

## Letramento Digital: Uma Prática de Leitura pelo Google Classroom no Ensino Fundamental II

Nilza Pereira Crepaldi (UEM)<sup>1</sup>  
Annie Rose dos Santos (UEM)<sup>2</sup>

### Resumo

O artigo apresenta um processo de leitura via aplicativo do *Google*, mediado pelo gênero condutor conto de fadas em sintonia com outros gêneros discursivos, destinado a alunos da rede pública do ensino fundamental II. A pesquisa respalda-se na abordagem enunciativa da linguagem e nas metodologias de Solé (1998) e Cosson (2014). Os resultados demonstram que a articulação da exploração da multimodalidade da linguagem com recursos da *web* possibilita ao professor reconfigurar o seu papel de mediador, e os alunos exercitam a navegação *online* compreendendo e respondendo ao processo de leitura, refletindo criticamente sobre sua realidade e ganhando autonomia.

*Palavras-chave:* Leitura. Navegação online. Multiletramentos. Protótipo didático.

### Abstract

The article presents a process of reading through Google's application, mediated by the genre conducting fairy tale in tune with other discursive genres, and intended for students of the public elementary school II. The research is based on the enunciative approach of the language and the methodologies of Solé (1998) and Cosson (2014). The results demonstrate that the articulation of the multimodality exploitation of the language with web resources allows the teacher to reconfigure his role of mediator and the students exercise the online navigation, understanding and responding to the reading process, critically reflecting their reality and winning autonomy.

*Keywords:* Reading. On-line navigation. Multiletramentos. Didactic prototype.

<sup>1</sup> Contato: nilzapereiracrepaldi@gmail.com

<sup>2</sup> Contato: arsantos@uem.br

## 1. Introdução

Apesar de o atual quadro social se mobilizar pela interatividade via cibercultura (Lévy, 2007), vive-se em um país no qual ainda não se aprende a ler e escrever de forma reflexiva, crítica e autônoma nas escolas. Os professores de língua portuguesa se sentem intimidados a mediar o ensino pelo virtual devido às suas in experiências pedagógicas e por estarem vinculados a um sistema curricular ainda verticalizado e autoritário. E embora a sociedade reconheça o valor da leitura literária nas escolas para que o aluno/leitor compreenda a si mesmo e a vida e encontre a sua subjetividade, a leitura ainda tem se revelado um processo mais quantitativo do que qualitativo em âmbito escolar (Failla, 2016).

Chartier (1998) sinaliza a importância de se mediar na escola a leitura sintonizada com as experiências sociais do aluno para que este rejeite certos medos sociais, dentre os quais o de que a linguagem pertence a quem detém o poder e a leitura é apenas algo utilitário. No Brasil, o PNE/Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) determina que as práticas de linguagem na escola devam vincular-se ao contexto social a fim de educar o aluno e prepará-lo para o exercício da cidadania e formação humana; os PCN/Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) orientam que a língua materna deve ser trabalhada por meio dos gêneros discursivos pelo fato de propiciarem inúmeras práticas discursivas de leitura e escrita existentes na sociedade; a BNCC/Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017) direciona que as escolas de ensino fundamental pratiquem a linguagem e a educação literária de forma interativa, reflexiva, crítica e contextualizada, articulando o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o digital, dentre outras modalidades; e as DCE/Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Paraná, 2008) reiteram essas orientações, enfatizando um processo ensino e aprendizagem reflexivo, crítico e multimodal para a língua materna na escola.

Com o intuito de intercalar as tecnologias digitais à escolarização da leitura nas aulas de língua portuguesa mediante estudos e discussões empreendidos durante o Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (Profletras, 2017/2018), este artigo versa sobre uma forma diferente de se lidar com a leitura literária partindo da seguinte questão: como o professor de língua portuguesa da Sala de Apoio<sup>3</sup> (SAA) do ensino fundamental II poderia aplicar as tecnologias digitais nas atividades curriculares de leitura visando ao multiletramento de seu aluno, conferindo-lhe uma atitude responsiva ativa, crítica, autônoma e humana?

---

<sup>3</sup> Projeto criado no Estado do Paraná (SEED) pela Instrução 010/2014 (Paraná, 2014), com intuito de atender às defasagens de aprendizagens em língua portuguesa e matemática, apresentadas por alguns alunos do ensino fundamental que chegam ao nível II (6º e 7º anos).

Pontua-se que essa prática didática direciona-se a pré-adolescentes, alunos e alunas de 6º e 7º anos, matriculados na Sala de Apoio (SAA) da rede pública estadual de ensino. Trata-se de um protótipo de ensino, disponibilizado em um aplicativo do *Google*, produzido e implementado por uma das autoras<sup>4</sup> deste artigo, envolvendo diversas modalidades de linguagem: oral, escrita, visual, sonora e digital, mediado pelo gênero conto de fadas e estendendo-se a outros gêneros.

O estudo visa promover os multiletramentos na escola, destacando a relevância de intercalar recursos virtuais aos convencionais para o ensino cognitivo da leitura literária. Como resultados, o artigo mostra a viabilidade de os alunos desenvolverem letramentos críticos pela mediação do gênero conto de fadas em diálogo com outros textos e pela navegação *online* por aplicativo do *Google*. Além disso, busca propiciar ao professor conhecimentos teórico-metodológicos relativos ao ensino da leitura, novas habilidades técnicas/tecnológicas e campos de pesquisa sobre o letramento digital, refletindo e reconfigurando a sua prática na escola.

Trata-se de uma pesquisa-ação, norteada pelos pressupostos enunciativo-discursivos de abordagem sócio histórica do círculo de estudos bakhtinianos (Bakhtin, 1992; 2003), respaldada nas concepções de multiletramentos de Rojo (2012; 2013; 2017), nos estudos de leitura e navegação pela *web* de Santaella (1998; 2007; 2013) e Coscarelli (2009; 2016), bem como nas metodologias de ensino da leitura de Solé (1998) e Cosson (2014).

A fim de expor a pesquisa, este artigo se estrutura em três etapas: (a) a primeira discorre acerca das concepções teóricas da pesquisa, foca a teoria dos gêneros de Bakhtin articulada aos novos letramentos pela multimodalidade da linguagem e navegação pela *web*; (b) a segunda descreve a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho e o material didático; (c) a terceira discute e avalia a implementação pedagógica com base nas teorias assinaladas e tece considerações relativas ao papel do aluno, do professor e do uso do protótipo didático, bem como sobre os objetivos pretendidos, abordando os aspectos positivos e negativos da pesquisa.

## 2. Da teoria dos gêneros às novas práticas da linguagem

Os pressupostos teóricos enunciativo-discursivos de abordagem sócio histórica do círculo de estudos bakhtinianos, os quais constituem o eixo norteador desta pesquisa, defendem que a leitura e a escrita se organizam mentalmente e se materializam em signos

---

<sup>4</sup> Uma das autoras atuava como professora de língua portuguesa nesta SAA na época da implementação do protótipo didático.

e se transformam por meio das relações sociais entre autor/leitor em um processo dialógico, polissêmico, polifônico, coletivo e interativo em dado contexto de produção e recepção (Bakhtin, 2003).

Bakhtin (1992) trata a língua não somente como estrutura formal, mas como discurso, enunciação, e a concebe como um fenômeno social, histórico e ideológico. Em sua visão, o enunciado é uma verdadeira unidade de comunicação verbal, o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados, o momento do uso real da linguagem. Afirma que o processo comunicativo da linguagem, além de ser determinado por um meio social, deve conter uma finalidade, pois a comunicação é organizada pelo exterior, o qual envolve não apenas a presença física de seus participantes, como também o tempo histórico e as relações sociais. Nessa perspectiva, o processo de interação entre autor/leitor, que acontece durante a leitura, se dá por meio dos gêneros do discurso, os quais funcionam como modelos articuladores entre o produtor e o leitor mediante dada situação social e ideológica de produção, além de serem organizadores da fala e da subjetividade humana para apresentar uma realidade.

Os elementos que constituem o gênero, de acordo com Bakhtin (2003), seriam o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional. Esses componentes estão interligados; por isso, ao analisar um gênero, deve-se observar que cada um desses elementos se conecta aos outros. O tema é a comunicação discursiva e contribui para a compreensão ativa e responsiva dos interlocutores durante a enunciação, porque diz respeito à expressão de valor social do objeto referido no discurso em certa situação interativa concreta. Quanto ao estilo, o autor aponta dois elementos: a individualidade do sujeito que faz escolhas singulares para se expressar; e as práticas linguísticas coletivas que garantem estabilidade ao gênero. A forma refere-se ao resultado da escolha dos elementos da língua e do discurso que sustentarão o gênero, garantindo o seu acabamento; além disso, tem a função de estruturar e relacionar os elementos linguísticos que constituem o gênero, garantindo-lhe unidade.

Os gêneros, conforme Bakhtin (2003), possuem caráter heterogêneo e variam de acordo com o tempo, as situações, os temas e a composição e podem se renovar. Compreende-se que os gêneros vão se transformando para atender às necessidades de um novo contexto social e tornarem-se mais ágeis e funcionais. Essa característica, segundo Rojo e Barbosa (2015), sugere a diferença entre gênero e *tipologia textual*<sup>5</sup>, pois enquanto

---

<sup>5</sup> Os cinco tipos textuais apresentados por Werlich, em 1973, são: narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e injuntivo (Marcuschi, 2005).

os *gêneros* podem sofrer mudanças, ganhando novas proporções e sentido no tempo, espaço e situação de enunciação, os *tipos* de textos não mudam com o tempo, situação ou contexto.

Todos os textos são dialógicos porque são resultantes do confronto de muitas vozes sociais no discurso. As expressões valorativas que aparecem em um texto constituem o que Bakhtin chama de dialogismo. A linguagem oral, escrita, visual ou sonora tem como referência outras vozes, pois nada se cria do nada, ou seja, um escritor sempre se baseia em algo já dito para se expressar. Desse modo, todo enunciado está ligado a outros “já ditos” e um enunciado pode possuir muitas outras vozes articuladas a enunciados já existentes (Bakhtin, 2003).

Essa concepção dialógica bakhtiniana se concretiza na escola quando o aluno/leitor de uma obra/texto literário observa diferentes ideologias expressas pelas diferentes vozes que se alternam, seja pelas ideias do locutor ou pela intercalação das vozes das personagens ou mesmo quando um texto apresenta elementos de outro texto de forma inovadora, desenvolvendo uma nova discussão, polemizando os discursos: o do texto original e o da nova produção. Durante esse processo, é preciso que o estudante compreenda que determinado gênero não surge do nada, pois as ideias ali expressas sempre estarão vinculadas a outras pré-existentes. Com isso, a nova criação ganha nova identidade, tanto no aspecto textual quanto no discursivo.

Ainda na concepção de Bakhtin (2003), todo enunciado é sempre uma resposta a um enunciado anterior. Qualquer enunciado tem a finalidade de buscar uma resposta, uma atitude responsiva do outro, seja de forma oral ou escrita. O interlocutor é um participante ativo na cadeia discursiva; o enunciado é organizado a partir da sua resposta. Dessa forma, uma intenção enunciativa é sempre intercedida pelas intenções dos outros. Isso significa que toda leitura é passível de uma resposta oriunda das relações sociais.

Ao estabelecer uma relação de sentido entre os enunciados presentes nos textos escritos que têm como referência o todo da interação verbal, na escola, o aluno/leitor vai imprimindo traços de autonomia e individualidade ao seu dizer e às suas ações. Ao entender o sentido linguístico do discurso, decodificando-o, compreendendo-o e interpretando-o, terá condições de se manifestar concordando ou discordando, complementando, aplicando o discurso ou preparando-se para empregá-lo. Dessa forma, toda compreensão de um enunciado é responsiva, visto que o ouvinte/leitor passa a ser falante ou coautor do discurso, e todo enunciado é elaborado para ser respondido em determinado campo social, seja familiar, escolar, religioso, etc. (Bakhtin, 2003).

Diante disso, evidencia-se a importância de trabalhar na escola os textos como gêneros em situações de produção dos enunciados em seus aspectos sociais e históricos, pois ao tratá-los apenas como “tipos” de textos não se estaria levando em conta os contextos e as relações sociais dos agentes e nem as ideologias do seu discurso. Nessas condições, a linguagem seria analisada somente em sua materialidade textual, de forma estática, única e sem vida, e os aspectos discursivos seriam desconsiderados. Por esse motivo, é indispensável que o professor de língua portuguesa, além de tratar a finalidade da leitura e as formas de estruturação do gênero, considere a análise temática do texto, relacionado a uma situação sociocultural e histórica que envolve relações ideológicas e dialógicas entre produtor e interlocutor.

Embora Bakhtin não aborde as questões semióticas e midiáticas em seus estudos, estas são essenciais para se propor a formação leitora do aluno contemporâneo, pois qualquer prática de linguagem pressupõe dada comunicação constituída de acordo com o campo social de produção, circulação e recepção a que se articula. Ademais, a BNCC (Brasil, 2017) enfatiza a necessidade de se articular diferentes modalidades de linguagem na escola além da impressa, de forma que o aluno reflita acerca das mudanças tecnológicas atuais, amplie e diversifique maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, leia e produza textos. Isso faz com que o estudante aprenda com a vida e com as informações ali contidas, usando a linguagem digital para que o conhecimento seja socializado. A BNCC sinaliza também que, por meio dos hipertextos e dos múltiplos recursos oferecidos pela internet, os educandos desenvolvam o conhecimento científico, o senso crítico, as relações com o outro e a criatividade. No entanto, adverte que a rede escolar deve propiciar espaços pedagógicos adequados para que alunos e professores atuem coerentemente com as tecnologias digitais educacionais.

Ao adotar uma abordagem enunciativa da linguagem para a leitura em sala de aula, busca-se, pelas discussões do Círculo de Estudos de Bakhtin (1992), um viés sobre como trabalhar o texto como prática social. Sabe-se que o objetivo das aulas de língua portuguesa é que o aluno, além de se alfabetizar, consiga desenvolver seu letramento, ou seja, interagir, ler, falar, escrever e usar outras formas de comunicação, em contextos e situações sociais diferentes, compreendendo as variantes linguísticas e se fazendo compreender. Por isso, é necessário que meninos e meninas do ensino fundamental dos anos finais também estejam inseridos no contexto digital contemporâneo, bem como façam uso dos recursos virtuais para ler, escrever, pesquisar, interagir e, conseqüentemente, desenvolver o seu letramento.

Rojo (2012) acentua que não basta ensinar a leitura do texto verbal escrito; é preciso colocar o leitor em contato com outros signos de outras modalidades de linguagem, isto é,

com a imagem estática e em movimento, vídeo e música. Nessa direção, o termo letramento, outrora conhecido como um processo que envolvia apenas a interação verbal ligada à leitura e escrita de textos impressos em ordem linear e sequencial, hoje tem um sentido mais amplo, que se estende para a compreensão de sons, imagens, etc., tornando-se cada vez mais complexo, denominando-se *multiletramentos*, pois agora, as formas de interação são múltiplas e variam no tempo, espaço, situações e relações de poder.

Com a finalidade de serem articulados ao ensino da leitura e da escrita, esses novos letramentos passam a ser defendidos pelo GNL/Grupo de Nova Londres<sup>6</sup>. Tais práticas se misturam, relacionam, hibridizam, assim como ocorre com as práticas culturais. Essas novas práticas se originam pelo fato de os processos de informação e comunicação na sociedade serem outros, favorecidos pelo uso das novas mídias digitais, que exigem novas habilidades a serem ensinadas na escola (Rojo, 2012).

Ao vincular a teoria dos multiletramentos à prática escolar, torna-se essencial refletir que os pressupostos bakhtinianos referentes à linguagem privilegiam o impresso, a escrita e a literatura canônica, mas nem por isso os textos multimodais e multissemióticos contemporâneos constituem empecilhos para a teoria dos gêneros discursivos. Não se determina a enunciação bakhtiniana de modo mecânico pelo funcionamento social dos diferentes campos sociais, pois o que define o sentido de um texto é a “apreciação de valor” que os interlocutores fazem uns dos outros e de si mesmos, dos lugares e do conteúdo em discussão, cujo conteúdo, depois de apreciado, transforma-se em tema do enunciado. Além disso, Bakhtin trata de polifonia, dialogia e intercalação de vozes no texto, confirmando a flexibilização da linguagem e de estilo pela multiplicidade de gêneros que emerge pelo uso das tecnologias digitais. Essa flexibilidade dos gêneros e dos estilos dos enunciados, representada pelo hibridismo e pela intercalação de gêneros, vozes e linguagens sociais, provoca o plurilinguismo e a plurivocalidade aos quais se reporta Bakhtin e são encontrados nas mais diferentes formas de discursos na *web* (Rojo, 2013).

De acordo com Teixeira e Litron (2012), os novos letramentos passam pelo dialogismo, pela relação entre diferentes discursos e pela possibilidade de respostas que acabam dando origem a outros discursos. O caráter responsivo desses letramentos traz a apreciação de valor das pessoas e do mundo, dependendo do contexto em que os interlocutores interagem. Isso aproxima a teoria dos multiletramentos aos pressupostos

---

<sup>6</sup> Grupo fundado em 1996 nos EUA que defende uma “pedagogia dos multiletramentos” pensando nos desafios da escola no trabalho com os letramentos devido à multiplicidade de mídias, diversidade linguística e cultural, etc. Publicou em Connecticut (EUA) um manifesto chamado “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais” (Rojo, 2012).

teóricos bakhtinianos. As autoras acreditam que a escola deve pensar em metodologias que propiciem o trabalho com os processos de hibridização da linguagem envolvendo ferramentas digitais de produção e novos espaços de leitura de textos, diminuindo as distâncias e revelando as misturas das culturas, no propósito de desenvolver atividades de multiletramentos para que o aluno seja um leitor reflexivo e crítico de diversos gêneros discursivos.

Na acepção de Rojo (2013), o que muda hoje é o aparecimento de novos estilos de linguagem potencializados pelo aparato das novas tecnologias. Aparentemente, a teoria bakhtiniana, que leva em conta as condições de produção, o conteúdo temático, a estrutura composicional, o estilo individual do autor e as relações dialógicas intra e interdiscursivas, não sofre muitas alterações. Entretanto, nas diferentes esferas sociais, incluem-se diferentes mídias (modalidades digitais) por meio das quais circulam seus discursos, valendo-se de diferentes recursos semióticos para atingir suas finalidades e apresentar seus temas, provocando a mudança no estilo dos gêneros.

Diante desses aportes teóricos, o protótipo que aqui se apresenta adota a concepção enunciativa da linguagem bakhtiniana adaptada pelas condições de produção dos novos gêneros que existem pela influência das mídias e tecnologias nas mais diversas esferas sociais, fazendo com que o suporte e a composição formal dos gêneros mudem, e, conseqüentemente, os seus estilos também. Assume-se, com isso, um conceito de letramento como um processo em que o estudante compreenda criticamente a realidade na qual está inserido, considerando as diferentes modalidades de linguagens, e venha demonstrar seu potencial de forma interativa, criativa e emancipadora.

## **2.1. Leitura e navegação *online*: a reconfiguração do leitor e do autor**

Com a linguagem digital, Santaella (2007) assinala que se inicia uma nova história do texto. Sons, palavras e imagens que antes só coexistiam passam agora a se formar em estruturas fluidas para a navegação com as quais os usuários interagem de maneira ativa, constituindo o princípio da hipermídia. Constrói-se, assim, um novo modo de se produzir o texto escrito, fundindo-se com outras linguagens por um sistema não linear de conexões entre unidades de informações. Nesse novo contexto, mudam-se os papéis de leitor e autor, porque agora, com os recursos oferecidos pela internet, o leitor não lê mais como fazia com os textos manuscritos ou impressos. Lima e De Grande (2013), com base nas teorias GNL, explicam que, com o pós-humano<sup>7</sup>, novas maneiras de ler e escrever emergiram,

---

<sup>7</sup> O termo "pós-humano" surgiu após a simbiose entre homens e máquinas pela ascensão da internet a partir de 1980. Trata-se do hibridismo humano com a informação pela máquina que estende o humano para além de si, para a natureza da virtualidade



associadas a novos modos de ver e entender o mundo, criando uma cultura diferente que demanda outra forma de ensinar a leitura nas escolas. Assim, renova-se o conceito de “estilo” e de “autoria”, porque o aparecimento das tecnologias digitais implica novos estilos de criação humana e parcerias no ato de criar. Desse modo, uma concepção distinta de autor se institui, pois uma ação quase que exclusivamente individual se amplia e passa a ser uma criação coletiva, envolvendo outras subjetividades: a do escritor, dos técnicos, dos *designers*, do curador, etc. Esse processo se intensifica e torna-se colaborativo e compartilhado. O leitor ganha outra imagem e se inclui na produção junto com o autor. Esse espaço colaborativo é capaz de envolver até mesmo comunidades inteiras projetadas pelas possibilidades das redes, rompendo as barreiras entre público/privado, produtor/consumidor, emissor/receptor, autor/leitor, pois as tecnologias inteligentes são interativas por sua natureza.

Santaella (2007) explica que o hipertexto não é feito para ser lido do começo ao fim, mas por meio de buscas, descobertas e escolhas, e isso somente é possível pela sua estrutura flexível de acesso não-linear, o que permite liberdade de pesquisa no documento, instituindo aí a interatividade do processo da leitura digital. Segundo Coscarelli (2009), a leitura de um hipertexto demanda do leitor habilidades específicas, desde a monitoração da navegação até a produção de inferências. Isso vai depender do formato do texto, da complexidade sintática, lexical e estrutural do texto, do grau de familiaridade do leitor com o assunto, da finalidade da leitura, da seleção de *links*, da compreensão da interface e da busca de informação.

No que tange à leitura escolar, Rojo (2012) aponta que a pedagogia dos multiletramentos defendida pelo GNL cuida para que o aluno/leitor na *web*: (a) tenha competência técnica/prática, sabendo lidar com as ferramentas; (b) entenda como os diferentes tipos de textos e tecnologias funcionam, ou seja, como são estruturados; (c) compreenda criticamente textos selecionados previamente; (d) saiba usar o que foi aprendido de outros modos. Essa pedagogia defende que os alunos/leitores se transformem em criadores de sentidos, capazes de analisar e mudar os discursos e significações por meio da recepção da leitura ou da produção.

Nessa direção, conforme Rojo (2012), ao usar a multimodalidade de gêneros em diferentes suportes, o professor/mediador da leitura vai ao encontro da perspectiva

---

e da inteligência distribuída. O corpo humano (natureza orgânica) e o seu meio (natureza inorgânica), nessa concepção, estabelecem uma relação não de acomodação ou adaptação, mas de transformação. A terminologia supera o sentido orgânico e ganha uma dimensão antropológica e filosófica (Santaella, 2007).

bakhtiniana da linguagem e favorece a análise de múltiplas situações discursivas e das relações interdiscursivas que constituem esses gêneros, com isso amplia os sentidos e colabora para o multiletramento do aluno. A autora explana que se deve utilizar as tecnologias digitais na escola não como o intuito de multiletramento, mas como um meio para obtê-lo. Com isso, as possibilidades se multiplicam para o aluno ler e escrever, pois passam a trabalhar com imagens, áudios, navegação por textos da *web*, animações para explicar atividades mais complexas, etc. O fato proporciona ao aluno/leitor, e não mais ao autor ou editor, o domínio da composição, recortando ou mudando a aparência das unidades textuais que ele deseja ler. Por outro lado, o aprendiz se transforma em autor de seus trabalhos, pois tudo pode ser publicado e compartilhado pela internet, podendo interagir com colegas e professores de outra forma.

Acredita-se que as instituições escolares devam ensinar os alunos a navegar pelos *hiperlinks*, orientando-os para a pesquisa e a leitura de textos de todo tipo, desenvolvendo habilidades leitoras, inclusive a digital. Dessa maneira, essa habilidade deve ser exercitada de diferentes formas, pois não há habilidades de leitura que sejam específicas do ambiente impresso ou do ambiente digital, o que muda é a forma de busca, como e onde o leitor vai encontrar as informações que procura. Uma vez encontradas, a compreensão dependerá das habilidades de leitura que o leitor já desenvolveu. Propõe-se então que se repense o uso dos hipertextos e dos ambientes digitais de modo que não sejam vistos como uma ruptura em relação ao impresso, mas como outras linguagens que se incorporam ao texto digital (Coscarelli, 2009).

Não se descarta a relevância da mediação da linguagem para a formação do sujeito leitor, pois toda prática de comunicação virtual constitui um sujeito múltiplo, instável, fragmentado, difuso, mutável e sempre em construção. Essa instabilidade intensifica-se nos espaços virtuais, porque as linguagens da cibercultura possibilitam o distanciamento entre os indivíduos e a sua realidade. Essas mudanças no papel do receptor da leitura exigem cada vez mais que o professor use gradativamente novas modalidades de leitura, porque o aluno deve estar acostumado a pesquisar, procurar informações e estabelecer relações lógico-discursivas pelos hipertextos (Santaella, 2007).

A BNCC (Brasil, 2017) orienta as escolas para que o professor trabalhe a leitura em uma perspectiva emancipadora de educação e coloque o aluno como protagonista no processo ensino e aprendizagem, a fim de desenvolver um sujeito crítico e autônomo. Nessa concepção, professor e aluno são sujeitos aprendentes e, com isso, um sistema verticalizado de ensino passa a ser substituído por um processo horizontal nas relações entre mediador e aprendiz. O trabalho com as tecnologias digitais trata-se de uma

experiência de cooperação entre professor e aluno, ou seja, uma troca de habilidades e conhecimentos. Dessa forma, ambos poderão desenvolver-se: os alunos ampliando o seu repertório de leitura e os professores aprimorando as metodologias de ensino.

Nessa abordagem, complementa Silva (2006), o aluno se destaca, mas professor-aluno e aluno-aluno devem se integrar em uma ação coletiva, discutindo, complementando, refutando, sanando dúvidas e aprendendo. Quer pela interação individual ou coletiva, durante o processo de ensino e aprendizagem o professor deve ser um provocador do aprendiz. O professor planeja, orienta, seleciona o material didático, cria expectativas de aprendizagem, propõe questionamentos/desafios, mobiliza o conhecimento dos alunos e disponibiliza condições para que estes (re) construam o conhecimento, quer pelo uso de recursos convencionais ou pelos da internet. Assim, os aprendizes valorizam a sua aprendizagem, ganham espaço para refletir sobre os conteúdos e voz para expressarem a sua criatividade e o seu senso crítico, passando a ser o centro da aprendizagem.

Confirma-se, por conseguinte, a importância de um trabalho de leitura cognitiva na escola integrado à prática da navegação *online* pela possibilidade de o aluno lidar com hipertextos, aprendendo a *linkar*, buscar informações, exercitar uma leitura não linear, podendo ter acesso tanto à literatura canônica quanto à popular, além de ter liberdade para responder criticamente ao processo. Ao ter contato com um texto virtual, o aluno recorta, cola, reescreve, comenta, remixa, complementa, refuta ou aceita o que o autor escreveu, constituindo-se um coautor da obra. Ao unir atividades impressas e virtuais para o aluno, o professor de língua portuguesa ressignifica a sua prática e atende às necessidades de diferentes leitores, dando um sentido novo para um novo tipo de leitor.

### **3. A metodologia: protótipo didático em aplicativo do Google**

Este trabalho trata de uma pesquisa-ação de natureza qualitativa e interpretativista na área da Linguística Aplicada e no campo da formação de professores. Segundo Tripp (2005, p. 445), “[...] a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino [...]”. Elliot (1997) explica que esse tipo de pesquisa permite superar as lacunas existentes entre a teoria e a prática docente, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças. É um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, e cada espiral inclui: aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; formular estratégias de ação;

desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; ampliar a compreensão da nova situação; proceder aos mesmos passos para a nova situação prática.

No desenvolvimento da pesquisa, foram organizadas atividades de leitura em um protótipo de ensino disponibilizado em um *software* denominado *Classroom Google*, com aulas presenciais e virtuais. Rojo (2017) sinaliza que a metodologia do protótipo oferece maior liberdade ao professor para adaptar os conteúdos propostos à sua realidade de sala de aula, escolhendo acervos alternativos relacionados ao tema principal da proposta, de maneira a acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos. Essa prática colabora para que atividades digitais sejam incorporadas às atividades com o texto impresso, proporcionando aos alunos diferentes gêneros, suportes e mídias. O protótipo tem como gênero condutor o conto de fadas Chapeuzinho Vermelho de Perrault (1967) em diálogo com outros gêneros do discurso (canção, *funk*, ilustração, vídeo de animação, *games*, cartum, *podcast*, poema) e está direcionado a meninos e meninas matriculados na SAA (6º e 7º anos do ensino fundamental) de escola pública do Paraná.

A sala virtual do *Google* é um serviço gratuito para escolas, sem fins lucrativos, e qualquer usuário que tenha uma conta no *Google* pode acessá-lo. Com essa sala virtual, os professores e alunos se conectam, sem dificuldade, dentro e fora das escolas. O recurso economiza tempo, facilita a criação de turmas, distribuição de tarefas, comunicação e organização. O ambiente inclui recursos que poupam tempo, como a possibilidade de fazer uma cópia de um arquivo do Documentos *Google* automaticamente para cada aluno e cria pastas do *Google Drive*<sup>8</sup> para cada tarefa e cada aluno, ajudando na organização. O aplicativo possibilita aos alunos verificarem as tarefas que precisam ser feitas, e os professores conseguem visualizar quem concluiu o trabalho ou não, dão *feedback* direto e em tempo real, acompanhando e avaliando as atividades desenvolvidas pelos aprendizes. Os alunos podem abrir e fazer as tarefas diretamente pelos computadores, celulares, *tablets* ou *notebooks*. Ressalta-se que a estrutura dessa sala virtual oferece opções de configuração do ambiente de forma a cativar a atenção e o interesse do aluno/leitor (Almeida; Fernandes Júnior, 2014).

O protótipo didático fundamenta-se nas concepções metodológicas de leitura de Solé (1998), que destaca o antes, o durante e o depois da leitura por meio das seguintes etapas: (a) motivação para a leitura; (b) previsões acerca do texto a ser lido; (c) perguntas sobre o que foi lido; (d) possíveis dúvidas relativas ao texto e resumo das ideias principais do texto.

---

<sup>8</sup> Para conhecer o aplicativo *Google Drive*, acesse o *link*: <https://youtu.be/t6lp2VqilpA>. O aplicativo foi reconfigurado em 2018.

Ampara-se nas etapas de leitura da sequência expandida de Cosson (2014), tais como: problematizar, motivar, introduzir, ler, interpretar, contextualizar e expandir, visando trabalhar atividades não como algo utilitário, mas como uma forma de o estudante interagir, se divertir, fazer associações, inferir, analisar as condições de produção, pensar, discutir, compreender, interpretar, argumentar, ampliar seu universo literário, se emocionar e responder ao processo. Alguns procedimentos de leitura sugeridos por Solé (1998) acabam sendo reiterados pelo método de Cosson (2014) no que tangem à motivação inicial, valorização dos conhecimentos prévios, inferências, formulação de hipóteses e enfrentamento de desafios. Desse modo, uma metodologia acaba complementando a outra, por isso ambas são necessárias para o desenvolvimento deste trabalho.

### 3.1. Síntese da proposta implementada

Apresenta-se de forma sintética a proposta aplicada à SAA com sugestões de atividades distribuídas em oficinas:


Quadro 1 - Resumo do protótipo didático

OFICINAS	OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES
<p>OFICINA 1 Uma aula de 50 min. Sala de informática</p> <p>Passo 1: Problematizar a leitura</p>	<p>1.Criar expectativa de aprendizagem sobre o recurso virtual <i>Padlet</i><sup>9</sup>.</p> <p>2.Despertar a curiosidade sobre o gênero textual conto de fadas e a respeito do recurso da <i>web Padlet</i><sup>10</sup>.</p> <p>3.Possibilitar acesso à sala virtual para familiarização com os recursos do ambiente, praticando e ganhando novas habilidades quanto a um novo suporte e novas linguagens, acessando menus, observando ícones, <i>banners</i>, usando o <i>mouse</i>, o teclado do computador, barras de rolagem, etc.</p>	<p><b>1.Problematização:</b> Como criar um conto de fadas para ser socializado com outros alunos da escola pelo recurso <i>Padlet</i>?<sup>11</sup></p> <p><b>2. Reconhecimento do ambiente virtual de aprendizagem:</b> Aluno cria o <i>e-mail (Gmail)</i> ou seja, uma conta <i>Google</i>, para poder ter acesso às atividades que estarão disponibilizadas na plataforma de ensino virtual <b><i>Classroom Google</i></b>.</p>

<sup>9</sup> Disponível em: <https://youtu.be/4fWScxDVZF8>. Acesso em: 02 jun. 2017.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://youtu.be/-5uUe9Tzyyo>. Acesso em 02 jun.2017.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://youtu.be/dr7Wx3pQtPM>. Acesso em: 02 jun. 2017.

		 <p>3.O acesso às atividades da sala virtual é livre em qualquer espaço e tempo por meio de uma senha disponibilizada aos alunos.</p> <p>4.O aluno entra na sala para fazer o reconhecimento do ambiente, observando os menus disponíveis.</p>
<p>OFICINA 2 Uma aula de 50 min. Sala de informática</p> <p>Passo 2: Motivação para a leitura</p>	<p>1.Estimular o aluno para a leitura do conto de fadas.</p> <p>2.Possibilitar que, pelo jogo, o aluno perceba o efeito do remix de vários gêneros para a produção do vídeo <i>Patrocinado pelo destino</i> (Nilsson, 2009), compreendendo a relação entre o vídeo e o conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i> (Perrault, 1697).</p> <p>3.Adquirir maior habilidade quanto à navegação pela sala de aula virtual, acesso aos menus, aos <i>links</i> e uso do teclado e do <i>mouse</i>.</p>	<p><b>Jogos online – Sala virtual do Google Sugestões:</b></p> <p><a href="http://www.smartkids.com.br/jogo/jogo-da-memoria-contos-de-fadas">http://www.smartkids.com.br/jogo/jogo-da-memoria-contos-de-fadas</a>  <a href="https://novaescola.org.br/arquivo/jogos/jogo-memoria-ei">https://novaescola.org.br/arquivo/jogos/jogo-memoria-ei</a>  <a href="https://rachacuca.com.br/quiz/6093/contos-de-fadas-ii/">https://rachacuca.com.br/quiz/6093/contos-de-fadas-ii/</a>  <a href="https://rachacuca.com.br/quiz/4437/contos-de-fadas-i/">https://rachacuca.com.br/quiz/4437/contos-de-fadas-i/</a>  <a href="http://www.universoneo.com.br/fund/index.php?task=view&amp;id=77">http://www.universoneo.com.br/fund/index.php?task=view&amp;id=77</a>  <a href="https://aprendizagemaberta.com.br/fund/index.php?task=view&amp;id=152">https://aprendizagemaberta.com.br/fund/index.php?task=view&amp;id=152</a>  <a href="https://play.kahoot.it/#/?quizId=bcf1d058-e644-4a02-8c51-68003d333db2">https://play.kahoot.it/#/?quizId=bcf1d058-e644-4a02-8c51-68003d333db2</a></p> <p><u>Obs.:</u> No último jogo, o aluno deve inserir o código - o PIN - 6237528 (Precisa ter mais de um jogador).</p>
<p>OFICINA 3 Uma aula de 50 min. Sala de informática</p> <p>Passo 3: Introdução da leitura pela sala virtual</p>	<p>1. Identificar o contexto de produção dos contos de fadas tradicionais.</p> <p>2. Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto com apoio de elementos linguísticos pré - textuais, intertextuais e contextuais e pelas semioses.</p>	<p>1. Introduzir o gênero conto de fadas clássico por meio da oralidade, da pesquisa e da análise das condições de produção (autoria, possíveis leitores, finalidade, suporte, campos de circulação).</p> <p>2. Questionamentos orais à classe sobre as suas primeiras impressões de leitura sobre o conto de fadas “Capuchinho</p>

	<p>3.Desenvolver a expressão oral, a reflexão, o senso crítico e a autonomia pela pesquisa.</p> <p>4.Reconhecer os elementos da estrutura narrativa dos contos de fadas tradicionais.</p> <p>5.Desenvolver habilidades de letramento digital: acessar a plataforma virtual, <i>linkar</i> hipertextos; utilizar o <i>Google</i> Formulário, respondendo às questões e enviando-as ao professor.</p>	<p>Vermelho” de Charles Perrault.</p> <p>3. Pesquisa na <i>web</i> sobre a infância e o contexto social do séc. XVII<sup>12</sup>; os mais famosos contos de Perrault; releituras do conto de Perrault (antigas e modernas)<sup>13</sup>; adaptadores do conto: Hans Christian Andersen e os Irmãos Grimm, entre outros.</p> <p>4.Leitura do vídeo<sup>14</sup> : origem dos contos de fadas e estrutura do gênero.</p> <p>8.Pré-leitura do conto Chapeuzinho Vermelho via <i>Google Forms</i><sup>15</sup>.</p>
<p>OFICINA 4 Duas aulas de 50 min. Sala de aula/ sala de informática.</p> <p>Passo 4: Leitura silenciosa e oral</p>	<p>1.Ler com relativa fluência, entonação e ritmo, observando a prosódia dos sinais de pontuação.</p> <p>2.Reconhecer a ideia central do texto, identificando o tema, localizando as informações explícitas e implícitas do texto.</p> <p>3.Reconhecer os efeitos de sentido do uso da linguagem verbal e não-verbal para o desenvolvimento do conteúdo temático.</p> <p>4.Identificar as características das personagens, sensibilizando-se pelas diversas situações do enredo e refletindo as ideologias expressas pela alternância das vozes do discurso.</p> <p>5.Reconhecer os efeitos de sentido pelo uso da linguagem conotativa.</p> <p>6.Reconhecer o emprego dos tempos verbais pretérito e presente</p>	<p>Conto “Capuchinho Vermelho<sup>16</sup>” de Perrault (suporte impresso e virtual).</p> <p>1.Discussão coletiva sobre o conteúdo temático, estilo e composição formal do texto, bem como as formas arquitetônicas do discurso.</p> <p>Obs.: As questões discutidas com os alunos deverão estar disponibilizadas também na sala virtual da turma e acessadas pelo formulário do <i>Google</i><sup>17</sup>.</p>

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/renascimento-caracteristicas-e-contexto-historico/> . Acesso em: 02 jan. 2017.

<sup>13</sup> Disponível em: <http://www.educacional.com.br/projetos/ef1a4/contosdefadas/contos.html>. Acesso em: 02 jun. 2017.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://youtu.be/SAO-q1HSQH4>. Acesso em: 02 jun. 2017.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://goo.gl/forms/8Y1wM6lPPzR1qdjU2>. Acesso em: 02 jun. 2017.

<sup>16</sup> Disponível em: [http://home.iscte-iul.pt/~fgvs/CV\\_Perrault.pdf](http://home.iscte-iul.pt/~fgvs/CV_Perrault.pdf). Acesso em: 02 jun. 2017.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://goo.gl/forms/nrbERaloR2Lsn82A3>. Acesso em: 02 jun. 2017.

	<p>como recurso de distanciamento e aproximação do leitor na narrativa.</p> <p>7.Desenvolver habilidades de letramento digital.</p>	
<p>OFICINA 5 Uma aula de 50 min. Sala de Informática</p> <p>Intervalo</p>	<p>1.Associar contextos sociais diferentes envolvendo as personagens Chapeuzinho X Lobo.</p> <p>2.Refletir a realidade atual de discriminação econômica e social (bem X mal) apresentada pelas figuras de Chapeuzinho e o Lobo, respectivamente.</p> <p>3.Analisar os recursos não verbais (cores, metáforas visuais) para a construção de sentido crítico do texto.</p> <p>4.Identificar as características do gênero cartum.</p> <p>5.Desenvolver habilidade de letramento digital.</p>	<p><b>Chapeuzinho e o cartum: Jogo Quiz<sup>18</sup></b></p> <p>1.O jogo apresenta um cartum<sup>19</sup> que dialoga com o conto de Perrault com questões de múltipla escolha que fazem o aluno viajar no tempo e espaço e relacionar dois contextos históricos diferentes.</p> <p>2.Discussão oral e navegação <i>on-line</i>.</p>
<p>OFICINA 6 Uma aula de 50 min. Sala de aula/ sala de informática. Passos 5 e 6: Expansão e contextualização da leitura</p>	<p>1.Inferir, comparar e refletir o contexto de produção da leitura.</p> <p>2.Identificar o emprego dos recursos verbais, sonoros e visuais que revelam o conteúdo temático da leitura.</p> <p>3.Associar o vídeo ao conto de Guimaraes Rosa.</p> <p>4.Adquirir habilidades digitais.</p>	<p><b>Chapeuzinho e o <i>game The Sims</i> (sugestão 1)</b></p> <p>1.Vídeo (pelo <i>Datashow</i> ou TV multimídia) “Fita Verde no Cabelo<sup>20</sup>”, (diálogo com o conto de João Guimarães Rosa adaptado pelo jogo virtual <i>The Sims</i> por <i>MoonHaruSun</i> (2010)).</p> <p>2.Discussão oral sobre o vídeo possibilitando que o aluno infira, compare, faça relações e reflita sobre o contexto social do texto de Perrault e o da adaptação de João Guimarães Rosa, analisando os recursos virtuais de enunciação, a música, as metáforas</p>

<sup>18</sup> Jogo produzido pela autora. Disponível em: <http://www.quizzes.com.br/pt/quiz/442435052/o-conto-de-fadas>. Cartum. Acesso em: 02 jun.2017.

<sup>19</sup> Segunda versão do cartum. Disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/gilmar/passando-o-chapeuzinho-vermelho/>. Acesso em: 02 jun. 2018.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://youtu.be/cz-rpyFwqAQ>. Acesso em: 02 fev. 2018.



		visuais, as cores empregadas, as atitudes das personagens (expressões valorativas), identificação ou não do leitor com as personagens e com a temática. 3. Questões pelo <i>Google Forms</i> <sup>21</sup> .
OFICINA 7 Quatro aulas de 50 min. Sala de aula/sala de informática  Passos 5 e 6: Expansão e contextualização da leitura	1. Identificar o contexto de produção da obra <i>Chapeuzinho Amarelo</i> .  2. Analisar a estrutura da narrativa.  3. Relacionar a capa/contracapa do livro à narrativa.  4. Inferir sobre a obra por meio de ilustração.  5. Identificar o emprego das expressões em linguagem figurada.  6. Verificar as expressões valorativas do discurso por meio da alternância das vozes para compreender as ideologias implícitas no discurso.  7. Relacionar o conteúdo temático de <i>Chapeuzinho Amarelo</i> ao de <i>Chapeuzinho Vermelho</i> por meio de ilustrações.  8. Desenvolver a expressão oral e o compartilhamento das ideias.  9. Desenvolver habilidades digitais.	<b>Chapeuzinho e a poesia (sugestão 2)</b>  1. Discussão compartilhada da obra “ <i>Chapeuzinho Amarelo</i> ” (2003) de Chico Buarque (ativação dos conhecimentos prévios do aluno e previsões sobre a narrativa poética).  2. Apresentação da obra <i>Chapeuzinho Amarelo</i> em vídeo <sup>22</sup> , áudio ( <i>podcast</i> ) e em livro impresso (análise da capa, das ilustrações e da contracapa).  3. Pesquisa pela <i>web</i> : biografia de Chico Buarque <sup>23</sup> ; contexto sociocultural brasileiro de 1979 (época de produção da obra) <sup>24</sup> . 4. Texto impresso da obra “ <i>Chapeuzinho Amarelo</i> ” (leitura silenciosa e oral).  5. Análise da obra com apontamentos no quadro de giz: condições de produção, autoria, temática, estilo, linguagem semântica, vocabulário, composição formal, expressões de valor reveladas pelos recursos intertextuais e dialógicos, conflito da narrativa, relações contextuais, etc.  6. Cotejo das obras <i>Capuchinho Vermelho</i> de Perrault (1697) e <i>Chapeuzinho Amarelo</i> (1979) de Buarque pela sala virtual ( <i>Google Forms</i> <sup>25</sup> ). Ilustrações de Doré (1867) e Berlandis (1979).  Obs.: Questões sobre o texto disponibilizadas na sala virtual pelo formulário do <i>Google</i> <sup>26</sup> .

<sup>21</sup> Disponível em: <https://goo.gl/forms/o6saPQM2aoFdeBIC2>. Acesso em: 02 fev. 2018.

<sup>22</sup> Disponível em: [https://youtu.be/z0e8Jaz\\_Ze0](https://youtu.be/z0e8Jaz_Ze0). Acesso em: 02 jun. 2017.

<sup>23</sup> Disponível em: [https://www.ebiografia.com/chico\\_buarque/](https://www.ebiografia.com/chico_buarque/). Acesso em: 02 jun. 2017.

<sup>24</sup> Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/governo-figueiredo-1979-1985-transicao-diretas-ja-riocentro.htm>. Acesso em: 02 jun. 2017.

<sup>25</sup> Disponível em: <https://goo.gl/forms/wqsNPVwOWKiR8zgF2>. Acesso em: 02 jun. 2017.

<sup>26</sup> Disponível em: <https://goo.gl/forms/qK1bSq12LetmqNoB2>. Acesso em: 02 jun. 2017.

<p>OFICINA 8 Uma aula de 50 min. Sala de informática</p> <p>Passos 5 e 6: Expansão e contextualização da leitura</p>	<p>1.Reconhecer as condições de produção das canções.</p> <p>2.Identificar o papel das vozes em cada composição e a relação dessas vozes com as da obra <i>Chapeuzinho Vermelho</i> de Perrault.</p> <p>3.Desenvolver a autonomia pela pesquisa <i>on-line</i>.</p> <p>4.Identificar o tema de cada composição musical.</p> <p>5.Analisar a influência das variantes linguísticas e semióticas no contexto de cada produção para a construção de sentido das leituras.</p> <p>6.Desenvolver habilidades de letramento digital.</p>	<p><b>Chapeuzinho e o remix (sugestão 3)</b></p> <p>1.Análise do Vídeo/áudio <i>funk</i><sup>27</sup> da <i>Chapeuzinho Vermelho</i> e da <i>canção de ninar</i><sup>28</sup> de Braguinha.</p> <p>2.Atividade de discussão oral e digital.</p>
<p>OFICINA 9 Duas aulas de 50 min. Sala de informática</p> <p>Passo 7: Interpretação da leitura</p>	<p>1.Desenvolver o letramento digital pela prática de uso do recurso <i>Padlet</i>, produção de vídeos e/ou áudio pelo computador e/ou celular.</p> <p>2.Exercitar a produção escrita, visual (ilustração) ou digital com coerência ao tema discutido na obra <i>Capuchinho Vermelho</i> (bem x mal)</p>	<p>1.Exercitar o uso do mural digital <i>Padlet</i><sup>29</sup> com os alunos.</p> <p>2.Convite aos alunos para que, em grupos, por meio de algum recurso virtual (áudio), vídeo ou escrito, criem <b>uma nova versão para a história Chapeuzinho Vermelho, destacando a temática "bem X mal"</b>, para ser socializada para a comunidade escolar pelo <i>Padlet</i><sup>30</sup> da turma.</p> <p>4.Sugestões de recursos para a produção digital do aluno: produção de uma apresentação pelo <i>Powtoon</i><sup>31</sup>, <i>Filmora</i><sup>32</sup> ou outro de escolha do aluno.</p>

Fonte: Autoras, 2018.

<sup>27</sup> *Funk* de autoria de Victor Augusto (2009), publicado em 28 de mar de 2009, licença padrão do *YouTube*. Disponível em: <https://youtu.be/Nw1peg767lk>. Acesso em: 02 fev. 2018.

<sup>28</sup> Disponível em: <https://youtu.be/-FwLY3jA-ec>. Acesso em: 02 fev. 2018.

<sup>29</sup> Disponível em: <https://youtu.be/dr7Wx3pQtPM>. Acesso em: 02 jun. 2017.

<sup>30</sup> Disponível em: <https://padlet.com/nilzapereiracrepaldi/5g8ulc614bny>. Acesso em: 02 jun. 2017.

<sup>31</sup> Disponível em: <http://powtoon.com>. Acesso em: 02 jun. 2017.

<sup>32</sup> Disponível em: <https://filmora.wondershare.com/>. Acesso em: 02 jun. 2017.

Quanto aos aspectos avaliativos, durante a implementação da proposta, a professora implementadora da proposta ofereceu acompanhamento contínuo, analisou os conhecimentos prévios do aluno e realizou as devidas intervenções. Também ficou atenta à curiosidade, ao envolvimento e à participação do aprendiz durante as suas interações e à produção de sentido dos textos pela recepção da leitura, de modo que o estudante se constituísse como coautor da leitura e fosse capaz de se expressar de forma oral, sonora, escrita, visual ou digital.

A professora verificou ainda o que devia ser reelaborado, ampliado ou excluído do protótipo para que o trabalho pudesse ser desenvolvido com outras turmas e em outras circunstâncias. A avaliação precisou estar alinhada aos objetivos propostos e ao contexto de aprendizagem desses alunos, pois se as tecnologias disponíveis permitiam recursos que favoreciam à aprendizagem, também deveriam favorecer a avaliação. Isso significa que a avaliação pelos letramentos digitais deve considerar os processos colaborativos e criativos da *web*, devendo o professor avaliar o aluno não apenas pelos resultados obtidos, mas também pelas atividades coletivas desenvolvidas, incluindo a autoavaliação e o *feedback* constante do professor (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016).

#### 4. Resultados e discussões

Observa-se a pertinência de um trabalho desafiador nas escolas do ensino fundamental II como o implementado, tendo em vista que os alunos/leitores (*corpus* de pesquisa) ultrapassaram as fronteiras do impresso pelo uso da internet, trabalhando a navegação pela *web* e a leitura cognitiva, rompendo espaços hierárquicos e lineares de leitura mediante a diversidade de gêneros, com discursos distintos e como produto da interação entre leitor e texto. Assim, confirma-se a necessidade de o professor de língua portuguesa ficar alerta quanto aos novos letramentos, porque estará considerando os diferentes modos que os alunos usam atualmente para ler/escrever textos, respeitando sua diversidade cultural e ideológica, bem como as circunstâncias físicas que envolvem as interações sociais. Verifica-se, portanto, a necessidade de se incluir nas escolas pedagogias que valorizem e reconheçam o universo multimidiático e multissemiótico revelado pelos ambientes digitais.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2017, em uma escola da rede pública estadual do interior do Paraná, em uma Sala de Apoio, com a participação de meninas e meninos do 6º e 7º anos do ensino fundamental II, em um total de 20 estudantes matriculados. Os problemas apresentados durante a implementação deste trabalho (alunos com dificuldades para acessarem a sala virtual e *hiperlinks* e manterem relações lógico-

discursivas durante as leituras) fizeram com que, no decorrer da pesquisa, alguns procedimentos fossem alterados, atentando-se para aspectos cognitivos e de navegação *online*. Dessa maneira, a professora reformulou algumas questões de análise dos textos, e os estudantes passaram a usar um ou outro recurso da *web* com o qual não estavam familiarizados, navegaram pela sala virtual, acessaram os *links*, compreenderam melhor a leitura dos textos e responderam às questões disponibilizadas pelo *Google Drive*.

As diferenças reveladas pelos aprendizes quanto às habilidades técnicas/tecnológicas<sup>33</sup> de uso do computador, tão necessárias para o desenvolvimento das leituras, foram grandes, além de apresentarem desnível linguístico e textual. E apesar de ter estudado o funcionamento da sala virtual do *Google* e preparado o ambiente, a professora e implementadora da pesquisa, nesse período, revelou insegurança, pois era a primeira vez que empregava um método como este para trabalhar a leitura com alunos do fundamental II.

Embora os recursos multimodais e as tecnologias digitais sejam hoje de fácil acesso pela sociedade em geral, por meio de dispositivos móveis e pelas redes sociais, com programas e aplicativos que favorecem a interação e a aprendizagem, a escola pública mostra-se distante dessa realidade, seja em relação à estrutura física ou à pedagógica. Alguns alunos estão ainda excluídos dessa tecnologia em sua vida pessoal, o que dificulta a prática do ensino híbrido como atividade extracurricular e complementar para esse nível de ensino. O professor, por sua vez, sente-se inseguro com o diferente, enraizado em concepções arcaicas de ensino e sem condições técnica/tecnológica e/ou metodológica adequadas para atuar junto ao aluno pelo processo digital.

Salienta-se que, durante o desenvolvimento deste protótipo, a professora implementadora não se limitou a atender apenas ao seu aluno, mas exerceu também o papel de produtora de material didático no que se refere à configuração do ambiente de estudo *online*, seleção dos textos, escolha e inserção de *links*, *sites* e vídeos para a leitura e a pesquisa, buscando manter sintonia com as teorias da linguagem enunciativa. Preocupou-se em elaborar atividades que trabalhassem as condições de produção, o tema, o estilo, a composição formal e as relações dialógicas dos textos, de modo que os estudantes discutissem, refletissem e construíssem sentidos imediatos e mais amplos para as leituras que dialogavam com o conto de Perrault. Essa prática veio confirmar a desconstrução do

---

<sup>33</sup> Técnica é o saber fazer pelas habilidades de um indivíduo, são habilidades que se aprendem e se desenvolvem (saber lidar com a máquina); enquanto que tecnologia é um conhecimento a respeito da própria técnica (o que se desenvolve a partir das habilidades técnicas adquiridas). A estética tecnológica vai além da técnica, pois não é necessariamente visual e tampouco irreversível, pois no mundo digital, as informações não são fechadas e controladas, mas variável e adaptável. Assim, os dispositivos tecnológicos incorporam um saber técnico e com isso conseguem produzir estética (Santaella, 2007).

empoderamento da escola face ao conhecimento, pois a mediação esteve em constante processo de aprendizagem diante da diversidade de gêneros oferecidos pela mídia digital com os quais tem pouco contato.

A partir da leitura compartilhada (Solé, 1998), os aprendizes compreendiam os textos por meio das hipóteses que lançavam, analisando as semioses (Santaella, 1998), estudando a função dos elementos linguísticos, a relação entre o verbal e o não-verbal, as condições sociais de produção/recepção e mantendo relações com os “já-ditos” (Bakhtin, 2003). Assim, quando realizavam as tarefas pelo *Google Drive*, apresentavam maior embasamento para responder, apesar de essa etapa ter demorado mais do que o previsto devido à pouca habilidade da professora para conduzir o processo virtual e à inexperiência de alguns alunos para lerem e navegarem pela *web*.

Embora nem todos os computadores da sala de informática da escola oferecessem condições adequadas para o desenvolvimento do projeto, os alunos conseguiram ter contato com o material didático, acessar algumas sugestões de contextualização e expansão, compartilhar experiências, expor os conhecimentos prévios, formular hipóteses sobre as leituras e analisar os textos por meio dos aplicativos do *Google Drive*.

Pela intervenção, constatou-se a potencialidade interativa da sala de aula do *Google* de forma que até mesmo o aluno mais inibido participou do ambiente, expressando o que aprendia, pela flexibilidade que a sala de aula do *Google* oferecia. Os estudantes ganharam mais autonomia e eram reconhecidos pelos colegas da classe, atestando o papel mobilizador de competências da inteligência coletiva (Lèvy, 2007). Ressalta-se que, pela distância física entre aluno-professor, a professora manteve-se presente no ambiente virtual para que o aluno não se isolasse e desistisse das atividades. E, para reforçar, enviava mensagens, lembrando os estudantes das atividades, além de responder a cada participação do aluno pelo ambiente virtual.

A implementação apontou que o aprendiz desse nível de ensino, apesar de ser fruto da geração digital, revela dificuldades de leitura e navegação *online*, pois não domina determinadas habilidades de leitura com textos impressos e/ou desconhece as linguagens de algumas interfaces. Sob essas circunstâncias, além do trabalho com o *design* físico da sala virtual para envolver e ajudar a manter os leitores atuando ativamente, a professora implementadora precisou orientá-los quanto ao uso dos menus da sala virtual, das barras de rolagem e de acesso aos *links*, incentivando a discussão oral dos textos e acompanhando a realização das atividades.

Verificou-se que, após se instituir na escola a “cultura” de um trabalho significativo de letramento digital intercalado ao convencional, de forma que os conteúdos sejam inseridos a

essa prática social pelo respaldo de uma estrutura física e pedagógica mantida por políticas públicas, é possível desenvolver cada vez mais projetos de recepção e produção de leitura literária pelas mídias digitais, o que deverá estar atrelado a uma postura crítica e reflexiva do aluno e do professor, tornando viável o que estabelece a BNCC (Brasil, 2017).

Face a isso, pontua-se que compete às instituições de ensino mudar determinados paradigmas e adotar formas de ensinar que não sejam meras reproduzoras de uma sociedade que sempre elitizou os bens culturais, como pondera Chartier (1998). Por isso, não se pode culpar o fracasso dos alunos em relação ao multiletramento pelo desinteresse e/ou insuficiência de pré-requisitos necessários e/ou somente pelo despreparo do professor, porque muitos fatores emperram o sistema escolar, a começar pelas ideologias que estão no bojo desse campo social, conforme as alegações de Kleiman (1995).

Assim, é preciso expandir os horizontes de leitura do aluno na escola, preparando-o para lidar com múltiplas linguagens e em diferentes suportes, cuidando para o fato de que não são os textos que são diferentes na cultura digital, mas as suas condições de produção. Compreende-se que ensinar leitura literária nos dias atuais não significa apenas possibilitar o contato do aluno com a internet, mas que o professor faça uso do digital para auxiliar o aluno a refletir sobre a obra literária como objeto estético, a compreendê-la e interpretá-la como algo que preencha a sua vida e o torne mais humano. Além disso, ele também deve ganhar habilidades tecnológicas para desenvolver a criação estética.

Rojo (2012) explica que, diante de culturas que se mesclam e a possibilidade da liberdade de expressão promovida pela cultura digital, é importante se produzir protótipos didáticos como prática social, com base nos pressupostos teóricos de Bakhtin aliados às tecnologias digitais. Contudo, trata-se de uma tarefa difícil, visto que, além de embasamento teórico, o professor precisa investigar, criar e mostrar-se aberto a outras concepções de ensino mais condizentes com a situação atual. Para tanto, é necessário que o educador apresente habilidades textuais, linguísticas e técnicas (digitais), conheça bem a sua realidade escolar e o mundo em que se vive, a fim de realizar um trabalho pedagógico mais focado no aluno, apoiado em contextos de interação, diálogo e colaboração, pressupondo menos recepção e transmissão e mais participação e interatividade.

Para Rojo, uma proposta pedagógica como essa deve ser pensada criticamente, pois transforma uma relação pedagógica em gestação e amplia a interação. A transição do modelo tradicional do impresso para um novo modelo interativo e reflexivo professor-aluno-computador-tecnologia digital-conteúdo é um grande desafio, apresenta muitas resistências, pois impõe a quebra de uma prática escolar ainda conteudista e expositiva que enfoca a memorização dos conhecimentos, resultado de uma formação acadêmica e vivência

profissional já ultrapassadas. Essa nova prática requer preparo do aluno para interagir com o recurso computacional e exige mais tempo e condições adequadas para que o professor estude, desenvolva e aplique a sua produção. É preciso pensar na formação/remuneração e avaliação dos professores e no que deve ser mudado nas escolas: concepção de currículo, organização do tempo, espaço, seriação, divisão disciplinar na escola, expectativas de aprendizagem, descritores de desempenho, materiais/equipamentos e manutenção, que deverão estar disponíveis nas escolas e salas de aula (Rojo, 2012).

Apesar de as dificuldades encontradas durante esta pesquisa, é importante enfatizar que a metodologia utilizada possibilitou aos alunos da SAA atuar como coautores do texto/obra de modo que discutissem, relacionassem, complementassem, refutassem, questionassem, contextualizassem, compreendessem e interpretassem o que liam. Isso fez com que os aprendizes aprendessem a sonhar, estendessem horizontes de leitura, conquistassem mais autonomia, conhecessem outros mundos, elaborassem um mundo próprio e ganhassem novas habilidades de leitura, preparando-se para aplicar o que assimilaram em diferentes situações e contextos sociais.

Nessa direção, ao persistir em um trabalho dessa natureza, o professor estará orientando o aluno a reconhecer criticamente a obra, construir múltiplos sentidos pela interação e discutir como a obra literária se relaciona com outras produções culturais disponibilizadas em outros suportes. Mas tanto pelo presencial quanto pelo virtual, o estudante precisa compartilhar as ideias do que leu, e para isso, é necessário que tenha contato com obras literárias na íntegra e não apenas com seus fragmentos. Ao agir assim, desconstrói-se a cultura escolar da passividade, da exclusão e da subordinação, dando lugar à cultura da diversidade, da pluralidade, da alteridade, da emancipação, isto é, a um currículo mais contextualizado e democrático.

É preciso compreender que o desenvolvimento do multiletramento literário dos estudantes da SAA vai muito além de uma prática que envolve as tecnologias digitais, pois abrange também o interesse, a motivação, a afetividade e o gostar de ler do professor. Este deve saber que tipo de leitura oferecer ao seu aluno, pois dependerá dessa escolha a identificação do leitor com as personagens, a sua reflexão pela temática, a compreensão dos recursos linguísticos e das relações que uma leitura propicia com outras e, sobretudo, o prazer do aluno ao concluir a leitura percebendo-se capaz de atribuir sentido à leitura e que ela é significativa à sua vida.

## 5. Considerações finais

Neste artigo, apresentou-se a mediação da leitura literária a estudantes de 6º e 7º anos (SAA) do ensino fundamental II da rede pública de ensino por meio da organização de um protótipo didático disponibilizado em um aplicativo do *Google*, envolvendo a leitura cognitiva e a navegação *online*, aliadas a atividades convencionais (orais e impressas). Para tanto, optou-se pelo estudo do clássico *Chapeuzinho Vermelho*, de Perrault (1697), em diálogo com outros gêneros do discurso a fim de aproximar o processo de ensino e aprendizagem às práticas de uso dos alunos extraescolares e desenvolver os multiletramentos na escola.

O protótipo respaldou-se nos conceitos bakhtinianos que tratam a linguagem como uma prática social e consideram: (a) a estrutura composicional do texto; (b) os deslocamentos da linguagem, que caracterizam o estilo do autor; (c) o conteúdo temático; (d) a intertextualidade; (e) as relações dialógicas que expressam as ideologias implícitas dos enunciados; (f) os contextos sociais e históricos de produção/recepção: situação comunicativa, o papel social do autor, o suporte, o destinatário e a finalidade da leitura. Com isso, lidou-se com as situações imediatas e as mais amplas de leituras, procurando estudar os textos como gêneros do discurso, ou seja, como leituras que fizessem sentido ao aluno, ajudando-o a compreender reflexiva e criticamente a vida e a encontrar a si mesmo.

Fundamentou-se ainda nas concepções de multiletramentos de Rojo (2012), que sugerem que a escola se inclua no contexto das tecnologias digitais para se adaptar a um novo *ethos* que se formou com a *internet*, ou seja, a cultura da subjetividade coletiva, do diálogo, das misturas de linguagens, da ubiquidade e da dinamicidade. Corroborou-se com a autora que a leitura deve ser trabalhada pela multimodalidade da linguagem, e que, além do livro impresso, deve-se utilizar outros suportes, inclusive os digitais.

Os estudos de Santaella (1998) reforçaram o campo teórico da pesquisa ao discutir a mudança do processo de leitura via ambientes digitais, a importância dos hipertextos nessa atividade e a reconfiguração do leitor e do autor em um contexto híbrido gerado pela cibercultura e capaz de desconstruir o empoderamento da linguagem tão enraizado pela escrita. Verificou-se que o aluno, via interação virtual, adquire nova maneira de se expressar, interagir, compartilhar experiências, aprender com o outro, se solidarizar e valorizar diferentes pessoas e modos de pensar e viver. E o professor, por sua vez, obtém uma nova forma de mediar o processo de ensino e aprendizagem, mais flexível e colaborativo.

Os apontamentos de Coscarelli (2016) propiciaram discutir as habilidades de leitura e navegação *online* como ações a serem desenvolvidas na e pela escola, destacando a necessidade de o professor agregar ao trabalho de leitura cognitiva o letramento digital, pois



estes se complementam e não podem estar dissociados. Constatou-se que não basta ao aluno saber navegar pela *web* sem ter habilidades prévias de leitura para compreender explícita e implicitamente os textos.

O protótipo didático foi elaborado com base nas concepções metodológicas de leitura de Solé (1998) e na sequência de leitura expandida de Cosson (2014). Esse método possibilitou aos alunos/leitores lidar com diferentes textos em sua dimensão cognitiva, histórica e sociocultural, considerando as relações intratextuais, intertextuais e interdiscursivas, além das afetivas entre professor-aluno durante todo o processo. Além disso, instigou os alunos à leitura, à navegação pela internet e à pesquisa, de modo que complementassem ideias, fizessem comparações, aceitassem e/ou negassem argumentos e expressassem o que aprenderam com os textos. Com isso, os estudantes exercitaram a criatividade, desenvolveram o letramento digital, o conhecimento, a sensibilidade estética, o senso crítico, a autonomia e a formação humana.

A pesquisa atestou que se faz necessário que os contextos escolares de ensino fundamental reflitam sobre as suas concepções de “currículo” e incorporem nas aulas de língua portuguesa novas modalidades de linguagens em diferentes suportes e mídias, pois apesar das teorias bakhtinianas serem elaboradas com base na escrita/impresso e no texto canônico, também podem ser materializadas no contexto das multissêmioses pelo fato de defenderem o uso da língua real, interativa, dialógica, polifônica e polissêmica. Desse modo, compreender a cultura híbrida que se formou, aprendendo a lidar com a potencialidade das tecnologias digitais aliadas a um método de ensino crítico e reflexivo para mediar a leitura do aluno, enriquece o trabalho didático do professor. No entanto, essas mudanças devem estar sintonizadas as necessidades e possibilidades concretas de cada escola.

Salienta-se que o ensino híbrido, incluindo a leitura e navegação pela *web*, levará algum tempo para se efetivar na escola pública, visto que vai depender de amadurecimento pedagógico, mudança cultural e vontade política. Apesar de a potencialidade das novas tecnologias contribuir para a maior dinamicidade e interação no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais envolvente, os professores de língua materna devem compreender que a sua forma “de pensar” e de “usar” os recursos é que fará a diferença no processo de leitura.

Por fim, a pesquisa descreveu e ratificou a relevância de ampliar estudos sobre o letramento digital, que é um sistema complexo envolvendo práticas de leitura e escrita em ambiente analógico para o digital, o que dificulta muito a prática do professor e do aluno. Apesar disso, o professor não pode deixar de continuar investigando sobre o letramento

convencional, visto que as velhas formas de se fazer leitores não podem ser desprezadas, mas integradas aos novos recursos que aí estão.

## 6. Referências

ALMEIDA, S.do C. D. de; FERNANDES JÚNIOR, A. M. **Ambientes de Aprendizagem em Ead**. Centro Universitário de Maringá. Núcleo de Educação a Distância: C397. Maringá - PR, 2014.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. 4. ed. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306.

BERLENDIS, D. **Capa de Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque**, 1. ed. 1979. Disponível em: <http://sib.org.br/coluna-sib/um-texto-e-duas-ilustracoes/>. Acesso em: 06 jun. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. extra, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 02 jan. 2018.

BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça/SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set/dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014. Disponível em: <https://moodlep.uem.br/course/view.php?id=1208>. Acesso em: 19 nov. 2017.

DORÉ, G. **O lobo e a Chapeuzinho Vermelho**. Ilustração de Gustave Doré (1832-1883) para o livro “Contes de Perrault”, 1867. Disponível em: <https://tarjapretarte.wordpress.com/2011/09/01/ilustracoes-do-original-de-gustave-dore-para-os-contos-de-perrault/>. Acesso em: 03 jun. 2017.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Tradução de Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: [http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016\\_LIVRO\\_EM\\_PDF\\_FINAL\\_COM\\_CAPA.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf)

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Â. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LÉVY, P. **Inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução Luís Paulo Rouanet. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=N9QHkFT\\_WC4C&pg=PA3&hl=pt-BR&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=N9QHkFT_WC4C&pg=PA3&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 29 set. 2017.

LIMA, M. B. de.; DE GRANDE, P. B. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia: novas tecnologias, novos ethos. *In*: ROJO, R. H. R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.

MOONHARUSUN. **Fita verde no cabelo**. [S. l.: s. n.], 2010. 1 Vídeo (4:20 min). Produzido em 15 set. 2010.

NILSSON, T. **Patrocinado pelo destino**. Vídeo. 07 mar. 2009. Disponível em: <https://youtu.be/Y54ABqSOScQ>. Acesso em: 04 mar. 2017.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. **Instrução 010/2014** – SUED/SEED. Autorização de salas de apoio de aprendizagem. 2014. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2014%20sued%20seed/instrucao102014seedsued.pdf>. Acesso em: 05 de fev. 2018.

PERRAULT, C. **Chapeuzinho Vermelho**. SP: Ed. do Brasil, versão 1697. Disponível em: [http://home.iscte-iul.pt/~fgvs/CV\\_Perrault.pdf](http://home.iscte-iul.pt/~fgvs/CV_Perrault.pdf). Acesso em: 19 mai. 2017.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempo de web2. **The Specialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, v. 38, n. 1, jan-jul. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/318739106\\_Entre\\_Plataformas\\_ODAs\\_e\\_Prototipos\\_Novos\\_multiletramentos\\_em\\_tempos\\_de\\_WEB2](https://www.researchgate.net/publication/318739106_Entre_Plataformas_ODAs_e_Prototipos_Novos_multiletramentos_em_tempos_de_WEB2). Acesso em: 03 jun. 2017.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1998. Disponível em: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-o-que-e-semiotica-lucia-santaella-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>. Acesso em: 30 jan. 2018.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, São Paulo, Unicamp, p. 19-28, 2013. Disponível em: [https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09\\_abril2013/NMES\\_1.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf). Acesso em: 02 mar. 2018.

SILVA, M. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In: SILVA, M. (Org.) **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 53-75.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TEIXEIRA, A.; LITRON, F. F. O mangubeat nas aulas de português: videoclipe e movimento cultural em rede. In: ROJO, R. H. R. MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 167-180.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.