalho (2013, p. 47) “radicalização [...] da escrita exige que o indivíduo, para se livrar dos estigmas da exclusão, [...] impostas pela sociedade contemporânea, além de ser alfabetizado, seja também letrado, ou seja, desenvolva capacidade de participar de eventos de letramentos”. Em outros termos, embora sejam termos distintos, são atos, na perspectiva educacional, indissociáveis, pois as funções da escrita, ou seja, a alfabetização se concretiza na perspectiva do letramento. (RAMALHO, 2013). Porém, não entraremos nessa discussão por não estar relacionado ao objetivo desta pesquisa, pois pretendemos especificar o termo letramento para que possamos compreender o que é letramento literário, com o foco especificamente na leitura.

entre os termos letramento e a alfabetização são as práticas sociais, e que estas podem ocorrer em diferentes contextos sociais.

Desse modo, o termo letramento passou por algumas ressignificações e expansão de conceitos, pois começou a ser entendido para além do horizonte escolar. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), propõe a definição para o termo letramento como “[...] a habilidade de identificar, entender, interpretar, criar, comunicar e computar, usando materiais impressos e escritos associados com contextos variados” ao mesmo tempo que também “envolve um contínuo de aprendizagem que habilita os sujeitos a alcançarem seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar plenamente da sua comunidade e da sociedade mais ampla” (UNESCO citado por COSSON 2015, p. 179).

À vista disso, o letramento passa a ser visto pluralizado como um conjunto de práticas sociais que podem ser alcançadas dos eventos mediados pela leitura e a escrita, e, não simplesmente como uma habilidade neutra em relação ao seu uso (STREET, 2003). Assim, há uma transgressão em relação ao emprego do termo letramento – no singular - para letramentos - no plural, pois enfatiza as diferentes formas de relacionar com a escrita, dando destaque ao aspecto social do letramento enquanto utilização da escrita.

Dessa forma, o uso pluralizado do termo leva a um sentido mais amplo de signos e símbolos, pois, como afirma Soares (2005), descentraliza a habilidade de ler e escrever para a capacidade de comunicação e emprego dos instrumentos de representação da linguagem, considerando as relações sociais e culturais. Essa expansão de conceito está relacionada à evolução tecnológica e globalizada que exige além da preocupação com a escrita, a inserção da diversidade cultural e social, a produção de sentidos e, principalmente, a atuação dos indivíduos em uma sociedade cada vez mais complexa (COSSON, 2015).

Com isso, a definição de letramento deixa de ter como referência básica a escrita e amplia-se para o conceito pluralizado – letramentos – particularizando outros conhecimentos, ou seja, especificando a área que servirá de adjetivo, concentrando-se no campo específico do conhecimento e suas competências.

Portanto, sabe-se que os adjetivos que acompanham o termo letramento incubem-se de delimitar e assinalar suas diferenças e concepções de maneira que o conceito seja consistente para os usuários. Concorde-se, portanto, que o conceito de letramento envolve competências de diferentes esferas sociais e que “por definição são processos históricos em andamento” (LUKE citado por COSSON, 2015).

Ao dar destaque para o contexto desta pesquisa, considera-se que, de acordo com Barton (1994, p.27), “o letramento envolve, inevitavelmente, mudança” e que o desenvolvimento de práticas de letramento torna o sujeito capaz de “questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2002, p.74).

Na seção seguinte, discorreremos sobre a concepção de leitura em uma perspectiva interacionista.

2.2 A leitura a partir de uma perspectiva interacionista

Esta seção trata dos aspectos relacionados à concepção de leitura literária como também o letramento literário e as práticas docentes por meio dos dispositivos digitais. Inicialmente, é válido apresentar concepções teóricas que norteiam a leitura, para salientar a concepção de leitura literária defendida nesta pesquisa.

Há diferentes teorias e concepções sobre a leitura das quais as práticas docentes voltadas à leitura se baseiam. Martins (1994) sintetiza em duas caracterizações: decodificação e compreensão. Na primeira caracterização, concebe-se a leitura como um processo de decodificação mecânica de signos linguísticos, que ocorre segundo Martins (1994, p. 31) “[...] por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista)”. De acordo com a autora, as concepções integradas nesse grupo concebem-se a leitura com uma visão simplificada, pois era dada como decodificação de sinais gráficos a partir de estímulos visuais aos leitores.

Nessa perspectiva, Kleiman (2002) considera que essas concepções são voltadas a aspectos cognitivos, pois privilegia os aspectos psicológicos sobre o ato de ler, que envolve, segundo Kleiman (2002, p. 31) “[...] a percepção das letras, o pensamento, a memória”, elementos estes que refletem na atividade intelectual do leitor.

Quanto à segunda caracterização descrita por Martins (1994, p.31), a leitura é dada como um processo de compreensão, visto que sua “[...] dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica)”. Para a autora, nesse segundo grupo, encontra-se concepções que concebem a leitura não como decodificação de signos, mas um processo que envolve não somente o sujeito em si, mas à coletividade, o outro, como também o conhecimento de distintas naturezas, sejam elas: linguísticas, sociais e cognitivas.

Abarcando a posição de Martins (1994), mas adicionando outras características, Coracini (2005) divide as concepções de leitura em dois cenários históricos: Modernidade⁹ e Pós-modernidade¹⁰. Na perspectiva da modernidade, Coracini (2005) apresenta duas concepções de leitura: 1) a leitura como decodificação; 2) a leitura como interação. Na primeira concepção, tem-se uma visão essencialista da leitura, em que ler é decifrar o código. Segundo Coracini (2005), o leitor tem como tarefa contemplar e descobrir o sentido no texto ou na obra apreciada.

Já a segunda concepção, de acordo com Coracini (2005), trata-se da continuidade da primeira concepção – da decifração – na qual a leitura se processa na interação texto e leitor. (CORACINI, 2005). Em síntese, a construção de sentidos resulta a partir da decodificação que, por sua vez, procede a compreensão do texto; e a partir da interação texto e leitor, constitui-se a interpretação, ou seja, a leitura se processa ao entender o código, em seguida em compreender o texto com todo, e a partir da interação leitor e texto, quando o leitor imbuído de suas experiências pessoais procede a etapa da interpretação.

Na perspectiva da pós-modernidade, Coracini (2005) aborda duas concepções de leitura: 1) a leitura como processo discursivo; 2) a leitura como processo virtual. A leitura como processo discursivo, segundo Coracini (2005), compreende para além do esquema racional do texto, ou seja, não se trata de respeitar a unidade textual e ou procurar e respeitar as ideias principais ou as intenções do autor, mas interpretar a partir da posição enunciativa do leitor. Em outros termos, nessa concepção, diferentemente das outras concepções (decodificação e interação), a leitura se processa na interpretação do leitor, o qual, constituído sócio-historicamente, pode, então, produzir sentido, quando “[...] se relaciona criticamente com sua posição, a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, finalmente compreendendo” (ROCHA; RAIMO, 2017, p. 72). Segundo Coracini (2005), a leitura dentro dessa concepção refere-se ao texto verbal e aos textos multimodais, ambos constituídos de fragmentos históricos sociais, e, portanto, produtos de interpretação.

Já a leitura como processo virtual ocorre em decorrência das novas tecnologias, atravessada pela ideologia da globalização¹¹, de acordo com CORACINI (2005):

⁹ No período da modernidade, segundo Coracini (2005) refere-se ao início do Iluminismo, movimento intelectual que tinha como princípio a racionalidade e a ciência.

¹⁰ A pós-modernidade, Coracini (2005), refere-se à descontinuidade do modernismo, marcado pela influência das mídias e do *marketing*.

¹¹ Segundo Leher (2013) o termo globalização, não se refere a um conceito científico, mas uma ideologia resultante da crise estrutural do capitalismo. Entretanto, não discorreremos sobre assunto, pois não se trata dos objetivos propostos a esta pesquisa.

A leitura na era das novas tecnologias, [...] da multimídia, [...] está imersa nesse universo globalizado, forma disfarçada de centralização ideológica, sob a aparência de acesso à democracia, à liberdade, a conhecimentos para todos (igualdade). Uma nova escrita surge daí, e, conseqüentemente, novos modos de ler: leitura em cascata ou arborescente, alienar, leitura de verdadeiros hipertextos (CORACINI, 2005, p. 34).

Segundo a autora, o contexto educacional e, conseqüentemente, o ensino passaram por algumas adequações, em outros termos, reformas educacionais, orientadas pela suposta ideia de futuro globalizado, o que influenciou novos modos de escritas e especificamente de leituras, denominados pela autora como leitura alienar, arborescente, dentre outros supracitados. Desse modo, Coracini (2005) pontua que a leitura na era das novas tecnologias permite novos modos de ler, ou seja, insere-se nos textos a multimodalidade, o que permite ao leitor “[...] recortar, colar trechos, sublinhar passagens, pôr na memória páginas ou escrever nas margens” (CORACINI, 2005, p. 34).

Essa interatividade tecnológica, segundo Coracini (2005), possibilitada entre os dispositivos tecnológicos e a intervenção humana, é a principal característica dessa concepção de leitura. Para Coracini (2005, p. 35), a interação entre o leitor com a máquina e com o texto refere-se a um processo no qual o dispositivo é capaz de responder de modo diferenciado “[...] em reação a uma intervenção humana”. Diferentemente da leitura limitada à visão, a leitura como processo virtual “[...] permite o uso de todos os sentidos ao mesmo tempo”. (CORACINI, 2005, p. 35)

Ao discorrer sobre a temática, Coracini (2005) pontua que outro aspecto dessa concepção de leitura na era das tecnologias é o desaparecimento do livro, objeto manipulável. Assim, a perda da materialidade do livro propicia, segundo Coracini (2005, p. 37), outras mudanças na percepção e na posição do sujeito leitor, “seja na atividade produção (escrita), seja na atividade de leitura (de compreensão) [...] em relação ao gestos -físicos- substituídos por outros gestos menos palpáveis, menos concretos do leitor convencional”. Entretanto, Coracini (2005, p. 37) assegura que, embora haja essas mudanças na leitura como processo virtual, “[...] a função do leitor como aquele que constrói sentidos permanece”.

Para Rocha e Raimo (2017) a concepção de leitura no cenário da pós-modernidade, na perspectiva de leitura como processo discursivo e processo virtual, em que a interpretação antecede a compreensão, a produção de sentidos é determinada pela posição enunciativa do leitor. Assim, quando o leitor, segundo Rocha e Raimo (2007, p. 82) “relaciona criticamente com sua posição e problematiza o texto, voltando-se para as condições de produção, ele tem condições de finalmente compreender o texto”.

Ao aprofundar o tratamento da questão, Adler e Doren (2010), consideram que a leitura perpassa por quatro níveis: leitura elementar, leitura inspeccional, leitura analítica e leitura sintópica. O primeiro nível trata-se do desenvolvimento de habilidades apreendidos ainda no período de alfabetização, ou seja, a junção de sílabas de modo a compreender a frase ou texto, podendo o leitor fazer a leitura sem nenhum tipo de auxílio.

Já o segundo nível, de acordo com Adler e Doren (2010), é composto por dois momentos: a pré-leitura ou sondagem sistemática e a leitura rápida. A pré-leitura ou sondagem sistemática refere-se a uma leitura concisa na busca por identificar elementos extras, ou seja, o próprio ato de folhear o livro impresso, ou deslizar o dedo sobre a tela ou observar a capa, são características da pré-leitura. Paralelamente, a leitura rápida refere-se ao ato de ler redundante, ou seja, uma leitura que avança independentemente da compreensão leitora acerca da temática lida, a compreensão de fato apenas efetiva no ato da releitura, que avança para o próximo nível, a leitura analítica.

Adler e Doren (2010) conceituam a leitura analítica como uma leitura de compreensão profunda, na qual o leitor busca ativamente compreender o texto por meio de atividades desenvolvidas junto à leitura, como, por exemplo, fichamentos, anotações, resumos, dentre outras, e que este, ao compreender e escrever as ideias expostas no texto sem influências próprias, alcança o último nível de leitura, a sintópica. De acordo com Adler e Doren (2010), a leitura sintópica, em síntese, refere-se a uma leitura comparativa, ou seja, ao ler o texto, o leitor estabelece interligação a outros textos e outras leituras, o que o torna produtor do próprio pensamento.

Dessa forma, segundo Solé (1998), o processo de leitura passa a ser considerado tanto o texto quanto os conhecimentos do leitor, Yunes (2002, p. 20) discorre a esse respeito pontuando que

se o ato de ler não é a mera decodificação de um sistema de sinais (escrito, desenhado, esculpido em pedra, imagem e movimento, não basta uma *análise formal do código* em que foi cifrado, para torná-lo legível; se o universo de discurso importa para a significação, há que se considerar o *contexto* de sua produção; se há ouvidos diferentes em cada homem, há que se pensar nos *efeitos* que o dizer/grafar tem sobre os sujeitos, isto é, como se dá a *recepção* por parte do ouvinte/leitor (YUNES, 2002, p. 20)

De acordo com a autora, o processo de leitura, embora inicialmente dando ênfase às palavras, isto é, à sua decodificação, por outro lado, envolve também aspectos cognitivos, sociais, pessoais, culturais, que ressaltam a importância do desenvolvimento de capacidade no leitor para depreender informações e significações dos textos.

Nessa perspectiva, Elias e Silva (2017) concebem a leitura como um processo que envolve interlocutores para a construção de sentido do texto. Para Elias e Silva (2017), a concepção de leitura é voltada a aspectos sociocognitivos e interacionais, pois compreende “[...] o texto em sua complexidade constitutiva e os sentidos decorrentes da interação estabelecida entre os sujeitos autor-leitor no espaço textual” (ELIAS; SILVA, 2017, p. 303).

Desse modo, consideram a concepção de leitura voltada ao aspecto sociocognitivo, e, concebem-se também os aspectos interativos, que em síntese, têm como foco o leitor e as suas significações por meio da leitura do texto. Nessa perspectiva interacionista, Solé (1998) afirma que é necessário considerar a construção de sentido do leitor ao ler o texto, atentando que a leitura demanda diferentes experiências a depender dos seus objetivos.

Dessa forma, considera-se e defende-se que o ato de ler na perspectiva interacionista ressalta a leitura para além da obtenção de habilidades de decodificar os códigos escritos, mas envolve também, segundo Leffa (1999), a interação com o outro, autor, leitor e contexto social, tornando-se assim a leitura uma prática social.

Além disso, toda leitura, conforme Soares (2005), é um verbo transitivo que, de certa forma, demanda determinadas práticas para determinados objetivos, uma vez que nesta investigação, destaca-se o analisar as práticas pedagógicas por meio de dispositivos digitais para o trabalho com a leitura literária, visando à promoção do letramento literário.

Portanto neste contexto, considera-se a leitura como uma prática social que envolve, dentro da perspectiva interacionista, segundo Leffa (1999), os três focos: texto, leitor e interação, não como um processo linear da leitura, mas o desenvolvimento de variadas habilidades concernentes ao ato do ler, e que, conforme Coscarelli (2006, p. 4) “[...] o conjunto dessas habilidades que juntas resultam na construção de sentidos”.

Na próxima seção são descritos aspectos a serem considerados na concepção do termo leitura literária

2.3 Leitura literária: compreendo o conceito

A leitura literária, assim como a leitura, requer, conforme Cosson (2020), demandas diferentes de acordo com seus objetivos. Desse modo, entende-se a necessidade de considerar os diferentes modos de leitura, de acordo com suas especificidades, conforme Paulino (2005, p 56) pontua que “[...] as diferenças se localizam nos objetos lidos e se definiriam a partir deles, mas seriam também estabelecidos pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura”. Nesse sentido, a leitura literária, segundo Cosson (2021), tem como objetivo maior a

formação do leitor literário, e conseqüentemente a promoção do letramento literário nas salas de aulas.

De acordo com Lajolo e Zilberman (1996) a leitura literária era um instrumento privilegiado à sociedade burguesa para apropriação de saberes. Para Lisboa (2018), as classes elitizadas apropriaram-se da literatura de modo a utilizar como expressão de seus valores ideológicos, provocando um distanciamento entre a literatura e as classes desfavorecidas, ou seja, a ação leitora era um hábito essencial burguês.

Segundo Cosson (2015), a leitura de obras literárias era uma prática já consolidada antes mesmo da existência formal da escola. Entretanto, a inserção da leitura no contexto educacional “[...] pode ser remontada ao processo de preparação dos escribas egípcios, passando pelo subvencionamento da tragédia grega pelo Estado e a pedagogia retórico-política dos romanos, até chegar, translada do ensino do grego e do latim, ao ensino da língua nacional” (COSSON, 2015, p. 164).

Discorrendo sobre essa temática, Zilberman (2008) pontua que a prática leitora no ambiente educacional, somente se consolidou devido à emergência capitalista. Assim, a leitura passou a ser retratada além de produto da escola, como critério de ingresso e participação na sociedade, tornando-se como ideário de distinção entre homem alfabetizado/culto e não alfabetizado.

Zilberman (2008) e Cosson (2021) são unânimes ao afirmar que é importante conceber a leitura, não como institucionalizada e cristalizada ao método de alfabetização e educação artística, “[...] mas como uma atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário” (ZILBERMAN, 2008, p. 16).

Para Bortolanza (2014, p. 35) a leitura literária “[...] pressupõe sua contextualização como objeto histórico e social, ou seja, como prática social que se realiza na escola como também fora dela”. Entretanto, apontando para necessidade de analisar as práticas desenvolvidas dentro do espaço escolar, Cosson (2021, p. 26) afirma que a “[...] leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler”, e por isso a capacidade leitora depende em grande parte dos modos de ensino, mais precisamente dos objetivos de leitura implicadas no processo educativo (COSSON, 2021).

Desse modo, ressaltando a prática docente no trabalho com a leitura de textos literários, Filipouski (2005, p. 224) afirma que a leitura literária “[...] para ser desenvolvida na escola é fundamental que os professores tenham construído previamente seu repertório de leitura literária, isto é, que sejam leitores de literatura”. Filipouski (2005) ressalta a necessidade de professores leitores, para que a prática da leitura literária mediada no espaço escolar venha a

possibilitar - por meio da própria experiência docente literária- a aprendizagem colaborativa, a construção de sentidos e significados literários e o processo de ensino-aprendizagem, em suma, com o propósito de letramento literário.

Corroborando essa perspectiva de processo de interação e compartilhamento, Paulino (2013) afirma que a mediação docente é um componente essencial na leitura literária na escola. Da mesma forma, Cosson (2021, p. 169) considera a importância de práticas pedagógicas e objetivos bem definidos, pois a “[...] leitura literária implica códigos, protocolos, práticas e convenções que identificam o que é literatura e informam sobre os diversos modos de ler o texto literário”.

Para Cosson (2021, p. 30), a função da leitura literária na escola é “[...] fornecer [...] instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem”, por isso, ressalta que a prática docente em relação à leitura literária pode possibilitar apropriação de sentido ao texto, ao leitor e à sociedade na qual estão inseridos.

Considera-se, portanto, a leitura literária como um fenômeno social, que implica a construção de significados e atribuições de sentido para além dos signos linguísticos, e que se constitui também, conforme Paulino (2013), como prática cultural. Assim, ressalta-se a importância do letramento literário, que se concretiza por meio das práticas pedagógicas de leituras literárias, conduzindo e orientando o processo de ensino-aprendizagem como também a experiência literária, possibilitando assim, por meio da leitura literária, espaços para novas e múltiplas experiências.

Dentre as possibilidades e os recortes no interior dos estudos de letramentos, esta investigação tematizou, especificamente, em letramento literário. Considerando a concepção de Kleiman (1995, p. 19) que o letramento “é o conjunto de práticas sociais que utiliza a escrita, em contextos específicos para objetivos específicos”, foram dadas algumas ressignificações para essa definição a partir do acréscimo do adjetivo literário.

A expressão “letramento literário”, no Brasil, de acordo com Campos (2018), foi apresentada a primeira vez por Graça Paulino, em 1999, à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), buscando destacar a importância da leitura literária, do leitor, da formação de leitores, professores e alunos. Paulino (2005) define que, assim como outros tipos de letramento, o letramento literário continua a ser uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura e escrita que envolve os diversos tipos de textos que circulam no meio social letrado, sendo um desses tipos de textos: o literário, e que um sujeito letrado literariamente seria aquele que assume a leitura desses textos em suas práticas sociais.

Nessa perspectiva, Cosson (2021, p. 30) define o letramento literário como um processo de letramento que ocorre por meio de textos literários, compreendendo a leitura e a escrita como práticas sociais, de maneira a garantir o domínio literário, “[...] fornecendo, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem”. Segundo o autor, o letramento literário torna-se meio de (re)significação e sentido para a vivência na sociedade.

No entanto Paulino e Cosson (2009) são unânimes ao compreender que o letramento literário está além do ‘uso’ de textos literários, e definem que o letramento literário não é apenas uma habilidade de simples leitura de textos literários, mas “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67). Cosson (2020) descreve que a noção de letramento com caráter processual é dada por ser algo que se constrói ao longo do tempo, durante o percurso da vida, que não se inicia ou termina na escola, mas, que pode “[...] ser ampliado e aprimorado por ela” (COSSON, 2020, p. 172).

Logo, o letramento como apropriação de sentido, é descrito por Cosson (2020) como um processo de algo externo que se constitui interno ao próprio sujeito, permitindo tornar próprio algo que é do outro, por ser um processo simultaneamente individual e social. Dessa forma, o autor se refere à apropriação da literatura¹² enquanto linguagem, pois o letramento literário envolve – além da (re) construção do sujeito à linguagem e da experiência com o outro – as habilidades de leitura, a capacidade de compreensão e a ressignificação dos textos.

Compreende-se, nesta pesquisa, o letramento literário como uma prática social que envolve textos literários de diversas esferas sociais, e para se concretizar demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue efetivar sozinha, e que para concretizar – assim como outros tipos de letramentos – precisa de uma agência. Ademais, considera-se, conforme Kleiman (1995), a escola como a mais conceituada agência de letramento, portanto esta investigação incide sobre as práticas pedagógicas que são desenvolvidas nessa agência de letramento, a escola.

As habilidades de leitura para promoção do letramento literário, conforme afirma Cosson (2021), estão condicionadas pela maneira como as práticas de leitura são ensinadas e

¹² A concepção de literatura que defendemos nesta pesquisa é a “[...] literatura como conjunto de obras que abarca tanto os textos dados pela tradição e identificados como clássicos e canônicos, quanto aqueles resgatados e ressignificados para essa tradição. Também é um conjunto de obras que representa, repensa e reescreve simbolicamente uma comunidade e sua herança cultural, quer esses textos tenham sido legitimados para exercer essa função, quer desafiem e recusem essa legitimidade. É ainda um conjunto de obras que [...] também se configura, em [...] impressos e suportes, como vídeos, filmes, produtos digitais, voz e até o corpo” (COSSON, 2020, p. 175).

desenvolvidas dentro do ambiente escolar. Para Cosson (2020) a prática pedagógica para a promoção do letramento literário pode ser realizada de vários modos, entretanto existem quatro polos fundamentais: 1º para que se promova efetivamente o letramento literário é preciso que o leitor tenha *contato direto com a obra*; 2º a necessidade da construção de uma *comunidade de leitores*; 3º ampliação do *repertório da linguagem literária*; 4º o *desenvolvimento da competência literária*, proposta em atividades sistematizadas e contínuas direcionadas à comunidade de leitores. [grifos nossos]

No primeiro pólo, Cosson (2020) enfatiza o contato direto com a obra, na qual se refere à perspectiva do leitor de manusear o texto literário. Segundo Cosson (2021, p. 186), “[...] não se trata apenas da leitura, mas também da produção de textos literários, embora [...] a *atividade de leitura seja dominante*, quer como prática social, quer como prática escolar” [grifos nossos]. Assim, esse primeiro polo enfatiza a possibilidade de interação/manuseio do sujeito leitor com a obra literária.

Já no segundo pólo, compreende-se a construção de uma comunidade de leitores. Para Cosson (2020), refere-se ao espaço de compartilhamento de experiências literárias pelos estudantes, onde torna-se importante, além de conhecer e tornar disponível a obra literária, a ampliação e aprimoramento da experiência literária.

De acordo com Cosson (2020), o primeiro e o segundo pólo representam, especificamente, o manuseio e o compartilhamento. Embora estejam em uma ordem temporal, não são momentos isolados, “[...] podendo haver uma atividade em que se manuseia compartilhando e outra que se compartilha manuseando” (COSSON, 2020, p. 186). Vale advertir que para que se possibilite a promoção do letramento literário, segundo Cosson (2020), é preciso que haja atividades pedagógicas de manuseio e compartilhamento, não necessariamente dentro de uma ordem entre esses dois pólos.

Entretanto, segundo Cosson (2020), para que a proposta pedagógica, de fato, efetive dentro desses dois pólos, torna-se necessária a passagem por três pontos de parada obrigatória: o encontro pessoal do aluno com a obra, destacando a importância do planejamento e do incentivo do professor para esse encontro, possibilitando para essa prática uma leitura individualizada ou coletiva, ou até mesmo oralizada como estratégia de acesso ao texto que por ora não está ao alcance de todos; a leitura responsiva, que se concretiza por meio do registro do encontro entre o leitor e a obra, produzindo um texto a partir da leitura da obra, tornando-se assim “[...] explícita a experiência literária” (COSSON, 2020, p. 187). Por fim, como último ponto de parada obrigatória, a leitura como prática interpretativa que corresponde, segundo Cosson (2020), à análise das obras lidas pelos estudantes, atividade está conduzida pelo

professor. Para Cosson (2020, p. 189), esses pontos de parada “[...] funcionam como pontos de interconexão de práticas de leitura, por meio dos quais se promove a experiência literária e se amplia e aprimora o repertório da linguagem literária”.

No terceiro pólo, Cosson (2020) destaca a ampliação do repertório da linguagem literária, que se refere ao repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias. Esse polo não deve ser compreendido, segundo Cosson (2020, p. 183) “[...] como um conteúdo escolar a ser memorizado pelo aluno e aplicado como característica a certas obras ou cobrado em provas como habilidades específicas”, mas como práticas que passam necessariamente pela leitura.

Dentre essas práticas didáticas no repertório da linguagem literária, Cosson (2020) distingue três grandes instâncias: repertório como texto, repertório como intertexto e repertório como contexto. Na perspectiva, o repertório como texto, segundo Cosson (2020, p. 183), “[...] têm como referência o conjunto de obras reconhecidas socialmente como literárias”, entretanto não se trata do reconhecimento de obras legitimadas, mas o encontro pessoal do leitor com o texto, ou seja, embora o texto seja uma materialidade linguística, será apenas no contato do leitor com a obra, em outros temas, na “[...] leitura do texto que a condição literária da obra será confirmada” (COSSON, 2020, 184).

Na segunda instância do repertório como intertexto, Cosson (2020, p. 184) refere-se à “[...] construção do texto pela leitura de outros textos”. Desse modo, considera que o momento da leitura de um texto perpassa pela leitura de outros textos, pela “[...] história de leitura daquele leitor” (COSSON, 2020, p. 184). Entretanto, Cosson (2020) ressalta que a intertextualidade se torna pertinente na medida que seja uma ação do leitor e do autor para aprofundar e enriquecer a construção de sentidos, e não um exercício de busca por intertexto nas obras. Para Cosson (2020), o repertório como intertexto não se caracteriza como uma prática que revela o conhecimento erudito nem a capacidade leitora, mas como uma operação feita pelo leitor na identificação ou construção da intertextualidade presente no texto, “[...] na medida que fortalece e amplia a experiência da leitura literária”. (COSSON, 2020, p. 184).

E na terceira instância, o repertório como contexto, segundo Cosson (2020, p. 188), refere-se a uma “[...] prática interpretativa envolvendo a leitura do texto como objeto e do mundo que ele referencia internamente e em sua produção”. Nessa perspectiva, a prática de leitura possibilita a construção de sentido na medida em que o leitor pode operar sobre o texto, ou seja, o leitor reconhece o produto (texto) e sua interposição no contexto social e cultural, estabelece sentido ao texto a partir de sua constituição enquanto leitor, permitindo assim inserir

o texto “[...] em um horizonte histórico a partir do que ele permite dizer sobre o tempo e o espaço de sua produção”. (COSSON, 2020, p. 185).

No quarto e último pólo, que se trata do desenvolvimento da competência literária nos estudantes, de acordo com Cosson (2021, p. 182), refere-se a “[...] uma construção pedagógica a ser proposta e executada por uma comunidade de leitores historicamente determinada”. Em outros termos, é um fazer pedagógico diante das especificidades que constitui aquele espaço, considerando a escola, o professor e os estudantes. Assim, ao considerar essas especificidades, “[...] determinará por onde começar e onde se deseja chegar na formação do leitor literário” (COSSON, 2021, p. 182).

Desse modo, entende-se que é preciso pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aulas, para que a leitura literária seja contextualizada e significativa e essa mediação (professor - aluno - leitura literária) no ambiente escolar seja adequada, para que fortaleça e amplie a educação literária tornando os alunos leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar.

Portanto, este estudo defende que para promover o letramento literário nas escolas pressupõe-se que o papel do professor seja delinear objetivos por meio de práticas pedagógicas significativas na mediação da leitura literária, contribuindo para a formação de leitores capazes de se inserirem em uma comunidade de leitores, manipulando os instrumentos culturais, construindo por meio das palavras um sentido para si e ao mundo. Além disso, que essas práticas de leituras possibilitem a produção de sentido para os estudantes leitores, como também novos letramentos que possuem esse caráter múltiplo, multimodais, multifacetados, participativos, colaborativos e distributivos, ou seja, práticas pedagógicas que abordem os multiletramentos, a fim de que utilizem as leituras literárias nas suas práticas sociais.

Na próxima seção, apresenta-se uma breve discussão sobre o termo multiletramentos e suas implicações na leitura por meio dos dispositivos digitais.

2.4 Multiletramentos: expandindo a ação leitora

O manifesto programático publicado, em 1996, nos Estados Unidos, de autoria de dez autores participantes do coletivo New London Group - NLG (Grupo Nova Londres), apresenta um novo termo: multiletramentos. Nesse manifesto, defendiam uma pedagogia dos multiletramentos, ou seja, uma pedagogia que considerasse as múltiplas e diferentes linguagens dos textos, atentando para a diversidade de contexto e culturas que constituem a sociedade.

Segundo o NGL, a escola tinha como propósito fundamental “garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de maneira a lhes permitir a ampla participação nas esferas da vida pública, econômica e comunitária” (CAZDEN et al., 2021, p. 13)”. De acordo com Cazden et al (2021), o NGL tinha como inquietação as desigualdades nos resultados da educação, o que tornava necessário discutir e repensar as premissas de uma pedagogia dos letramentos, considerando além do contexto de aprendizagem as consequências das mudanças sociais “a fim de influenciar práticas¹³ que darão aos estudantes as habilidade e conhecimento que precisam para alcançar suas aspirações” (CAZDEN et al, 2021, p. 17). Desse modo, cunharam o termo multiletramentos, no intuito de descrever a multiplicidade de canais de comunicação, incluindo as mídias, como também a diversidade cultural e linguística. Esses argumentos, segundo Cazden et al (2021), justificavam a criação e escolha desse termo, e se complementava a pedagogia do letramento tradicional vigente na época, na perspectiva de suplementá-la e considerar novos modos de construção de sentidos presentes no texto, seja, imagem, som, movimento dentre outros, como também a realidade da diversidade tanto local como global.

No entanto, considerando a proposta inicial do NLG, ainda no século XX, de acordo com Ribeiro (2020), esse documento inspirou políticas públicas intencionalmente proficuas ainda que incipientes, como também forneceu mudanças pragmáticas em relação à educação na perspectiva das tecnologias digitais, pois a concepção de multiletramentos supera as limitações das abordagens tradicionais ao enfatizar que saber lidar com múltiplas diferenças linguísticas e culturais na sociedade é central para vida privada, laboral e cidadã dos estudantes.

Desse modo, considera-se que o termo multiletramentos refere-se ao ato de ler e escrever para além da escrita e da leitura, ou seja, envolve a articulação de diferentes modalidades de linguagens para além da escrita. Visto que, em decorrência das mudanças sociais, tecnológicas e culturais, ampliaram-se e diversificaram maneiras de compartilhar informações, conhecimentos, de escrever e conseqüentemente de ler, segundo Rojo (2012, p. 13), “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica da constituição dos textos

¹³ O NGL propôs ações (práticas pedagógicas) para que de fato concretizasse dentro das escolas, a pedagogia dos multiletramentos, e o ensino-aprendizagem acontecesse, e essas ações eram: Prática situada; Instrução explícita; Enquadramento crítico e Prática transformada. A prática situada remete a inserção do contexto do aluno à prática pedagógica, de forma a compreender e valorizar aquilo que cerca a realidade social e cultural do aluno. A instrução explícita é analisar criticamente a própria ação pedagógica enquanto professor, e saber quais os propósitos pedagógicos querem ser alcançados e efetivá-los em sala de aula, e realizar de forma colaborativa no diálogo entre aluno-professor. O enquadramento crítico é possibilitar problematizações sociais, políticas e culturais para que o aluno desenvolva o pensamento crítico; e a prática transformadora é o resultado que envolve toda essas ações, em que o aluno viabiliza as ações trabalhadas anteriormente, seja como receptor ou produtor.

por meio dos quais ela se informa e se comunica”, são aspectos importantes na definição de multiletramentos que estão presentes na contemporaneidade.

Em consonância com essa postura, Ribeiro (2020) afirma que os multiletramentos se constituem a partir das diferentes e múltiplas linguagens dos textos e da diversidade de contextos e culturas que constituem a sociedade, e ainda discorre pontuando que na perspectiva do NGL:

Uma 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. Havia, já naquele contexto, uma variedade grande de textos circulantes associados a tecnologias da informação e, segundo os pesquisadores, eram cada vez mais significativas as relações entre textos verbais e imagens (RIBEIRO, 2020, p. 11).

Em face do exposto, é necessário considerar que os autores do manifesto, ainda em 1990, convocavam os educadores a repensar sobre as práticas pedagógicas, de modo a considerar, segundo Cazden et al (2021, p. 15) “[...] às novas necessidades de aprendizagem”, ou seja, a aprendizagem estava para além do ensinar a ler e escrever, mas também de considerar a pluralidade de linguística e cultural e a multiplicidade de canais de mídia e de comunicação, embora, mesmo que naquela época não tivesse a diversidade de dispositivos digitais que se tem hoje, na contemporaneidade.

Compreende-se, que assim como a proposta do NGL no manifesto programático apresenta sugestões que se tornam provisórias devido às constantes mudanças no contexto educacional, Cazden et al (2021, p. 57) defendem que “o ensino na sala de aula e currículo precisam se envolver com as experiências e os discursos dos próprios alunos, que são cada vez mais definidos pela diversidade cultural e subcultural [...] e as práticas linguísticas que vem com essa diversidade”, ou seja, sinalizam para inclusão de práticas multiletradas no currículo, em outras palavras, uma prática pedagógica que considere a multiplicidade de culturas presentes no ambiente escolar, como também a multiplicidade semióticas dos textos disponibilizados em espaços formais e informais, valorizando assim os sujeitos e suas vivências extraescolares.

Desse modo, as práticas multiletradas quando inseridas no contexto escolar têm como finalidade além da experiência estética literária¹⁴, construir e produzir significados de forma

¹⁴ A experiência estética literária, segundo Cunha (1983) é a junção da compreensão inicial da produção literária com as ações emocionais, intelectuais, e especificamente o que essas provocam em relação às características colocadas pelo autor na sua produção. Em outros termos, a experiência estética literária considera os conhecimentos prévios do sujeito leitor, bem como sua posição enunciativa e sua sensibilidade.

crítica a textos de variadas culturas, dentre eles os digitais que circulam a partir de novos gêneros, como também experiências estéticas. Isso implica uma nova concepção de ensino que englobe as mudanças nos espaços e nas relações sociais, de modo a contemplar a mídia e o digital e suas significações criadas e compartilhadas por meio delas.

Diante da expansão do uso das novas linguagens e ampliação da diversidade de contextos e culturas, surgiu a necessidade, de acordo com Rojo e Moura (2019), de atribuir o adjetivo novos (no plural) multiletramentos, em que o adjetivo incorporado aponta em direção às modificações provocadas pela inserção das tecnologias digitais e comunicação. Dessa maneira, os novos multiletramentos surgem com a expansão da tecnologia e sua influência nas práticas sociais, e conseqüentemente a tecnologia, mais precisamente os novos dispositivos tecnológicos, vem se transformando e se modificando para atender as diferentes demandas da sociedade, por isso possuem condições múltiplas, multimodais e multifacetados.

Para Rojo e Moura (2019, p. 26), os novos multiletramentos “[...] são mais participativos, colaborativos, distribuídos”, o que torna viável promover novas possibilidades aos textos. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018, p. 66), “[...] 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”. Para Rojo e Moura (2019) as tecnologias digitais e seus recursos e ferramentas possibilitaram novos formatos de textos, como hipertexto, a inserção da multimídia e hipermídia, ampliaram também a multimodalidade¹⁵ ou a multissemiose dos textos, requerendo, assim, novos multiletramentos.

Dessa forma, a disponibilidade de recursos multimídia acessíveis e disponíveis em meio das diversas possibilidades de textos enfatiza a necessidade dos novos multiletramentos, principalmente com as mudanças ocorridas durante o período pandêmico em que a retomada das aulas, segundo Marques e Barbosa (2021), tornou-se possível por meio das tecnologias, tecnologias estas digitais operadas e utilizadas fora do espaço escolar, requerendo e possibilitando assim práticas multiletradas mais participativas.

Portanto, considera-se que, embora as habilidades e conhecimentos e também o acesso a esses recursos sejam distribuídos de maneira desigual, torna-se contundente fomentar novas práticas multiletradas no espaço escolar, pois o processo de leitura na sociedade da informação,

¹⁵ O conceito de multimodalidade refere-se às múltiplas linguagens (verbal e não verbal) inseridas em um texto, ou seja, são articuladas diversas linguagens como a escrita, a imagética, as cores, as formas, e tamanhos e fontes, incluindo também as tecnologias, que buscam em fazer significados aos textos contemporâneos, o que exige práticas de multiletramentos para compreensão e produção desses textos.

conforme Lévy (2010), se dá em uma sociedade que lê livros impressos, lê textos em dispositivos móveis, lê imagens, sons, e outros tantos detalhes, (múltiplas linguagens) e que não se limita apenas na letra, podendo ser, talvez, uma leitura não crítica, mas que de outro lado remete a um processo de leitura que pode possibilitar a construção de um sentido e uma interpretação de acordo com a realidade de cada leitor.

3 A LEITURA LITERÁRIA E OS DIFERENTES MODOS DE LER NA TELA: LITERATURA DIGITAL E DIGITALIZADA

Neste capítulo, abordam-se discussões sobre a leitura em ambientes digitais, por isso, está dividido em quatro seções. A primeira seção discorre sobre a leitura em ambientes digitais, enfatizando que esta é uma prática que demanda mediação para e no ato de ler, possibilitando assim uma leitura profunda, ou seja, uma prática de leitura que desenvolva aspectos cognitivos, sociais, culturais e contextuais. Na segunda seção, discorre-se sobre as práticas nos ambientes digitais de modo a considerar o sujeito leitor. Na terceira, aborda-se a concepção de literatura digital e suas especificações. E, subsequentemente, são apresentados a concepção de literatura digitalizada e os apontamentos dos autores estudados.

3.1 A leitura literária mediada por tecnologias digitais

Como foi possível observar no capítulo anterior e suas respectivas seções, a leitura é entendida como um fenômeno social que se constitui também como prática cultural e social, e quando envolve textos literários, requer demandas específicas de acordo com os seus objetivos. Diante disso, usou-se como base a importância do letramento literário, pois além de desenvolver a capacidade de compreensão possibilita novas ressignificações diante das experiências literárias, entretanto, esse processo demanda determinado processo educativo que é delineado de acordo com os objetivos a serem alcançados.

Dessa forma, a leitura literária por meio de dispositivos digitais também envolve o delineamento de objetivos, pois os recursos multimídias modificam os modos de ler, promovendo novos multiletramentos, e isso se justifica, segundo Gomes (2011, p. 57) “[...] porque os parâmetros utilizados para uma leitura de texto impresso não são os mesmos de uma leitura digital”, demandando outros tipos de competências e habilidades no que se refere ao recurso multimídias utilizado pelo leitor. Ao abordar a questão com maior amplitude, Goulart (2019, p. 13) considera que a leitura em ambientes digitais “[...] integra o verbal e não-verbal compondo uma nova forma de produção, de apresentação e de circulação do texto, o que passa a representação figurada e icônica das estruturas textuais desencadeando novas formas de interação entre o leitor e atividade de leitura”.

Os dispositivos digitais desafiam a atividade da leitura, pois implicam na capacidade de compreensão e influenciam o desenvolvimento de competências leitoras. Para Wolff (2019) a leitura virtual requer mediação, seleção e contextualização para que favoreça a construção de

sentidos, pois a leitura é uma atividade que envolve diversos processos cognitivos, e para que ocorra, de fato, uma leitura profunda¹⁶, demanda uma qualidade de leitura, ou seja, uma mediação para apropriação e criação de sentidos, e não uma prática concisa e supérflua.

Em consonância a essa postura, Chartier (2021, p. 123) afirma que se predomina na sociedade, proveniente à ubiquidade das redes sociais, uma “leitura ‘proliferante’ fragmentada”, ou seja, uma leitura requerida por formas curtas e fragmentadas desafiando a leitura em totalidades com apropriações de sentido e significados, independentemente de seus meios, sejam digitais ou impressos. Desse modo, Wolff (2019) e Chartier (2021) defendem que a leitura especificamente por meio da tela requer uma mediação, isto é, uma prática de leitura que aproprie do hibridismo da linguagem, em outros termos, práticas que desenvolvam habilidades de apropriação de sentidos tanto da linguagem verbal e linguagem multimodal, como também, uma atenção os múltiplos fluxos e estímulos que a leitura por meio de recursos multimídia demanda.

Para Soares (2002), a leitura de um texto em ambientes digitais, diferentemente da leitura de um livro impresso, pode ser realizada de forma multilinear, multisequencial, acionando uma multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem pré-definida. Por outro lado, Coscarelli (2006, p. 1) assevera que a leitura em um ambiente digital se modifica da leitura impressa apenas na forma de navegação do texto, e complementa que “[...] nem sempre essa mudança é tão radical assim, por pelo menos dois motivos: um deles é que nenhum texto é linear e o segundo é que nenhuma leitura é linear”.

Entretanto, interpolando uma posição mais completa, Goulart (2019) afirma que:

No ato de navegar pelas redes de comunicação tem-se a escrita inserida em linhas dispostas ou configuradas em textos digitais, resultante de uma ação planejada e organizada pelo autor, mas sujeito à decisão de um leitor-navegador, o que não significa que a centrar a coerência da atividade de leitura sob a responsabilidade do leitor e a ação leitora permeada pela singularidade de um suporte, que desencadeiam movimentos ou atos que conduzem à construção do sentido. A coerência não é uma propriedade estrutural do texto. É uma operação do indivíduo sobre o texto: é uma perspectiva interpretativa situada. [...] O leitor detém o poder de determinar seus caminhos de leitura ao transitar, conforme seu próprio interesse, disponibilidade ou capacidade de navegação [...] ele também tem essa autonomia em textos impressos, a não linearidade não é uma exclusividade dos meios digitais, *mas se potencializa neles*. [Grifos nossos] (GOULART, 2019, p. 14)

¹⁶ Segundo Wolff (2019) a leitura profunda refere-se ao desenvolvimento de processos cognitivos demorados, ou seja, uma leitura que envolve aspectos sociais, contextuais, culturais e cumulativos, de modo a promover o pensamento crítico e a imaginação. Desse modo, Wolff (2019) ressalta a importância de iniciar desde a infância essa mediação para e no ato de ler.

Segundo a autora, embora na leitura de textos impressos já estivesse presente a não linearidade, os recursos multimídia potencializam a não linearidade do texto, ou seja, possibilita o leitor a determinar seu percurso de leitura, o que conseqüentemente traz mudanças na forma de interação entre o leitor, a leitura e objeto de leitura, especificamente, os dispositivos digitais, como também influenciam na apropriação de sentido e significados. Desse modo, para uma leitura profunda em ambientes digitais, ou seja, uma leitura que possibilite mudanças cognitivas significativas que envolva aspectos sociais, culturais e contextuais, exige-se, assim como no impresso, qualidade de mediação para e no ato de ler, como também o desenvolvimento de habilidades no leitor para que a leitura possibilite a construção de sentidos.

Considerando as percepções de Kato (1995) sobre as habilidades do leitor virtual, na qual a autora refere-se como um leitor imaginário constituído no processo de escrita, sob o mesmo ponto de vista, concebemos que o leitor virtual, ou seja aquele que lê em ambiente digitais, demanda o desenvolvimento das mesmas cinco habilidades, apontadas pela autora como leitor virtual¹⁷, quais sejam: (I) observar elementos significativos do texto; (II) estabelecer sentido, como também referência entre as determinadas partes; (III) estabelecer coerência; (IV) determinar a consistência e a credibilidade nas informações; (V) coligir o significado e as intenções do autor. Assim segundo a autora, a formação do leitor virtual envolve – além das habilidades de compreensão – as competências sobre uso dos dispositivos digitais, sendo este último, um desafio ao leitor e à prática docente, pois cabe: saber manusear os dispositivos e recursos, selecionar as informações e ler de forma significativa.

Dessa forma, esses suportes digitais de leitura requerem a mediação pedagógica para que se promova uma leitura literária e, conseqüentemente, o letramento literário, não desconsiderando que os ambientes virtuais possuem características peculiares, e excedem as habilidades leitoras do meio impresso. Entretanto, essa mediação exige do docente, além do conhecimento literário, habilidades digitais, que serão delineadas de acordo com os objetivos da leitura. Embora haja muitos recursos multimídia – e-books, apps, sites, vídeos, podcast, dentre outros – para mediação da leitura literária na sala de aula, é importante pontuar que as tecnologias digitais se modificam continuamente, e o trabalho docente interferirá em função dos interesses e dos objetivos propostos àquela leitura. Assim, as escolhas pedagógicas – sobre

¹⁷ O termo leitor virtual refere-se a um leitor ativo que realiza atividades de leituras em ambientes digitais. Há uma concepção que leitor virtual, segundo Orlandi (1996) refere-se a um leitor constituído na escrita da obra, ou seja, um leitor imaginário em que o autor se dirige para escrita de seu texto, entretanto nesta pesquisa, consideramos que leitor virtual como aquele que lê em ambientes digitais em diferentes espaços, lugares e características. Adentraremos nessa discussão nas próximas seções.

determinado recurso multimídia para mediação da leitura literária – estarão relacionadas aos propósitos comunicativos relacionados à interação do leitor-texto, como também o contexto social e cultural e a prática docente, esses articulados ao que se pretende alcançar.

Portanto, alcançar as habilidades e competências na formação de bons leitores por meio da tecnologia digital envolve além do domínio da competência leitora, habilidades multimodais e tecnológicas, ou seja, multiletrar os sujeitos leitores. Nessa perspectiva, considera-se que a leitura em ambientes virtuais não se trata de um ato simples, mas um espaço de descobertas e conquistas, que podem ser ressignificados e problematizados na prática docente.

Nessa direção, compreende-se que esse uso dialógico entre a leitura e o digital se configura, conforme Basoni et al (2019), pela necessidade e pelas condições de formação, ou seja, torna-se contundente refletir sobre a prática pedagógica, que envolve mediar, integrar e habilitar digitalmente os sujeitos, para uma leitura profícua e profunda. Como esta pesquisa se configura na formação de professores que lecionam especificamente nos terceiros e quarto anos do ensino fundamental I, torna-se necessário discorrer reflexões sobre o sujeito leitor que se encontra nessa fase de ensino nas salas de aula, seja presencialmente ou remotamente.

Na próxima seção, discorre-se sobre a prática de leitura literária em ambientes digitais para leitores infantis.

3.2 A prática pedagógica para leitura literária em ambientes digitais

O conceito de prática se designa a uma ação que se concretiza diante de vários conhecimentos. No entanto, para uma leitura literária, a prática aqui referida se denomina como prática pedagógica. A prática pedagógica de acordo com a perspectiva de Fernandes (1999) refere-se a:

[...] uma prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à *educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social*, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. [Grifos do autor] (FERNANDES, 1999, p. 159).

Segundo o autor, a prática pedagógica está interligada à prática social e se constitui como uma teia dialógica entre professor e aluno. Freire (1980) já pontuava que a educação é uma busca dialógica entre os sujeitos (professor e aluno, entre os próprios alunos) para a significação dos significados, destacando a importância do papel diretivo do professor.

O papel do professor, segundo Freire (1993), se constitui em uma via dialógica de ensinar e aprender. Para Freire (2007, p. 47) “[...] ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem se dá pela mediação do professor como também na interação entre os sujeitos.

Desse modo, abarcando a posição de Freire (1993; 2007), mas adicionando outras características, Cosson (2015) pontua que:

[...] não se pode negar ao professor o lugar de conhecimento, planejamento e execução do ensinar que é próprio de sua atuação. Assim como que não se pode advogar um ensino que ignore a condição de sujeito aluno e o processo de interação que é o ensinar e o aprender na sala de aula (COSSON, 2015, p. 169).

Segundo o autor, o professor por meio do diálogo formador e autoformativo, se constitui como mediador, como também não se esgota sua função apenas na mediação, torna-se necessário e essencial o seu papel de ensinar. Entretanto, referindo-se à leitura literária, Cosson (2015) assevera que:

A mediação da leitura literária, portanto, não deve ser reduzida ao sentido comum de animação, como uma atividade a ser desenvolvida apenas por meio da empatia entre um leitor iniciante e um leitor experiente, que não requer nada além do “amor” aos livros ou que não precisasse nenhuma formação específica (COSSON, 2015, p. 169).

Para o autor, a mediação da leitura literária envolve além de uma formação literária que implica conhecer a literatura e os diversos modos de ler, não se reduzindo a uma atividade de lazer ou ao ensino de conteúdo sobre a literatura. A Base Nacional Comum curricular¹⁸ (BNCC, 2018) pontua que a leitura de textos literários não deve se restringir a atividades de entretenimento, mas atrelar-se à formação do estudante na consolidação de sua condição humana e na sua vivência emocional e afetiva que dá sentido ao mundo.

Diante disso, considera-se que uma prática pedagógica para a leitura literária se pauta na mediação do professor, o que leva à compreensão de que a mediação literária é um processo de dois lados em conjunto, o ensinar e o mediar¹⁹, na medida em que se preocupa com o desenvolvimento da competência leitora, de modo a ensinar estratégias de leitura, criar situações em que seja possível pensar sobre os textos e impulsionar a formação de leitores, que

¹⁸ A Base Nacional Comum Curricular é um documento que tem como finalidade orientar para a construção dos referenciais curriculares e dos projetos políticos pedagógicos das escolas, estabelecendo competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos alunos ano a ano.

¹⁹ Optamos em utilizar nesta pesquisa o termo mediação, por compreender que mediação exige conhecimento do campo literário, bem como, prezar a leitura literária e o desenvolvimento da sensibilidade (LOURENÇO; DALVI, 2019, p. 79).

analisa, cria e reinventa ações por meio da leitura literária, de acordo com os objetivos determinados considerando o leitor como sujeito.

Para Zilberman (2003, p. 23) cabe ao professor “[...] desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais [...] em razão de sua percepção singular do universo representado”. No entanto, apresentando um adendo, Colomer (2007) considera que a leitura literária possibilita uma leitura ampla a todos os discursos sociais e que a mediação se torna importante “[...] não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral” (COLOMER, 2007, p. 36).

Entretanto, ao se referir a práticas pedagógicas para a leitura literária, se faz necessário conhecer quem são os sujeitos. Nesta pesquisa, os professores trabalham com leitores em processo²⁰, visto que lecionam nos 3º e 4º ano do ensino fundamental, e fazem parte deste ciclo crianças com faixa etária de oito a nove anos de idade, um público de leitores infantis. De acordo com a BNCC (2018), a leitura no ensino fundamental centra-se na interação ativa entre o leitor com os textos escritos, orais ou multissemióticos oriundos de diferentes campos de atividade humana.

E diante do avanço tecnológico, em que grande parte dos cidadãos tem acesso aos aparelhos tecnológicos, a internet, bem como também aos dispositivos digitais, houve uma mudança nos perfis dos leitores (independentemente da faixa etária), tem-se, agora, o leitor que além de ter contato físico com o objeto livro é também um leitor digital, aspecto importante a ser considerado pelo professor.

Para Colomer (2007) o professor precisa compreender que houve essa mudança de perfil do leitor, especificamente infantil, e que este se encontra em contato direto com os dispositivos digitais e com a multimodalidade presente nos meios audiovisuais, é um leitor contemporâneo que se integra ao sistema literário e visual colocados na sociedade. Nessa perspectiva, Gregorin Filho (2009) pontua que a grande maioria dos textos representa a junção dos conteúdos entre o visual e o verbal, e “[...] que torna-se importante ter em mente que o enunciatário virtual do texto é uma criança e a manifestação textual integral é o resultado de duas semióticas (verbal e visual), sendo que, por vezes, sonora ou até tátil”. Assim, de acordo com Gregorin Filho (2009), o texto proposto nessa e para essa fase “[...] pressupõe um leitor intersemioticamente competente”.

²⁰ Segundo Coelho (2000) leitor em processo refere-se a uma etapa que a criança domina a leitura, consegue e tem desempenho na organização do pensamento lógico, além disso, mediação do docente é importante nessa fase.

Colomer (2007) ressalta o desenvolvimento de aspectos nesse processo de mediação de leitura como o planejamento didático, de maneira a possibilitar condições para a leitura literária. De acordo com a BNCC (2018), sugere-se que sejam proporcionadas ao aluno diversificadas experiências de ler, incluindo a reflexão sobre quem escreveu, para quem, sobre o quê, com que finalidade, em qual tempo e espaço, como o texto circulou até o contato com o leitor, desenvolvendo assim o pensamento crítico bem como a participação do sujeito leitor às práticas sociais da cultura letrada.

Para Lourenço e Dalvi (2019, p. 97), no contexto escolar, “o professor, [...], possui papel ímpar: enquanto mediador, cabe a ele a escolha das obras e melhor estratégia metodológica para cada ocasião”. Considera-se também, conforme pontua a BNCC (2018), que a leitura literária não está restrita somente à compreensão da linguagem escrita, mas refere-se a uma ação de recepção crítica e responsiva, ou seja, possibilitar e incentivar o leitor a estabelecer diálogos, criar ideias próprias e demarcar sua memória, desde a leitura impressa como também a constituição de muitos gêneros digitais

No entanto, ao aprofundar a questão, Araújo (2016) pontua que em práticas de leitura literária em ambientes digitais, a multimodalidade²¹ se faz presente no espaço da leitura, integrando a leitura à uma “[...] uma linguagem audiovisual, com elementos elaborados com a linguagem computacional e também o uso de elementos verbais, visuais e imagens em movimento, entre outros que imprimem significados diferente para o usuário” (ARAÚJO, 2016, p. 87). Em outros termos, elementos que colaboram para a construção do sentido para a leitura.

Isso leva à percepção de que a mediação docente possibilita ao leitor experiência estética e literária que lhe permite escolher o meio e suporte para a leitura literária. Segundo Araújo (2016), um leitor imersivo²² (considerando as tecnologias digitais móveis e as diferentes práticas de leitura, pode-se referir como a um leitor ubíquo), necessita conhecer e manusear os

²¹ A multimodalidade segundo Kress y Bezemer apud Araújo (2019) também se faz presente na literatura impressa, como também oral, seja por meio da tonalidade de voz, entonação, imagens, fontes, pontuação dentre outros elementos, e o uso dos recursos semióticos se dá a partir da escolha do autor. Entretanto como essa pesquisa centra-se na tecnologia digital, na qual os recursos multimídias utilizados no meio digital são diferentes do impresso, o que possibilita a inclusão de outros elementos computacionais que no impresso não seria possível.

²² Conceito dado por Santaella (2013). Segundo Santaella, temos quatro tipos de leitor: contemplativo, movente, imersivo e ubíquo. Contemplativo refere-se ao leitor do livro impresso e da imagem caracterizado pela leitura solitária e silenciosa. O leitor movente refere-se ao leitor que se vale de leituras impressas como também das dinâmicas das mídias. O leitor imersivo refere-se ao leitor digital, em que a leitura requer habilidades tecnológicas pois a leitura está estreitamente ligada a rede de computadores e a internet, e por fim o leitor ubíquo que é a junção do movente com o imersivo, ou seja, um leitor ligado às tecnologias digitais, mas em movimento, possibilitando uma leitura em diferentes lugares, espaços e características.

“[...] os vários recursos multimodais que surgem na tela para poder compreender e realizar a leitura com eficiência”.

Realizar as práticas de leitura em ambientes digitais requer a mediação docente para o desenvolvimento de habilidades dos leitores, ou seja, os diferentes modos de leitura e níveis de interatividade, de forma que possibilite, conforme Araújo (2016, p. 88), “[...] a participação dos leitores na construção do texto e, em alguns casos, construindo o texto literário colaborativamente no momento da leitura”. É preciso considerar que há diferentes obras literárias que podem ser encontradas em ambientes digitais, e que cada uma demanda diferentes ações para a leitura, e possibilitar novas e diferentes práticas pedagógicas, seja por meio de uma rede de compartilhamento dentro do próprio ambiente digital, ou até mesmo uma criação de comunidade de leitores que compartilham experiências e vivências, dentre os diferentes tipos de leitura digital.

A próxima seção apresenta os diferentes tipos que emergem da leitura digital.

3.3 Literatura digital: suas caracterizações

A leitura literária envolve além de diversas práticas de leituras, as diferentes formas de apropriação dos materiais literários, ou seja, a materialidade criada para o ato de ler, como, por exemplo, a leitura literária digital. Entretanto, a leitura literária digital abrange dois eixos diferentes: a leitura de literatura digital e a leitura de literatura digitalizada, e ambas são possibilitadas por meio de recursos e suportes digitais.

A literatura digital, mais precisamente a leitura de obras literárias digitais, para Torres (2004), é definida como ciberliteratura e refere-se a textos literários criados, exclusivamente, em procedimentos informáticos, podendo apropriar-se do uso de elementos combinatórios, envolvendo diferentes mídias ou interativos. Segundo Torres (2004), a literatura digital, ou ciberliteratura, infoliteratura, literatura algorítmica dentre outras denominações, refere-se a obras literárias criadas, mais precisamente produzidas no meio digital.

De acordo com Walther (2012), os primeiros experimentos literários digitais foram realizados, ainda no século XX, por Max Bense²³ e alguns estudantes da Escola Técnica de Stuttgart. Este primeiro experimento do qual se tem conhecimento foi desenvolvido no Zuse 22, primeiro computador, do departamento de informática de Stuttgart. Bense motivou Theo Lutz, grande cientista da computação e pioneiro da poesia digital, a programar o computador

²³ Max Bense foi um filósofo e matemático que foi influenciado pelos estudos de Norbert Wiener sobre cibernética. E junto a alguns estudantes das áreas de matemática e eletrônica

“[...] com um número determinado de palavras retiradas do romance Castelo, de Franz Kafka, e com algumas estruturas sintáticas simples.” (KIRCHOF, 2016, P. 207)

Os primeiros experimentos de literatura digital no Brasil, segundo Moro (2019), foram realizados por poetas integrantes do movimento artístico concretista, os quais encontram na/por meio das tecnologias digitais uma forma de ampliação das produções poéticas. A partir daí, surgiram muitas possibilidades tecnológicas, permitindo o surgimento de novos profissionais produtores de novas obras.

Para Kirchof (2013) a ampliação da possibilidade de novas produções e manifestações literárias digitais em diferentes lugares do mundo ocasionou o advento de uma diversidade de denominações ou categorização para referir-se a literatura digital²⁴, quais sejam: hiperficção, literatura hipertextual, literatura eletrônica dentre outras. Hayles (2009), ao aprofundar a questão, considera que a literatura digital se caracteriza por ser uma literatura proveniente do meio digital, produzido e acessado pelo computador, visto que o texto digital tem a premência do código, desafiando assim o repensar a literatura bem como sua própria função, modos e meios de utilizar.

O que se percebe é que a literatura digital, assim como a literatura impressa, utiliza suportes diferentes para a propagação e alcance dos leitores, especificamente a literatura digital utiliza os dispositivos digitais e os recursos multimídia como meios para a expansão da leitura e da linguagem. Entretanto, as colocações apresentadas por Hayles (2009) indicam que a literatura nos meios digitais necessita da manipulação e interação com os recursos possibilitados no meio digital, demandando novos métodos de análise e ensino pautados no digital.

Para Hayles (2009) a literatura impressa é um complemento da literatura digital, reciprocamente, mesmo sendo distintas, pois, concomitantemente, ao usar os dispositivos digitais torna-se necessário o não rompimento com a literatura impressa, da mesma forma, que não se negligencie a literatura digital, em caráter experimental. De acordo com Hayles (2009, p. 61) “[...] quase todos os livros impressos são arquivos digitais antes de se tornarem livros”, ou seja, o processo de produção da literatura decorre da linguagem computacional.

Kirchof (2013, p. 129) define que a literatura digital não se equivale à digitalização, mas antes “[...] trata-se de experimentos literários que fazem uso simultâneo da linguagem literária e da linguagem de programação de computador para a construção dos textos. Assim, sendo visto que obras digitais já nascem como um híbrido entre dois códigos”. Para o autor, o digital

²⁴ Compreendemos que embora tenha muitas concorrentes quanto à terminologia para denominar a literatura digital, adotamos nesta pesquisa o termo literatura digital por ser próximo do conhecimento da temática da pesquisa e, principalmente, dos professores sujeitos participantes deste estudo

faz parte da concepção da obra e recobre os experimentos em que a literatura digital era dada como periférica.

Abarcando a posição de Kirchof (2009) e adicionando outras características Araújo (2019, p. 87) afirma que a literatura digital possui “[...] níveis de uso de recursos multimodais, de hipertextualidade e de linguagem de programação, alguns de simples utilização e disponíveis livremente, outros mais complexos e, inclusive, com tecnologia avançada”. Considera que a literatura digital desde sua origem é produzida por meio do uso da tecnologia digital, especificamente com uso de recursos multimídia da cultura digital, e que:

Existe uma diversidade de tipo de obras consideradas como literatura digital: algumas compreendem gêneros integrados a obras literárias do suporte impresso, mas com uso de redes de construção coletiva on-line ou off-line. Outras inauguram gêneros literários novos, com características diferentes dos encontrados na cultura impressa, elaborados por meio de hipertextos, recursos multimodais e uso de programas de computador (ARAÚJO, 2019, p. 84).

Em face do exposto, é necessário considerar que a literatura digital além ser uma obra produzida por meio da tecnologia digital e ser acessível por meio de dispositivos digitais, envolve diversos formatos de obra de literatura digital, ou seja, uma obra literária digital pode ter características de uma obra impressa, entretanto utilizam meios e modos que, segundo Hayles (2009), são únicos no meio digital, ou seja, os recursos multimídias. Entretanto, Araújo (2019) assevera que categorizar as obras de literatura digital a ponto de defini-las pode tornar-se um equívoco, pois as tecnologias estão em constantes avanços, em diferentes níveis de complexidade, ocasionando, em pequenos prazos, mudanças nas obras de literatura digital.

Kirchof (2009) e Araújo (2019) são unânimes em afirmar que produzir a literatura digital demanda além do acesso a diversas tecnologias o conhecimento das diversas possibilidades de uso da linguagem computacional como também dos dispositivos digitais e recursos multimídia, ou seja, requer uma habilidade para além do letramento digital, ou seja, como multiletramentos. À vista disso, deve-se considerar que a leitura de literatura digital também demanda o desenvolvimento de multiletramentos, visto que a leitura requer acionar habilidades de, segundo Araújo (2019, p. 87) “[...] recursos, como imagens em 3D, links que levam o leitor para outro ambiente, animações que possuem níveis mais altos de interatividade, de participação da criança e de multimodalidade”.

Além disso, Hayles (2009), proporcionado uma visão numa perspectiva mais ampla, considera o computador como um instrumento criativo e crítico e que demanda um segundo nível de intermediação, além do conhecimento do fazer e operar o computador, mas de considerar as mudanças que a tecnologia proporcionou às atividades sociais, em síntese, a

literatura digital “[...] realiza a função adicional de entrelaçar modos humanos de conhecimento com cognição de máquina” (HAYLES, 2009, p. 142). Para esta autora, a literatura digital possibilita ao leitor a singularidade de responder dinamicamente suas escolhas, pois o computador por meios de seus algoritmos e programas em rápida fluidez permite constantes alterações, diferentemente do livro impresso, funciona como “[...] um receptáculo para as cognições do escritor que se encontram armazenadas até serem ativadas por um leitor” (HAYLES, 2009, p. 74).

Nesta pesquisa, considera-se que a literatura digital não veio para ser o fim do livro impresso, visto que Hayles (2009) considera que todo livro impresso são arquivos digitais antes de serem impressos, e Ribeiro (2021) acrescenta que o livro impresso e suas caracterizações (designs, tamanho, imagem, impressão, formato, dentre outras) é uma tecnologia. Portanto, compreende-se que a literatura digital se diferencia da literatura impressa diante das possibilidades que podem ser promovidas por meio do uso dos recursos multimídia e da mediação docente, dado que necessita do desenvolvimento de multiletramentos para interpretação dos significados e significantes digitais.

Embora exista uma refutação do livro impresso à literatura digital, Hayles (2009) afirma que o livro impresso está integrado à cultura como objeto naturalizado, e que a naturalização da tecnologia também necessita fazer-se presente, pois os seres humanos estão em constante contato com as máquinas, das quais constroem e modificam junto à tecnologia suas interpretações e significados. Para Hayles (2009, p. 142) a literatura digital “[...] promove *intermediações* entre código de computador e linguagem unicamente humana, processamento digital e análogo, em meio impresso e formas de mídia eletrônica” [Grifos da autora]. Essa interação no texto digital estabelecida pelo código computacional possibilita que sejam estimuladas, conforme Hayles (2009), funções sensoriais-motoras que o livro impresso não permitia desenvolver, ou seja, a leitura de literatura digital implica uma estimulação sensorial, em que o tato é associado a reações psicofísica. Em suma, a leitura de literatura digital exige além do contato a atenção aos múltiplos fluxos de dados possibilitados pela tecnologia digital, dito de outro modo, a leitura de literatura digital demanda além da participação do leitor, o conhecimento de diferentes níveis de multimodalidade e interatividade. Há uma diversidade de recursos que podem ser inseridos em uma obra de literatura digital, segundo Araújo (2019, p. 87), como “[...] os sons, [...] a voz [...] a imagem em movimento, [...] imagens em 3D, animações [...]”.

Segundo Ramada Prieto (2017) outra proposta que pode ser inserida na literatura digital é a gamificação. De acordo com Planells *apud* Ramada Prieto (2017, p. 242), “[...] los

videojuegos configuran espacios físicos [...] y cuya experiencia de juego puede derivar, eso sí, em vivencias narrativas”. Desse modo, Ramada Prieto (2017) assegura que o jogo tem a capacidade de gerar significados por meio das normas e dos elementos que o compõem, denominada como significação vídeo lúdica. A inserção da gamificação da literatura digital se caracteriza por dois eixos essenciais, quais sejam:

1) el conjunto de elementos que componen la mecánica de juego, entendido com um contexto dialógico diseñado previamente que invita al lectousuario a participar y uma vez desencadenado genera una serie de acciones y reacciones que además de comportarse como sustância de significación para la totalidad textual abren una puerta hacia la manifestación lúdica; y 2) es intromisión metaléptica por parte del lectousuario en la ficción cibertextual que engloba tanto el conjunto de acciones – no triviales- que este ejecuta para desencadenar esa mecânica lúdica como aquellas que se producen a partir de esta y que reflejan sus posibilidades de expresión libre como jugador. (RAMADA PRIETO, 2017, p. 250).

Segundo o autor citado, a literatura digital em uma perspectiva gamificada possibilita, diante da multimodalidade e da substância semiótica (desenho de regras, normas, etc.), um conjunto de estratégias cognitivas do leitor, viabilizando a interatividade no processo de leitura, bem como a construção de sentidos, além de ser uma proposta inovadora que estimula a participação ativa do leitor para a leitura literária.

Assim, a literatura digital se caracteriza diante das possibilidades e recursos que a tecnologia digital proporciona. Segundo Araújo (2019, p. 87) “[...] a junção dos elementos literários verbais, visuais, sonoros entre outros recursos semióticos, trazidos de outros suportes associados à dimensão computacional” são particularidades presentes na literatura digital.

Entretanto, diante da diversidade de recursos, as obras de literatura digital podem apenas serem lidas em dispositivos digitais por ser criada em meio digital, impossibilitando que uma obra originada no meio digital venha a tornar-se impressa. (ARAÚJO, 2019).

Diante dessas distinções, entende-se que a literatura digital não é uma oposição à literatura impressa. Por isso, considera-se o estudo e a pesquisa da literatura digital como continuidade da literatura impressa, e principalmente como meio de expansão da linguagem e a interação com o sujeito e sua subjetividade, apesar da compreensão de que poucos leitores podem ter acesso à literatura digital²⁵, pois uma obra digital é produzida e lida em suporte digital, e possui diversos níveis de tecnologia, desde a utilização simples ao uso complexo. Entretanto vale advertir que a leitura literatura digital demanda uma mediação docente sobre a

²⁵ Consideramos os fatores sociais e culturais presentes em nossa sociedade, como também entendemos que a literatura digital ainda é dada como um projeto experimental, limitando a propagação em diferentes espaços.

obra em si quanto aos meios e modos de uso dos recursos e ferramentas digitais, inclusive, a mediação da literatura impressa que passa a ser digitalizada e acessível por meio dos dispositivos digitais.

Na próxima seção, discorre-se sobre a literatura digitalizada e suas especificações.

3.4 Literatura digitalizada: suas caracterizações

A leitura de literatura digitalizada também ocorre por meio de recursos e suportes digitais. Segundo Kirchof (2009) a literatura digitalizada pode ser definida como a mera digitalização de obras de literatura impressa, ou seja, um texto existente na forma impressa, por meio da digitalização, pode-se ser acessível no ambiente virtual. Em consonância a essa postura, Hayles (2009) considera que a literatura digitalizada é a literatura impressa deslocada no material impresso físico para o meio digital.

Araújo (2019), ao aprofundar a questão, considera que embora a literatura digitalizada tenha o formato idêntico ao da literatura impressa, o surgimento da literatura digitalizada é uma reformulação da literatura impressa, em outras palavras, uma expansão da forma impressa para o meio digital. Nesse mesmo viés, Kirchof (2020, p. 19) afirma que a literatura digitalizada trata-se de livros físicos posteriormente adaptados à tecnologia digital, embora ainda com meios e modos de leitura ligados ao livro impresso.

Além disso, a obra de literatura digitalizada pode, de acordo com Araújo (2021, p. 544) “[...] ser acessada, adquirida em sites de loja de comércio eletrônico ou em aplicativos de smartphones, livremente na internet ou baixada em qualquer dispositivo digital por meio de sites, blogs, redes sociais e bibliotecas digitais”.

Em vista disso, considera-se que a literatura digitalizada tem a estrutura, como também, segundo Kirchof (2020), a estética do livro impresso, visto que são capturadas imagens por meio de equipamentos de *scanner*, ou aplicativos de escanear disponíveis para celulares e *tablets*. As obras digitalizadas, além de adquiridas em plataformas de vendas, podem, de acordo com Kirchof (2020), ser criadas por qualquer pessoa²⁶ por meio do escaneamento de livros impressos, por isso são mais acessíveis.

²⁶ De acordo com Kirchof (2020) há dois aspectos negativos sobre a prática individual de digitalização de obras impressas, sendo a perda de qualidade estética da obra impressa como também o prejuízo ao mercado editorial. Compreendemos também que há aspectos positivos como a acessibilidade e a gratuidade aos livros. Entretanto não adentraremos na discussão sobre os prejuízos da digitalização de obras impressas pois não se trata do objetivo desta pesquisa.

Para Araújo (2019), as obras de literatura digitalizada são disponibilizadas em três formatos: Portable Document Format – Formato Portátil de Documento (PDF)²⁷, HyperText Markup Language – Linguagem de Marcação de Hipertexto (HTML)²⁸ e Eletronic Publication – Publicação Eletrônica (ePub)²⁹. As obras literárias digitalizadas em formato PDF ou HTML são mais adequadas para ler em dispositivos com telas maiores, já as disponibilizadas em formato ePub podem ser lidas em diferentes dispositivos, pois, além de adequar ao tamanho da tela, possuem diferentes recursos facilitadores para a leitura.

Para Kirchof (2021), apesar do avanço tecnológico que possibilita converter os documentos impressos em arquivos eletrônicos, as obras de literatura digitalizada em seus diferentes formatos permaneceram próximo ao formato do livro impresso, mais precisamente, a estética e a estrutura: “[...] capa, contracapa, e, em alguns casos, inclusive, o próprio movimento de virada de páginas.” (KIRCHOF, 2021, p. 20). Entretanto, sobre as obras de literatura digitalizada em formato ePub, Kirchof (2021, p. 21) pontua que embora essas permitem “[...] a inclusão de elementos multimídia e de certa interatividade no texto, [...] ainda são estáticas, com protocolos lineares de leitura e baseados na emulação do livro impresso.”

As obras de literatura digitalizada, independentemente do formato, também podem ser produzidas e lidas, segundo Kirchof e Mello (2020) por e-readers, aparelhos dedicados para a leitura, como, por exemplo o Kindle³⁰, criado pela Amazon, empresa multinacional de tecnologia. Tendo em vista o fato de haver diferentes formatos de obras literárias digitalizadas, é válido destacar, de acordo com Araújo (2019), que essas obras também podem ser acessadas por meio de aplicativos no Google Play Store e no App Store, disponíveis para smartphones, iPhones e tablets, como, por exemplo, aplicativos de bibliotecas digitais e também arquivos disponibilizados no aplicativo da Google Drive. Entretanto, vale advertir que, embora existam aplicativos com acessibilidade gratuita para as obras de literatura digitalizada, há também uma variedade de aplicativos com maiores recursos que disponibiliza o acervo mediante taxa de pagamento de mensalidade, no entanto, como afirma Araújo (2019, p. 88), essas obras digitalizadas “[...] têm valores, geralmente, mais baixos que as das obras impressas”. Assim,

²⁷ Formato de arquivo criado pela empresa Adobe Systems, que permite exibir e compartilhar documentos independentemente do sistema operacional do aparelho.

²⁸ Criado por Tim Berners-Lee, é um componente base da rede mundial de computadores, que permite que os documentos sejam interpretados por navegadores.

²⁹ Formato de arquivo criado pelo International Digital Publishing Forum – Fórum Internacional de Publicação Digital (IDPF) que permite a adequação da tela em qualquer dispositivo móvel.

³⁰ O kindle é um dispositivo digital para a leitura, segundo Araújo (2019) esse aparelho possui uma tela sem brilho, com acesso à internet, com função de leitor digital, e outras funções similares ao do computador, características que difere esse equipamento dos tablets e dos smartphones.

aumenta o círculo de negócio dos livros digitalizados, tratados como livros eletrônicos ou e-books.

Ainda no estudo da questão, Araújo (2019) pontua que, apesar de as obras digitalizadas serem nomeadas como livros eletrônicos ou e-books, há um equívoco em relação ao termo, ou seja, os livros digitais ou e-books são termos que devem ser referidos a obras digitais, em outras palavras, eles são produzidos, desde a sua origem, no meio digital. Dessa forma, as obras de literatura digitalizadas são obras-cópias de livros impressos que, mesmo estando em formato de arquivos digitais, possuem estrutura, estética e prática leitora³¹ de livros impressos.

Compreende-se que a literatura digitalizada refere-se a obras digitalizadas de obras impressas, mais precisamente cópias transpostas para o meio digital. As obras de literatura digitalizadas podem ter diferentes formatos que demanda do leitor o uso de dispositivos digitais para a leitura, entretanto não são obras de literatura digital, visto que há alguns aspectos similares ao livro impresso, não agregando a multimídia, mesmo utilizando dispositivos digitais. Portanto, a literatura digitalizada se difere da literatura digital por não conter elementos como a multimodalidade e a interatividade, que são possibilitados na literatura digital, embora a leitura de literatura digitalizada demanda a utilização de dispositivos digitais, estão ligadas à composição do livro impresso.

³¹ Referimos aos modos comportamentais de leitura, por exemplo os gestos de passar a folha, dentre outros.

4 FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Este capítulo tem como finalidade refletir sobre a formação docente e a mediação pedagógica com a leitura literária no contexto escolar. Para isso, as discussões estão divididas em três seções: a primeira discorre sobre os saberes que permeiam a formação docente que são plurais e constituídos na prática pedagógica. Na segunda seção, descreve-se sobre a formação de professores para a mediação da leitura literária, destacando os saberes implicados nesse processo. E por fim, na terceira seção discorre-se sobre a formação dos professores para uso de recursos digitais em uma perspectiva de articular a formação com a prática, um processo contínuo de formação.

4.1 Formação de professores: os saberes docentes diante da prática pedagógica

Por meio da análise das práticas pedagógicas é possível (re)pensar e (re)significar a formação inicial e/ou continuada de professores, considerando a questão dos saberes que configuram a docência (PIMENTA, 1999). Desse modo, na prática pedagógica são mobilizados vários saberes docentes, que compõem o processo de formação do docente.

De acordo com Tardif (2014) a formação docente não se reduz apenas aos aprendizados da formação inicial, mas também constituído por um saber plural, ou seja, o saber docente é formado pela fusão de vários saberes. Sendo assim, a noção de saber equivale-se a um sentido amplo, que engloba os “[...] conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 60).

Segundo Nóvoa (1992) e Tardif (2014) o saber tem um sentido amplo pois está associado a uma perspectiva de conjunto de saberes, sintetizada pelo tríptico do saber, saber-fazer e saber-ser, uma vez que são saberes adquiridos tanto nas instituições formativas durante o período de formação acadêmica, como também saberes apreendidos na esfera social, em que ambos são fontes de aprendizagens, na qual determinada o saber fazer e o saber ser. Em outros termos, são saberes que comportam “[...] a dimensão da capacidade de conhecimento, da atuação prática e da maneira de ser” (NETO, COSTA, 2016, p. 86). Sendo assim, de acordo com Tardif (2014) os saberes profissionais dos professores são sincréticos, plurais, temporais e heterogêneos. Segundo Tardif (2014, p. 64) são sincréticos porque “[...] não há uma unidade teórica no conjunto de conhecimentos, de saber fazer, de atitudes e intenções”, ou seja, os

professores fazem uso de diversas teorias, técnicas e concepções de acordo com a necessidade da própria ação docente. (BEZERRA, 2017).

De acordo com Tardif (2014), os saberes se caracterizam como plurais e heterogêneos porque estão em confluência entre várias fontes de saberes constituídos ao longo de sua ação pedagógica por meio de suas experiências em interface aos fundamentos teóricos da formação profissional. Assim, se caracterizam também como temporais porque fazem parte de um processo de desenvolvimento do saber profissional constituídos as diversas fontes e experiências escolares.

Para Tardif (2014) os saberes docentes compreendem questões pessoais e sociais que se desenvolvem dentro de uma temporalidade, considerando e apresentando a pluralidade cultural e heterogênea. Segundo Bezerra (2017) essas múltiplas instâncias do saber docentes são personalizadas e situadas na pessoa do professor, assim o saber do professor, de acordo com Tardif (2014), deve ser apreendida por meio das ações docentes desenvolvidas no espaço escolar, na qual o professor apropria-se e “[...] constrói seus princípios norteadores para o enfrentamento das situações cotidianas da atividade docente” (BEZERRA, 2017, p. 105).

Desse modo, segundo Tardif (2014), os saberes docentes são constituídos por quatro saberes, sendo: saberes pedagógicos, saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Os saberes pedagógicos são, segundo Tardif (2014), aqueles provenientes das ciências e erudição, transmitidos aos professores durante a formação inicial e/ou continuada. Esses conhecimentos pedagógicos, segundo Tardif (2014, p. 38) “[...] relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação”, constituem o conjunto dos saberes da formação profissional.

No entanto, Tardif (2014) pontua que os saberes pedagógicos são constituídos por discurso acadêmico que se impõem para a produção dos conhecimentos sem considerar a realidade dos docentes, que estão envolvidos no processo. Segundo Nóvoa (2017) há um distanciamento entre o discurso acadêmico com a realidade prática, na qual torna-se necessário pensar os diversos momentos da formação com o conjunto da vida profissional docente, ou seja, a formação inicial com a indução profissional e com a formação continuada, ou seja, um continuum profissional. De acordo com Nóvoa (2017):

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente (NÓVOA, 2017, p. 1114).

Segundo o autor, a formação dos professores pode ser edificada entre a universidade e as escolas. Para Nóvoa (2017, p. 1116) as escolas devem ser espaços, de planos de formação e produção de professores, ou seja, construir um “[...] ‘entre lugar’, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas”, como também um espaço de afirmação e encontro que valoriza os conhecimentos e as experiências de todos, e de reconhecimento público ou seja, um lugar de ação pública, na qual a abertura à sociedade possibilite o conhecimento da diversidade das realidades culturais, constituindo saberes pedagógicos para formação do professor.

O segundo saber denominado por Tardif (2014) são os saberes disciplinares, também desenvolvidos no âmbito das instituições formadoras de professores que “são saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagens, ciências exatas, [...] etc.)” (TARDIF, 2014, p. 38). Segundo Tardif (2014, p. 38) estes saberes correspondem “aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.” Desse modo, são saberes que são produzidos e coletados pela sociedade ao longo da história, os quais são acessíveis pela comunidade científica dentro das instituições educacionais (TARDIF, 2014).

Discorrendo sobre a temática Franco apud Bezerra (2017, p. 107) pontua que os saberes disciplinares “[...] só podem ser produzidos pela ação docente, empreendida pela prática social de onde emergem os conteúdos”. Para Nóvoa (2017) a formação necessita ser influenciada pela dimensão profissional, não em um sentido técnico, mas na projeção baseada no conhecimento, em outros termos, uma formação que ocorra em alternância de momentos de forte pendor teórico das disciplinas, e de momento práticos nas escolas “[...] os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa” (NÓVOA, 2017, p. 1117).

Aprofundando o tratamento da questão Nóvoa (2019) considera que a formação de professores, seja a inicial ou a continuada, deve ser pautada no conhecimento profissional. Pois, o conhecimento dos conteúdos científicos das disciplinas (português, matemática...) e dos conteúdos científicos em educação (didática, currículo...), segundo Nóvoa (2019, p. 9) “são insuficiente para formar um professor se não construírem uma relação com o conhecimento profissional docente”, ou seja, conhecer a cultura profissional dos professores, compreendendo a importância da relação entre escola, universidade e profissão, na qual “[...] se encontra as potencialidades transformadoras da formação docente” (NÓVOA, 2019, p. 7).

O terceiro saber, denominado como os saberes curriculares, de acordo com Tardif (2014, p. 38), “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a

instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.” Em outros termos, esses saberes são geridos pelas instituições educacionais e apresentados e estruturados a partir de uma determinada área disciplinar, contemplando objetivos, conteúdos e métodos, nos quais são aplicados no processo formativo do professor.

De acordo com Tardif (2014), os saberes curriculares referem-se às diversas características de estruturação dos conteúdos que são propostos em instituições educacionais. Além disso, são saberes que orientam a ação docente nos aspectos de planejamento, ensino, aplicação e avaliação. Para Bezerra (2017) os saberes curriculares comportam todos os elementos integrantes do processo educativo escolar formal, e a construção do currículo abrange três elementos chaves para a constituição dos saberes curriculares para atuação docente, sendo o aspecto da formalidade referindo ao projeto institucional político curricular, o aspecto transformador que sistematiza o conhecimento, exercendo determinada influência na formação humana em questões culturais, sociais e políticas; e por fim seu aspecto orientador “[...] das práticas educativas vivenciadas pelos docentes e educandos por conter elementos referenciais, como objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos e avaliativos” (BEZERRA, 2017, p. 108). Portanto, os saberes curriculares correspondem ao discurso constituído de objetivos e metodologias na qual as instituições de ensino definem, selecionam, categorizam e apresentam (TARDIF, 2014).

E o último saber classificado por Tardif (2017) como os saberes experienciais que são saberes resultantes do exercício da docência. Esses saberes, “[...] brotam da experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos” (TARDIF, 2014, p. 39). [Grifos do autor]. De acordo com Tardif (2014) neste saber incorpora, experiências individuais e coletivas, de saber fazer e saber ser, que alicerça a prática e as competências profissionais.

De acordo com Tardif (2014) a experiência do trabalho constitui o fundamento do saber experiencial, pois os saberes experienciais são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço e às relações estabelecidas com os alunos e colegas de profissão. Desse modo, segundo Tardif (2014) os saberes experienciais ocupam uma posição de destaque, pois emergem da prática e da vivência profissional cotidiana, e quando articulados aos outros demais saberes representam assim o saber docente, isto é, a profissionalização do professor.

Tardif (2014) e Nóvoa (2017) são unânimes em afirmar que a formação de professores deve ser constituída dentro da profissão docente. Segundo Nóvoa (2019) se a profissão estiver

fragilizada e enfraquecida conseqüentemente não pode haver boa formação, o mesmo se equivalem, se a formação de professores estiver desvalorizada e reduzida ao domínio de técnicas e disciplinas, na qual não pode haver uma profissão bem desenvolvida. Assim, a formação depende da profissão, bem como a profissão necessita da formação. (NÓVOA, 2019)

Nessa perspectiva a formação inicial e/ou continuada, segundo Nóvoa (2019) deve ser organizada em torno de situações concretas, ou seja, no ambiente escolar, assim como também em uma rede compartilhada de profissionais, na qual juntam-se ao coletivo, apoiando-se em reflexões e propiciando novas práticas pedagógicas, respondendo aos desafios colocados pela/na escola, de modo a ressignificar suas ações no espaço da profissão. De acordo com Nóvoa (2019, p. 11) “é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores”.

Como se pode deprender da exposição teórica de Nóvoa (2019), é possível direcionar a discussão para o contexto pandêmico na qual a prática docente teve que ser repensada e articulada por meio de recursos digitais, para que o ensino-aprendizagem se concretizasse. Assim os desafios colocados à escola, tornaram-se meios para a formação continuada, na qual Universidades Federais, propiciaram espaços para o desenvolvimento de novas práticas. Temos como exemplo, a Universidade Federal de Lavras (UFLA), que desenvolveu um programa³² de formação: ‘Estudo Remoto Emergencial: possibilidades e desafios’, para os professores e gestores da rede municipal de Lavras/MG, buscando a realização de formação continuada dos professores e coordenação, para o desenvolvimento de estratégias, planejamento e execução do ensino remoto emergencial, por meio do uso de ferramentas, recursos e ambientes virtuais de aprendizagem (SANTOS, 2020).

Em face do exposto consideramos que a formação do professor, inicial ou continuada, está de certo modo, na confluência da experiência do trabalho. Assim, o conhecimento profissional não se limita apenas nos conteúdos especializados à prática docente, mas abrangem uma gama de questões relacionadas ao trabalho docente. Vale advertir que novas visões políticas ensejam novas posturas e reflexões sobre a formação docente, de modo que articule conhecimento teóricos aos práticos adotando uma visão coletiva, que permita “[...] apreender o caráter social e transformador da profissão docente, em perspectiva de uma ética social e humana” (GATTI, et al., 2019, p. 75).

³² O Programa faz parte de um acordo de cooperação entre a UFLA e a Prefeitura Municipal, por meio da iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de apoiar ações de desenvolvimento e implementação do Ensino Remoto (SANTOS, 2020).

As postulações disponibilizadas nessa seção permitem assegurar que a qualidade da formação de professores perpassa por diversos saberes influenciados pelas transformações filosóficas, sociais e políticas. Entretanto, uma formação de qualidade se concretiza por meio de políticas integradoras, na qual as ações sejam condizentes com as necessidades da educação escolar na atualidade “[...] tendo em perspectiva o interesse das camadas sociais menos favorecidas e o interesse público geral, e que resulte em formações mais sólidas e melhor fundamentadas” (GATTI, et al., 2019, p. 77). Portanto, na formação do profissional professor, torna-se necessário considerar o papel social docente na contemporaneidade, de forma que ao buscar qualificação para novas práticas pedagógicas frente às demandas e desafios, propicie também reflexões coletivas sobre o papel docente e sua ação pedagógica constituindo novos saberes diante das próprias vivências pedagógicas.

Na próxima seção discorreremos sobre a formação do professor e os saberes implicados na leitura literária.

4.2 Formação do professor para mediação da leitura literária

Para discorrermos sobre a formação do professor torna-se necessário, conforme pontua Cosson (2013) indagarmos a qual professor de literatura estamos designando. Partindo da premissa, segundo Cosson (2013) dos cursos que ofertam disciplinas com o título de literatura, teremos então professores que lecionam em dois níveis de ensino: o ensino superior e a educação básica.

O professor de literatura no ensino superior, de acordo com Cosson (2013, p.11) “[...] é quase sempre um pesquisador que tende a tomar o ensino como suplemento, embora a docência seja o centro de suas atividades profissionais”. Já os professores de literatura no ensino básico designam a aqueles licenciados em Letras, que lecionam no Ensino médio e anos finais do ensino fundamental, em disciplinas específicas de Literatura, ou desdobram-se assumindo posição de professor de língua portuguesa e de literatura.

Ainda na perspectiva do ensino básico, Cosson (2013, p. 13) afirma que “[...] temos uma outra caracterização do professor de literatura [...] o licenciado em Pedagogia, que trabalha na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, e demais áreas que contempla essa formação. O licenciado em Pedagogia, na qual damos ênfase nesta pesquisa, refere-se ao professor que inicia e prepara a formação do futuro leitor, segundo Cosson (2013) a ação pedagógica deste professor é tráfegar entre a arte e aplicação, considerando as diferentes linguagens e materialidade nas quais os textos são constituídos.

Discorrendo sobre a temática da formação de professores de literatura, Saldanha e Amarilha (2018) pontua que se torna necessário pensar a literatura no curso de Pedagogia, pois devido ao vínculo tradicional da área da literatura ao curso de letras, “[...] costuma-se pensar que a ele pertença, com exclusividade e em definitivo” (SALDANHA; AMARILHA, 2018, p. 154).

Para Saldanha e Amarilha (2018, p. 154) “não se trata de deslocar a literatura do curso de Letras, mas de referendar no curso de Pedagogia”, considerando no currículo³³ do curso às diferentes literaturas, de modo oportunizar o acesso aos saberes fundamentais para sua prática, fortalecendo assim o agir do profissional no contexto educacional. Sendo assim, Saldanha e Amarilha (2018, p. 153) ressalta a “[...] necessidade de uma formação que incentive e aprecie a leitura como um valor e uma habilidade”, ainda na formação inicial.

Para Cosson (2013) a formação do professor do ensino superior e do licenciado em Letras, apresentam um déficit quanto a produção teórica e metodológica, pois “[...] poucos são os estudos que se apoiam explicitamente em teorias literárias e apresentam propostas metodológicas em dados empíricos” (COSSON, 2013, p. 16). Da mesma forma, o licenciado em Pedagogia, segundo Cosson (2013, p. 16) tem uma formação limitada para a literatura, pois o curso é “[...] tomado pela preocupação com o processo de alfabetização e com as teorias educacionais” restando pouco tempo para estudos de outras áreas de conhecimento. De acordo com Santos e Cavalcanti (2022) para formação de professores leitores, torna-se necessário, ainda na formação inicial, contemplar pressupostos teóricos e metodológicos imprescindíveis para a mediação da leitura literária na escola.

No entanto, a formação de professores no curso de Pedagogia, até mesmo o de Letras, Cosson (2013, p. 21) assevera que “[...] devemos esperar um professor de literatura que seja leitor”, constituído, além do repertório de leitura, o prazer e o hábito da leitura. Assim, o professor-leitor poderá mediar uma aprendizagem efetiva e significativa entres seus alunos, articulando as obras de literatura à cultura da qual o aluno faz parte, além de considerar que a concepção de literatura está em compreender, experienciar e relacionar com a literatura teoricamente, analiticamente, criticamente e pragmaticamente (COSSON, 2013).

Para Sarlo e Oliveira (2022) o professor, além de leitor, tem como propósito compreender seu papel de mediador, ou seja, aquele que propicia situações de fruição literária. Assim, ao atuar em sala de aula, o professor conheça e localize “[...] o lugar da literatura na

³³ Considerando os conhecimentos teóricos e práticos do curso de Pedagogia, não adentraremos na discussão sobre sua estrutura curricular, por não está relacionado ao objetivo desta pesquisa.

escola e fora dela [...] bem como [...] o meio de habilitar e de empoderar culturalmente o aluno” (COSSON, 2013, p. 21).

Nessa perspectiva, Stephani e Tinoco (2014) atestam que a formação de professores para a mediação da leitura literária necessita da dimensão estética da leitura literária, isto é, do prazer em ler, pois “se os professores não gostam de ler, como podem incentivar esse hábito?” (STEPHANI; TINOCO, 2014, p. 3). Desse modo, o professor que não tem proximidade com o universo da leitura, conseqüentemente, segundo Stephani e Tinoco (2014, p. 2), “não possui aptidão nem consciência da centralidade da experiência leitora na formação de um indivíduo”. Assim, a formação de um professor não-leitor implicará conforme Stephani e Tinoco (2014, p. 3), em “realimentar o círculo vicioso do qual ele mesmo é vítima, fazendo surgir dezenas ou centenas de crianças que, privadas da leitura, não se tornarão leitoras”. Dessa forma, a formação de professores de literatura envolve, além dos conhecimentos de conteúdo específico da formação, como também o prazer pela leitura, considerando que é uma ação fundamental para formar leitores.

Em consonância com essa postura Failla (2021, p. 32) afirma que para “promover a leitura em sala de aula [...] exige do professor, como um mediador, que goste de ler e que tenha um grande repertório de leituras para identificar, indicar e compartilhar experiências e emoções”. Dessa forma o repertório de leitura do professor, possibilitará, segundo Failla (2021) estabelecer um vínculo com os alunos, de modo a incentivar e conquistar novos leitores. Sendo assim, Santos e Cavalcanti (2022, p. 80) pontua que o professor, ao compreender o seu papel de mediador de leitura, faz menção “[...] à consciência de um trabalho que seja comprometido com a leitura, e especificamente com a leitura literária”.

Nessa perspectiva da leitura mediada ou leitura personalizada³⁴, Araújo e Moro (2021) pontua que o professor quando promove uma mediação, propicia uma compreensão reflexiva e profunda dos textos, sejam textos escritos ou multimodais. Além disso, atende às expectativas dos sujeitos leitores, bem como, desenvolvendo conhecimento prévio e subjetivo de cada aluno, ampliando as experiências literárias e estéticas.

No entanto, o papel de mediador demanda, segundo Santos e Cavalcanti (2022), uma formação contínua e progressiva. Nesse sentido, a formação continuada, tem um papel fundamental, constituindo como espaço para reflexão, por meio da construção coletiva de

³⁴ Termo utilizado por Kurcicova (2018) referindo-se a uma leitura mediada na tela ou em outros suportes. Optamos por utilizar o termo leitura mediada.

conhecimentos, de vivências literárias e de estudos de temas relacionadas aos aspectos teóricos e práticos do trabalho com a literatura (SANTOS; CAVALCANTI, 2022).

Cosson (2021) discorre a esse respeito afirmando que a formação continuada do professor demanda um ensino aprimorado, que envolve tanto a prática pedagógica como a carreira do professor, ou seja, uma formação continuada que além da incorporação de ganhos intelectuais, possibilite a valorização do trabalho docente. No entanto, Cosson (2011), Stephani e Tinoco (2014) e Santos e Cavalcanti (2022) são unânimes em afirmar que a formação continuada do professor para a mediação da leitura literária requer contemplar a necessidade de cultivar o gosto e o hábito da leitura, ou seja, o professor ser um leitor, condições inerentes à tarefa de mediação como também a participar da vida literária de sua comunidade e mesmo fora dela.

Portanto a formação de professores, seja inicial ou continuada, abrange diferentes saberes, teóricos e práticos, individuais e coletivos que, de acordo com Estevam e Saldanha (2021, p. 557) “[...] subsidia a construção de práticas pedagógicas significativas e coerentes”. Dessa forma a formação do professor para mediação da leitura literária resulta em práticas que são desenvolvidas em salas de aula, pois o docente conduz a “[...] literatura na vida do educando, a partir de seu primeiro momento na escola, torna-se o docente mediador deste trabalho, que precisa de uma formação adequada para ser desenvolvido” (LOPES; COSTA, SAMPAIO, 2011, p. 69).

Dessa forma, a formação de professores para a mediação da leitura literária, seja em livros impressos ou em recursos digitais, demanda que o professor seja consciente do seu papel de mediador. Pois além de desenvolver cognitivamente o sujeito leitor, propicia a construção de sentidos bem como uma reflexão mais profunda e reflexiva dos textos, especificamente quando se trata de leituras de obras digitais, na qual exige formação do professor sobre o uso de recursos digitais, de forma a utilizá-los com aprimoramento e possibilitar por meio desses a experiência estética e literárias dos alunos.

Na próxima seção discorreremos sobre os desafios da mediação da leitura literária durante o ensino remoto emergencial.

4.3 Ensino Remoto Emergencial: desafios para a mediação da leitura literária

A escola constitui como espaço importante para a mediação da leitura literária (CAPRA, 2021). Além disso, é pouco improvável, segundo Capra (2021) pensar em uma escola que não tenha livros literários e que não desenvolvam práticas de leituras literárias. Assim, a escola por

ser um espaço privilegiado para a leitura literária, propicia por meio de ações pedagógicas, ou seja, da mediação docente, constantes “[...] descobertas de um novo mundo de palavras e sentidos” (CAPRA, 2021, p. 1). No entanto, em 2020 devido à pandemia do vírus SARS-COV-2, conhecido como COVID-19, a instituição escola precisou fechar as portas, impondo-se alguns desafios para continuação das atividades escolares, bem como a mediação da leitura literária.

Assim, diante da propagação do vírus, líderes de estados, gestores estaduais e municipais, estabeleceram regras emergenciais “[...] na tentativa de manter o País minimamente ativo, mas também de forma que mantivesse a população em segurança”. (PEDROZA, 2022, p. 1). Desse modo, no Brasil, em 28/04/2020, o Governo Federal estabeleceu o Parecer nº. 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologado pelo Ministério da Educação (MEC), que suspendeu as aulas presenciais em todo território nacional.

Sendo assim, a suspensão das atividades escolares, de acordo com Parecer CNE/CP nº 05/2020, seguia em ritmos diversos, a depender da extensão e intensidade de contaminação do vírus. Além disso, o documento tinha como proposta, que os gestores educacionais promovessem iniciativas na tentativa de minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, bem como a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual³⁵.

Desse modo, o Ministério de Educação autorizou em 16/06/2020 por meio da Portaria nº. 544/2020³⁶ a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar o período pandêmico da Covid-19, surgindo assim o Ensino Remoto Emergencial (ERE) ou Regime especial de atividades não presenciais (REANP). Segundo Cardoso (2020, p. 35) o Ensino Remoto Emergencial se caracteriza por combinar “[...] aulas e atividades síncronas e assíncronas, levando às salas de aulas para a virtualidade das redes mediadas pela internet e ferramentas digitais”.

³⁵ A medida provisória 934/2020 dispensou as Instituições escolares da Educação Básica e do Ensino Superior a cumprir o mínimo de 200 dias letivos no ano de 2020, mantendo a exigência de 800 horas para a Educação Básica.

³⁶ De acordo com Teixeira et al (2021) o Ministério da Educação (MEC) publicou em 17 de março de 2020 a Portaria nº 343/2020 orientando para o processo de substituição das aulas presenciais por meio do uso das ferramentas digitais. Logo em seguida, dia 19 de março de 2020 o MEC publicou a Portaria nº 345 que alterava o Artigo 1º da Portaria anterior, possibilitando que as instituições de educação deliberassem sobre a continuidade da oferta de atividades acadêmicas de forma remota. Em junho essas duas Portarias foram revogadas, sendo publicado pelo MEC a Portaria nº. 544 que trouxe diretrizes mais claras sobre as aulas remotas, regulamentada pela Resolução SEE nº. 4310/2020.

Para Marcon e Rebechi (2020, p. 96) diferentemente da Educação a distância (EAD) em que as atividades são planejadas com antecedência e projetadas para ocorrerem virtualmente, o Ensino Remoto Emergencial “[...] é uma mudança temporária na forma de ensinar, utilizando uma modalidade alternativa de transmissão de conhecimento devido a circunstâncias críticas”. Além disso, o Ensino Remoto Emergencial utiliza as mesmas soluções educacionais transmitida em formato presencial, ou seja, o principal objetivo nessas circunstâncias não é recriar um grande ambiente educacional, mas tornar possível o acesso à educação durante uma emergência ou crise (MARCOS; REBECHI, 2020).

Entretanto, de acordo com Cardoso (2020) essas mudanças no ensino evidenciaram ainda mais as desigualdades sociais que já eram evidentes no País, bem como, trouxeram como desafio a inserção das tecnologias digitais na modalidade remota. Sendo assim, a modalidade remota foi implementada, mas de acordo com Cardoso (2020) não houve um planejamento sistemático que avaliasse a viabilidade ou a exclusão desse tipo de ensino diante das especificidades do contexto pandêmico. Desse modo, surgem os diversos cursos *online* com o intuito de formação de curto prazo para que as escolas implementassem de forma rápida o ensino remoto, entretanto, de acordo com Joye et al. (2020, p. 13) “em algumas situações, nem formações existem, e sim a imposição do uso de tecnologias digitais para essa situação, sem a devida orientação ou formação para os docentes”.

Assim, o Ensino Remoto Emergencial gerou, segundo Moreira et al. (2020), a obrigatoriedade dos professores de migrarem e transferirem metodologias e práticas pedagógicas típicas de espaços físicos para os ambientes digitais. Além disso, de acordo com Cardoso (2020), trouxe como desafio, aos professores, a necessidade de pensar e analisar em como inserir as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Desse modo, foram atribuídos aos professores, segundo Cardoso (2020, p. 36), “[...] diferentes funções como criar conteúdo online com diferentes recursos digitais, além de ter que avaliar as atividades, dinamizar e motivar os discentes em suas diferentes dificuldades”.

Para Santos e Oliveira Santos (2022) a assiduidade da atuação docente não foi modificada na mudança do presencial para o Ensino Remoto Emergencial, no entanto, exigiu do professor a ressignificação sobre a forma escolar, ou seja, ir além de um modelo digital que espelhava na experiência presencial, e ter consciência que “[...] ser e estar no espaço online dialoga com outros movimentos pedagógicos e intersubjetivos, tanto dos estudantes, quanto dos agentes escolares e comunidade do entorno”. Em consonância com essa postura, Cardoso (2020, p. 36), afirma que “o professor é o ator mais presente nesse novo modelo, já que é o

mediador de todas as relações de dificuldade e aprendizagem entre as partes envolvidas nesse novo processo de ensino e aprendizagem”.

Entretanto, conforme Santos e Oliveira Santos (2022, p. 159) assevera que os professores experienciaram alguns desafios no Ensino Remoto Emergencial, desde “a instabilidade de conexão, a preparação do material, que por diversos motivos, podia não esmaecer nas telas dos alunos, bem como a indicação de [...] uma página de leitura que poderia ou não [...] existir nos mesmos termos de acesso” ao aluno. Além disso, os professores aprenderam a utilizar diversos dispositivos digitais, embora alguns já adotavam as tecnologias digitais em sua prática, no entanto, “[...] na maioria dos casos, as tecnologias foram utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo” (MOREIRA, ET AL. 2020, p. 352).

Para Moreira et al (2020) torna-se necessário a transição do Ensino Remoto Emergencial para uma educação digital em rede de qualidade. Além disso, urge “criar modelos de aprendizagem virtuais que incorporem processos de desconstrução e promovam ambientes e aprendizagem colaborativos e construtivistas” (MOREIRA ET AL. 2020, p. 352). Reforçando essa ideia, Cardoso (2020) considera as tecnologias como meio de integração, oportunizando a inclusão, a flexibilidade, bem como a abertura e personalização de percursos de aprendizagem.

Em vista disso, destaca-se o ensino híbrido, uma proposta orientada no Parecer pelo CNE/CP nº. 11/2020 para o retorno das atividades pedagógicas presenciais. Desse modo, o Governo de Estado de Minas Gerais, considerando as deliberações³⁷ do Comitê Gestor Extraordinário da COVID-19, institui, de acordo com a Resolução da Secretaria de Estado de

³⁷ Considerando as seguintes Deliberações do Comitê Gestor Extraordinário da COVID-19, bem como demais normativas sendo: Decreto Estadual nº. 47.886 de 15 de março de 2020, que dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento da COVID-19; Deliberação nº. 18 de 22 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas adotadas no âmbito do Sistema Estadual de Educação; Deliberação nº. 43 de 13 de maio de 2020 que dispõe sobre o regime de teletrabalho no âmbito do Sistema Estadual de Educação; Deliberação nº. 89 de 23 de setembro de 2020 que dispõe sobre a autorização do retorno gradual e seguro das atividades presenciais; Deliberação nº. 102 de 11 de novembro de 2020 que revoga as Deliberações nº. 43 e 89 devido ao estado de calamidade pública; Deliberação nº. 129 de 24 de fevereiro de 2021 que dispõe sobre a autorização do retorno gradual e seguro das atividades presenciais; Nota de Esclarecimentos e Orientações do Conselho Estadual de Educação nº. 01 de 26 de março de 2020, que esclarece e orienta para a reorganização das atividades escolares do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais; Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 478 de 01 de fevereiro de 2021 que dispõe sobre a reorganização das atividades escolares do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais; Nota de Esclarecimentos e Orientações do Conselho Estadual de Educação nº. 03 de 17 de setembro de 2020 que estabelece protocolos para o retorno do regime presencial nas escolas do sistema estadual e a Lei nº. 14.040 de 18 de agosto de 2020 que estabelece normas educacionais a serem adotadas durante estado de calamidade pública. (BRASIL, 2021)

Educação nº. 4.506/2021³⁸, o ensino híbrido como modelo educacional para os anos letivos 2020 e 2021.

De acordo com a Resolução SEE nº 4.506/2021, a proposta do ensino híbrido é um modelo educacional que é constituído “[...] por mais de uma estratégia de acesso às aulas, em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em formato presencial e não presencial, com o retorno gradual e seguro dos estudantes às atividades presenciais” (BRASIL, 2021, p. 2). Para Simão e Barreira (2021) a necessidade de continuar com as atividades escolares e reinventar as práticas educativas, as escolas adotaram o ensino híbrido permitindo que os alunos participem das aulas online, como também, não percam o contato com o modelo presencial. Dessa forma, o ensino híbrido, durante o período pandêmico propiciou aos alunos a vivenciarem ambos os modelos, considerando o retorno gradual das atividades escolares, e as medidas de prevenção e contágio. Assim, Oliveira et al. (2021, p. 922) afirma que o ensino híbrido por apresentar características tanto do ensino presencial como o online, “[...] pressupõe incorporar a flexibilidade da possibilidade de comunicação” por meio dos dispositivos digitais, bem como viabilizar o processo de aprendizagem que ocorre no encontro presencial. Em outros termos, há diversos materiais e conteúdo online disponíveis que podem ser usados para complementar as aulas do ensino presencial (OLIVEIRA ET AL., 2021).

Segundo as Diretrizes Gerais sobre aprendizagem Híbrida instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (2021), o ensino híbrido, deve ser compreendido como uma metodologia que utiliza além da mediação docente, o uso de tecnologias digitais, de modo a propiciar o desenvolvimento de competências que transcende as atividades em sala de aula. Além disso, a proposta de uma educação híbrida possibilita a ampliação do espaço de aprendizado, bem como o desenvolvimento de construção de conhecimentos por meio de “práticas e de interações remotas entre discentes e docentes, e dos discentes entre si, tornando-as motivadoras e mais dinâmicas, inspiradoras do processo contínuo de aprendizagem, gerando condições para continuarem aprendendo ao longo da vida” (BRASIL, 2021).

Nessa perspectiva, o ensino híbrido, de acordo com Hoffmann (2020, p. 16) “possui potencialidades para transformar, inovar e melhorar as práticas educacionais se a tecnologia for explorada em contextos de uso para gerar dinâmicas de inovação e aperfeiçoamento”. De acordo com Hoffmann (2020, p. 18), ensino híbrido³⁹ propõe novas formas de aprender e

³⁸ A Resolução SEE nº 4.506/2020 revoga a Resolução SEE nº. 4310/2020 e Resolução SEE nº. 4329 (BRASIL, 2021).

³⁹ Segundo Horn e Staker (2015) e Bacich (2015) há quatro modelos de ensino híbrido: o modelo Rotação, que propõem que pelo menos uma das modalidade de aprendizagem ou atividade seja online; o modelo Flex, que tem como proposta de disponibilidade de material online para estudo

ensinar, pois “[...] as tecnologias podem modificar o ritmo e a eficácia do processo de aprendizagem”. Desse modo, o papel do professor consiste, segundo Hoffmann (2020):

[...] em incorporar, a docência, a qualidade e diversidade de matérias disponíveis na internet para poder auxiliar o estudante na busca por respostas aos seus interesses e necessidades. Com isso, sua formação independente se ela está dentro ou fora da escola, terá qualidade e auxiliará na construção de um cidadão crítico. necessita conhecer, dominar as tecnologias digitais para enriquecer sua prática pedagógica, de modo a auxiliar o aluno em sua aprendizagem (HOFFMANN, 2020, p. 19).

Segundo a autora, torna-se necessário o professor, além de incorporar em suas práticas pedagógicas as tecnologias digitais, ser um mediador, auxiliando o aluno na construção do próprio aprendizado. Além disso, considerando os novos espaços oportunizados pelas tecnologias digitais, o professor “[...] se liberta das limitações impostas pela falta de tempo em sala de aula, aprimorando [...] e dando espaço para os alunos [...] tornando toda a atividade pedagógica muito mais rica e repleta de significados” (FURTADO; MONTEIRO, 2022, p. 210).

Desse modo, consideramos que as tecnologias digitais oportunizaram tanto no ensino remoto quanto na proposta do ensino híbrido durante o período pandêmico, a continuação de práticas de leitura literária, considerando as limitações quanto ao acesso ao livro impresso. Compreende-se que as práticas docentes se tornam fator impulsionador, para aproximar os alunos do incentivo à leitura, promovendo novas ressignificações diante das experiências literárias.

Consideramos também as dificuldades enfrentadas pelos professores quanto ao acesso às tecnologias digitais, tanto no ensino remoto quanto no ensino híbrido, para a promoção da leitura literária. Compreendemos que ainda persiste a necessidade de investimentos para o acesso às tecnologias digitais, bem como, para a leitura literária no processo de ensino e aprendizagem, visto que a leitura é “[...] indispensável ao desenvolvimento pleno do ser humano” (FURTADO; MONTEIRO, 2022, p. 211).

Portanto, as práticas pedagógicas, bem como as ações desenvolvidas e as políticas institucionais desenvolvidas durante o período pandêmico não podem retroceder, mas podem e devem ser aperfeiçoadas para um ensino que promova além da formação pessoal e profissional, um cidadão autônomo, crítico e transformador.

prévio; o modelo *À la Carte*, que propõe que pelo menos uma disciplina do curso seja online, concomitante com a presença no espaço físico escolar; e por fim o modelo *Virtual Enriquecido*, que tem como proposta uma aprendizagem dividida entre o presencial e o online. Entretanto não discorreremos sobre essa temática por não fazer parte dos objetivos desta pesquisa.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa, ressaltamos que o objetivo de uma pesquisa segundo Gil (2019, p. 26) consiste em “descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Para tanto, uma pesquisa necessita de procedimentos sistemáticos e reflexivos a fim de formar o conhecimento científico”. Desse modo, é necessário a identificação do método para a verificação, ou seja, os meios que possibilitaram alcançar o conhecimento.

Portanto este capítulo intitulado como Metodologia encontra-se dividido em quatro seções, a primeira o tipo e natureza desta pesquisa, a segunda caracterização dos sujeitos envolvidos e na terceira os instrumentos para obtenção dos dados e por último os procedimentos para análise de dados.

5.1 Métodos e procedimentos

Ao depreendemos da necessidade de pesquisar sobre a formação docente para apropriação dos dispositivos digitais e recursos multimídias em suas práticas de ensino, especificamente sobre a leitura literária, buscamos desenvolver uma pesquisa com abordagem qualitativa e de cunho exploratório descritivo. O interesse da atividade investigativa foi explicitar e compreender os desafios dos professores durante o ensino remoto emergencial para a utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, bem como, as potencialidades que os dispositivos digitais podem propiciar a mediação docente para a leitura literária.

Desse modo, à procura de respostas para esta pesquisa, delineamos como objetivo geral analisar as percepções docentes em relação à utilização da tecnologia digital na prática pedagógica para promover o letramento literário na escola, durante o ensino remoto. E como objetivos específicos propomos (i) identificar os diferentes dispositivos digitais que são utilizados para a mediação da leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente 3º e 4º ano; (ii) refletir sobre a leitura em ambiente digital, da leitura literária, da formação docente e das orientações dos documentos orientadores da prática de ensino sobre a leitura; (iii) construir um caderno orientador direcionado aos professores no intuito de apresentar dispositivos digitais com intuito de auxiliá-los na mediação da leitura literária no espaço educacional.

Dessa forma, essa pesquisa também assumiu como um estudo exploratório e descritivo. A pesquisa exploratória, de acordo com Gil (2007) visa uma maior aproximação com o

problema de maneira a explicitá-lo. Além disso, a pesquisa exploratória envolve, segundo Gil (2007, p. 41) “a) levantamento bibliográfico, b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências com práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que estimulem a compreensão”. Dessa forma, a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar familiaridade com o problema de modo a torná-lo explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2007).

Nessa perspectiva, Moreira (2022, p. 43) considera que a pesquisa exploratória que tem como objetivo “[...] gerar pistas que possibilitem definir o problema, as decisões e as opções metodológicas relativas à fase da pesquisa sistemática”. Além disso, permite considerar e compreender a importância do problema, como também, propicia ao pesquisar “[...] revela ao pesquisador novas fontes de informação” (MOREIRA, 2022, p. 43). Dessa forma, a pesquisa exploratória se caracteriza como um estudo realizado com pequeno número de participantes analisando qualitativamente os dados coletados (MOREIRA, 2022).

Já a pesquisa descritiva, segundo Gil (2007, p. 42) “[...] tem como objetivo primordial, a descrição das características de determinada população ou fenômeno”. Gil (2007) e Moreira (2022) são unânimes em afirmar que a pesquisa descritiva, pretendem determinar e identificar a existência de relação entre as variáveis, embora há também pesquisas definidas como descritivas aproximam de pesquisas exploratórias, por proporcionar uma nova visão do problema, ou seja, “geralmente, a pesquisa descritiva sucede a exploratória” (MOREIRA, 2022, p. 47). Assim, as pesquisas descritivas juntamente com as exploratórias, são “[...] as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (GIL, 2007, p. 42).

Para tanto a abordagem adotada para esta pesquisa se classifica como qualitativa, por considerarmos que, segundo Minayo (2002)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22)

Segundo a autora, os estudos qualitativos buscam responder questões singulares com múltiplos significados, crenças, valores, etc. e, portanto, a realidade observada não pode ser quantificada. Desse modo, a escolha por essa abordagem se justifica por compreendermos que se trata de um estudo que, segundo Moreira (2022),

considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, [...] examinando aspectos mais profundos e subjetivos do tema pesquisa, [...]

percepções resultantes das interpretações que as pessoas fazem sobre o modo como vivem, como se constroem e como se sentem (MOREIRA, 2022, p. 48)

Sendo assim, no primeiro momento, a intencionalidade desta pesquisa foi de realizar uma pesquisa de grande amplitude, ou seja, no intuito de investigar o maior número possível de professores que lecionavam em escolas públicas da região e microrregiões no Sul de Minas Gerais, principalmente durante o período pandêmico.

No entanto, tal apuração dificultou a ação da pesquisadora, uma vez que, após inúmeras telefonemas e envio de e-mails, devido ao contexto pandêmico do determinado momento e as medidas adotadas para a prevenção de contágio, não foi possível o contato mais próximo com as escolas, como também, com os professores, dado o fato também que no momento da pesquisa a pesquisadora não prestava serviço a nenhuma instituição escolar. Sendo assim, diante das dificuldades impostas, como alternativa, a pesquisadora contactou juntamente com a ajuda da orientadora, professoras⁴⁰ pesquisadoras integrantes do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) que no período da presente investigação estavam lecionando na educação básica.

A princípio pesquisadora não tinha critério de classificação quanto a etapa de escolarização, devido à dificuldade de encontrar profissionais para participar da pesquisa, no entanto, ocasionalmente as professoras que contactamos lecionava, especificamente, nos 3º e 4º anos do ensino fundamental. No primeiro contato com as professoras, em que convidamos para a participação da pesquisa, coletamos o endereço de e-mail e telefone para os próximos passos dessa pesquisa, visto que ainda estávamos no período pandêmico, seguindo as orientações e medidas para prevenção de contágio.

Como proposta de conhecer previamente as práticas pedagógicas desenvolvidas na mediação da leitura literária por meio da tecnologia digital, como também o perfil das professoras participantes desta investigação, realizamos dois procedimentos de coleta de dados: no primeiro momento um questionário. Segundo Gil (2007) e Ferreira (2022) os questionários são compostos de um conjunto de perguntas, com opções de escolhas, na qual o investigador opta por uma das alternativas diante da situação apresentada e os resultados do questionário são dissertados em termos e escalas próprias, proporcionando dados para descrever ou investigar hipóteses pré-definidas.

⁴⁰ Diante do compromisso ético firmado no termo de consentimento da pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Lavras (COEP/UFLA) no parecer nº. 5.216.154, os nomes das professoras participantes, bem como das instituições de ensino não serão mencionados.

Desse modo, diante do contexto pandêmico, optamos em realizar um questionário disponibilizado por meio da plataforma *google forms*, enviando o link de acesso no *e-mail* e *WhatsApp* das professoras. Compreendemos que aplicação de um questionário por meio de ferramentas digitais, como por exemplo o Google formulários (*Google Forms*), tem como característica, segundo Ferreira (2022), a facilidade de acesso, como também processamento dos resultados, pois diante das “[...] informações coletadas os resultados do questionário são transmitidos automaticamente e, posteriormente, transformados em uma planilha que permite a análise dos dados” (FERREIRA, 2022, p. 196).

Dando prosseguimento a coleta de dados, em um segundo momento, realizamos uma entrevista semiestruturada com cada professora. Lüdke e André (1986) e Gil (2017) são unânimes em afirmar que a entrevista se caracteriza como uma técnica na qual o pesquisador apresenta e formula perguntas frente ao investigado, com um diálogo assimétrico, com o objetivo de obter dados para a investigação. Ademais a entrevista semiestruturada, refere-se a um conjunto de questões pré-estabelecidas pelo pesquisador, mas podendo e “[...] dependendo das respostas, e caso haja a necessidade, o pesquisador pode acrescentar questões não previstas, dependendo do contexto da entrevista, da disponibilidade e da interação dos entrevistados” (NASCIMENTO, 2021, p. 52).

A intenção da pesquisadora, no princípio era realizar uma entrevista coletiva com as professoras, entretanto devido a carga horária de trabalho das professoras, a entrevista foi realizada individualmente por meio de videoconferência via plataforma *google meet* de acordo com o horário de disponibilidade das mesmas. Para realização da entrevista foi enviado com um dia de antecedência o *link* de acesso a entrevista para cada professora, bem como o pedido de concessão para a gravação de áudio durante a entrevista. Para isso, elaboramos treze perguntas referentes a utilização da tecnologia digital no período de ensino remoto, para a mediação da leitura literária, a fim de identificarmos as percepções dos docentes quanto ao uso das tecnologias digitais para a promoção do letramento literário.

Como procedimento para análise das entrevistas nesta investigação, optamos pela técnica de análise de conteúdo, que segundo Bardin (2016, p. 41) é um conjunto de técnicas que dispõe-se a obter “[...] por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Além disso, a análise de conteúdo possibilita ao investigador “[...] analisar diferentes aportes de conteúdo sejam eles verbais ou não verbais, por meio de uma

sistematização de métodos empregados numa análise de dados” (SOUSA; SANTOS, 2020, p. 1400).

Segundo Bardin (2016) há alguns critérios de organização para análise, sendo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise é a fase inicial, na qual o material que compõe o corpus da pesquisa é organizado. Na exploração do material, refere-se ao contato inicial com documentos, a chamada “leitura flutuante”. Após a “leitura flutuante” codificam-se os dados e recortes que serão feitos à pesquisa.

Na exploração do material, Bardin (2016) propõe: a categorização, que se refere como classes que agrupam determinados elementos reunindo características comuns. Já no tratamento dos dados, ou seja, a interpretação dos dados, refere-se ao embasamento teórico, na qual o pesquisador retorna no *corpus* teórico da pesquisa buscando embasar a análise dando sentido à interpretação.

Desse modo, buscamos compreender por meio desse estudo os desafios do uso da tecnologia digital para a mediação da leitura literária no ensino remoto, bem como identificar quais práticas foram profícuas, dentre os dispositivos digitais utilizados pelas professoras durante o contexto pandêmico. Assim, ao entrevistarmos as professoras partimos do pressuposto da importância da formação de professores para a aplicabilidade dos dispositivos digitais e recursos multimídias na mediação da leitura literária, assim como também, apresentar os diferentes dispositivos digitais que podem potencializar a prática docente. Desse modo, esta pesquisa torna-se relevante por se concentrar na formação de professores, considerando os novos meios que a literatura vem se constituindo.

Na seção seguinte detalharemos a caracterização dos sujeitos participantes desta pesquisa.

5.2 Instrumentos para obtenção de dados

Os instrumentos para coleta de dados, como supracitados, foram o questionário e a entrevista semiestruturada individualizada. O questionário disponibilizado pela plataforma *google forms*, link de acesso <<https://forms.gle/tV3E6WsGgrMFpLoC6>>, teve como proposta conhecer previamente o perfil profissional das professoras, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas com os dispositivos digitais e recursos multimídia e a leitura literária. Além disso, o questionário teve também o objetivo de classificar quais professoras participariam da entrevista, considerando a hipótese que durante o ensino remoto não fosse trabalhado a leitura literária utilizando a tecnologia digital.

O questionário online era composto por quatorze perguntas, dentre as quais haviam perguntas abertas, fechadas e dependentes. As questões abertas, de acordo com Gil (2019, p. 142) “possibilita ampla liberdade de respostas”, ou seja, os respondentes podem fornecer suas próprias respostas acerca da temática tratada na questão. Já as questões fechadas, segundo Gil (2019) os respondentes devem escolher uma das alternativas apresentadas, além disso, esse procedimento possibilita o processamento das respostas, visto que conferem maior uniformidade. E as questões dependentes, se trata que uma questão é dependente em relação a outra resposta dada na questão anterior. Assim, o questionário dessa pesquisa era composto por três tipos de questões, conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Perguntas contidas no questionário (continua)

<p>1) Sexo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Feminino <input type="radio"/> Prefiro não dizer <input type="radio"/> Outro
<p>2) Faixa etária</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Até 20 anos <input type="radio"/> 20 a 29 anos <input type="radio"/> 30 a 39 anos <input type="radio"/> 40 a 49 anos <input type="radio"/> 50 a 59 anos
<p>3) Há quanto tempo leciona</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Menos de 1 ano <input type="radio"/> De 1 a 3 anos <input type="radio"/> De 5 a 8 anos <input type="radio"/> De 8 a 10 anos <input type="radio"/> Mais de 10 anos
<p>4) Para qual ano leciona (série que leciona)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 1º ano <input type="radio"/> 2º ano <input type="radio"/> 3º ano <input type="radio"/> 4º ano <input type="radio"/> 5º ano <input type="radio"/> Educação Infantil

Quadro 1 – Perguntas contidas no questionário (continuação)

<p>5) Nesse período de ensino remoto você trabalhou com a leitura de textos literários?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sim (direcionado para a questão 6) <input type="radio"/> Não <p style="margin-left: 40px;">*Quais foram os impedimentos (poderá marcar várias opções)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Falta de recurso <input type="radio"/> Por dificuldade de administrar as atividades sobre os textos literários <input type="radio"/> Por dificuldade de lecionar por meio do uso das ferramentas digitais <input type="radio"/> Pelo fato que a literatura não está inserida no programa <input type="radio"/> Outro <p>* Por favor conte nos quais os desafios inserir as tecnologias nas práticas para a leitura literária (poderá marcar várias opções)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Por falta de tempo <input type="radio"/> Por não ter formação necessária <input type="radio"/> Por não sentir necessidade <input type="radio"/> Outro <p>* Você considera que o uso das tecnologias digitais potencializa as práticas pedagógicas melhorando a aprendizagem e o interesse dos alunos para a leitura literária?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sim, as tecnologias precisam estar inseridas nas rotinas escolares <input type="radio"/> Não, as tecnologias não incidem sobre a qualidade da prática e do aprendizado <p>* Se estivéssemos no ensino presencial você usaria os recursos digitais para a leitura literária? Por quê? (resposta aberta)</p>
<p>6) Você utilizou recursos digitais como proposta de leitura de textos literários? (e-books, PDF, aplicativos, livros digitalizados, vídeos, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sim (direcionado para a questão 7) <input type="radio"/> Não <p style="margin-left: 40px;">* Por favor conte nos quais os desafios inserir as tecnologias nas práticas para a leitura literária (poderá marcar várias opções)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Por falta de tempo <input type="radio"/> Por não ter formação necessária <input type="radio"/> Por não sentir necessidade <input type="radio"/> Outro <p>* Você considera que o uso das tecnologias digitais potencializa as práticas pedagógicas melhorando a aprendizagem e o interesse dos alunos para a leitura literária?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sim, as tecnologias precisam estar inseridas nas rotinas escolares <input type="radio"/> Não, as tecnologias não incidem sobre a qualidade da prática e do aprendizado <p>* Se estivéssemos no ensino presencial você usaria os recursos digitais para a leitura literária? Por quê? (resposta aberta)</p>
<p>7) Por favor indique quais recursos digitais utilizou para o ensino da leitura literária? (resposta aberta)</p>

Quadro 1 – Perguntas contidas no questionário (conclusão)

<p>8) Em uma escala de 0 a 10, o quanto você considera apto para usar esses recursos digitais?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 0 a 2 <input type="radio"/> 3 a 5 <input type="radio"/> 6 a 8 <input type="radio"/> 9 a 10
<p>9) Qual estratégia didática para trabalhar a leitura literária por meio de recursos digitais? (poderá marcar várias opções)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Apenas leitura <input type="radio"/> Leitura e reconto <input type="radio"/> Leitura e atividade de ficha de leitura <input type="radio"/> Leitura e interpretação <input type="radio"/> Leitura e roda de conversa em aulas online (debate sobre as histórias) <input type="radio"/> Leitura e produção textual <input type="radio"/> Outro
<p>10) Todos os alunos faziam a leitura do mesmo livro?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sim, eram enviados em algum grupo que todos tinham acesso <input type="radio"/> Não, eram enviados individualmente para cada aluno
<p>11) Você considera que o uso das tecnologias digitais potencializa as práticas pedagógicas melhorando a aprendizagem e o interesse dos alunos para a leitura literária?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sim, as tecnologias precisam estar inseridas nas rotinas escolares <input type="radio"/> Não, as tecnologias não incidem sobre a qualidade da prática e do aprendizado
<p>12) Se estivéssemos no ensino presencial você usaria os recursos digitais para a leitura literária? Por quê? (resposta aberta)</p>

Fonte: Da autora (2022)

As questões nº 1, 2, 3 e 4 faziam parte de um conjunto de questões fechadas que eram objetivas segundo ao critério de respostas do colaborador. As questões nº 5 e 6 eram dependentes, ou seja, caso a resposta fosse afirmativa a sequência do questionário continuava até a questão nº 12, caso fosse negativo, o colaborador era direcionado a responder questões que direcionam para fim do questionário. Dentre as perguntas fechadas, especificamente as questões “Quais impedimentos [...]; Quais desafios [...]; Qual estratégia didática [...]”, eram de múltipla escolha, ou seja, permitia o respondente escolher uma ou mais opções entre a lista apresentada.

Após a coleta dos dados do questionário, dando prosseguimento ao que fora proposto na pesquisa, realizamos em segundo momento uma entrevista. Como supramencionado, a entrevista foi realizada individualmente com as professoras que responderam ao questionário online. Segundo Gil (2007) uma entrevista pode-se definir como uma técnica na qual o investigador se apresenta frente ao investigado, na qual formula perguntas com o intuito de

obter dados que interessam à investigação. Além disso, a entrevista “[...] é uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2007, p. 111).

Assim, agendamos a data e horário com cada professora. Ressaltamos a cada professora, que esse momento de entrevista, seria uma conversa semiestruturada, ou seja, com algumas perguntas para direcionar o assunto, com o objetivo de criar um espaço para que pudesse compartilhar as vivências e a experiência de trabalhar a leitura literária por meio de dispositivos digitais e recursos multimidiáticos no período de ensino remoto. Desse modo, como já mencionado a entrevista ocorreu por meio da plataforma google *meet*, na qual foi disponibilizado o link para acesso a entrevista de acordo com os dias e horários conforme a disponibilidade das professoras. Quando iniciava a entrevista, pedimos em primeiro momento, a autorização para gravar a entrevista. A gravação era feita no celular por meio do uso do aplicativo ‘gravador de voz’, pois a plataforma google *meet* não permitia a pesquisadora, a gravação.

Sendo assim, elaboramos como roteiro de entrevista treze (13) perguntas, para direcionar a conversa proposta, bem como também, propiciar ao entrevistado ampla liberdade para discorrer sobre o assunto. No Quadro 2 abaixo, estão as perguntas realizadas durante as entrevistas com as professoras.

Quadro 2 – Perguntas realizadas no momento da entrevista (continua)

1) Durante o período de ensino remoto o professor foi desafiado a usar as tecnologias digitais para trabalhar e continuar as atividades escolares, e dentre essas atividades destacamos a leitura literária. Conte-me em detalhes como eram as atividades de leitura literária por meio de dispositivos digitais.
2) Como foi o processo de planejar, procurar, preparar e organizar as atividades que envolviam a leitura literária? Teve algum apoio? (Exemplos: de colegas, internet)
3) A instituição ou a secretaria de educação deu algum suporte para preparação para uso de recursos para atividades?
4) Você fez algum curso de aperfeiçoamento para a utilização de dispositivos digitais neste período de ensino remoto?
5) Sobre os cursos de capacitação você considera que preparam para uso de dispositivos digitais na aprendizagem?
6) Na sua opinião o que falta nos cursos de capacitação tecnológica para que se sintam encorajados a usar as ferramentas nas práticas pedagógicas?

Quadro 2 – Perguntas realizadas no momento da entrevista (conclusão)

7) Quais recursos multimediativos você considera importante para a mediação da leitura literária?
8) Quais foram os desafios e dificuldades encontrados no trabalho da leitura literária por meio de dispositivos digitais no período de ensino remoto?
9) Na sua opinião quais os benefícios encontrados no trabalho da leitura literária por meio de dispositivos digitais no período de ensino remoto?
10) Agora com a volta do ensino presencial você utiliza algum recurso multimidiático digital para trabalhar a leitura literária? Qual? Por quê?
11) Foi possível promover novas práticas de leitura literária por meio de recursos digitais ou delimitou um pouco? Por quê?
12) Na sua opinião você considera que os dispositivos digitais podem ser grandes aliados à prática docente para o trabalho com a leitura literária?
13) Você considera que a leitura literária por meio do uso de dispositivos digitais durante o período de ensino remoto em conjunto com a mediação docente foi possível promover o letramento literário?

Fonte: Da autora (2022)

Essas perguntas, durante o momento da entrevista, não seguiram uma regra específica, mas foram padronizadas para que as informações pudessem ser comparadas. Outro fator importante a ser considerado refere-se ao fato que a elaboração dessas perguntas se deu a partir das respostas obtidas por meio do questionário juntamente com os objetivos propostos nesta investigação.

5.3 Os sujeitos colaboradores da pesquisa: perfil profissional e prática pedagógica

Com o propósito de descrever os sujeitos que colaboram para a realização dessa pesquisa torna-se necessário apresentar as características dos professores que participaram da investigação.

Os participantes da pesquisa compõem-se por cinco (05) professoras que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas distintas da rede pública e privada da região de Lavras/MG. Primeiramente a pesquisadora, realizou uma conversa informal com professoras participantes, apresentando o objetivo da pesquisa e os instrumentos que seriam utilizados para coleta de dados. Vale ressaltar que foi assegurado que a identidade das participantes, bem como a instituição de trabalho, seria resguardada em todos os momentos da investigação.

Para conhecermos melhor as professoras participantes da pesquisa, foi realizado um questionário online, por meio da plataforma *google forms*, com o intuito de identificar previamente se as professoras fizeram uso de recursos multimídias e dispositivos digitais em suas práticas pedagógicas para a mediação da leitura literária e de traçarmos o perfil profissional das participantes, conforme Quadro 3:

Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa

Professor	Sexo	Idade	Tempo de trabalho	Ano do Ensino fundamental em que atua
P1	Feminino	de 40 a 49 anos.	mais de 10 anos.	3º ano (ensino fundamental I).
P2	Feminino	de 20 a 29 anos.	de 1 a 3 anos.	3º ano (ensino fundamental I)
P3	Feminino	de 30 a 39 anos.	de 8 a 10 anos.	4º ano (ensino fundamental I)
P4	Feminino	de 30 a 39 anos.	mais de 10 anos	4º ano (ensino fundamental I)
P5	Feminino	de 40 a 49 anos.	mais de 10 anos.	3º ano (ensino fundamental I).

Fonte: Da autora (2022)

Nesse quadro os dados não foram tratados e processados de forma coletiva, a pesquisadora optou em coletar os dados individualmente, a partir do acompanhamento, na plataforma, das respostas de cada sujeito participante. Assim, podemos observar que os sujeitos participantes são do sexo feminino, com idade entre 20 a 49 anos, e que lecionam especificamente nos 3º e/ou 4º anos do ensino fundamental anos iniciais. Os dados chamam a atenção pelo fato que grande parte das professoras trabalham a mais de oito anos, possuindo considerável experiência em sala de aula.

Desse modo, utilizamos o questionário para identificarmos preliminarmente, como caráter classificatório para a próxima etapa, se as professoras participantes desenvolveram práticas pedagógicas de mediação da leitura literária em sala de aula durante o ensino remoto por meio de dispositivos digitais e recursos multimídias, conforme Quadro 4:

Quadro 4 – Identificação de Práticas de leitura literária durante o ensino remoto

Professor	Neste período de ensino remoto você trabalha com a leitura de textos literários	Você utiliza dispositivos digitais e recursos multimídia na proposta de textos literários
P1	Sim	Sim
P2	Sim	Sim
P3	Sim	Sim
P4	Sim	Sim
P5	Sim	Sim

Fonte: Da autora (2022)

No quadro acima, podemos observar previamente que todas as professoras fizeram uso de recursos multimídias e dispositivos digitais em suas práticas pedagógicas para a mediação da leitura literária durante o ensino remoto. No questionário buscamos também identificar previamente quais dispositivos digitais e estratégias utilizadas para a mediação da leitura literária, no entanto, discorreremos sobre esses dados no capítulo de resultados e discussões.

Na seção seguinte, buscamos apresentar minuciosamente os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados dessa pesquisa.

5.4 Análise dos dados

A análise e interpretação dos dados obtidos nessa pesquisa, por meio do questionário e da entrevista, terá como suporte a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2016) tem como objetivo apresentar uma apreciação crítica como uma maneira de tratamento em pesquisas quantitativas e qualitativas. Por conseguinte, os critérios de organização para análise do conteúdo, utilizaremos a técnica de categorização, que segundo Bardin (2016) em aspectos gerais, classifica e agrega determinados elementos reunindo características comuns.

Desse modo, a análise de conteúdo, se estrutura, segundo Bardin (2016), em três fases: 1) a pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamentos dos resultados, inferências e interpretação. De acordo com Santos (2020) a coerência interna e sistemática entre essas três fases, proporciona a validade da investigação, exigindo do pesquisador, rigor na organização da investigação.

A pré-análise constitui a primeira fase de organização da técnica de análise de conteúdo. Nessa fase, segundo Bardin (2016) o pesquisador inicia a organização do material e a sistematização das ideias iniciais, de modo a conduzir e desenvolver uma pesquisa profícua. Além disso, nessa primeira fase o pesquisador sistematiza as ideias preliminares em quatro

etapas: 1) leitura flutuante, que consiste em estabelecer contato com documentos e textos, na qual o pesquisador deixa-se invadir por impressões e orientações, propiciando ao pesquisador a elaboração de hipóteses como também o desenvolvimento de uma leitura rigorosa; 2) a escolha dos documentos, na qual norteia a interpretação final, em outros termos, essa etapa é a escolha dos documentos para a análise⁴¹; 3) a (re) formulação de objetivos; que consiste na (re) formulação dos objetivos e hipóteses, essa etapa procede quando definido o campo do corpus, ou seja, após as etapas anteriores; e por fim 4) hipóteses e a formulação de indicadores, que consiste na elaboração e organização sistemática de indicadores presentes na comunicação, finalizando em totalidade a preparação do material da pesquisa (BARDIN, 2016).

Essa etapa, nesse contexto investigativo, se caracterizou pela transcrição das falas e a observação inicial das palavras e expressões recorrentes nas respostas dadas pelas professoras em relação ao contexto das questões no momento da entrevista como também das respostas abertas desenvolvidas pelas professoras no questionário. Nas respostas foram observados elementos em comum como o uso dos dispositivos digitais utilizados, dificuldades quanto a inserção dos recursos multimidiáticos e dispositivos digitais nas práticas digitais e a formação docente para apropriação e uso das tecnologias digitais. Assim, por meio da leitura flutuante, posteriormente a escolha de documentos e reformulação dos objetivos emergiram as hipóteses, proporcionando o desenvolvimento da interpretação.

Na segunda fase, temos a exploração do material, categorização ou codificação, que, segundo Bardin (2016), tem como objetivo a categorização ou codificação no estudo, em outros termos, trata da classificação de elementos característicos de um conjunto, seja por reagrupamento ou diferenciação, de acordo com os critérios definidos. Neste segmento esta fase considera os estudos direcionados pelas hipóteses e referenciais teóricos, definindo assim categorias por meio de critérios semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivo, ou seja, por meio de categorias temáticas, ou repetição de palavras ou termos, criando unidade de registro, e posteriormente categorias de análise iniciais (BARDIN, 2016).

Nesta perspectiva, essa investigação após a transcrição, buscamos classificar por categorias temáticas, ou seja, aproximar as falas das professoras por meio de palavras-chaves e/ou termos citados pelas professoras, como as práticas de leitura literária no ensino remoto, a

⁴¹ Na etapa de escolha dos documentos, Bardin (2016) ressalta que exige algumas regras, sendo (i) a exaustividade, que propõe o esgotamento, sem omissão, do assunto a ser pesquisado; (ii) a representatividade, que preocupa-se com amostra do material, conforme o caso; (iii) a homogeneidade, ou seja, os dados devem ser obtidos por técnicas idênticas e indivíduos semelhantes; (iv) a pertinência, em que é necessário a adaptação dos documentos aos objetivos da pesquisa e (v) exclusividade, na qual um elemento não pode pertencer a mais de uma categoria.

formação profissional para uso das tecnologias digitais e os recursos utilizados pelas professoras, permitindo assim, a criação de categorias conforme o Quadro 5 abaixo:

Quadro 5 – Etapa exploratória

Durante o período de ensino remoto o professor foi desafiado a usar os recursos digitais para trabalhar e continuar as atividades escolares, e dentre essas atividades destacamos a leitura literária. Conte-me em detalhes como eram as atividades de leitura literária por meio de recursos digitais.	Recursos multimídia utilizados: dificuldades de facilidades na aplicabilidade (respostas da questão 1; 2;9;9;10)
Como foi o processo de planejar, procurar, preparar e organizar as atividades que envolviam a leitura literária? Teve algum apoio? (Exemplos: de colegas, internet)	
A instituição ou a secretaria de educação deu algum suporte para preparação para uso de recursos para atividades?	Aprendizado docente para uso das tecnologias (respostas da questão 4; questão 5; 6 e 7)
Você fez algum curso de aperfeiçoamento para a utilização de recursos digitais neste período de ensino remoto?	
Sobre os cursos de capacitação você considera que preparam para uso de recursos digitais na aprendizagem?	
Na sua opinião o que falta nos cursos de capacitação tecnológica para que se sintam encorajados a usar as ferramentas nas práticas pedagógicas?	
Quais recursos você considera importante para a mediação da leitura literária na sala de aula?	Recursos multimídia utilizados: dificuldades de facilidades na aplicabilidade (respostas da questão 1;28; 9; 10)
Quais foram os desafios e dificuldades encontrados no trabalho da leitura literária por meio de recursos digitais no período de ensino remoto?	
Na sua opinião quais os benefícios encontrados no trabalho da leitura literária por meio de recursos digitais no período de ensino remoto?	Letramento literário por meio de dispositivos digitais (respostas das questões 11; 12 e 13)
Agora com a volta do ensino presencial você utiliza algum recurso digital para trabalhar a leitura literária? Qual? Por quê?	
Foi possível promover novas práticas de leitura literária por meio de recursos digitais ou delimitou um pouco? Por quê?	
Na sua opinião você considera que os recursos digitais podem ser grandes aliadas à prática docente para o trabalho com a leitura literária	
Você considera que a leitura literária por meio do uso de recursos digitais durante o período de ensino remoto em conjunto com a mediação docente foi possível promover o letramento literário?	

Fonte: Da autora (2022)

A terceira fase da técnica de análise de conteúdo refere-se aos tratamentos dos resultados, inferências e interpretação. Essa etapa compreende em tratar os resultados de forma significativa e válida, em outros termos, cabe ao pesquisador realizar uma análise crítica dos resultados, propondo inferências baseados no referencial teórico construído, de modo a fornecer sentido à interpretação, “uma vez que, as interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem em profundidade o discurso dos enunciados” (SANTOS, 2012, p. 386).

Estas etapas serão apresentadas de forma detalhada no próximo capítulo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo serão descritos os resultados encontrados, apontando os objetivos e suas categorizações. Diante da impossibilidade do contato mais próximo com a escola e com os professores, devido ao contexto pandêmico, decidimos em analisar as percepções dos docentes quanto ao uso da tecnologia digital relacionado à leitura literária, a partir da ótica argumentativa, ou seja, por meio da realização do questionário e da entrevista semiestruturada. Ressaltamos que a entrevista não seguiu uma ordenação fixa de perguntas e respostas, mas uma proposta de roda de conversa.

A partir da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), reunimos os elementos característicos de um conjunto de perguntas e respostas, as quais reagrupamos em unidades temáticas, o que nos permitiu identificar três categorias, sendo elas: (1) aprendizado docente para uso das tecnologias, (2) recursos multimídia utilizados: dificuldades e facilidades na aplicabilidade, (3) letramento literário e os dispositivos digitais. As categorias serão apresentadas de forma mais detalhada a seguir.

6.1 Aprendizado docente para uso das tecnologias

A partir das falas durante a entrevista identificou-se nas respostas das professoras que em meio ao contexto remoto e à necessidade dar continuidade ao processo de ensino, que algo deveria ser feito. E com isso o uso da tecnologia digital tornou-se uma ação necessária, o que requereu uma formação docente emergente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade. Diante disso, a formação docente ocorreu a partir de uma perspectiva da fusão de vários saberes, ou seja, a partir de conhecimentos, competências, habilidades e da própria ação pedagógica, adquiridos nas instituições de formação inicial, como também por meio das experiências profissionais e vivência social.

Entre as respostas na entrevista identificamos alguns enunciados demonstraram essa formação emergente, pautados em uma rede de apoio por meio das vivências pessoais e sociais, como também construída entre os saberes iniciais e a disposição em buscar novas fontes de aprendizado:

Eu não fiz nenhum curso eu ia fazendo assim: pesquisava na internet alguma coisa que eu não sabia mexer, às vezes, o meu noivo me ajudava, porque foi, assim, no susto que a gente aprendeu, eu não sabia muita coisa, mas eu sempre me dei muito bem com a tecnologia, porque eu sou curiosa. Eu acho, assim, que é muito intuitivo pelo menos no computador você vai clicando ele vai te

mandando você fazendo as coisas eu sempre fui muito curiosa, eu acho ajudou muito na questão da edição dos vídeos, porque aí eu ia mexer no aplicativo e ia descobrindo as funções. (P2, Entrevista, 2022)

A expressão discorrida pela professora “porque foi assim no susto que a gente aprendeu”, demonstra que embora a tecnologia já fizesse parte do cotidiano escolar e das práticas sociais, o uso didático da tecnologia digital como continuação das atividades escolares, era um contexto que as professoras não haviam vivenciado. Com isso, diante da demanda colocada frente à educação, devido ao contexto pandêmico, a formação docente necessitou de uma nova configuração pautada em uma situação concreta articulada aos saberes adquiridos na formação profissional e as experiências escolares, ressignificando a ação pedagógica no próprio espaço da profissão (TARDIF, 2014; NÓVOA, 2019).

A fala da professora 3 também compartilha o processo de formação durante o período pandêmico para uso das tecnologias digitais, relacionando ao processo complexo que foi a formação dos professores para o prosseguimento das atividades escolares no ensino remoto:

Durante o ensino remoto, nós usamos o *Google meet*, mas assim, eu tinha mais facilidade, porque no ano que começou a pandemia, eu estava numa escola particular de Lavras e ela foi, senão me engano, a pioneira a usar a *Google* aqui em Lavras, e aí a gente teve aquela formação, foi tudo assim muito rápido, porque paramos e, logo depois, teve que pensar como que ia se fazer esse movimento e, logo, a gente usou o *Google Classroom*, e aí logo presencial. Então, assim, se não me engano, nós paramos no dia 17 e aí terminamos. E foi muito rápido em pensar como íamos fazer as atividades, mas logo dia 12 de abril, se não me engano, começamos a aula presencial no *meet*. Assim, a gente fez um curso virtual para aprender a criar salas, a própria equipe do Google deu esse treinamento e eu lembro também que na prefeitura aconteceu a mesma coisa, nós tivemos uma preparação. Bem, eu não tinha muita dificuldade, porque eu já sabia mexer. (P3, Entrevista, 2022).

A fala das professoras 2 e 3 sinaliza a dificuldade da formação docente em curto prazo, na qual tiveram que colocar em prática estratégias didáticas a partir das tecnologias digitais de forma acelerada, aprendizados esses ainda pré-consolidados. Para as professoras entrevistadas, o aprendizado docente para utilização das tecnologias digitais foi desafiador, por ser um processo na qual o tempo de consolidação era curto, como também os dispositivos digitais e recursos multimidiáticos são transitórios e variáveis, exigindo novos recursos e estratégias, na qual evidencia a insegurança dos docentes no manuseio das tecnologias digitais.

Outra dificuldade pontuada por algumas professoras foi a busca por formação independente, ou seja, tiveram que procurar formas de capacitação docente autônomas. Ao serem questionadas se a instituição ofereceu suporte de preparação para uso das tecnologias, as professoras 1 e 5 relatam:

Não a escola não ofereceu, embora tenha muito apoio mas não fiz nenhum específico dentro da escola. (P1, Entrevista, 2022)

Não, por mais que eu soubesse muitas coisas, tive que aprender outras novas coisas... (P5, Entrevista, 2022)

A partir dos comentários das professoras, é possível constatar que a formação docente para aplicação das tecnologias digitais, principalmente no ensino remoto, foi adquirida na imprevisibilidade e na busca independente de cada docente, para o conhecimento e apropriação de recursos multimidiáticos e digitais nas práticas pedagógicas. Diante da expressão da professora 5 “por mais que eu soubesse muitas coisas, tive que aprender outras novas coisas”, remete que a formação docente também ocorre no autoconhecimento, autoconstrução pessoal e reflexão sobre a profissão, pois a docência exige do profissional o desenvolvimento do conhecimento científico, para que diante das incertezas e imprevisibilidade o docente esteja preparado para agir (NÓVOA, 2019).

Desse modo, considerando conforme Tardif (2014) que os saberes docentes devem ser compreendidos a partir da ação docente em sala de aula, que se pautam de um lado, com fundamentos teóricos da formação profissional, e de outro, por meio das experiências construídas pela ação pedagógica, percebe-se que os cursos de formação para apropriação e uso das tecnologias digitais na sala de aula não abrangem as especificidades de cada professor, como também as diversas possibilidades tecnológicas que existem.

Nessas condições, em razão da velocidade dos avanços tecnológicos, de acordo com a fala da professora 3 os cursos de formação e capacitação docente preparam:

Muito pouco, porque sempre muda... eu acho que tem que ter contato e gostar de mexer. Eu acho que foi um desafio a pandemia e que ninguém sabia muito bem como usar, e tinha, e lógico que tem, professores que são super capacitados, mas, tinha aqueles que não sabiam mexer e assim foi tão rápido que todo mundo teve que acompanhar e aprender mesmo como usar, e, foi muito desafiador e assim eu já tinha contato com o computador, eu gostava de mexer e quem nunca tinha, não é quem nunca tinha contato com o computador, mas não tinha essa facilidade não mexia, durante a pandemia foi muito difícil. (P3, Entrevista, 2022).

A formação docente ora trazia segurança ora também era desafiadora, pois o fato de conhecer e saber usar as tecnologias digitais apropriava o professor para a prática docente, como também exigia do docente, diante das mudanças rápidas, uma busca constante e desafiadora sobre qual melhor ferramenta, qual dispositivo utilizar, quais avanços tecnológicos tiveram, dentre outras. Nessas condições a formação, embora possibilite a construção de saberes pedagógicos, ainda não prepara o professor de fato. Destacamos a fala da professora 4, que demonstra que a formação docente é um processo constante, por isso:

Não [prepara]... ah quase nada...até hoje estou fazendo... a gente nunca vai estar pronta, preparada né?! Ainda é muita teoria, precisa ser experiência de fato. (P4, Entrevista, 2022).

A expressão “a gente nunca vai estar pronta, preparada” ressalta que a formação do professor é contínua, não se reduz a um saber inicial da formação. A formação continuada “[...] desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (NÓVOA, 2017, p. 1124).

Desse modo, a reflexão profissional própria, por meio da análise do trabalho, possibilita a construção da capacidade de renovação e recomposição das práticas pedagógicas. Assim, a formação de professores inicial/continuada está em confluência com as experiências do trabalho docente, na qual diante dos desafios colocados pela/na escola, os professores buscam constantemente aprimoramento, ou seja, a formação continuada. Entretanto percebemos diante do enunciado da professora 4, que ainda é necessário analisar os cursos de capacitação, em outros termos, cursos que preparam os professores para adquirir determinadas habilidades específicas, de modo que valorizam o conhecimento profissional, o conhecimento pedagógico, abertura ao novo e especificamente que possibilite espaço de prática ao professor aprendiz.

Diante disso quando questionamos sobre o que falta nos cursos de formação a professora 2 expõe:

Eu acho que é uma nova realidade..., mas assim o mais importante que falta é como usar de forma adequada, de uma forma que verdadeiramente envolva a criança... e assim usar por ‘modismo’ não vai levar a nada. Depois dessa pandemia eu sei que vai vir muita coisa e depois de repente todos vão achar que a tecnologia é a solução da educação e não é. E não é... Porque a defasagem das crianças principalmente na alfabetização... e a alfabetização tem essa necessidade do contato direto, sua presença lá ajudando... a tecnologia nesse ponto não deu muito suporte não, foi o que se tinha, mas dizer que é a solução não é a solução para a educação. Nós precisamos aprender que ela está ali, né?! Nós precisamos aprender como usar, como produzir e como fazer a leitura de tudo que está ali no mundo... se não a gente vai só engolindo, só recebendo, e não tem nenhuma visão do que estamos fazendo, então assim é esse cuidado que nós precisamos mesmo com essas tecnologias. Às vezes a tecnologia tem alguns recursos..., mas ela é um instrumento, mais um recurso para ser usado, mas não vai resolver um problema. (P2, Entrevista, 2022).

A fala da professora demonstra a necessidade de uma formação que se caracterize no próprio trabalho da escola, ou seja, que seja construída pelo exercício da procura, de reflexão e debate, possibilitando ao professor uma nova realidade (NÓVOA, 2019). Desse modo, a expressão utilizada pela professora “uma nova realidade..., mas assim o mais importante que falta é como usar de forma adequada, de uma forma que verdadeiramente envolva a criança...

e assim usar por ‘modismo’ não vai levar a nada”, ressalta que a formação não se trata apenas de questões práticas, “[...] mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões” (NÓVOA, 2019, p. 6). É possível identificar a importância do saber da ação pedagógica, no enunciado da professora 5 que expõe:

Ah falta... falta a realidade... penso eu falta a realidade, porque enquanto você não se depara com a realidade, não muda... então... como eu já tinha passado por uma experiência de campo... na pandemia foi difícil... e olha que, mesmo conhecendo vários recursos digitais, eu apanhei do *google meet*, eu não sabia que as crianças podia pegar o link copiar e colar lá no grupo, e eu evitava determinada coisas, porque eu não ia ter condição de ensinar, então eu evitava determinadas coisas... (P5, Entrevista, 2022)

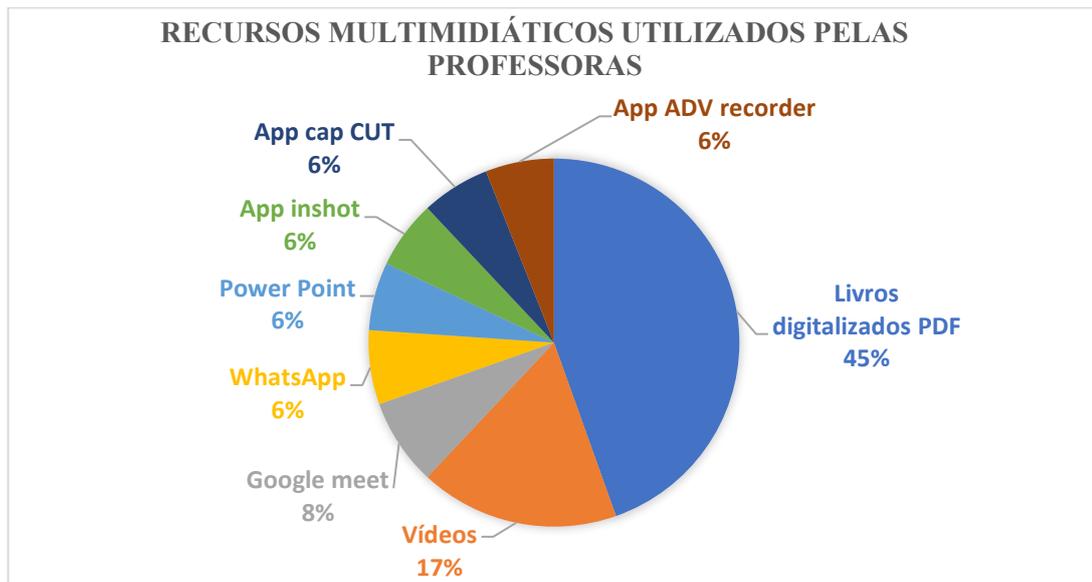
A partir de tal comentário sinaliza que os saberes construídos na ação docente podem contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, e que são desenvolvidos por meio de um saber prático baseado nas experiências e interações entre professor e aluno, entre o professor e as situações de ensino-aprendizagem. O papel do professor se estabelece por meio da via dialógica entre ensinar e aprender, na qual a ação pedagógica gera possibilidades tanto de aprender e compreender, como de ensinar e produzir, ressaltando assim a importância da interação entre o professor, o conhecimento e os alunos (FREIRE, 1993).

Diante disso, reconhecemos que o aprendizado docente para uso dos dispositivos digitais e recursos multimidiáticos intensificou ainda mais durante o ensino remoto, na qual possibilitou uma nova visão sobre os cursos de formação para professores que envolve um processo amplo e complexo. Além disso, ressalta a importância da tríade entre professor, escola e universidade, em que esse entrelaçamento fortalece a formação para a profissão, articulando a ao desenvolvimento formativo os saberes que permeiam a prática docente.

6.2 Recursos multimídias utilizados: dificuldades e facilidades na aplicabilidade

Nesta segunda categoria agrupamos argumentos referentes à identificação sobre os recursos multimidiáticos utilizados pelas professoras durante o ensino remoto como também no ensino híbrido. Por meio das falas identificamos alguns recursos multimidiáticos, conforme Gráfico 1:

Gráfico 1 - Recursos multimidiáticos utilizados pelas professoras



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Pode-se observar que os recursos multimidiáticos foram variados conforme os citados nas respostas das professoras. Entretanto, em maior proporção foram: o uso de livros digitalizados (em formato PDF), os vídeos (disponibilizados na plataforma do Youtube) e o uso do *Google meet*. na qual buscaremos apresentar brevemente os principais recursos.

Os livros em formato PDF, são arquivos que foram digitalizados por meio de aplicativos ou ferramentas de escaneamento e possui um conteúdo próximo com o impresso (KIRCHOF, 2020). O livro digitalizado tem a mesma estrutura do livro impresso, embora sendo possível ser acessado por meio do celular ou computador, as obras digitalizadas são imagens capturadas de livros impressos e reproduzidas pelo meio digital. Os livros digitalizados, conforme já mencionado, são também disponibilizados em três formatos: PDF, HTML e ePUB, entretanto, os livros digitalizados em formato PDF, são os mais conhecidos e encontrados para download (ARAÚJO, 2019).

Já os vídeos, citados pelas professoras, são encontrados e disponibilizados para acesso na plataforma do youtube. Para assistir os vídeos basta estar conectado à internet, não sendo necessário download do vídeo. Outra característica, é que os vídeos tendem a ser dinâmicos, na qual possibilita produzir, assistir e compartilhar conteúdos, de acordo com o objetivo do usuário.

O *Google meet* é uma plataforma gratuita de videoconferências disponibilizado pelo Google, tanto para uso no computador quanto no celular. A plataforma exige uma conta no google para iniciar ou participar das videoconferências individuais ou em grupo. Além disso, o

Google meet possibilita criar ou agendar uma reunião online, criar enquetes, perguntas e respostas, levantar a mão, criar salas temáticas, transcrever e salvar reuniões, compartilhar arquivos na tela, como por exemplo, os livros em PDF, bem como a apresentação de vídeos e links, dentre outros recursos.

A utilização desses principais recursos multimidiáticos ocorreu pela disponibilidade e facilidade de acesso conforme declara a professora 3 e 1:

Então, assim, eu vou ser sincera, eu trabalho... eu sempre gostei da leitura literária em sala. E assim durante a pandemia não foi do jeito que eu sempre quis, a gente utilizou livros em PDF que a gente consegue achar na Internet e compartilhar a tela e depois a gente ia conversando né?! Então, assim, é aquele contato que eu tinha na sala de aula, e, eu acho que foi o mesmo, então assim, mas assim eu procurei né?! Eu sempre compartilho a capa, pergunto as informações que tem ali, faço a leitura e eles vão acompanhando com a tela aquilo que, a história que eu estou mostrando na tela. Nesse ponto ficou até mais fácil, que todas as crianças tiveram contato na tela com o livro que eu estava lendo, com o texto que eu estava lendo. Eu gosto muito do livro “Marcelo, Marmelo Martelo”, e eu sempre falo para minha turminha que eles iriam conhecer o Marcelo, porque toda minha turma tem que conhecer o Marcelo. Aí eles ficaram curiosos, perguntavam ‘mas que Marcelo é esse?’ e eu dizia ‘vocês vão conhecer’ e eles conheceram o Marcelo, isso eu trabalhando com o quinto ano, mas também trabalhei na alfabetização na questão da consciência fonológica. (P3, Entrevista, 2022).

Trabalhei com muitos livros em PDF, encontrei muitos em PDF nos arquivos de google drive de professoras que trabalham com esse meio tecnológico, todas atividades, sequências didáticas e tudo mais, elas disponibilizavam. Muitos livros em PDF em vários arquivos de google drive, e as várias pastas de arquivos e isso ajudou muito. As contações do Youtube de contadores de histórias, ajudaram demais da conta, e nós também gravamos e contávamos e colocamos a página do livro no Power Point, depois convertido para vídeo.... e nós conseguimos usar a nossa voz. Então os recursos que mais utilizei foram os livros em PDF, os vídeos de Youtube, tanto de leitura de livros, quanto de contadoras de histórias mesmo, são pessoas que tem varal de ideias e conta várias histórias, histórias curtas, histórias mais longas; e a gente usou muito, porque muitas vezes ela não lia o livro mais ela contava a história com fantoche, com desenhinho... por exemplo contava a história de uma flor, ela tinha o desenhinho de uma flor com o palitinho de churrasco, esse canal do Youtube ajudou demais da conta, quando estava no remoto, agente conseguia contar história online, ler livros online, e aí era mais tranquilo..... e a gente sempre conversava com as crianças sobre os livros e tínhamos um objetivo, um planejamento específico para cada livro. (P1, Entrevista, 2022).

De acordo com as falas das professoras 3 e 1, podemos observar que o uso dos livros digitalizados são sinalizados pela facilidade de apropriação dos materiais literários, bem como pelo compartilhamento e busca de obras de leitura literária digital. E essa rápida acessibilidade propicia, tanto ao professor quanto ao aluno, o contato com obras literárias oriundas do meio impresso, visto que, a literatura digitalizada possui, em geral, as mesmas características da literatura impressa, mas, diferentemente da literatura impressa, a literatura digitalizada “[...]”

pode ser acessada, livremente na internet ou baixada em qualquer dispositivo por meio de sites, blogs, redes sociais, bibliotecas [...]” ARAÚJO (2021, p. 544).

A expressão da professora 3 “Nesse ponto ficou até mais fácil, que todas as crianças tiveram contato na tela com o livro que eu estava lendo, com o texto que eu estava lendo”, evidencia que a proposta de utilizar os livros digitalizados propiciou, além do acesso de todos os alunos a um mesmo livro, um trabalho pedagógico conjunto, na qual por meio de um recurso mínimo, como um smartphone ou computador, “[...] conectado a internet é o suficiente para ter uma obra em mãos” (LIMA; RIBEIRO, 2021, p. 6). Assim, o docente conseguia articular a proposta de um livro na qual todos tinham acesso, e ao mesmo tempo apresentar a todos, em outros termos, ao utilizar um livro em PDF e disponibilizá-lo para acesso a visualização, todos os alunos poderiam no mesmo momento visualizar o livro para leitura.

Diante disso, reconhecemos que a facilidade proporcionada pela internet, na qual o professor consegue pesquisar e manipular materiais que auxiliam para a prática da leitura, que são acessíveis ao leitor, tanto o livro em formato PDF, como os uso de vídeos disponibilizados na plataforma do *youtube*, que também é um recurso multimidiático didático possível de trabalhar a leitura literária.

A partir disso, a professora 1 expressa o quanto a plataforma do *youtube* auxiliou sua proposta pedagógica para mediação da leitura literária, quando menciona que “As contações do *Youtube* de contadores de histórias, ajudaram demais da conta” (P1, 2022). Outra compreensão remete a mediação da leitura literária por meio dos vídeos, nas palavras da professora 2

E aí o que a gente usou alguns vídeos prontos, outros a gente tentava fazer... cada Literatura Infantil que a gente planejava ao longo do nosso planejamento semanal a gente tentava fazer um recurso... um vídeo diferente para poder tentar prender a atenção dessas crianças que estavam em casa porque senão a gente não ia conseguir... e aí a gente ficava muito disso. (P2, Entrevista, 2022)

A multimodalidade presente nos vídeos, na qual se integra a linguagem com elementos verbais, visuais, imagens em movimentos entre outros, possibilita que esse recurso multimidiático seja caracterizado com uma literatura digital, na qual esses elementos audiovisuais colaboram para a construção de sentido para a leitura (ARAÚJO, 2016). Nessa direção, apontamos que a multimodalidade presente nos meios audiovisuais possibilita, segundo Rojo e Moura (2019), um novo sistema literário e visual, e conseqüentemente um novo perfil de leitor contemporâneo que se encontra em contato direto com os dispositivos digitais e com a multimodalidade.

A partir disso, a professora 2 expressa sua preocupação com esse leitor contemporâneo e intersemiótico, quando menciona que proposta pedagógica de leitura literária por meio do

vídeo consistia em “[...] tentar prender a atenção dessas crianças que estavam em casa porque senão a gente não ia conseguir [...]”. Apesar de se sentir desafiada a buscar e propor uma atividade que despertasse interesse do aluno, mas que também contribuísse para a construção de significados para e na leitura literária.

Assim as professoras articulavam vários recursos multimidiáticos para além de auxiliar, envolver o aluno na leitura literária, conforme expõe a professora 5

Aí toda semana eu trazia os meninos para sala do google meet... Sabe tinha também a semana que a proposta de leitura... então o aluno tinha que memorizar o texto, o enredo e, às vezes gravar vídeo... então por exemplo, durante a semana tinha como proposta trabalhar o livro da ‘Bruxa Bruxa’ então eles tinham que gravar o vídeo com gravador de tela e ler para mim ou então fazer a contação ou com as imagens lendo na tela. Eu usava muito essa técnica e eles faziam o vídeo... ou então leitura por meio de áudio... eu usava muito... e aí eles aprenderam nas aulas de meet. (P5, Entrevista, 2022).

Desse modo, a proposta da leitura literária consistia em uma interatividade tecnológica, ou seja, a utilização de vários recursos multimidiáticos. Além disso, a mediação para a leitura, especificamente no ensino remoto, foi adaptada com uso do *google meet*, na qual possibilita um diálogo com os alunos, conforme menciona a professora 5, “Aí toda semana eu trazia os meninos para sala do *Google meet*”.

Ademais, podemos observar que o *Google meet*, foi também um aprendizado aos professores, que além de atender as demandas do período pandêmico, fortaleceu os argumentos em relação às contribuições que podem propiciar aos processos de ensino e aprendizagem, conforme evidencia a fala da professora 4:

Eu dava aula separada pelo meet como se fosse reforço, então foi assim foi uns caminhos juntos, foi uma parceria, foi uma coisa muito proveitosa na minha realidade na minha escola. A escola que teve maior acesso de turma de [aulas gravadas]... turma de 24 e 20 entravam, 18 entravam... então o que acontece... as ferramentas que nós utilizava praticamente eram essas mesmas, foi pelo meet, slides, eu montava minhas aulas pelo word e power point, e lecionava 2 vezes na semana e depois e a secretaria de educação colocou 3 vezes por semana só que nós do (nome da escola) nós permanecemos 2 vezes... terminamos assim.... na minha sala no meet especificamente entrou todos alunos no ano passado eu achei uma maravilha. (P4, Entrevista, 2022).

Desse modo, pode-se observar que esses recursos multimidiáticos tornaram-se instrumentos metodológicos dinâmicos durante o ensino remoto para a mediação da leitura literária, entretanto houve também dificuldades quanto a utilização desses recursos no sistema educacional, como expõe as professoras 2 e 3:

Desafios eu acho e acredito que foi aprender a mexer neles ter contato com eles... desenvolvendo assim e tornar isso atrativo para criança sabe?! Porque na internet tem vídeos espetaculares dos influenciars que as crianças

costumam ver e a gente tinha que aprender atenção da criança, e às vezes, muita das vezes, os aplicativos que a gente estava usando não eram tão bons quanto né?! E às vezes isso, era relato assim de pais, que às vezes as crianças começavam a assistir à aula e já ia lá com o dedinho clicar no vídeo que queria?! E isso foi desafiador... tentar buscar recurso para melhorar o vídeo, melhorar nossa aula ao vivo, melhorar tudo. (P2, Entrevista, 2022)

Bom primeiro... um dos desafios era quando eu estava... vamos supor assim... encontrei livro em PDF e eu estava compartilhando tela, não tem aquele rostinho da criança... não sei se ela tá ouvindo ou não, interessado ou não... porque primeiro o próprio Google meet dependendo da Internet a gente não consegue ficar com muitas telas abertas, porque carrega, e carregam muito e aí tinha que pedir para as crianças fechar as câmeras... e dizia vamos ouvir as histórias... (P3, Entrevista, 2022)

Face ao exposto da fala da professora P2, quando menciona que os desafios que cerceou sua prática pedagógica em relação ao uso dos recursos multimidiáticos e a mediação da leitura literária, foi “[...] aprender a mexer neles ter contato com eles... desenvolvendo assim e tornar isso atrativo para criança sabe?!”, é importante destacar que os professores se colocaram na posição de aprendiz, para que, além das habilidades técnicas e pedagógicas exigidas do professor, o professor buscava uma prática pedagógica que “[...] atribua significado e encontre referências para que possa transmitir isto aos seus alunos” (THEODORO; GOMES, 2022, p. 5).

Ademais, soma-se a isso a falta de infraestrutura e acesso à internet, ou seja, tanto as desigualdades sociais e econômicas presentes na sociedade, quanto políticas públicas sociais e educacionais, embora, conforme Branco et al (2020) seja uma realidade que vem se modificando lentamente, mas os desafios dessa insuficiência atingem a educação. Entretanto, compreendemos que as tecnologias digitais na escola e sua aplicabilidade no ensino remoto foi uma realidade colocada em prática, diante da necessidade mesmo quando os professores já tivessem apresentado receio sobre a usabilidade (THEODORO; GOMES, 2022)

Desse modo, a tecnologia digital passou a ser utilizada a partir de uma necessidade, segundo Theodoro e Gomes (2022, p. 23) “[...] de maneira não testada em uma escola sem precedentes”. Todavia, a inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica é uma realidade que atende as diretrizes básicas da BNCC, e que demonstrou ter um papel fundamental para a educação, especificamente para a mediação da leitura literária. Diante disso ao ser questionada sobre os benefícios encontrados na mediação da leitura literária por meio de recursos digitais no período de ensino remoto, a professora 1 expõe:

A vantagem eu acho que foi realmente a vantagem do letramento literário que algumas crianças não teriam acesso ao livro físico e também a questão da maior quantidade de livros que essas crianças tiveram acesso durante o ensino remoto... Da sim (tirar coisas boas) com certeza, foi necessário esse período

para que a gente pudesse aprender coisas novas também. (P1, Entrevista, 2022)

A partir da fala da professora 1, quando revela que por meio das tecnologias digitais e os recursos multimidiáticos os alunos passaram a ter acesso a obras literárias, que segundo Araújo (2021, p. 566) “[...] mesmo com menos condições socioeconômicas os brasileiros têm conseguido ampliar as práticas de leitura”, além disso, as tecnologias digitais possibilita o acesso a leitura de obras literárias, como também, permite a ampliação da experiência da leitura literária digital, como menciona a professora 5:

A questão das vantagens... foram muitas, além do desenvolvimento, da motivação, do compromisso... olha, eu tive criança que não tinha eles não tem vergonha nenhuma na frente de uma câmera, eram crianças que faziam que atuavam, que diziam assim ‘se precisa fazer vamos fazer’ ... tinham uma responsabilidade muito grande, e também o envolvimento da família... a gente podia ver que tudo que tinha e que era possível os pais estarem junto, assistindo e motivando eles estavam... eu tive criança que se abriu para outros lugares... tinha uma aluna que fazia animação, ela mesmo desenhava, criava um texto, narrava e fazia um vídeo, editava... teve outros aluno que faziam produções com o bitmoji, eles selecionavam vários bitmoji e criavam vídeos e a narrativa passando os desenhos do bitmoji... e eles tinham o avatar deles... era lindo as produções... e olha, o vínculo deles comigo era só de professor e aluno mediado pela tecnologia, tanto é que, estando comigo, eles tinham vergonha, presencialmente eles tinham vergonha... e essa ideia de novidade de arte e tecnologia gerou até medo em alguns professores, como o que vai ser dessa turma depois de um ano tão lúdico?... essa foi a preocupação que gerei... (P5, Entrevista, 2022).

A fala da professora 5 evidencia que os recursos multimidiáticos e os dispositivos digitais podem ampliar a experiência literária. Assim como também as formas de apropriação da obra literária, que demandam dos leitores, segundo Araújo (2021, p. 545), “[...] habilidades, gestos e comportamentos necessários a uma literatura, em geral, mais multimodal, interativa que possibilita a participação dos leitores na construção do texto e, em alguns casos, construindo o texto literário, colaborativamente, no momento da leitura”.

Sob outra perspectiva, observa-se também na fala da professora 5 que as tecnologias digitais estão sendo incorporadas socialmente devido ao acesso e a mobilidade de utilização, e isso demanda da escola, principalmente da função docente um reposicionamento sobre a aplicabilidade e inserção das tecnologias na prática docente, de modo que, crie uma intencionalidade pedagógica, diante da prática e da experiência da leitura literária digital.

Sendo assim, é possível observar que, quando as professoras foram questionadas sobre o retorno, ainda que paulatinamente, do ensino presencial, se utilizariam algum dos recursos multimidiáticos experienciados durante o ensino remoto para mediação da leitura literária, declaram:

Todos, a gente tem aproveitado todos, porque foi muito difícil a adaptação no começo, mas depois facilitou muito... então antes a gente tinha por exemplo 10 livros físicos para trabalhar com as crianças, hoje a gente tem muito mais. (P1, Entrevista, 2022).

Ah sim, os livros em PDF, porque todos podem fazer a leitura do mesmo livro, mas também os vídeoziños e alguns joguinhos, mas eu preciso aprender um pouco mais ainda. (P3, Entrevista, 2022).

Ah eu manteria a questão dos livros digitais...e como ferramenta os vídeos, e com isso a gente pode trabalhar com mais ferramentas, porque olha só, o professor tem medo de levar um vídeo para a escola, tem medo de levar um aplicativo novo e as crianças hoje tem o celular deles que pode ser utilizado, tem a internet que pode ser utilizada, e eu penso que o livro é uma ferramenta fundamental, porque se não tiver internet e tiver um livro está ótimo. A gente consegue fazer um excelente trabalho com os recursos digitais por isso eu te falo que os livros em pdf para mim seria assim ganho mesmo. (P5, Entrevista, 2022).

A partir das falas das professoras, observamos que os livros em formato PDF tornou-se um recurso multimidiático que auxilia tanto na prática docente quanto na expansão da atividade leitora, visto que a leitura de uma obra digitalizada pode ocorrer em outros espaços para além do ambiente escolar. Ainda que as professoras relatem dificuldade de manuseio, ressaltando a necessidade de formação, percebemos que as tecnologias digitais foram profícuas para a prática docente, como também, para experiência literária dos alunos.

Diante disso, reconhecemos que essa interatividade entre a leitura e o digital, se configura pela intencionalidade pedagógica, ou seja, diante das escolhas e dos objetivos delineados na prática docente, que envolve mediar, habilitar e integrar digitalmente os sujeitos para uma experiência ampla que a leitura literária digital pode proporcionar, seja a literatura digital ou digitalizada.

6.3 Letramento literário e os dispositivos digitais

Nesta última dimensão de análise, os argumentos tecidos sobre o letramento literário e a tecnologia digital, nos leva a compreender sobre a mediação docente na leitura literária para a promoção do letramento literário por meio dos dispositivos digitais e recursos multimidiáticos. Considerando que o professor, segundo Lourenço e Dalvi (2019), possui como função o papel de mediador, de modo a auxiliar na escolha de obras, delineando estratégias e objetivos de acordo com a intencionalidade pedagógica para aquela obra em específico.

A BNCC (2018) assegura que a mediação de leitura literária deve garantir ao estudante sua formação, no intuito de consolidar a sua vida social, emocional e afetiva, de modo a propiciar sentido ao mundo, ou seja, em todos os discursos sociais (COLOMER, 2007). Assim,

a mediação é imprescindível, para além de conhecer os mecanismos do funcionamento linguístico geral, como também as novas possibilidades de práticas pedagógicas para a leitura, especificamente, a leitura literária digital.

Diante disso, ao inserir a tecnologia digital na prática pedagógica, questionamos as professoras se foi possível promover novas práticas pedagógicas para a mediação da leitura literária, a professora 1 discorre:

As novas práticas em relação às tecnologias sim, porque os alunos maiores por exemplo, as propostas de projeto de leitura foram diferenciadas utilizaram muito google jamboard, google formulários, google apresentações...para os nossos [alunos] que são pequenos aqueles que ainda estão começando a dominar o relacionamento com a tecnologia eu acho que foi a mesma coisa, o que mudou foi o acesso a literatura, e isso aumentou muito sem dúvida nenhuma, mais as práticas de leitura literária para nossos alunos....bem que se for analisar a questão da diversidade das maneiras de contar a história aumentou muito, como também a diversidade do contato com a criança com a literatura. (P1, Entrevista, 2022).

Podemos observar a princípio, por meio da fala da professora 1, que o ensino remoto propiciou uma mudança de paradigmas quanto a utilização das tecnologias digitais e como os professores concebem a sua aplicação. Embora os professores já utilizassem algumas ferramentas digitais no ensino presencial, o ensino remoto foi um período de experimentação e possibilidades na qual os professores perceberam a conveniência das tecnologias digitais aliadas a novas práticas pedagógicas na mediação da leitura literária. Essa afirmação é percebida na fala das professoras 2 e 4, na qual ressaltam que os recursos multimidiáticos podem ser aliados a prática docente para o trabalho com a leitura literária:

Um ponto de equilíbrio entre o professor e a tecnologia... precisa do professor... precisa de um professor que trabalhe leitura literária... e precisa de um professor que seja curioso e traga as tecnologias para a sala de aula... eu acho que os dois juntos...a tecnologia e leitura literária e o professor lá ajudando, orientando, pode sim ser grandes aliados. (P2, Entrevista, 2022).

Com certeza... porque é um recurso visual também né?! A criança hoje em dia sabe muito da tecnologia, e a tecnologia está aí escancarada... então a criança pega um celular e sabe mexer melhor que a gente, com certeza se você leva um livro impresso e lê... somente lê... claro vai desenvolver algo ali no prazer da criança, dependendo de como você lê, pela sua motivação o que você fez antes de apresentar o livro, alguma coisa... mas se você pega um livro em PDF que tem várias gravuras, páginas e vai passando as páginas é outro recurso também... parece que prende mais a atenção... e aí a gente não precisa gastar para imprimir, xerocar... vai tudo isso.... porque a criança na sala de aula tem hora que ela tem preguiça de pegar o livro... por exemplo cada uma pegou o seu livro sentar e fazer sua leitura... não gostam... ainda mais com essa dificuldade que eles estão tendo agora, a defasagem... então eles estão precisando de que o professor pegue leia conte incentive... e esses recursos aí sim ajuda... (P4, Entrevista, 2022).

As falas das professoras evidenciam que a aplicabilidade dos recursos multimidiáticos e dispositivos digitais para a leitura demandam uma mediação pedagógica. Além disso, os ambientes virtuais apresentam especificidades diferentes das habilidades leitoras do meio impresso, e que embora as tecnologias digitais estão em constantemente modificações, o papel do professor como mediador é crucial para a promoção do letramento literário.

Outro fator a ser ressaltado é que o trabalho docente intercorre diante das escolhas pedagógicas e, concomitantemente, com os propósitos comunicativos (professor-leitor-texto-contexto social-cultural) estabelecidos na prática docente (COSSON, 2015). Assim os recursos multimidiáticos será um apoio à prática docente do professor, de modo a alcançar habilidades e competência na formação dos leitores digitais.

Nessa perspectiva, considerando que a promoção do letramento literário na escola requer uma mediação docente que possui objetivos desenvolvidos por meio das práticas pedagógicas, destacamos o trabalho desenvolvido pela professora 5, na qual propiciava espaços de leitura literária por meio dos recursos digitais:

Meus alunos faziam a leitura na tela, a leitura em PDF, a leitura com a reprodução em áudio, leitura com reprodução em vídeo e a leitura do texto deles, eles tiveram que fazer entrevista... então, assim, eles tiveram uma bagagem assim que ajudou demais a superar dificuldade na leitura... Desenvolveram uma criticidade linda... chegou uma época que a gente leu um texto que nós tivemos um momento de interação no grupo por WhatsApp eu abrir o grupo e falava 'hoje nós vamos interagir eu quero que vocês falem para mim sobre o bullying'..., e eles iam trazendo e faziam um cartaz contra o bullying... e aí eu vinha com leituras literárias acerca do bullying. Eu trouxe para eles a história do Ernesto, da Blandina Franco e José Carlos Lollo, é um livro fantástico, porque ninguém gostava do Ernesto, e aí eu mostrei esse livro para as crianças de um jeito assim bem espontâneo mesmo e mostrava a imagem porque era um jeito de fazer mediação de leitura no google meet... e chega uma hora da história que a autora fala assim... essa história acabou assim... o Ernesto chorando e fim... e os meninos falaram 'não como assim??? Não pode acabar desse jeito não' e nós conversávamos sobre e depois que fazia toda exploração, a Blandina dá continuidade na história... não realmente você tem razão não pode terminar desse jeito, porque histórias são feitas para gente ficar feliz, e então que tal se a gente desse um novo final... os meninos fizeram recado para o Ernesto... e colocaram e falaram sobre o bullying e a partir da leitura do contexto da leitura literária... e assim eu tentava toda realidade que eu sentia que podia trabalhar eu jogava para discussão, para a roda de leitura... tem coisa que foge da questão da aprovação e reprovação... gente precisa pensar na questão da aprendizagem e se foi interessante... então incentivei a leitura, incentivei a contação e incentivei a encenação, porque eles tiveram que fazer cenas teatrais também a partir dos textos...e aí assim tudo que era possível jogar como leitura eu trazia... por isso que tinha a questão da leitura de mundo, por isso era um projeto de letramento literário, porque eu envolvia teatro, envolvia história em quadrinhos, textos verbal não verbal... então sim... acho que consegui promover o letramento literário [risos]. (P5, Entrevista, 2022)

Frente a esse relato, a professora 5 desenvolveu por meio do uso dos dispositivos digitais e os diversos recursos multimidiáticos que são disponibilizados nesse meio digital, os quatro polos de habilidades de leitura defendidas por Cosson (2021) para a promoção do letramento literário, sendo, manuseio, compartilhamento, repertório de linguagem literária e o desenvolvimento da competência literária dos alunos. O manuseio e compartilhamento, refere-se ao encontro pessoal do aluno com a obra, evidenciando uma prática pedagógica planejada, na qual o professor estimula o encontro entre aluno-obra. Além disso, dentro dessas duas habilidades, destaca-se a importância do registro individual do aluno sobre a obra. Logo, desenvolve a prática interpretativa, sendo essa mediada pelo professor, na qual conduz a atividade de análise da obra, discutir, correlacionar e refletir sobre a leitura realizada (COSSON, 2021).

Conseqüentemente, ao desenvolver essas habilidades, o mediador promove a experiência literária e amplia para as habilidades subsequentes: a do repertório da linguagem literária, que se refere a leitura de textos e a sua produção, na qual não deve ser utilizada como meio de avaliar habilidades, mas como prática que transcorre da leitura literária, considerando o objeto livro, bem como outras obras já lidas e sua interposição no contexto social. E por fim a competência literária, na qual o professor possibilita o acesso, promove um espaço para a leitura, estabelece objetivos, incentiva os alunos e compartilha com os integrantes, estabelecendo assim uma comunidade de leitores, “[...] que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois oferece a cada aluno e ao conjunto dele, uma maneira própria de ver e viver o mundo” (COSSON, 2021, p. 12).

A partir disso, compreendemos que a formação de leitores ocorre também pela mediação de leitores mais experientes: o professor, que media e possibilita condições necessárias para esse processo. A partir disso, sobre a importância do papel do mediador no letramento literário diante das práticas desenvolvidas por meio dos dispositivos digitais literária, a professora 4 menciona:

Mais eu penso que essa leitura literária ela precisa partir do professor, ela tem que partir como necessidade do professor... enquanto a necessidade do professor for cumprir o currículo ele não vai atuar com a leitura literária não, porque ela não tem espaço no currículo, a não ser que o professor conheça livros, como eu tive a oportunidade de conhecer livros que abraçavam os conteúdos curriculares... eu peguei lá [os disponíveis na internet] os livros literários que tinham matemática que tinha problemas e trouxe para as crianças, mas assim era lendo e resolvendo... e pensar na associação [das minhas práticas pedagógicas] com as tecnologias não era um processo indissociável, era um processo completamente conectado... e penso que podem além de ser aliados a prática do professor, ser também um fator de motivação aos alunos. (P4, Entrevista, 2022)

Desse modo, observa-se a importância do professor se constituir também como leitor. A formação de um professor mediador de obras literárias, deve ser constituída segundo Cosson (2013) por um professor que além do repertório de leitura, tenha também o prazer e hábito de ler. Além disso, a prática pedagógica de um professor, apto para lecionar especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, é percorrer entre a arte e a aplicação, de modo a considerar os diversos modos que os textos são constituídos como também as múltiplas linguagens, ou seja, “[...] é fazer do ensino da literatura uma prática significativa para seus alunos” (COSSON, 2021, p. 11).

Sob outra perspectiva, na expressão da professora 4 quando menciona “enquanto a necessidade do professor for cumprir o currículo ele não vai atuar com a leitura literária não, porque ela não tem espaço no currículo”. Consideramos que para o letramento literário ser incorporados nas práticas pedagógicas, seja por meio digitais e até mesmo o impresso, o professor precisa explorar e desafiar o próprio currículo proposto no sistema escolar, visto que a mediação da leitura literária vai além dos “[...] itens curriculares, discriminados por anos e níveis progressivamente distintos” (COSSON, 2020, p. 207). Sendo assim, o letramento literário demanda a mediação de um professor que propicie por meio de um planejamento e de práticas pedagógicas, a linguagem literária, por meio de repertório de textos, práticas de leitura e produção. (COSSON, 2020).

A partir disso, compreendemos que para promover o letramento literário por meio dos dispositivos digitais, pressupõe uma mediação docente que além de estabelecer objetivos, desenvolva uma prática pedagógica significativa, contribuindo para a formação de leitores aptos a manipular e compartilhar os instrumentos culturais, capazes de produzir significados e significantes para si e para o mundo, pois “a literatura é plena de saberes sobre o homem e sobre o mundo” (COSSON, 2021, p. 16). Portanto, consideramos que a mediação da leitura literária digital e digitalizada, possibilita os novos letramentos, que são múltiplos, multimodais, multifacetados, participativos, colaborativos e distributivos, e ao inseri-los nas práticas de leituras, o mediador propicia ao aluno novas experiências literárias, ampliando a novos espaços, e até mesmo em suas práticas sociais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que com o advento das tecnologias digitais emergiram novas práticas de leitura, dos quais demandam a mediação docente para e no ato de ler, apresentamos algumas reflexões sobre os novos formatos que a literatura vem se constituindo, ressaltando a mediação docente como uma ação que amplia, pluraliza o significado do termo letramento literário, ou seja, para além de uma aprendizagem de leitura, mas para uma aprendizagem de uma linguagem e competência leitora. (COSSON, 2020). Além disso, propicia por meio da mediação docente, na leitura literária, o desenvolvimento cognitivo, bem como aspectos sociais, culturais e contextuais, configurando-se assim o letramento literário.

Desse modo, o letramento literário se concretiza por meio de práticas pedagógicas que, pela leitura literária, possibilita espaços para novas e múltiplas experiências, considerando as diferentes linguagens dos textos e a diversidade de contextos e culturas (COSSON, 2015).

Como apontado ao longo da dissertação, compreendendo a leitura literária como um fenômeno social que implica a construção de significados para além dos signos linguísticos, buscamos refletir sobre a leitura literária propiciada por meio dos dispositivos digitais ressaltando a mediação docente um ato imprescindível para a formação de leitores e para a promoção do letramento literário, vivenciadas durante o período remoto.

Nessa perspectiva, essa pesquisa teve como objetivo geral analisar as percepções docentes em relação à utilização da tecnologia digital na prática pedagógica de modo que promova o letramento literário na escola, durante o período remoto. Desse modo, compreendemos que a leitura em ambiente digital se refere a obras disponibilizadas, produzidas e acessadas por meio de dispositivos digitais, na qual abrange dois eixos diferentes: a literatura digital e a literatura digitalizada.

Sendo assim, a leitura literária por meio de dispositivos digitais, modifica os modos de ler, demandando novos tipos de competências e habilidades para a atividade de leitura, por isso, ressaltamos uma mediação pedagógica, que propicie além do conhecimento e planejamento literário, habilidades leitoras do meio digitais promovendo, assim, o letramento literário.

Dessa forma a inserção dos dispositivos digitais à prática docente, pode ser uma ferramenta complementar de auxílio ao docente e facilitadora na aprendizagem dos alunos. Araújo (2016) ressalta que a mediação docente se torna relevante para que, além de fazer uso crítico desses dispositivos digitais, os alunos saibam manusear em atividades extraclasse, como forma de desenvolver o hábito, bem como o prazer pela leitura de textos literários. Assim, a mediação docente é relevante para a adequação dos dispositivos digitais às atividades

pedagógicas, de modo que elas sejam interativas, significativas e compartilhadas entre o professor e aluno.

A partir disso, realizamos um estudo de produções científicas que discutem sobre a temática, como também de documentos orientadores da prática de ensino sobre a leitura literária na qual embasamos as discussões apresentadas. Diante disso, optamos por dois instrumentos de coleta de dados: a realização do questionário e da entrevista com professoras que lecionam nos anos iniciais, especificamente no 3º e 4º ano, que atuaram durante o período de ensino remoto.

Em suma, a pesquisa evidenciou que os dispositivos digitais, assim como todos recursos multimidiáticos disponíveis, podem fomentar e fortalecer a prática docente para a mediação da leitura literária, despertando o interesse pela leitura literária, desde que sejam adotadas metodologicamente, com planejamento e orientação pedagógica coerente e consistente. Constatamos ainda, que para a promoção do letramento literário, torna-se necessário a mediação docente, planejada e desenvolvida de acordo com a intencionalidade pedagógica proposta. Observamos também que uma das principais dificuldades ressaltada referiu-se à necessidade de uma formação que contemple os multiletramentos, de modo a auxiliá-los na inserção dos dispositivos digitais nas práticas de leitura literária, para que desenvolvam habilidades necessárias para a ação pedagógica entre essas duas interfaces: letramento literário e recursos multimidiáticos.

Para análise de todos argumentos tecidos na coleta de dados, apoiamos na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), em que agrupamos os elementos característicos de um conjunto das respostas em unidades temáticas, das quais identificamos três categorias: (a) aprendizado docente para uso das tecnologias; os (b) recursos multimídia utilizados: dificuldades e facilidades na aplicabilidade e o (c) letramento literário e dispositivos digitais.

Na primeira categoria: “Aprendizado docente para uso das tecnologias”, a dimensão perceptiva identificada referiu-se ao processo de formação e os saberes docentes constituídos durante o período de ensino remoto. Ao explorar as falas das professoras, destacamos algumas dificuldades, entre quais mencionamos: a inserção das tecnologias como meio de diálogo e interação com os alunos; busca por formação independente (que atendesse a rápida demanda) e a formação reduzida, visto que já desenvolveram as habilidades pré consolidadas.

Os comentários das professoras apontaram para a compreensão que os saberes docentes são constituídos por conhecimentos e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e experiência profissional, como também convivência social. E ao comentarem sobre a formação docente, as professoras ressaltaram que a formação continuada se desenvolve no ato profissional, em uma perspectiva de autoconhecimento, auto construção pessoal e reflexão

sobre a própria ação docente, e que na busca por cursos de capacitação, buscavam por uma formação que lhes dessem oportunidade para expressar o conhecimento profissional e pedagógico, bem como, lhes propiciassem espaço para a experimentação de novas práticas ou o aprimorando de outras. O que demonstra uma percepção da necessidade de aprendizagens ou atualização de práticas pedagógicas, compreendendo o professor como aprendiz.

Já na segunda categoria identificamos os recursos multimidiáticos utilizados pelas professoras para a mediação da leitura literária, durante o ensino remoto, entre os mais citados são: os livros em formato PDF, os vídeos disponibilizados no youtube, e o google meet. Os argumentos tecidos pelas professoras, quando a justificativa desses recursos são a disponibilidade de acesso gratuito, facilidade de manuseio e a possibilidade de trabalhar a mesma obra com todos, visto que todos têm acesso ao livro ao mesmo tempo. Outra característica apresentada, sendo que esta refere-se ao recurso multimidiático: vídeo, as professoras ressaltam a multimodalidade presente nos vídeos, na qual os elementos audiovisuais colaboram para a construção de sentido.

Constatamos também por meio das falas das professoras, que a utilização de vários recursos multimidiáticos nas práticas docentes, tinha como intuito despertar e envolver o aluno na leitura literária, considerando esse leitor contemporâneo e intersemiótico. Além disso, os recursos multimidiáticos tornaram instrumentos metodológicos dinâmicos durante o ensino remoto, visto que ampliou o acesso a obras literárias, possibilitando novas práticas de leituras e ampliando a experiência da leitura literária.

Entretanto, as professoras relatam que tiveram dificuldades de manuseio, decorrentes de uma necessidade de formação quem apropriassem-as para a inserção das tecnologias digitais nas práticas de ensino, que embora já a utilizassem, naquela realidade vivenciada (ensino remoto) a proposta metodológica para aplicação das tecnologias era diferente, visto que a continuação das atividades escolares era por meio das mesmas. Logo, a incorporação das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, especificamente sobre a mediação da leitura literária, demandam um reposicionamento do professor, ou seja, a elaboração de um planejamento coerente para a aplicabilidade resultando assim em boas práticas que podem propiciar a promoção do letramento literário.

Nesta perspectiva, foi possível observar, diante dos argumentos tecidos pelas professoras, que pretendem articular os recursos multimidiáticos, na mediação da leitura literária no ensino presencial, principalmente os livros digitalizados (em formato PDF), e os vídeos, com o intuito de incentivar e despertar o interesse pela leitura literária e ampliar a prática leitora. As respostas demonstraram uma percepção em relação ao uso de livros de literatura

infantil disponibilizados em pdf como um recurso que auxiliou as atividades de leitura durante o período remoto.

Na terceira categoria, “Letramento literário e dispositivos digitais” os argumentos das professoras refletem que houve uma mudança na concepção do professor sobre como utilizam das tecnologias digitais na sala de aula, antes do ensino remoto. Percebemos, ao explorar as falas das professoras que, durante o ensino remoto, os dispositivos digitais foram um suporte metodológico para a mediação da leitura literária e conseqüentemente meio propício para alcançar novas habilidades e competência na formação de leitores. No entanto, conforme os argumentos das professoras, que embora se deparam com dificuldades, foi possível que constatar que novas práticas de leitura literária foram desenvolvidas, explicitando a atribuição do papel do professor como leitor e como mediador que desenvolve uma operação pedagógica em busca da promoção do letramento literário. O que sinalizou uma percepção da necessidade da atuação docente como mediador da leitura em diferentes situações de ensino, mesmo em condições remotas.

Além disso, no que concerne ao letramento literário, há de se ressaltar que é uma proposta que desafia o professor, pois o letramento literário está além dos conteúdos e sistematização que oferece nas atividades curriculares. Consideramos que a leitura literária deve ocupar seu lugar próprio para o ensino e mediação da literatura, garantindo o acesso e a experiência as “[...] possibilidades de um mundo que ainda não está pronto ainda, está apenas se formando para as diferenças, para as pluralidades, para a democracia verdadeira” (PAULINO, 2010, p. 118).

Neste sentido, mediante o trabalho investigativo desenvolvido, entendemos que o letramento literário não pode ser dissociado da perspectiva dos multiletramentos (dispositivos digitais), visto que é um movimento que além da sua contribuição a estética e social propicia a formação integral da pessoa humana. Considerando a escola como agência e espaço propício para potencializar a formação leitora, o papel do professor como mediador que amplia, pluraliza e significa a ação leitora dos alunos. Desse modo, entendemos que apresentar as percepções das professoras sobre a mediação da leitura literária por meio dos dispositivos digitais, durante o ensino remoto, na qual a utilização das tecnologias digitais foram implementadas sob outra ótica, pode favorecer para novas práticas e possibilidades que os dispositivos digitais podem oferecer a educação, e conseqüentemente a novas práticas de leitura literária.

Tendo em vista a temática de letramento literário e os dispositivos digitais, elaboramos como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós

Graduação em educação, um caderno orientador intitulado como “Leitura literária nas interfaces digitais: uma conversa de professor para professor”

Este caderno foi produzido em formato e-book, podendo ser acessado digitalmente ou impresso de acordo com a opção do leitor (sendo, que este último delimita algumas funções do caderno orientador, como por exemplo o acesso aos hiperlinks). O objetivo do caderno orientador se constitui em apresentar diferentes meios para inserir as tecnologias digitais à prática docente para mediação da leitura literária, dando ênfase às literaturas digitais e digitalizadas.

Este caderno orientador se caracteriza em uma escrita semelhante a um texto falado no intuito de aproximar do professor leitor – como um diálogo – e do contexto educacional. A estruturação do produto se constitui em três unidades temáticas, na qual trazemos a concepção de leitura literária e letramento literário, em seguida abordamos a leitura literária em ambientes digitais e subsequentemente apresentamos alguns recursos multimidiáticos para novas práticas para a mediação da leitura literária. E por fim, as considerações se pautam na finalização do diálogo estabelecido no decorrer do caderno orientador, discorrendo sobre os resultados da minha pesquisa e as considerações das autoras sobre a temática – leitura literária e recursos digitais – e convidando e provocando os professores leitores se aprofundarem nos estudos nessa área.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Mortimer J. DOREN, Charles Van. **Como ler livros: o guia clássico para a leitura inteligente**. Tradução: Edward Horts Wolff e Pedro Sette-Câmara. São Paulo: É Realizações, 2010.
- ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. **Práticas de leitura literária digital entre jovens leitores**. 2016. 341 p. Tese (Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação. Belo Horizonte: 2016.
- ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. A leitura, por crianças pequenas, de obras de literatura digital e digitalizada. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v.37, n.75, p.81-99, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n75p81-99>>. Acesso em 3 fev. 2022.
- ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. Mediadores e formas de ler literatura digital e digitalizada por leitores jovens. **Revista educação e cultura contemporânea** | v. 18, n. 52, p. 540-568, 2021. Disponível em: <https://nepced.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/06/Mediadores-e-formas-de-ler-literatura-digital-e-digitalizada-por-leitores-jovens.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.
- ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; MORO, Roberta Gerling. Mediação de leitura literária digital com crianças. **Revista Do Centro De Ciências Da Educação** Volume 39, n. 1 – p. 01 – 23, jan./mar. 2021 – Florianópolis. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Roberta-Gerling-Moro/publication/349566459_Mediacao_de_leitura_literaria_digital_com_crianças/links/603840794585158939cdb107/Mediacao-de-leitura-literaria-digital-com-crianças.pdf. Acesso em: 24 set. 2022.
- BACICH, Lilian. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, vol. 3, n. 1, dez. 2015. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14479>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3º reimpressão. São Paulo: Edição 70, 2016.
- BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Blackwell, 1994.
- BASONI, Isabel Cristina Gomes; CANI, Josiane Brunetti; SANDRINI, Elizabete Gerlânia Caron. Leitor virtual: Sob a égide da não linearidade do texto. **Revista Ifesciência**. ISSN: 2359-4799, v.5 n. 1. 2019, p. 55-70.
- BRAGA, Juliana Cristina et al. Desafios para o desenvolvimento de objetos de aprendizagem reutilizáveis e de qualidade. In: **WORKSHOP DE DESAFIOS DA COMPUTAÇÃO APLICADA À EDUCAÇÃO – DESAFIE**, Curitiba. Anais... Curitiba, PR: CEIE/SBC, 2012. p. 90-99.
- BRANCO, Emerson Pereira; ADRIANO, Gisele; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrânicio. RECURSOS TECNOLÓGICOS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso**

Internacional de Educação e Tecnologias Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1736>>. Acesso em: 01 dez. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Medida Provisória nº 934/2020** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349#:~:text=Estabelece%20normas%20excepcionais%20sobre%20o,6%20de%20fevereiro%20de%202020>. Acesso em 14 de nov. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Portaria nº 544/2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390992>. Acesso em 17 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Decreto Estadual nº 47.886**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391035>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Deliberação do Comitê Gestor Extraordinário da COVID-19, nº 43**. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/DELIBERACAO_COVID-19_N_43_20.pdf. Acesso em 12 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Deliberação do Comitê Gestor Extraordinário da COVID-19, nº 18**. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-18-DE-22-DE-MARCO-DE-2020.pdf>. Acesso em 12 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Deliberação do Comitê Gestor Extraordinário da COVID-19, nº 89**. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-89-DE-23-DE-SETEMBRO-DE-2020.pdf>. Acesso em 12 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Deliberação do Comitê Gestor Extraordinário da COVID-19, nº 102**. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Delibera%C3%A7%C3%A3o%20do%20Comit%C3%AA%2>. Acesso em 12 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Deliberação do Comitê Gestor Extraordinário da COVID-19, nº 129**. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/DELIBERA%C3%87%C3%83O%20DO%20COMIT%C3%8A%20EXTRAORDIN%C3%81RIO%20COVID->

19%20N%C2%BA%20129,%20DE%2024%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202021%20(1).pdf. Acesso em 12 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Resolução SEE nº 4310/2020**. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N__4310.pdf. Acesso 06 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Portaria nº 544/2020**. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Portaria-544-de-16-de-junho-de-2020.pdf>. Acesso em 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Portaria nº 543/2020**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-ppc011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Lei nº 14.040/2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm. Acesso em 17 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Resolução 4506/2021**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=26250-resolucao-see-n-4506-2021?layout=print. Acesso em 17 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Resolução 4329/2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020 Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=24859-resolucao-see-n-4329-2020?layout=print. Acesso em 17 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Resolução 478/2021**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%20N%C2%BA%20478,%20DE%201%C2%BA%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202021%20\(1\).pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%20N%C2%BA%20478,%20DE%201%C2%BA%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202021%20(1).pdf). Acesso em 17 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Nota de Esclarecimentos e Orientações do Conselho Estadual de Educação nº. 03 de 17 de setembro de 2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=2

5467-nnota-de-esclarecimento-e-orientacoes-cee-03-2020-jornal-minas-gerais-17-9-2020-pag-18?layout=print. Acesso em 18 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Nota de Esclarecimentos e Orientações do Conselho Estadual de Educação nº. 01 de 26 de março de 2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em:

https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_maior/CEE-

[_27_03_NOTA_DE_ESCLARECIMENTO_E_ORIENTA%C3%87%C3%95ES_01_2020_publicada_em_27_03_2020_2.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_maior/CEE-_27_03_NOTA_DE_ESCLARECIMENTO_E_ORIENTA%C3%87%C3%95ES_01_2020_publicada_em_27_03_2020_2.pdf). Acesso em 19 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Resolução SEE nº 4.506/2021**. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4506-21-r%20-%20public.%2026-02-21.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 5 nov. 2022.

BRITO, Rita. Tecnologia Digital. In: ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MORAIS, Ludymilla Moreira orgs.). **Termos e ações didáticas sobre cultura digital – NEPCED na escola**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale/NEPCED, 2022.

BERTOTTI, Rudimar Gomes. RIETOW, Gisele. **Uma breve história da formação docente no Brasil**: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar. XI Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

BEZERRA, Ricardo José Lima. A prática educativa a partir dos seus saberes: Refletindo sobre os saberes curriculares e saberes experienciais docentes a partir de Tardif, seus colaboradores e seus comentadores. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v. 3, n. 1, p. 103-120, 2012. CAPUFPE. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/download/231677/28810>. Acesso em 23 de ago. 2022.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. **A leitura literária na escola**: desafio para a formação de professores. Horizontes. Revista de Educação. Dourados, MS, n.3, v.2, jan-jun, 2014. Disponível em: < <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3047>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

CALIXTO, Helaine Cristina Amaro. **Do impresso ao digital**: práticas de letramentos a partir do gênero textual cantigas com crianças em fase de alfabetização 2020. 96 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.

CASAGRANDE, Thais de Castro. **“De repente viramos youtubers”**: uso de recursos digitais em atividades de leitura e contação de histórias na educação infantil. 2021. 121 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

CAMPOS, Cleide de Araújo. **Letramento literário e bibliotecas escolares: uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto**. 2018. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana. Ouro Pret. 2018.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CAPRA, Leonardo. A mediação da leitura literária durante a pandemia: como ler para as crianças no ensino remoto? **V Congresso Brasileiro de Alfabetização**. Políticas, Práticas e Resistências. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/view/1133/752 . Acesso em: 10 out. 2022.

CARDOSO, Jane Alves. Pandemia e o Regime Especial De Aulas Não Presenciais: analisando o modelo da Secretaria De Educação Do Estado De Goiás – Seduc. **Revista Aproximação**, v. 02. n. 05. Out/Nov/Dez 2020, Issn: 2675-228x, Guarapuava/PR. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/viewFile/6717/4633>. Acesso em: 24 nov. 2022.

CAZDEN, Courtney, COPE, Bill; FAIRCLOUGH; et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos: Desenhando futuros sociais**. In: RIBEIRO, Ana Elisa. CORRÊA, Hércules, Tolêdo (orgs.) Tradução: Adriana Alves Pinto et al. Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2021.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: ao leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial. 2002.

CHARTIER, Roger. A leitura em telas um convite à reflexão em tempos pandêmicos. [Entrevista concedida a] Luzmara Curcino. **Revista Brasileira de Alfabetização**. São Paulo, n. 14, p. 115-137, jul. 2021.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: história, teoria, análise**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global Editora, 2007.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: PASCHOAL LIMA, R. C. C (Org.). **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana, RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed. São Paulo: Autêntica, 2018

COSCARELLI, Carla Viana. Os dons do hipertexto. In: COSCARELLI, Carla Viana. **Littera: Linguística e literatura**. Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, 2006.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto (orgs.). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP : Mercado de Letras; Dourados, MS : Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-27-08-13-9-41-29.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015. In: SCHOLLES, Robert. **Protocolos de leitura**. Lisboa: Edições 70, 1991. Disponível: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735>. Acesso: 06 ago. 2022

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. São Paulo: Ática, 1983.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

ELIAS, Vanda Maria; SILVA, Sandro Luís da. Práticas de leitura em sala de aula: em busca de sentidos. **Percursos Linguísticos**. Vitória (ES), v. 7, n. 17, 2017.

ESTEVAM, Aparecida Suiane Batista; SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. Saberes necessários à formação do professor para a mediação do texto literário: uma experiência no Programa Residência Pedagógica. **Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, edição especial, p. 555-572, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/34877>. Acesso em 14 de out. 2022.

FAILLA, Zoara. **Retratos da Leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Pró-Livro, 2021.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **O espaço-tempo do estágio nos movimentos do Curso: interrogantes, desafios e a construção de territorialidade**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas: setembro/dezembro, 2010.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aulas: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

FERREIRA, Marilyn Gonçalves. Coleta de dados. In: WINQUES, Kérley. **Nos caminhos da iniciação científica: guia para pesquisadores em formação**. Joiville: Faculdade Lelusc, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36e. São

Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. Para que ler literatura na escola? In: FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. **Teorias e fazeres na escola em mudança**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

FURTADO, Arthur. V. F.; MONTEIRO, Dirce. C. Ensino híbrido como ferramenta de incentivo à leitura dos clássicos da literatura no ensino médio: Blended learning as a tool to encourage reading classics in high school. **Estudos Linguísticos**: São Paulo: 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/el.v51i1.3191>. Acesso em 24 nov. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. A trajetória das políticas em formação de professores e professoras. In: GATTI Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de, et al (orgs.). **Professores do Brasil: novos cenários de formação** Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 7 ed., 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 6 ed., 2007.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Concepções de infância e literatura infantil**. Linha D'Água, (22), 129-135. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i22p129-135>>. Acesso em: 5 abr de 2022.

GOMES, Luiz Fernando. Ainda o hipertexto: uma breve revisão. In: GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortex, 2011.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Literatura infantil digital**: entre prática de leitura e narrativas digitais. *Leitura: Teoria e Prática*. Campinas: v. 37, n. 75, p. 13-18, 2019.

HAYLES, N. Katherine. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. (Trad. Luciana Lhullier e Ricardo Moura). São Paulo: Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. **Investigação por questionário**. Lisboa: Silabo, 2008.

HODGES, C. (et al). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching->

and-online-learning#fn3>. Acesso em 3 nov. 2021.

HOFFMANN, Adriane Ester. Construção de leitores literários e ensino híbrido: uma relação possível? **Revista Língua & Literatura**, v. 22, n. 40, p. 3-30, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/3811>. Acesso em 18 nov. 2022.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, e521974299, 2020. Disponível em: *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, e521974299, 2020. Acesso em 12 dez. 2022

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KATO, MARY. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **Como ler os textos literários na era da cultura digital?** Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 47, p. 203-228, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/YtMfqvqScqGdwBBHQc7rDPR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2022.

KIRCHOF, Edgar Roberto. MELLO, Darlize Teixeira de. **Letramento literário e digital: as bibliotecas digitais para crianças e o caso do Elefante Letrado**. *Revista Letras*, Curitiba, v. 22, n. 36, p. 36-52, mar. 2020.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **Desafios para o ensino da literatura digital**. *Revista da Anpoll* n° 35, p. 127-142, Florianópolis, Jul./Dez. 2013.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **A poesia infantil nos labirintos do mundo digital: possibilidades e desafios**. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v.45, n. 83, p. 17-31, maio/ago. 2020.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **O livro de literatura para crianças e jovens no universo digital: transformações, desafios e possibilidades**. *Cadernos de Educação – UFPEL (ONLINE)*, v.65, p. 1-18, 2021.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **Poesia infantil e valor literário: um ponto de vista semiótico**. *Tigre Albino*, v. 2, p. 1-10, 2009.

KONRATH, Mary Lúcia Pedroso; KAMPPFF, Adriana Justin Cerveira; GOMES, Fábio de Jesus Lima; CARVALHO, Marie Jane Soares; NEVADO, Rosane Aragón de Nevado. Nós no mundo: objeto de aprendizagem voltado para o 1º ciclo do ensino fundamental. *Renote*. **Revista novas tecnologias na educação**. Porto Alegre, v. 4, n. 1, jul., 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13864/7784>. Acesso em: 15 out. 2021.

KUCIRKOVA, Natalia. **How and Why to Read and Create Digital Children's Books: A Guide for Primary Practitioners**. London: UCL Press, 2018.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

LAUDARES, Ellen Maira de Alcântara. **Literatura Infantil Digital:** Um estudo sobre os aplicativos de contação de histórias. 2017. 118 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2018.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6.ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje, amanhã.** São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

LEÃO, Marcos Lorrnan Paranhos; OLIVEIRA, Maria Tereza Damasceno de; MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote. Educação escolar na pandemia: políticas públicas do estado de minas gerais, brasil, no enfrentamento da crise do novo coronavírus. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1648>. Acesso em 03 jun. 2022.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37.

LEHER, ROBERTO. A IDEOLOGIA DA GLOBALIZAÇÃO NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 4, p. 117–134, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9102>. Acesso em 6 set. 2022.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento** na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2ª edição, 2010.
LIMA, Karla D'angela de; RIBEIRO, Gilvânia. A utilização de livros digitalizados nas aulas online: limites e possibilidades. *H2D|Revista De Humanidades Digitais*, v. 3, n. 2. 2021. Disponível em: <https://revistas.uminho.pt/index.php/h2d/article/view/3534>. Acesso em: 04 dez. 2022

LISBOA, Maria Dilma De Carvalho. A literatura na sala de aula: leitura do romance As aventuras de Ngunga, de Pepetela, para o 8º ano do Ensino Fundamental. 2018. 170p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Instituto de Letras e Comunicação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

LOPES, Larissa Cristina Viana; COSTA, Maria Edileuza da; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Letramento literário e formação do professor: o ensino de literatura no meio universitário. **Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT**, nº 3, 2011-2 ISSN 2179-3948. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/888/464/3226>. Acesso em 18 out. 2022.

LOURENÇO, Suéllen Pereira Miotto. DALVI, Maria Amélia. **A mediação da leitura literária: uma proposta de metodologia temática**. Revista Graphos, vol. 21, nº 1, 2019. Disponível em: < <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/46526/22822>>. Acesso em 22 de jan, de 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E.D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCON, Nathália; REBECHI, Rozane R. A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino a distância. **Revista de la Red Iberoamericana de Terminología**, nº 18, p. 92-100, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/riterm/article/view/109402>. Acesso em: 01 set. 2022.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARQUES, Brunna Seadi Lima. BARBOSA, Nelson Machado. **Sala de aula invertida adaptada ao ensino remoto: uma proposta de ensino híbrido aplicado à Análise Combinatória**. **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 9, n. 18, p. 122-142, 2021. DOI: 10.5965/2357724X09182021122. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/19121>>. Acesso em: 3 mai. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; Gomes, Romeu. **A pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020_Transitando%20de%20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20digital%20em%20rede%2c%20em%20tempos%20de%20pandemia.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

MOREIRA, Tadiana Maria. Os tipos de pesquisa. In: WINQUES, Kérley. **Nos caminhos da iniciação científica: guia para pesquisadores em formação**. Joiville: Faculdade Lelusc, 2022.

MORO, Roberta Gerling. Literatura digital: novas poéticas contemporâneas. Revista brasileira de desenvolvimentoent. Curitiba, v 5, n 1, pag 1594-1602, jun 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338073492_Literatura_digital_novas_poeticas_contemporaneas. Acesso em 23 de ago. 2022.

NASCIMENTO, Cláudia Roquini. **A intencionalidade docente nas propostas pedagógicas com a leitura e a contação de histórias na educação infantil**. 2021. 106 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

NETO, Viana Patricio Barbosa; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, n.2, jul/dez. 2016. Disponível

em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/110269/22199>. Acesso em: 28 set. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **TEMA EM DESTAQUE - Didática e formação de professores**. Caderno Pesquisa 47 (166). Oct-Dec 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/19805314484>. Acesso em: 21 set. 2021.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04 de set. 2022.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; JORGE, Gláucia Maria dos Santos; COELHO, Jianne Ines Fialho. A implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84-106, jan./mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v16i1.13928>. Acesso em 01 nov. 2022.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed. Campinas, SP : Pontes, 1996

ORLANDI, Vitor Buxbaum. Dispositivos digitais. In: ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MORAIS, Ludymilla Moreira (orgs.). **Termos e ações didáticas sobre cultura digital – NEPCED na escola**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale/NEPCED, 2022.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. ZILBERMAN, Regina; Rosing, Tania M. K. (orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça. **Das Leituras ao Letramento Literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPEl, 2010.

PAULINO, Graça. **Formação de leitores: a questão dos cânones literários**. In: GAMA-KHALIL, Marisa Martins. ANDRADE, Paulo Fonseca (Orgs.). **As literaturas infantil e juvenil... ainda uma vez**. GpEA: CAPES, 2013.

PAULINO, Graça. **Algumas especificidades da leitura literária**. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PEDROZA, Karine. Ensino a Distância x Ensino Remoto, Contexto Histórico, Bases Legais e Diferenças na Aplicação: uma Revisão Crítica. In: Seminário De Educação A Distância Da Região Centro-Oeste (SEAD-CO), 4. , 2022, Evento Online. **Anais**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022 . ISSN 2763-8995. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/seadco/article/view/20382/20210>. Acesso em: 31 ago. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

RAMADA PRIETO, Lucas. *Esto No Va De Libros: Literatura Infantil y Juvenil Digital y Educación Literaria*. 2017. 546 P. Tesis Doctoral (Tese De Doutorado), Junio De 2017, Universitat Autònoma De Barcelona. Barcelona, 2017. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_460770/lr1de1.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

RAMALHO, Sérgio Gonçalves. Alfabetização e letramento: (re) descobrindo conceitos. **Opará - Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, Paulo Afonso, ano 1, vol. 2, jun./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/opara/article/view/ART0009/965>. Acesso em 15 de jul. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas**. Debates em Educação. Maceió. v 12. n. 12. p. 446-460. set. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (Orgs.) **Docência pandêmica: Práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Ediores, 2021.

ROCHA, Tacia.; DI RAIMO, Luciana. Cristina. Ferreira. Dias. Prática de leitura em sala de aula a partir dos pressupostos foucaultianos. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 10, n. 2, p. 66–86, 2017. DOI: 10.17851/1983-3652.10.2.66-86. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16762>. Acesso em: 5 mai. 2022.

RODRIGUES, Jacinta Antonia Duarte Ribeiro. **Da lousa à tela: o uso de Objetos Digitais de Aprendizagem no ensino de Ciências**. 2021. 145 p. Dissertação (Mestrado profissional em formação de professores). Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande /PB, 2021.

ROJO, Roxane. H. R. *Pedagogia dos Multiletramentos. Diversidade cultural e linguagens na escola*. In: ROJO, R. H. R. & MOURA, E. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROSA, Cristiane Acácio. Recurso Multimídia. In: ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MORAIS, Ludymilla Moreira orgs.). **Termos e ações didáticas sobre cultura digital – NEPCED na escola**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale/NEPCED, 2022.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; AMARILHA, Marly. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 151-167, nov./dez. 2018 <https://www.scielo.br/j/er/a/MJQvVRfwvSxHnvF49dJLBRd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação Ubíqua: Repercussão na cultura e na educação*. Editora Paulus. São Paulo, 2013. (Coleção Comunicação).

SANTOS, Fernanda Marsaro Dos. Análise De Conteúdo: A Visão De Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 383–387, 2012. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>. Acesso em 22 nov. 2022.

SANTOS, Stéfane de Almeida dos; CAVALCANTI, Marineuma de Oliveira Costa. A presença da educação literária na formação inicial de pedagogos(as): contribuições de um componente curricular. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 14, n. 29, p. 77-90, jan./abr. 2022. <https://doi.org/10.31639/rbfpf.v14i29.506>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SANTOS, Daniel dos; OLIVEIRA SANTOS, Drisana De Moraes. Educação literária e ensino remoto: um relato de pesquisa para uma comunidade de leitores em formação. **Linha D'Água**: São Paulo, v.35, n.01, p.157-179, jan. abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185180/180644>. Acesso em: 18 set. 2022.

SANTOS, Greicielle. UFLA oferece formação sobre Ensino Remoto Emergencial a profissionais da Rede Municipal de Educação de Lavras. Ufla Notícias, 2020. Disponível em: <https://ufla.br/noticias/extensao/13891-ufla-oferece-semana-de-formacao-sobre-ensino-remoto-emergencial-a-profissionais-da-rede-municipal-de-educacao-de-lavras>. Acesso em: 22 set. 2022.

SARLO, Agna Lucia da Silva; OLIVEIRA, Ivana Esteves Passos de. **O pedagogo na formação de professores mediadores de leitura literária na escola**. Univc Centro Universitário Do Vale Do Cricaré. Disponível em: <https://repositorio.ivc.br/bitstream/handle/123456789/1056/Artigo%20da%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20orientador.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso 23 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2022.

SIMÃO, Ana Julia; BARREIRA, Eduarda Domingos. O ensino híbrido como uma possibilidade: a reinvenção do cotidiano escolar. 2021. 49 p. Monografia, (Graduação Em Pedagogia) – Universidade De Taubaté. Departamento De Pedagogia, Taubaté, 2021. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/5925/1/Ana%20Julia%20Simao%20Eduarda%20Domingos%20Barreira.pdf>. Acesso em 10 nov. de 2022.

SMITH, R.S. **Guidelines for authors of learning objects**. Austin: NCM: The New Media Consortium, Mcgraw-Hill Education, 2004.

STEPHANI, Adriana Demite; TINOCO, Robson Coelho. **A formação dos professores mediadores de leitura literária: os desafios atuais**. 2014. (Simpósio). Congresso Latino Americano de Compreensão Lectora. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1045.pdf>. Acesso em:20 set. 2022.

SOARES. Magda B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol 23, n. 81, p. 143- 160, dez. 2002. Disponível em

<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 27 jul. 2021.

SOARES, Magda B. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida et al (orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in Comparative Education**, Colombia, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>. Acesso em 3 dez. 2022.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 nº 14. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/0f36/9d9eab65046eb033ab207ae0a8ee86c4f127.pdf>>. Acesso em: 9 mai. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014

TAVARES, Josiele Vita da Silva. FAGUNDES, Simone Maria Vilas Boas. **A importância do pedagogo na educação hospitalar: um olhar sobre as práticas e ações pedagógicas neste contexto**. 2019. 42 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)- Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

TFOUNI, Leda V . **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

TFOUNI, Leda V . **Letramento e autoria: uma proposta para contornar a dicotomia oral e escrita**. In: *Revista da ANPOLL: publicada pela associação de pós-graduação e pesquisa em letras e lingüística*, Campinas, n. 18, p. 127-141, 2005.

TORRES, R. Poesia experimental e ciberliteratura: por uma literatura marginalizada. In: TORRES, R. (Org.). *Poesia experimental portuguesa*. V. 1. Enquadramento teórico e contexto crítico da PO. EX., 2004. p. 116-127.

TEIXEIRA, Allan Rodrigo Fonseca; ROCHA, Daniel Neves; PEREIRA, Cláudio Alves. Ensino remoto emergencial no IFMG: desafios para a gestão escolar. **ForScience, Formiga**, v. 9, n. 2, e00941, jul./dez. 2021. Disponível em: <http://www.forscience.ifmg.edu.br/forscience/index.php/forscience/article/view/941/371>. Acesso em: 19 nov. 2022.

THEODORO, Valquíria Elena Gonçalves; GOMES, Alex Sandro. Percepção de professores acerca do uso de TICS no ensino remoto emergencial . *Educação Em Foco*, 25(45), 227–259. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5503>. Acesso em 13 dez. 2022.

WALTHER, Elisabeth. **Max Bense e a cibernética**. In: KIRCHOF, Edgar Roberto (Org.). *Novos horizontes para a teoria da literatura e das mídias: concretismo, ciberliteratura e intermedialidade*. Canoas: Ed. da ULBRA, 2012.

WILEY, David. *Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: A definition, a metaphor, and a Taxonomy*. In: WILEY, David. A. (ed.). **The Instrucional Use of Learning Objects**. *Agency for Instructional Technology*, 2000. Disponível em: <<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso em: 04 set. 2021.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. Trad. Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

YIN, Robert k. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 5 ed. 2014.

YUNES, Eliana. *Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo*. In: YUNES, Eliana. **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

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

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global; 2003.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. *Via Atlântica*, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em 04 ago. 2022.

ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Durante o período de ensino remoto o professor foi desafiado a usar as tecnologias digitais para trabalhar e continuar as atividades escolares, e dentre essas atividades destacamos a leitura literária. Conte-me em detalhes como eram as atividades de leitura literária por meio de dispositivos digitais.

P1 E assim uma coisa que foi muito difícil não foi, não foi nem o período remoto, foi quando teve o ensino híbrido, que algumas crianças ficaram em casa e outras crianças ficaram na escola. Então, assim quando estava remoto a gente lia um livro que mostrava, a gente tinha essa possibilidade, aí com o ensino híbrido por exemplo na minha sala tinha uma câmera no meio da sala eu estando na frente da sala ela me enxergava de longe, eu passava as coisas no quadro. Às vezes a criança enxergava... então a dificuldade maior era de ter criança em casa, ter criança na escola, criança com internet ruim em casa, nossa essa parte foi desafiadora... a gente sempre conversava com as crianças, às vezes, começava o livro mostrava a capa, o que vocês acham que vai ser contado nessa história, para trabalharmos as estratégias de leitura com as crianças, depois... ah qual será o personagem principal observe a capa e tal, qual personagem principal nessa história o que vocês acham que vai acontecer no final dessa história, e durante o livro a gente dava uma paradinha em alguma parte, o que vai acontecer agora e tal!? E no final a gente sempre conversava com a criança... Ah, o que você achou? Você gostou? E o que você pensou que aconteceria na história realmente aconteceu? Ou o final foi diferente? E depois tinha as atividades de produção textual, que a gente trabalhava no começo do ano a produção textual coletiva com as crianças da alfabetização depois produção textual em formar frases autônomas em formato de pequenos textos, e a gente sempre instruiu as crianças em escrever uma frase o que mais gostaram ou a escrever em uma frase o final da história, e explicar sobre o que fala esse livro cada atividade é uma proposta diferente de produção textual.

P2 E aí o que a gente usou alguns vídeos prontos, outros a gente tentava fazer... cada Literatura Infantil que a gente planejava ao longo do nosso planejamento semanal a gente tentava fazer um recurso... um vídeo diferente para poder tentar prender a atenção dessas crianças que estavam em casa porque senão a gente não ia conseguir... e aí a gente ficava muito disso..

P3 Então, assim, eu vou ser sincera, eu trabalho... eu sempre gostei da leitura literária em sala. E assim durante a pandemia não foi do jeito que eu sempre quis, a gente utilizou livros em PDF que a gente consegue achar na Internet e compartilhar a tela e depois a gente ia conversando né?! Então, assim, é aquele contato que eu tinha na sala de aula, e, eu acho que foi o mesmo,

então assim, mas assim eu procurei né?! Eu sempre compartilho a capa, pergunto as informações que tem ali, faço a leitura e eles vão acompanhando com a tela aquilo que, a história que eu estou mostrando na tela. Nesse ponto ficou até mais fácil, que todas as crianças tiveram contato na tela com o livro que eu estava lendo, com o texto que eu estava lendo. Eu gosto muito do livro “Marcelo, Marmelo Martelo”, e eu sempre falo para minha turminha que eles iriam conhecer o Marcelo, porque toda minha turma tem que conhecer o Marcelo. Aí eles ficaram curiosos, perguntavam ‘mas que Marcelo é esse?’ e eu dizia ‘vocês vão conhecer’ e eles conheceram o Marcelo, isso eu trabalhando com o quinto ano, mas também trabalhei na alfabetização na questão da consciência fonológica.

P4 Então, eu trabalho na rede pública sou efetiva no meu município aí então foi bem complicado porque as crianças muitas não tinham acesso a internet, além disso, não tinha ferramentas que precisava... assim celular, notebook, e a questão também sócio cultural, porque os pais tem que sair para trabalhar durante a pandemia, e depois foi permitido sair mais voltar um pouco o trabalho... então a gente sabe que tem criança que ficava com vó ficava com tia, ficava com, às vezes, até com vizinho e não teve condições de assistir às aulas, porque o que que a gente teve o meet e o 2020 foi o REO (roteiro de estudos orientados) o ano passado foi o PADE mudou o nome, que era um material impresso pegava na escola para essas crianças, na verdade era para todas as crianças... mas é eu acho que ela atendia mais para quem não tinha condição virtual, apesar de ter. Estou falando tudo que a gente percebeu né que agente sabe como ocorreu... até esses materiais impressos algumas crianças não faziam, os pais faziam por ela sabe... os pais ou avó faziam ou avó porque eles não tinham essa didática preparada né que o profissional tem e poucos que tiveram condições assim de pagar aulas particulares e que dizer no meu caso na minha escola e isso varia de localização a escola né?! A minha escola são poucos que tiveram acesso às aulas online.

P5 Aí toda semana eu trazia os meninos para sala do google meet... Sabe tinha também a semana que a proposta de leitura... então o aluno tinha que memorizar o texto, o enredo e, às vezes gravar vídeo... então por exemplo, durante a semana tinha como proposta trabalhar o livro da ‘Bruxa Bruxa’ então eles tinham que gravar o vídeo com gravador de tela e ler para mim ou então fazer a contação ou com as imagens lendo na tela. Eu usava muito essa técnica e eles faziam o vídeo... ou então leitura por meio de áudio... eu usava muito... e aí eles aprenderam nas aulas do meet.

2 - Como foi o processo de planejar, procurar, preparar e organizar as atividades que envolviam a leitura literária? Teve algum apoio? (Exemplos: de colegas, internet)

P1 Trabalhei com muitos livros em PDF, encontrei muitos em PDF nos arquivos de google drive de professoras que trabalham com esse meio tecnológico, todas atividades, sequências didáticas e tudo mais, elas disponibilizavam. Muitos livros em PDF em vários arquivos de google drive, e várias pastas de arquivos e isso ajudou muito. As contações do Youtube de contadores de histórias, ajudaram demais da conta, e nós também gravamos e colocamos a página do livro no Power Point, depois convertia para vídeo.... e nós conseguimos usar a nossa voz. Então os recursos que mais utilizei foram os livros em PDF, os vídeos de Youtube, tanto de leitura de livros, quanto de contadoras de histórias mesmo, são pessoas que tem varal de ideias e conta várias histórias, histórias curtas, histórias mais longas; e a gente usou muito, porque muitas vezes ela não lia o livro mais ela contava a história com fantoche, com desenhinho... por exemplo contava a história de uma flor, ela tinha o desenhinho de uma flor com o palitinho de churrasco, esse canal do Youtube ajudou demais da conta, quando estava no remoto, agente conseguia contar história online, ler livros online, e aí era mais tranquilo... e a gente sempre conversava com as crianças sobre os livros e tínhamos um objetivo, um planejamento específico para cada livro.

P2 Então lá na escola que eu trabalho nós trabalhamos na época foi de duas eu e a professora a gente dava super bem. E a gente assim fazia chamada de vídeo para fazer planejamento a gente pesquisava na internet outras professoras contando histórias... algumas historinhas que a gente queria trabalhar no planejamento e isso super ajudou demais. No Instagram também tem várias professoras com recursos e ensinam a gente a fazer e tudo... a gente ia mudando uma coisa e outra e adaptando de acordo com a realidade das nossas crianças e foi assim.

P3 Então esse a gente sempre teve muita abertura em questão de leituras literárias, a gente sempre teve abertura sabe, de procurar de pesquisar. Eu sempre procurei, eu sempre baixei, então eu tenho alguns livros que eu achei na Internet, e faço meu arquivo no computador, né, e nesse eu usei né, então assim depois o ano passado andei lecionando com o uso do livro didático integrado, e a gente antigamente chamava de apostilas, e ali tem textos, algumas histórias que a gente usou também, então assim, realmente é o que a gente e encontrava na Internet mesmo e que eu baixava deixava no arquivo e alguns eu já tinha né? E assim, esses livros eu até gosto muito e comprei para contar para as crianças... e a gente ia trocando compartilhando.

P4 Eu dava aula separada pelo meet como se fosse reforço, então foi assim foi uns caminhos juntos, foi uma parceria, foi uma coisa muito proveitosa na minha realidade na minha escola. A escola que teve maior acesso de turma de [aulas gravadas]... turma de 24 e 20 entravam, 18

entravam... então o que acontece... as ferramentas que nós utilizava praticamente eram essas mesmas, foi pelo meet, slides, eu montava minhas aulas pelo word e power point, e lecionava 2 vezes na semana e depois a secretaria de educação colocou 3 vezes por semana só que nós do (nome da escola) nós permanecemos 2 vezes... terminamos assim... na minha sala no meet especificamente entrou todos alunos no ano passado eu achei uma maravilha

P5 Eu fui trabalhando isso de forma concomitante com a aprendizagem das crianças, porque assim ..olha gente vocês, vão ter que usar um aplicativo novo...olha gente vocês vão ter que editar o vídeo, porque agora não quero mais o vídeo que vocês estão mandando ...quero que vocês aprendam a cortar... aprendam isso, aprendem aquilo... então tinha criança que já editava vídeo como profissional... eram crianças que dominavam o inshot capcut ... então como que eu fiz?!... Eu fiz uma formação para eles pra eles aprenderem a trabalhar, então olha dizia ‘gente nossa leitura colorida vai ser para gente aprender a editar vídeo para que nossas leituras fiquem melhores’ ...então eles começaram a dominar o inshot principalmente o inshot capcut e o adv recorder esses eram o que eles tinham mais facilidade e um ensinava o outro aí eu falava ‘mais fulano como que a gente faz para achar tal parte?’ E eles iam ajudando a usar ..então eu trabalhando em cima das dificuldades deles sabe?! Então a gente tinha um horário dedicado a estudar... e eu sempre tive com eles o seguinte: gente, você está lendo ou está contando? Você está lendo o texto, ou está estudando o texto? Qual a diferença entre ler o texto e estudar o texto? Que tipo de apropriação isso dá? E 2 ou 3 vezes na semana eu abria a meet para fazer a leitura... e assim vinha trazendo a questão da estrutura textual porque eles visualizavam o texto na tela então eles iam lendo... lendo na tela também...

3 - A instituição ou a secretaria de educação deu algum suporte para preparação para uso de recursos para atividades?

P1 Não a escola não ofereceu, embora tenha muito apoio mais não fiz nenhum específico dentro da escola

P2 Na escola que eu trabalho, a gente tem um apoio técnico bem bom sabe, tinha pessoas para auxiliar os professores que tinham dificuldade e tudo mais.

P3 Sim, a Escola que trabalhava foi a pioneira em usar o meet na sala de aula, e com isso tivemos sim.

P4 Então a prefeitura em 2020 fez uma parceria com a UFLA, e teve algumas palestras e também tivemos uma capacitação do sistema objetivo...

P5 Não, por mais que eu soubesse muitas coisas, tive que aprender outras novas coisas...

4 - Você fez algum curso de aperfeiçoamento para a utilização de dispositivos digitais neste período de ensino remoto?

P1 Não. Eu sou muito curiosa, eu sempre fui muito curiosa e eu sempre tive uma facilidade muito grande com essa questão dos recursos tecnológicos eu sempre gostei de pesquisar, de editar vídeos, de fazer atividades... então eu tenho uma facilidade muito grande com isso.

P2 Eu não fiz nenhum curso eu ia fazendo assim: pesquisava na internet alguma coisa que eu não sabia mexer, às vezes, o meu noivo me ajudava, porque foi, assim, no susto que a gente aprendeu, eu não sabia muita coisa, mas eu sempre me dei muito bem com a tecnologia, porque eu sou curiosa. Eu acho, assim, que é muito intuitivo pelo menos no computador você vai clicando ele vai te mandando você fazendo as coisas eu sempre fui muito curiosa, eu acho ajudou muito na questão da edição dos vídeos, porque aí eu ia mexer no aplicativo e ia descobrindo as funções.

P3 Durante o ensino remoto, nós usamos o *Google meet*, mas assim, eu tinha mais facilidade, porque no ano que começou a pandemia, eu estava numa escola particular de Lavras e ela foi, senão me engano, a pioneira a usar a *Google* aqui em Lavras, e aí a gente teve aquela formação, foi tudo assim muito rápido, porque paramos e, logo depois, teve que pensar como que ia se fazer esse movimento e, logo, a gente usou o *Google Classroom*, e aí logo presencial. Então, assim, se não me engano, nós paramos no dia 17 e aí terminamos. E foi muito rápido em pensar como íamos fazer as atividades, mas logo dia 12 de abril, se não me engano, começamos a aula presencial no *meet*. Assim, a gente fez um curso virtual para aprender a criar salas, a própria equipe do Google deu esse treinamento e eu lembro também que na prefeitura aconteceu a mesma coisa, nós tivemos uma preparação. Bem, eu não tinha muita dificuldade, porque eu já sabia mexer.

P4 Então... sim... tem uma que eu mesma entrei e eu mesma fiz ...ano passado eu assumi a supervisão em outra escola, e consegui em março por processo seletivo outra área na escola e assumi e com isso em julho deixei o cargo de supervisora só que antes de terminar eu consegui cadastrar no curso do sistema objetivo na área pedagógica na área de coordenação e até hoje eu estou fazendo porque nós vamos fazendo como pode sabe?! A gente já fez um módulo agora vai começar outro módulo em março...eu acho que são seis módulos têm esse ano e ano que vem... então esse aí eu estou fazendo está muito bom

P5 Pois é... eu sou especialista em arte e educação intermediática digital e fui orientadora por três ou quatro anos seguidos de PNAE e então isso aí foi o que me subsidiou para entrar com esses recursos...

5 - Sobre os cursos de capacitação/formação você considera que preparam para uso de dispositivos digitais na aprendizagem?

P1 Não a maioria não,

P2 Eu acredito que sim, mas eu não tive capacitação no período da graduação e nem posso culpar eles né?! Porque eu acho que foi uma situação que acabou que todo mundo caiu né?! Não foi um ano muito atípico. E a minha formação assim eu fiz ela eu fiz ela presencial assim foi muito boa mas o ensino dessa parte do recurso digital mesmo eu tendo robótica a gente aprendeu a mexer com Lego e com outros programas mas essa parte do recurso digital infelizmente não tive na graduação e ficou a desejar

P3 Muito pouco, porque sempre muda... eu acho que tem que ter contato e gostar de mexer. Eu acho que foi um desafio a pandemia e que ninguém sabia muito bem como usar, e tinha, e lógico que tem, professores que são super capacitados, mas, tinha aqueles que não sabiam mexer e assim foi tão rápido que todo mundo teve que acompanhar e aprender mesmo como usar, e, foi muito desafiador e assim eu já tinha contato com o computador, eu gostava de mexer e quem nunca tinha, não é quem nunca tinha contato com o computador, mas não tinha essa facilidade não mexia, durante a pandemia foi muito difícil

P4 Não [prepara]... ah quase nada...até hoje estou fazendo... a gente nunca vai estar pronta, preparada né?! Ainda é muita teoria, precisa ser experiência de fato.

P5 Ah quase nada... porque a universidade infelizmente é traçada em cima de teorias... enquanto isso não for experiência de fato, vai ser difícil..., mas olha o professor que não tem o mínimo de letramento digital é difícil. E veja bem, o meu objeto de estudo na pós graduação era o letramento digital do professor, então eu fui em cima da minha dificuldade... o que as pessoas fazem com a dificuldade? Elas correm, e eu não, eu fui em cima, e graças a Deus que eu fui em cima, porque quando eu precisei eu não tive mais dúvida de como fazer...

6 - Na sua opinião o que falta nos cursos de capacitação tecnológica para que se sintam encorajados a usar as ferramentas nas práticas pedagógicas?

P1 Tem uma questão da comodidade também né era muito mais fácil antes dar aula ali na sala de aula conta a história ali e resolve ali toda questão do planejamento, quando tem esse desafio de contar a história de ser visto por mais pessoas gera uma insegurança muito grande no professor né então eu acho que faltou a pandemia pra ter essa necessidade da inovação tecnológica na área da educação para os professores entenderem que é sim importante é compreender que as nossas crianças elas vem de uma era digital diferentes as crianças têm mais

facilidade com a tecnologia são dizem ser nativos digitais, mas há várias pesquisas que comprovam que não são nativos digitais, são crianças que aprendem.

P2 Eu acho que é uma nova realidade..., mas assim o mais importante que falta é como usar de forma adequada, de uma forma que verdadeiramente envolva a criança... e assim usar por 'modismo' não vai levar a nada. Depois dessa pandemia eu sei que vai vir muita coisa e depois de repente todos vão achar que a tecnologia é a solução da educação e não é. E não é... Porque a defasagem das crianças principalmente na alfabetização... e a alfabetização tem essa necessidade do contato direto, sua presença lá ajudando... a tecnologia nesse ponto não deu muito suporte não, foi o que se tinha, mas dizer que é a solução não é a solução para a educação. Nós precisamos aprender que ela está ali, né?! Nós precisamos aprender como usar, como produzir e como fazer leitura de tudo que está ali no mundo... se não a gente vai só engolindo, só recebendo, e não tem nenhuma visão do que estamos fazendo, então assim é esse cuidado que nós precisamos mesmo com essas tecnologias. Às vezes a tecnologia tem alguns recursos..., mas ela é um instrumento, mais um recurso para ser usado, mas não vai resolver um problema.

P3 Eu acredito que falta muita coisa...porque eu acho que hoje nossas crianças têm muito acesso a internet, ela tem muito acesso a tablet e celular, e as crianças já começam ali com dedinho... a gente tem que tentar aliar isso para uma coisa boa para criança né?! Não só apenas crucificar, porque tem muita gente que crucifica as tecnologias, mas a gente tem que olhar para elas e ver o que que eu posso fazer de bom com aquilo e foi o que aconteceu com a pandemia se a gente não tivesse tecnologia não iria ter aula as crianças não iam ter acesso a ao ensino e eu acredito que sim que é importante os cursos de graduação e até de pós-graduação ter alguma coisa voltada na área de Tecnologia... porque ainda tem gente que é curiosa e tem gente que tem muita dificuldade até que trabalhava comigo mesmo tinha professora assim que entrava em pânico na hora que falava que tinha que mexer no plataforma, de enviar recados, cronograma e os roteiros para as crianças... elas entravam em pânico tinham muita dificuldade eu acho importante sim até de formação continuada o curso até às vezes um uma oficina que coloca a mão na massa ali e tá ali para ajudar eu acho muito importante.

P4 Eu acho que falta sabe?! Mas tem que ver como que é dado ...porque assim nós tivemos com essa pandemia ... e por causa dessa pandemia nós tivemos em julho de 2020 uma semana cheia de capacitação, inclusive tinha gente com muita capacidade e ministrou e tal e se organizaram vários cursos para gente... tudo... só que não colocou a mão na massa, muita informação muito aplicativo, muita coisa, então assim para quem entende mesmo tá ok, mas para quem tem outra metodologia mais tradicional pegou de surpresa não dá conta... Tanto é que quando a gente foi para a escola, a gente tinha que ir para escola para separar o material umas ou duas vezes por

semana, grampear, corrigir... A gente ia para a escola e aí as meninas da residência levavam o notebook, algumas professoras tinha mais dificuldade e ficava desorientada só de mexer no meet, só de abrir meet, enviar arquivo, na questão de compartilhar a tela (risos), mas eu acho que precisa ser uma coisa mais assim direcionada, mais assim sabe?! Que às vezes a coisa básica o professor que não dá conta... tecnologia ajudou muito né, mas ao mesmo tempo trouxe um transtorno porque não é fácil.

P5 Ah falta... falta a realidade... penso eu falta a realidade, porque enquanto você não se depara com a realidade, não muda... então... como eu já tinha passado por uma experiência de campo... na pandemia foi difícil... e olha que, mesmo conhecendo vários recursos digitais, eu apanhei do *google meet*, eu não sabia que as crianças podia pegar o link copiar e colar lá no grupo, e eu evitava determinada coisas, porque eu não ia ter condição de ensinar, então eu evitava determinadas coisas...

7 - Quais recursos multimidiáticos você considera importante para a mediação da leitura literária no ensino remoto?

P1 Acho que o maior recurso é a habilidade do professor de transformar a aula que seria física né em uma aula que pode ser online, tecnológica que pode ser a distância digamos assim, se não tivesse a habilidade do professor em transformar esse planejamento para que possa ser acessível para qualquer criança, quaisquer recursos que o professor não consiga usar fica desnecessários.

P2 Eu acredito que foram importantes os dedoches, os palitoches e os vídeos... naquele momento esses recursos foram importantes sim mesmo a gente contando a história ali para as crianças usando o vídeo e assim a gente não mandava de outra pessoa contando não, isso é uma vez ou outra, a gente tentava ao máximo tá ali, nós contando ou fazendo a leitura daquela história. Toda semana também era enviado um livro em PDF para os pais lerem com as crianças porque eles precisavam fazer registro no livro, aí a criança que fazia... tinha criança que não fazia porque eles queriam esse material concreto. Sabe, às vezes o pai estava lendo ali no celular para criança e criança não estava nem olhando e quando fazia os vídeos eles participavam mais, também tinha as atividades ao vivo pelo meet, e eles adoravam e prestavam atenção na história... Existem várias formas de contar uma história, mas a gente fazia a leitura de uma história e para criança quando ela via a professora dela contando ali lendo aquela história para ela era a coisa mais linda do mundo.

P3 Os livros em PDF... era o recurso que eu mais usava.

P4 Os vídeos... os alunos que não podia ou até mesmo que não queria assistir a aula, a gente fazia um vídeo, e eles participavam quando a gente postava o vídeo no grupo do whatsapp.

P5 Os livros em PDF, assim diariamente eu incentivava a leitura eu sempre colocava na rotina dele, escrito assim 'leitura do dia' ou então 'hora da leitura', ou 'leia para gostar de ler' 'leia por prazer' e todos os dias eu colocava um PDF para eles... e isso ai para mim foi o maior ganho que teve... infelizmente a gente sabe que muitos PDF não são abertos que a pessoa não abre ou porque não quer ou porque não pode, inclusive isso eu tive que ensinar, meus alunos diziam 'porque meu pdf não abre', eu respondia 'porque você não tem o aplicativo do adobe', e explicava que tinha que fazer o download e explicar tudo certinho... então com o passar do tempo eu fui trazendo essas novidades digitais, tanto eles para mim, quanto eu para eles foi lógico, um processo muito dialógico eu tive assim um ganho muito grande

8 - Quais foram os desafios e dificuldades encontrados no trabalho da leitura literária por meio de dispositivos digitais no período de ensino remoto?

P1 Para mim eu não tive dificuldades, desafios agente sempre tem né, escolher história, planejamento e tudo mais né... mais a questão de dificuldades em não tive.

P2 Desafios eu acho e acredito que foi aprender a mexer neles ter contato com eles... desenvolvendo assim e tornar isso atrativo para criança sabe?! Porque na internet tem vídeos espetaculares dos influencers que as crianças costumam ver e a gente tinha que aprender atenção da criança, e às vezes, muita das vezes, os aplicativos que a gente estava usando não eram tão bons quanto né?! E às vezes isso, era relato assim de pais, que às vezes as crianças começavam a assistir à aula e já ia lá com o dedinho clicar no vídeo que queria?! E isso foi desafiador... tentar buscar recurso para melhorar o vídeo, melhorar nossa aula ao vivo, melhorar tudo.

P3 Bom primeiro... um dos desafios era quando eu estava... vamos supor assim... encontrei livro em PDF e eu estava compartilhando tela, não tem aquele rostinho da criança... não sei se ela tá ouvindo ou não, interessado ou não... porque primeiro o próprio Google meet dependendo da Internet a gente não consegue ficar com muitas telas abertas, porque carrega, e carregam muito e aí tinha que pedir para as crianças fechar as câmeras... e dizia vamos ouvir as histórias...

P4 Os desafios foi essa falta de acesso, que foi muito triste... eu gostaria que tivesse ali, todos né... a gente tinha grupo de WhatsApp, e se eu tinha cinco alunos na aula online e não conseguisse explicar, por exemplo, se fosse uma aula de leitura de , de um texto lido e a interpretação a gente colocava no grupo, pedia ajuda para fazer o vídeo, e eu sempre colocava.. então... uma história contada em vídeo, qualquer coisa que englobasse uma historinha eu postava no grupo...hoje eu trabalhei essa história tal, nós compartilhamos esse vídeo e tal depois

fizemos essa atividade depois contava essas historinhas... era um meio de acesso que a gente tinha, mas mesmo pelo grupo do WhatsApp era poucos que dava retorno, dialogava né, porque às vezes eles não vinham em casa, mas, dialogava. Assim, mas o ponto negativo era alcançar as crianças, esse alcance foi muito pouco e com isso a gente não pode efetivar esse trabalho nosso de forma remota igual é no presencial.

P5 Nossa os desafios para mim... acho que são desafios estrutural... as dificuldades para mim maior foi a questão estrutural mesmo... aquelas crianças que eu não consegui abraçar... essas para mim foram as maiores dificuldades, eu tive problema também por exemplo, com a família relutava que o menino não tinha dificuldade nenhuma de participar da aula, de usar as ferramentas, e a família achava que não precisava daquilo e a criança acabou ficou travada no processo esses foram as maiores dificuldades. Outra questão difícil também é a questão de ter que provar para a gestão escolar que a coisa funciona, e com isso ganha respeito... isso é difícil... e demora um tempo sabe?!

9- Na sua opinião quais os benefícios encontrados no trabalho da leitura literária por meio de dispositivos digitais no período de ensino remoto?

P1 A vantagem eu acho que foi realmente a vantagem do letramento literário que algumas crianças não teriam acesso ao livro físico e também a questão da maior quantidade de livros que essas crianças tiveram acesso durante o ensino remoto... Da sim (tirar coisas boas) com certeza, foi necessário esse período para que a gente pudesse aprender coisas novas também.

P2 Os benefícios e a questão da comodidade né porque a criança ia poder ver e o pai poder mostrar a criança o tempo ali que ele tivesse um tempinho que tivesse um tempo oportuno para aquela criança porque às vezes... nós lá na escola a gente tem aquele horário aquela grade que a gente tem que olhar e às vezes as crianças ainda não estão naquela rotina te querer ouvir a história e tudo e quando chega em casa às vezes o pai não conta às vezes por esse lado foi bom porque o pai tinha o vídeo ali agora agora é a hora da gente ouvir a professora da gente fazer a aula então ele colocava o vídeo e ia pausando, fazendo atividade com criança... Ah você não entendeu isso?! então vamos parar aqui... aí depois continuava o vídeo eu acho que foi isso a comodidade para os pais para poder ver a hora que fosse oportuno para eles

P3 Posso te falar sinceramente, essa sou eu falando, eu acho que o contato com o livro, porque eu tenho isso, esse contato com o livro com a imagem, e trabalhando juntos com a criança, juntos ali explorando o livro, é uma riqueza muito grande e eu ainda não vi como isso pode acontecer com os recursos tecnológicos. Olha eu acho que o livro é aquele objeto que ele é, entendeu?!... de sentar de pegar o livro, de voltar as folhas, é uma forma diferente de ler eu acho

que na tela eu não consigo. Eu não sei se isso faz para as crianças também, mas eu vejo assim que a forma como eles vão folheando o livro é diferente né?! A sequência, a gente sabe que não...a internet não mostra como você tá manuseando, é uma outra forma de tá lidando com a paginação, na verdade nem é paginação, é uma riqueza muito grande que as tecnologias trazem, mas esse contato com o livro eu acho muito bom e essencial.

P4 Agora o ponto positivo, o lado bom é como comentei com algumas colegas, quem participa só tem a ganhar... quando a gente retornou em agosto foi e número reduzido e ainda continuou remoto nas aulas para atender quem estava em casa... mesmo assim diminuiu... quer dizer as crianças ficavam em casa e não queria ir a escola, a mãe não levava porque não era obrigado a levar... e as crianças não ia na escola, não participava da aula online e as vezes não fazia certinho o material, ou levava atrasado ou nem levava e sumiu do ‘mapa’ (risos)... Então assim, o lado bom foi assim tanto eu quanto alguns alunos os poucos foram descobrindo esses recursos viáveis, porque não precisa estar no ensino remoto para usar esses recursos, a gente no presencial está usando esses recursos e pode está normal no dia a dia... porque antes a gente não usava, mas falta ferramenta para o professor. É um desafio responder essa questão...

P5 A questão das vantagens... foram muitas, além do desenvolvimento, da motivação, do compromisso... olha, eu tive criança que não tinha eles não tem vergonha nenhuma na frente de uma câmera, eram crianças que faziam que atuavam, que diziam assim ‘se precisa fazer vamos fazer’ ... tinham uma responsabilidade muito grande, e também o envolvimento da família... a gente podia ver que tudo que tinha e que era possível os pais estarem junto, assistindo e motivando eles estavam... eu tive criança que se abriu para outros lugares... tinha uma aluna que fazia animação, ela mesmo desenhava, criava um texto, narrava e fazia um vídeo, editava... teve outros aluno que faziam produções com o bitmoji, eles selecionavam vários bitmoji e criavam vídeos e a narrativa passando os desenhos do bitmoji... e eles tinham o avatar deles... era lindo as produções... e olha, o vínculo deles comigo era só de professor e aluno mediado pela tecnologia, tanto é que, estando comigo, eles tinham vergonha, presencialmente eles tinham vergonha... e essa ideia de novidade de arte e tecnologia gerou até medo em alguns professores, como o que vai ser dessa turma depois de um ano tão lúdico?... essa foi a preocupação que gerei...

10 - Agora com a volta o ensino presencial você utiliza algum recurso multimidiático para trabalhar a leitura literária? Qual? Por quê?

P1 Todos, a gente tem aproveitado todos, porque foi muito difícil a adaptação no começo, mas depois facilitou muito... então antes a gente tinha por exemplo 10 livros físicos para trabalhar com as crianças, hoje a gente tem muito mais.

P2 Utilizamos sim às vezes a gente continua passando o vídeo... a gente tenta buscar alguns vídeos o que seja mais explicativo, até nessa questão de usar a máscara, alguma história de algum personagem falando sobre o uso da máscara para as crianças porque às vezes a professora tá ali falando ‘vamos usar a máscara, a máscara tem que tampar o nariz’, mas aí a gente mostra um personagem que a criança gosta que está usando a máscara e ali para ela é significativo... aí a gente usa sim... continuamos usando os vídeos.

P3 Ah sim, os livros em PDF, porque todos podem fazer a leitura do mesmo livro, mas também os videozinhos e alguns joguinhos, mas eu preciso aprender um pouco mais ainda

P4 Sim...o nosso recurso hoje em dia é esse os vídeos ...e os outros recursos foram ficando... assim a gente sabe, que é importante o fantoche e o dedochê, mas estão ficando um pouquinho assim... as crianças não tem interesse... como o teatro também... a gente começa dar importância para aquilo que está chamando a atenção das crianças no momento, só que ao mesmo tempo, a gente não tem as ferramentas para utilizar... no meu primeiro dia de aula esse ano, eu tenho uma caixinha de som e o áudio dela fica bom, aí eu abri um vídeo e tinha várias músicas populares para crianças, aí eu coloquei na caixinha para escutar e fiz uma dinâmica com eles... assim eu tive que levar de casa, na escola não tinha... então seria bom se na sala tivesse um som, datashow, tudo seria mais fácil para trabalhar esses recursos.. mas eu percebi que tem que trabalhar com recursos que chama a atenção...

P5 Ah eu manteria a questão dos livros digitais...e como ferramenta os vídeos, e com isso a gente pode trabalhar com mais ferramentas, porque olha só, o professor tem medo de levar um vídeo para a escola, tem medo de levar um aplicativo novo e as crianças hoje tem o celular deles que pode ser utilizado, tem a internet que pode ser utilizada, e eu penso que o livro é uma ferramenta fundamental, porque se não tiver internet e tiver um livro está ótimo. A gente consegue fazer um excelente trabalho com os recursos digitais por isso eu te falo que os livros em pdf para mim seria assim ganho mesmo.

11 - Foi possível promover novas práticas de leitura literária por meio de dispositivos digitais ou delimitou um pouco? Por quê?

P1 As novas práticas em relação às tecnologias sim, porque os alunos maiores por exemplo, as propostas de projeto de leitura foram diferenciadas utilizaram muito google jambord, google formulários, google apresentações...para os nossos [alunos] que são pequenos aqueles que ainda estão começando a dominar o relacionamento com a tecnologia eu acho que foi a mesma coisa, o que mudou foi o acesso a literatura, e isso aumentou muito sem dúvida nenhuma, mais as práticas de leitura literária para nossos alunos....bem que se for analisar a questão da diversidade das maneiras de contar a história aumentou muito, como também a diversidade do contato com a criança com a literatura

P2 É o que eu te disse a gente tem que assim casar um pouco uma coisa com a outra... se vamos ler um livro físico hoje a professora ali mediando, vamos assistir um vídeo da mesma história contada de uma forma diferente... eu acredito que tem tudo para dar certo, mas é equilibrar em uma balança

P3 Não vou te dizer que não, que não tem jeito, eu sei que as coisas estão sempre mudando. A gente pode repensar tudo isso que está acontecendo... eu penso assim... a escola disponibiliza um recurso para o momento de produção, para que a gente possa produzir para as crianças muitas coisas, seja videozinho, seja joguinhos... assim em telas... eu já até consegui um jeito de fazer no Power point aqueles quiz, mas eu tive que aprender a fazer né?! E ainda tenho algumas dificuldades, na hora de compartilhar que eu não sei muito bem... como seria feito essas marcações... são coisas... mas para isso nós precisamos ter instrumentos, ter recursos na escola, na sala de aula. Existem plataformas, eu não sei o nome correto que a gente produz joguinho para as crianças, já pensou se você pode contar uma história e de repente através de uma imagem trazer alguma atividade em algum recurso... algum joguinho, ou faz um quiz daquela leitura que você fez, tem muita coisa que pode ser explorada, eu estou falando de coisa muito simples que eu não sei, mas que eu acredito que pode ser feito... de explorar mais, mas não perder o sentido do livro

P4 Mais eu penso que essa leitura literária ela precisa partir do professor, ela tem que partir como necessidade do professor... enquanto a necessidade do professor for cumprir o currículo ele não vai atuar com a leitura literária não, porque ela não tem espaço no currículo, a não ser que o professor conheça livros, como eu tive a oportunidade de conhecer livros que abraçavam os conteúdos curriculares... eu peguei lá [os disponíveis na internet] os livros literários que tinham matemática que tinha problemas e trouxe para as crianças, mas assim era lendo e resolvendo... e pensar na associação [das minhas práticas pedagógicas] com as tecnologias não

era um processo indissociável, era um processo completamente conectado... e penso que podem além de ser aliados a prática do professor, ser também um fator de motivação aos alunos. .

P5 Eu acredito que sim, mas depende da prática do professor... da vontade de trabalhar... de querer fazer diferente...

12 - Na sua opinião você considera que os dispositivos digitais podem ser grandes aliadas à prática docente para o trabalho com a leitura literária

P1 Com certeza é o que eu te disse a gente tem que trazer o que há de bom nos recursos digitais com o uso da tecnologia para leitura literária não apenas crucificar... porque eu acredito que ela tem muito de bom para nossas crianças tanto que até esse ano a plataforma da nossa escola, a plataforma de educação do livro da apostila deles têm um joguinho sabe?! para as crianças é irem fazendo... as vezes tem... mas a gente conta uma história e depois tem um joguinho sobre a história... é muito legal.

P2 Um ponto de equilíbrio entre o professor e a tecnologia... precisa do professor... precisa de um professor que trabalhe leitura literária... e precisa de um professor que seja curioso e traga as tecnologias para a sala de aula... eu acho que os dois juntos...a tecnologia e leitura literária e o professor lá ajudando, orientando, pode sim ser grandes aliados.

P3 Sim, podemos usar se nós soubermos como usar e de forma correta. Como eu te falei, não achando que é a solução, de repente você coloca aquilo ali, não como uma solução, mas talvez como recurso que possa está enriquecendo, diversificando, que seja de fato... e que a gente possa explorar depois... essa leitura eu acredito que sim. Mas é como eu falei, depende muito de como a gente vai usar os recursos que nós vamos ter à disposição. Porque não adianta você ter muitas ideias, pensar muito, mas às vezes você não tem como fazer isso, não é viável, não tem recursos para fazer, então assim planejar de acordo com nossa realidade... eu fico pensando assim, quando você vê uma tela de computador do Google meet do PowerPoint agora vou compartilhar é uma coisa... agora você vê pelo seu celular né é outra coisa. Será que tá legal para criança a imagem?! Qual o tamanho ela tá vendo?! Então assim, é meio complicado, não são todos que tem a internet as vezes tem essa internet, mas não a internet para acessar uma plataforma como o Google meet, e às vezes são planos que não cobrem esse tipo de acesso. E assim foi bem complicado contemplar todo mundo.

P4 Com certeza... porque é um recurso visual também né?! A criança hoje em dia sabe muito da tecnologia, e a tecnologia está aí escancarada... então a criança pega um celular e sabe mexer melhor que a gente, com certeza se você leva um livro impresso e lê... somente lê... claro vai desenvolver algo ali no prazer da criança, dependendo de como você lê, pela sua motivação o

que você fez antes de apresentar o livro, alguma coisa... mas se você pega um livro em PDF que tem várias gravuras, páginas e vai passando as páginas é outro recurso também... parece que prende mais a atenção... e aí a gente não precisa gastar para imprimir, xerocar... vai tudo isso... porque a criança na sala de aula tem hora que ela tem preguiça de pegar o livro... por exemplo cada uma pegou o seu livro sentar e fazer sua leitura... não gostam... ainda mais com essa dificuldade que eles estão tendo agora, a defasagem... então eles estão precisando de que o professor pegue leia conte incentive... e esses recursos aí sim ajuda...

P5 Sim, penso que podem além de ser aliados a prática do professor, ser também um fator de motivação aos alunos... meus alunos hoje fazem produções belíssimas e profissionais, e isso começou dentro da sala de aula... antes eles não sabiam e fui instigando, orientando e estimulando a criar... mas volto a dizer precisa do professor para auxiliar...

13 - Você considera que a leitura literária por meio do uso de dispositivos digitais durante o período de ensino remoto em conjunto com a mediação docente foi possível promover o letramento literário?

P1 Com certeza foi sim, muitas crianças que às vezes não teriam acesso ao livro físico tiveram acesso a história que seria contada pelo mesmo livro através dos recursos digitais.

P2 Com certeza... a gente não pode falar que foi tudo perdido porque não foi não, nós tivemos crianças que aprenderam sim.

P3 Ah sim, o letramento literário, no momento que a gente tá lendo para a criança o livro de literatura, no momento que você explora dentro de alguma possibilidade que você tem e que você explora, ah sim, com certeza. Eu fechava a apresentação, a vamos conversar sobre a história, o que chamou, o que aconteceu, e tinha momento que ainda dava para criar algum suspense, eu creio que sim. Eu sou muito encantada com a literatura infantil, eu sou encantada mesmo. Quando eu conto para as crianças, eu faço suspense ou mudo alguma coisa e pergunto... e vejo os olhinhos deles assim (gestos com as mãos) aí na tela não tinha jeito, surge uma dúvida uma pergunta, quer dizer alguma coisa inusitada, alguma coisa que as crianças vê e a gente não vê, e a gente não percebe como adulto e às vezes eles percebem. Então assim, com certeza, pelo menos aguçar a curiosidade, eu acredito que sim.

P4 Sim... também... porque penso que não é somente esse conto em si...uma história em si...eu acho que nós podemos pegar vários gêneros ali... tem a poesia para trabalhar essa leitura, tem as propagandas, os anúncios de jornal, de revista, algum textinho curto, uma charge... coisas

que assim que vai interessar o leitor a criança e que estão presente na vida deles...e esses recursos são essenciais para o letramento porque eles já mostram várias questões que a criança já está vendo né no dia a dia...propaganda, receita, coisas que fica mesmo... escancarado, na rua né?! E assim, isto aí é um recurso muito bom, trazer um letramento para eles..., mas desde que a gente use isso aí para contribuir com a alfabetização né?! porque só o letramento não basta...

P5 Meus alunos faziam a leitura na tela, a leitura em pdf, a leitura com a reprodução em áudio, leitura com reprodução em vídeo e a leitura do texto deles, eles tiveram que fazer entrevista... então, assim, eles tiveram uma bagagem assim que ajudou demais a superar dificuldade na leitura... Desenvolveram uma criticidade linda... chegou uma época que a gente leu um texto que nós tivemos um momento de interação no grupo por WhatsApp eu abrir o grupo e falava ‘hoje nós vamos interagir eu quero que vocês falem para mim sobre o bullying’..., e eles iam trazendo e faziam um cartaz contra o bullying... e aí eu vinha com leituras literárias acerca do bullying. Eu trouxe para eles a história do Ernesto, da Blandina Franco e José Carlos Lollo, é um livro fantástico, porque ninguém gostava do Ernesto, e aí eu mostrei esse livro para as crianças de um jeito assim bem espontâneo mesmo e mostrava a imagem porque era um jeito de fazer mediação de leitura no google meet... e chega uma hora da história que a autora fala assim... essa história acabou assim... o Ernesto chorando e fim... e os meninos falaram ‘não como assim??? Não pode acabar desse jeito não’ e nós conversávamos sobre e depois que fazia toda exploração, a Blandina dá continuidade na história... não realmente você tem razão não pode terminar desse jeito, porque histórias são feitas para gente ficar feliz, e então que tal se a gente desse um novo final... os meninos fizeram recado para o Ernesto... e colocaram e falaram sobre o bullying e a partir da leitura do contexto da leitura literária... e assim eu tentava toda realidade que eu sentia que podia trabalhar eu jogava para discussão, para a roda de leitura... tem coisa que foge da questão da aprovação e reprovação...gente precisa pensar na questão da aprendizagem e se foi interessante... então incentivei a leitura, incentivei a contação e incentivei a encenação, porque eles tiveram que fazer cenas teatrais também a partir dos textos...e aí assim tudo que era possível jogar como leitura eu trazia... por isso que tinha a questão da leitura de mundo, por isso era um projeto de letramento literário, porque eu envolvia teatro, envolvia história em quadrinhos, textos verbal não verbal... então sim... acho que consegui promover o letramento literário [risos].

9.1 Produto Educacional

Para acesso ao produto educacional acessar o link abaixo:
<https://docs.google.com/presentation/d/1bFQ2LPo8PV4208LLwPR150PrtIQliytN/edit?usp=share_link&ouid=108695053650569982669&rtpof=true&sd=true>