



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

JOSÉ VALDECIR MARQUES DOS SANTOS

**TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA MEDIAÇÃO DA LEITURA NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: Uma proposta de sequência didática para o ensino
fundamental II.**

Florianópolis

2023

JOSÉ VALDECIR MARQUES DOS SANTOS

**TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA MEDIAÇÃO DA LEITURA NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: Uma proposta de sequência didática para o ensino
fundamental II.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Alaim Souza Neto

Florianópolis

2023

JOSÉ VALDECIR MARQUES DOS SANTOS

TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA MEDIAÇÃO DA LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: Uma proposta de sequência didática para o ensino fundamental II.

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Alaim Souza Neto Orientador - UFSC

Prof.(a) Dra. Rosilene de Fátima K. Silveira Membro Examinador - UNESC

Prof. Dr. Dr.a Elenice Maria Larroza Andersen Membro Examinador UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Letras.

Prof^a. Dr^a. Rosângela Hammes Rodrigues – Coord. Do PROFLETRAS/UFSC

Prof. Dr. Alaim Souza Neto – Orientador - UFSC

Florianópolis, 2023.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

SANTOS, José Valtencir Marques dos
TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA MEDIAÇÃO DA
LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
Uma proposta de sequência didática para o ensino
fundamental II / José Valtencir Marques dos SANTOS
/ Orientador, Alaim Souza Neto, 2023.
128 p.

Dissertação mestrado profissional – Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação
e Expressão, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Leitura. 3. Língua Portuguesa.
I. Neto, Alaim Souza. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. III. Tecnologias Digitais.

Dedico esse trabalho a todos que lutam por uma
educação pública, gratuita e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Nesses dois anos trilhando o percurso formativo do Mestrado, algumas pessoas foram essenciais para mais essa conquista em minha vida. Por isso, expresso aqui minha gratidão a todas essas pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para eu chegasse até aqui.

Minha eterna gratidão a Deus, razão da minha existência, por caminhar ao meu lado e me sustentar em todos os momentos.

A minha mãe, que não teve oportunidade de estudar, mas fez tudo o que estava ao seu alcance para que eu chegasse aonde cheguei. Aos meus colegas de trabalho pela torcida e colaboração na aplicação do projeto. Aos meus queridos alunos por todo empenho e dedicação.

Ao meu orientador, Dr, Alaim Souza Neto, por sua valiosa contribuição no meu percurso formativo. Pela sua paciência ao me mostrar os caminhos a trilhar. Obrigado por cada palavra de incentivo e pelas suas ponderações sempre pautadas pela ética e profissionalismo.

A todos os professores do PROFLETRAS UFSC, em especial, professora Sílvia e professor Rodrigo, por partilharem não somente o conhecimento, mas pelo exemplo de empatia e humanidade.

Ao Paulo (secretário do PROFLETRAS), sempre muito eficiente e prestativo. Mesmo em seus momentos de folga não nos negava atendimento. Por mais funcionários públicos como você, Paulo.

Aos colegas do PROFLETRAS, pela parceria nos trabalhos, alguns mais, outros, menos empáticos, porém também fizeram parte da minha trajetória.

RESUMO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm reconfigurado as relações sociais e, com frequência, cada vez maior, vêm sendo inseridas na educação, gerando muitos estudos e discussões no meio acadêmico sobre seu potencial pedagógico. A problemática desta pesquisa, no âmbito do PROFLETRAS, centra-se em investigar quais contribuições a inserção pedagógica de tais artefatos tecnológicos nas aulas de Língua Portuguesa podem promover na formação de leitores. Como objetivo, elaborou-se e aplicou-se uma sequência didática para o ensino e aprendizagem da leitura mediada pelas TDIC a partir de pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica tendo como referencial as obras de Saviani (2009), Saviani e Newton (2020), Galvão, Lavoura e Martins (2022). Para os conceitos de leitura e literatura, a base teórica fundamenta-se em: Foucambert (1994), Lajolo e Ziberman (1996), Magnani (1989), Paiva (2008), e o conceito teórico de tecnologias, ancorou-se em Souza Neto (2016,2018,2020). A metodologia adotada foi a pesquisa-ação qualitativa e participante, a qual buscou articular os três elementos supracitados. Dos resultados, verificou-se que a aplicação da PHC na prática docente possui uma certa complexidade, e exige muito estudo e investimento em formação continuada para a compreensão de suas bases teóricas. No entanto, quando articulada com o elemento TDIC, mostrou-se eficaz no sentido de levar os discentes a se aprofundarem nas questões subjacentes ao tema da obra escolhida para leitura, além de estimulá-los a ler outras obras e se envolverem em diversas práticas de leitura ofertadas no período em que o projeto foi aplicado.

Palavras-chave: leitura; TDIC; tecnologias digitais; pedagogia histórico-crítica; sequência didática.

ABSTRACT

The Digital Information and Communication Technologies (DICTs) have been reconfiguring social relations and increasingly being incorporated into education, generating many studies and discussions in the academic sphere about their pedagogical potential. The problem addressed in this research, within the scope of ProfLetras, focuses on investigating which contribution(s) the pedagogical integration of such technological artifacts in Portuguese Language classes can promote in the readers development. As objective, a teaching sequence was developed and applied for the teaching and learning of reading mediated by DICTs through theoretical methodological assumptions of Historical-Critical Pedagogy. Based on the works of Saviani (2009), Saviani and Newton (2020), Galvão, Lavoura, and Martins (2022) as references. Regarding the concepts of reading and literature, the theoretical assumption relies on: Foucambert (1994), Lajolo and Zilberman (1996), Magnani (1989), Paiva (2008), and the theoretical concept of technologies is anchored in Souza Neto (2016, 2018, 2020). The adopted methodology was qualitative and participant action-research, which intended to articulate the three aforementioned elements. From the results, it was found that the application of the HCP in teaching practice has a certain complexity and requires a lot of study and investment in continuing education. However, when articulated with the DICT element, it was effective in leading students to deepen into the underlying issues of the chosen work for reading, besides that, stimulating them to read other works and engage them in various reading practices offered during the period in which the project was applied.

Keywords: reading; DICTs; digital technologies; historical-critical pedagogy; teaching sequence.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Busca de palavras-chave nos títulos. Print de tela do Portal de periódicos CAPES..... | 28 |
| Figura 2 - Busca que contivesse os termos em qualquer campo. Print de tela do Portal de periódicos CAPES..... | 29 |
| Figura 3 - Print de tela da base de dados B-on..... | 29 |
| Figura 4 - Print de tela da base de dados B-on na página de busca avançada. | 30 |
| Figura 5 - Gráfico do SAEB..... | 42 |
| Figura 6 - Capa do livro..... | 82 |
| Figura 7 - Relatório do kahoot com algumas perguntas do QUIZ. | 89 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Protocolo de revisão sistemática de literatura. | 27 |
| Quadro 2 - Publicações selecionadas. | 31 |
| Quadro 3 - Pressupostos teóricos norteadores das pesquisas. | 33 |
| Quadro 4 - Síntese dos 5 passos elaborados por Gasparin. | 57 |
| Quadro 5 - Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental. | 70 |
| Quadro 6 - Habilidades de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental. | 70 |
| Quadro 7 - Recursos tecnológicos digitais a serviço da leitura. | 73 |
| Quadro 8 - Apresentação da proposta aos alunos. | 74 |
| Quadro 9 - Questões problematizadoras. | 76 |
| Quadro 10 - Instrumentalização. | 77 |
| Quadro 11 - Cronograma. | 79 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|--|
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CETIC | Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação |
| DVD | Digital Vídeo Disc |
| EF | Ensino Fundamental |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| MHD | Materialista Histórico-Dialético |
| PDF | <i>Portable Document Format</i> |
| PHC | Pedagogia Histórico-Crítica |
| PNLD | Programa Nacional do Livro e do Material Didático |
| RSL | Revisão Sistemática de Literatura |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SC | Santa Catarina |
| SI | Sociedade da Informação |
| SNJ | Secretaria Nacional da Juventude |
| TDIC | Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação |
| TV | Televisão |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 PREÂMBULO: A TRILHA ATÉ O OBJETO DE PESQUISA..... | 13 |
| 1.1 TEMA | 20 |
| 1.2 JUSTIFICATIVA | 22 |
| 1.3 PROBLEMÁTICA | 23 |
| 1.4 OBJETIVOS | 23 |
| 1.4.1 Objetivo geral | 23 |
| 1.4.2 Objetivos específicos..... | 23 |
| 1.5 HIPÓTESE | 24 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO..... | 25 |
| 2.1 BUSCANDO CONEXÕES COM OUTRAS PESQUISAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA | 25 |
| 2.1.1 Estabelecendo protocolos | 26 |
| 2.1.2 Definição das estratégias de pesquisa | 27 |
| 2.1.3 Interpretação dos estudos..... | 31 |
| 2.1.4 Pressupostos teóricos norteadores das pesquisas | 33 |
| 2.1.5 O professor como hiperlink: conectando o aluno ao texto..... | 36 |
| 2.1.6 Conclusões após a análise das pesquisas | 40 |
| 2.2 PROBLEMATIZANDO A LEITURA NA ESCOLA | 41 |
| 2.2.1 Democratizando a leitura | 43 |
| 2.2.2 A leitura nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica | 47 |
| 2.3 INTEGRAÇÃO DE TDIC NA LÍNGUA PORTUGUESA | 49 |
| 3 FUNDAMENTOS EPISTEMIOLÓGICOS DA PESQUISA..... | 54 |
| 3.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO BASE DA PESQUISA..... | 54 |
| 3.2 A DELINEAÇÃO DA PHC: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA..... | 56 |
| 3.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 62 |
| 3.4 O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO | 62 |
| 3.5 TIPO DE PESQUISA, ABORDAGEM METODOLÓGICA E SUA NATUREZA | 65 |
| 3.6 LOCAL DA PESQUISA E SEUS AGENTES REPRESENTATIVOS | 67 |
| 3.7 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA | 68 |
| 3.8 CONTEXTUALIZAÇÃO DE DECISÕES TOMADAS ANTE A PESQUISA..... | 69 |

| | |
|---|------------|
| 3.8.1 A obra a ser lida, as TDIC e os objetivos a serem alcançados | 71 |
| 3.8.2 Passo a passo da SD | 73 |
| 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS..... | 80 |
| 4.1 MOMENTO PREPARATÓRIO | 80 |
| 4.2 A APLICAÇÃO DA SD: PRIMEIROS PASSOS..... | 81 |
| 4.3 A ARTICULAÇÃO DO LIVRO COM OUTRAS MÍDIAS COMO ESTRATÉGIA DE INSTRUMENTALIZAÇÃO..... | 89 |
| 4.4 A PROBLEMATIZAÇÃO E A PESQUISA: ESTRATÉGIA DE LEITURA E INSTRUMENTALIZAÇÃO..... | 90 |
| 4.5 CATARSE: A NOVA FORMA DE ENTENDER A PRÁTICA SOCIAL | 92 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 95 |
| REFERÊNCIAS | 100 |
| ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA | 107 |
| ANEXO B - ROTEIRO PEDAGÓGICA..... | 110 |

1 PREÂMBULO: A TRILHA ATÉ O OBJETO DE PESQUISA

Assim, ao desejo de fazer, que é positivo e não podemos perder, devemos incorporar a crítica radical, inquieta, impertinente, constantemente nos obrigando a indagar sobre o que estamos fazendo, a desafiar Quimera, mesmo que pareça inoportuno, não aceitando as contradições do mundo e da vida como naturais [...] (BRITO, 2017, p.10-11).

Por meio deste trabalho, busco recuperar minhas lembranças e experiências pessoais para então contextualizar meu objeto de pesquisa: A mediação da leitura por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

A temática em torno da leitura surgiu após estudos e discussões teóricas no âmbito do PROFLETRAS, os quais me levaram a refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem pelos quais me inseri durante a docência em Língua Portuguesa, em especial, durante o processo de formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental. Durante essas reflexões, confrontei-me com muitas questões e indagações. Analisando minha formação leitora no percurso de minha vida e confrontando-a com as teorias hoje estudadas, percebo muitas lacunas no processo formativo, entre elas, o processo de interação do leitor com o texto e as articulações necessárias das estratégias visuais, psicológicas e linguísticas para a extração ou construção de sentidos em um texto (FOUCAMBERT, 1994, p.108) Estratégias de leitura mais complexas, ler nas entrelinhas. Diante dessa situação, como evitar que tais lacunas sejam deixadas na formação dos meus alunos? Se a formação de leitores com as tecnologias impressas e analógicas já era um desafio, como integrar pedagogicamente as TDIC para a formação de leitores? Foi em busca de algumas respostas que recorri à minha memória, recuperando lembranças e confrontando as teorias com as práticas. É por meio deste preâmbulo que traço uma linha do tempo da minha relação acadêmica e profissional com a leitura e pensando em como mediá-la por meio das TDIC. Uma linha que nem sempre foi contínua, e mostrou-se frágil, com rupturas em alguns momentos e de continuidades em outros.

Meu primeiro encontro com a palavra escrita se deu por meio de minha mãe. Ela, mesmo tendo apenas a segunda série inconclusa (atualmente, 2º ano do Ensino Fundamental I) foi quem me levou ao conhecimento do código alfabético e me ensinou a decifrá-lo. Portanto, quando ingressei na escola, a fase da decifração já estava superada. Quando saíamos para fazer compras ou algum passeio, ela sempre

apontava para fachadas do comércio, placas e rótulos de produtos, me punha à prova para saber se realmente eu aprendera a ler ou quando encontrávamos algum conhecido na rua, orgulhosa, ela pedia que eu realizasse uma leitura oralizada para, assim, mostrar que seu filho aprendera a ler. Por muito tempo acreditei, levado pelo senso comum e sem aparato teórico, que esse momento teria sido o início da minha formação leitora. Para Foucambert, (1994, p. 21), “[...] os chamados textos da vida diária (rótulos de iogurte, formulários da seguridade social etc.) não dão acesso à verdadeira função da escrita e, portanto, não esboçam nenhum estatuto de leitor [...]”. Para o autor, a decifração é apenas uma das etapas da leitura. Foi com certa perplexidade que, ao me aprofundar nas teorias, veio a percepção do quanto eu estava equivocado e como isso me conduziu também a práticas as quais hoje, com base em estudos teóricos, considero inadequadas para o ensino e aprendizagem da leitura. Percebo hoje, que apesar da importância da decodificação, ela é apenas parte do processo de formação leitora, mas não pode ser tratada isolada de outros processos. Mais perplexo ainda foi perceber que tais práticas têm sido repetidas por anos a fio pela escola brasileira, em parte, por fragilidades na formação docente.

Minha vida escolar tem início em Capitão-Poço, uma pequena cidade do interior do Pará. Como muitas famílias nordestinas, a minha provinha do interior do Ceará e para lá se mudou em busca de melhores condições de vida. De 9 irmãos, fui o único a permanecer na escola, visto que meus irmãos tiveram que abandoná-la para ajudar no sustento da família. Essa permanência ia contra a vontade de meu pai que acreditava ser perda de tempo. Nesse contexto social, não tive acesso aos livros, pois as prioridades eram outras. Minha família não tinha o hábito da leitura, e as poucas práticas leitoras das quais me recordo no seio familiar, foram aquelas que supriam alguma necessidade de imediato, como procurar uma informação na bula de um medicamento ou mesmo ler uma lista de compras. Como acontece com a maior parte das famílias brasileiras, “[...] a forma como vivem e enfrentam a maratona diária não permite que usufruam das variadas funções de leitura e que compreendam de fato o que significa ser um leitor [...]” (ZEN, 1997, p. 132-133).

Esse pequeno processo de interação com a palavra escrita, que se iniciou em casa, deveria ter tido continuidade na escola. Porém, não foi o que ocorreu.

O abismo que separa a criança brasileira do livro fica ainda melhor delineado, quando enfocamos o fator escola, [...] um organismo de máxima importância para formação do leitor, principalmente porque trabalha com o registro escrito da cultura (SILVA, 1983, p. 60).

No decorrer de todo o ensino fundamental, a única prática de leitura da qual me recordo, era dos textos passados no quadro negro pelos professores. Depois, a turma fazia exercícios mecânicos de interpretação, em que muitas vezes consistia em procurar informações já explícitas no texto. Hoje penso em como tais práticas subestimam a capacidade do aluno, pois em nada se explorava o texto quanto ao seu sentido, não se resgatava o conhecimento prévio, nem havia estímulos para a leitura nas entrelinhas ou inferir sentidos.

Meu primeiro contato com livros, excetuando os didáticos ofertados pela escola no início de cada ano letivo se deu fora do ambiente escolar, na biblioteca municipal da minha cidade, onde uma vizinha trabalhava e por lá, frequentemente, eu passava para cumprimentá-la. Nessas passagens, visitava as prateleiras de livros e, movido pela curiosidade, algumas vezes manuseava-os, folheava-os e ao deparar-me com a obra *Madalena Pipoca de Maria Heloisa Penteado* não me contive apenas com seu manuseio, querendo conhecer aquela história com um título tão curioso. Paiva (2008, p. 200) nos diz que

Os afortunados que têm acesso a bons acervos em bibliotecas públicas ou particulares acessíveis e amigáveis, focos de resistência, encontram estímulo à leitura nesses espaços. A grande maioria, contudo, aprenderá a se distanciar e a sobreviver sem isso. Afinal, a televisão, soberana, gratuita e anestesiante, irá se impor como leitura de mundo, prazer dominante, atividade de ócio e lazer [...].

As circunstâncias me fizeram esse afortunado e a partir desse encontro passei a nutrir mais interesse por livros e outros materiais de leitura que lá encontrava, mesmo que fossem panfletos. Descobri que a leitura não servia apenas para me informar a nomenclatura de estabelecimentos comerciais ou produtos que eram mostrados por minha mãe durante nossos passeios, e que “[...] é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares e, com eles abrir a cabeça” (GROSSI, 2008, p. 03). Foi a partir desse momento que passei a gostar das narrativas fantasiosas: contos, fábulas, romances, novelas estavam entre os meus preferidos.

Após essa primeira leitura, minhas visitas à biblioteca municipal se tornaram

frequentes. Dentro das dependências da escola não havia biblioteca. Aquela que passei a frequentar se localizava ao lado e quando me dirigia para as aulas, sempre saía mais cedo para ficar um tempinho por lá. Durante os cinco anos em que estudei nessa escola, não lembro de nenhum professor fazer visitas com as turmas. Então, acabei pegando o hábito de frequentá-la por conta própria e, algum tempo depois, passei a pegar os livros emprestados, levando-os para casa.

Em minha infância e parte da adolescência, a leitura ocupou o lugar das brincadeiras, pois sem condições econômicas de possuir brinquedos, meu tempo ocioso era preenchido com livros e gibis. Porém, não me recordo de contribuições da escola ou dos professores durante todo o ensino fundamental, para o cultivo desse gosto pela leitura.

Hoje, em minhas reflexões, percebo que dada as condições históricas que se impõem à escola brasileira, a luta que essa trava para formar leitores é árdua. Espero, porém, por meio da formação continuada, poder contribuir de forma significativa para transformação dessa realidade. Sobre isso, Cagliari (1993, p. 173) nos afirma que:

[...] Há um descaso enorme pela leitura, pelos textos, pela programação dessa atividade na escola; no entanto, a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela, e não a escrita, será a fonte perene de educação, com ou sem escola.

Foi no ensino médio (antigo segundo grau), em meados dos anos 1990, que optei pela profissão de educador, ao escolher o magistério. Durante minha formação, não me recordo de muitas discussões ou teorias sobre o trabalho com a leitura na escola e logo que sai do curso, estava eu assumindo uma sala de aula. Com isso, vieram-me as dúvidas e o peso da responsabilidade. O que fazer com o pouco conhecimento adquirido sobre a prática pedagógica? O que os alunos precisam aprender em termos de leitura? O que preciso ensinar para que os alunos leiam? Que tipo de cidadão quero formar a partir da leitura, como um elemento fundamental?

Nesse ponto, tenho então uma experiência próxima à descrita por Magnani (1987), levando comigo o que de mais avançado aprendi entre teoria e prática de ensino. De forma inconsciente, reproduzi na minha prática pedagógica o modelo de ensino que tinha vivenciado. Além da formação precária, as condições de trabalho não me permitiam oferecer muito. Faltava-nos o básico. A sala de aula era improvisada no refeitório de uma igreja e sequer tínhamos quadro-negro e livros

didáticos. Porém, tentava dar o meu melhor e sempre que podia levava meus alunos em visita guiada pela mesma biblioteca pública a qual frequentei quando criança. Improvisava equipamentos e tentava, apesar das circunstâncias, facilitar o acesso dos alunos ao conhecimento.

A vontade de melhorar essa prática me levou a buscar uma nova formação, e quando tive oportunidade me inscrevi para um vestibular no curso de Letras. Tive então mais uma experiência com leituras. As chamadas leituras obrigatórias para o vestibular e, por meio delas, tive meu primeiro contato com os clássicos da literatura brasileira. Esse primeiro contato não foi nada agradável. Nada tinha visto a respeito deles no ensino médio. Eram leituras mediadas por professores de cursinhos pré-vestibulares que muitas vezes nos apresentavam apenas os resumos e sua análise não passava de exercícios para identificar elementos estruturais e historiográficos, cobrados em provas de vestibulares, como nos lembra Lajolo (1993, p. 15): “O texto, em sala de aula, é geralmente objeto de técnicas de análise remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária [...]”. Nessa perspectiva, eu até lia, mas com dificuldades para entender o básico que era o enredo. Porém, o pouco que consegui captar foi o suficiente para a minha aprovação.

Em 2004, ingressei no curso de Letras da Universidade Federal do Pará e na academia entrei em contato com a teoria literária, abrindo meus horizontes para análises mais complexas. Os clássicos já não eram mais um bicho de sete cabeças¹ para mim. Leituras como ‘Madame Bovary’ de Gustavo Flaubert, ‘O cortiço’ de Aluísio Azevedo e ‘Iracema’ de José de Alencar, passaram a me encantar. Passei a ver o mundo por meio da leitura, com mais criticidade. Já não eram apenas letreiros em fachadas de prédios ou placas pela rua. Descobri que a leitura tinha outras funções além da função de informar e eu ansiava compartilhar com meus alunos. Passei a desejar que a fruição literária não demorasse tanto a chegar em suas vidas como demorou para mim.

Na época em que ingressei no curso de Letras, passei também a lecionar a disciplina de língua portuguesa em turmas de sexta a oitavas séries do ensino fundamental. A preocupação em priorizar a leitura no currículo escolar, e o planejamento das aulas era uma constante, pois sabia que através da palavra escrita se transmitiam os demais conteúdos. Meu conhecimento teórico ainda era limitado

¹ Uso essa expressão para enfatizar o quanto os clássicos da literatura traziam um descontentamento, pois foram me apresentados como leituras obrigatórias para provas como já citado anteriormente.

aos fragmentos textuais que discutíamos na faculdade. Enquanto isso, em sala de aula, repetia práticas que eu julgava corretas para o estímulo da leitura, sem nenhum embasamento teórico, como as fichas de leitura. Munido apenas de boa vontade, tentava inovar em minhas práticas, inclusive fazendo uso da tecnologia disponível na época, como aparelho de TV e DVD, procurava trabalhar com leitura e obra fílmica, comparando obras literárias que haviam sido adaptadas ao cinema. Em 2009 ocorre minha mudança para o Estado de Santa Catarina.

Ao me estabelecer na cidade de Brusque, no mesmo ano adentro à rede municipal de ensino por meio de concurso público. No percurso da minha vida profissional enquanto docente de Língua Portuguesa, percebo a necessidade de continuar minha trajetória formativa, e tentando preencher algumas lacunas, em 2012 ingressei em um curso de especialização em Alfabetização e Letramento. Nesse curso, desenvolvi como trabalho final um projeto para letramento midiático por meio do jornal escolar, projeto esse aplicado na escola em que atuava na época.

A análise do projeto mostrou bons resultados por ter o engajamento dos alunos e pela socialização da escrita, levando seus textos a circularem pela comunidade por meio do suporte jornal, além de que os alunos tiveram participação direta na produção e edição por meio do *software Publisher*, digitando os textos, manipulando imagens, entre outras tarefas. Passei a nutrir um interesse maior pela integração das TDIC em minhas práticas pedagógicas. Porém me deparei com os currículos escolares que não contemplavam tais artefatos, e algumas escolas até mesmo proibiam o seu uso, a exemplo dos celulares e *smartphones*.

A situação se alterou em 2020, quando o contexto da pandemia de covid -19 obrigou as escolas a fecharem suas portas, sem, no entanto, encerrarem suas atividades. Professores tiveram que buscar estratégias para que as engrenagens da educação não parassem e a alternativa para se chegar aos alunos foi o uso das TDIC. Muitas foram as dificuldades. De repente, professores que operavam apenas com quadro-negro e livros didáticos tiveram que se adaptar ao uso de plataformas digitais, aplicativos de mensagens, planilhas eletrônicas, além de gravarem videoaulas entre outros meios para desenvolver seu trabalho pedagógico. Em 2021, o ensino híbrido passou a acontecer de forma compulsória, sem que professores ao menos tivessem tempo para entender seu funcionamento. Além disso, os olhares se voltaram com maior atenção às competências e habilidades da BNCC que tratavam das TDIC, apesar de que ela já servia de parâmetros aos currículos escolares desde 2018. Com

base nesse contexto, as secretarias de educação passam a exigir uso mais efetivo das tecnologias digitais em sala de aula, então a rede de ensino a qual faço parte, investe em mais tecnologias nas escolas, adquirindo mais equipamentos e internet de melhor qualidade, tanto para uso dos professores quanto dos alunos. Nesse contexto, dei mais um passo na minha vida acadêmica, ingressando em 2020 no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Dentre as várias possibilidades de pesquisa no programa, escolhi trilhar o caminho que me levasse a compreender melhor a integração das TDIC na educação, sobretudo para a prática da leitura. Desde que algumas tecnologias móveis como celulares, smartphones começaram a se popularizar, por meio de experiências empíricas, comecei a perceber o apego que os alunos tinham por tais artefatos. Enquanto usuário desses aparelhos, sei que certas habilidades de leitura são exigidas para navegação, então, pressuponho que práticas de leitura e interações sociais acontecem enquanto os alunos utilizam tais aparelhos.

Essas percepções me levavam a questionar se as TDIC, mediadas pelo professor, poderiam ser usadas como suportes de leitura, em atividades que direcionem os alunos para leituras mais complexas, levando-os para além daquelas que normalmente eles já realizam quando navegam, contribuindo assim para a formação do leitor crítico, desfazendo o mito de que as TDIC são concorrentes e até mesmo responsáveis pela crise na leitura. Embora ainda não tivesse um objeto desenhado, já tinha em mente a linha de pesquisa a seguir e, no decorrer das disciplinas, em conversas com o orientador, o objeto foi aos poucos ganhando contornos científicos.

Foi por meio de muitas leituras e discussões que passei a compreender melhor como as TDIC têm sido utilizadas nos ambientes educacionais, na maior parte das vezes, apenas como recurso facilitador do trabalho docente, enquanto sua função pedagógica tem sido incompreendida ou utilizada de forma equivocada (SOUZA NETO, 2020). Visando contribuir de forma significativa com a prática pedagógica de professores que trabalham com a leitura e se preocupam em proporcionar aos discentes uma formação de leitores críticos e conscientes, pretendemos construir um conjunto de atividades para o trabalho com o ensino e aprendizagem da leitura em sala de aula, integrando pedagogicamente algumas TDIC, bem como discutir, respaldado por autores que sustentam nosso referencial teórico, suas possibilidades e limites no âmbito da cultura escolar.

1.1 TEMA

O referente estudo se dará pela necessidade de desenvolver a mediação da leitura nos anos finais do ensino fundamental, com a integração pedagógica das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Pesquisadores como Prensky (2001) têm estudado a estreita relação dos jovens com as TDIC, procurando entender a forma como os nativos digitais² aprendem para integrar essas tecnologias na educação de forma crítica.

Cercados por computadores, videogames, câmeras digitais, celulares 3G, iPods, tocadores de MP3, Internet e todas as tecnologias digitais, os jovens N-Gen são completamente diferentes das gerações anteriores. Isso se reflete em seu modo de se comunicar, de ver e interpretar o mundo, de aprender, de se divertir, de formar sua personalidade (PARNAIBA e GOBBI, 2010, p. 6).

A diferença geracional tem sido, muitas vezes, marcada por conflitos no ambiente escolar. De um lado, boa parte dos professores, considerados imigrantes digitais³, vêm de uma época em que a difusão de informação e conhecimentos era restrita às paredes físicas das salas de aula. Habitados a outros ritmos, a forma dessa geração explorar os ambientes digitais acontece mais demoradamente então, ao usar as TDIC, as estudam mais minuciosamente para compreender seu funcionamento (PRENSKY, 2001). Quanto a integrá-las em sua prática pedagógica, muitas vezes esses docentes se esquivam por enxergarem seu uso em sala de aula como causadoras do caos e da indisciplina. Enquanto isso, os alunos, nativos digitais⁴ que convivem com as TDIC desde bebês, as usando “[...] como se fossem parte integrantes de si mesmos [...]” (ARANTES, 2015, p. 24), realizam múltiplas tarefas simultaneamente: Interagem nas redes sociais, compartilham arquivos, ouvem músicas, assistem a vídeos, entre outras tarefas. Além de que suas fontes de informação passam a ser mais variadas, não se restringindo mais somente à escola.

Ante as considerações acima, urge a necessidade de um trabalho com a integração pedagógica das TDIC, visto que esses jovens da geração N-Gen,

² Termo cunhado por Prensky (2001) para designar indivíduos nascidos a partir da década de 1990 e por estarem rodeados pelas TDIC (TEZANI, 2017, p. 297).

³ Indivíduos nascidos entre as décadas de 60 e 80, conforme Arantes (2015).

⁴ Ao utilizar esse termo, consideramos o fato dessa geração de alunos ter nascido em uma época em que as TDIC são mais difusas e de mais fácil acesso se comparada à geração anterior. Se elas ainda não chegaram a todos os lares, consideramos que ao menos nas escolas, elas deveriam estar integradas ao processo educativo, garantido que os estudantes tenham acesso a elas de forma democrática.

(PARNAIBA e GOBBI, 2010), expostos a uma imensa quantidade de informações e conteúdo, muitas vezes nocivos, como as fake News, discursos de ódio e intolerância, não levam em conta as dimensões crítica e ética no uso dos artefatos digitais, cabendo ao professor a tarefa de conduzir os processos formativos rumo à formação de cidadãos críticos, independentes e participativos.

Assim como Parnaíba e Gobbi (2010), Arantes (2015, p. 24) nos diz que:

[...] é importante que os professores conheçam as formas como essas gerações digitais aprendem para poder desenvolver uma metodologia adequada aos interesses, equipamentos que usam para aprender, e a maneira como se relacionam consigo mesmo e com o mundo.

Além das pesquisas já citadas, evidências de Schnleder *et al* (2020) também tratam da relação de afinidade que os jovens têm com as TDIC e mostram sua participação marcante no universo virtual. O autor traz dados da Secretaria Nacional da Juventude – SNJ, mostrando que o acesso à *internet* chega a 83% dos jovens brasileiros por meio de aparelhos móveis. O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), por meio da pesquisa TIC *KIDS ONLINE BRASIL, 2020*⁵, aponta para dados parecidos. Realizada em 2019, com uma população na faixa etária entre 9 e 17 anos, a coleta de dados registou que 89%, de crianças e adolescentes brasileiros participam do que a pesquisa denominou de *práticas culturais online*. Outro dado importante assinalado pela pesquisa é que tais práticas se intensificaram em 2020, com as atividades de ensino remoto impostas pelo período pandêmico e a necessidade de distanciamento social. Nessa ótica, faz-se necessário mostrar-lhes que

Ao passo que se transita com uma diversidade de sujeitos, expressões e modos de ser heterogêneos, cresce também a responsabilidade moral que tangencia o compartilhamento, a liberdade de expressão e comunicação nos espaços de coletividade que traduz numa vigilância a qualquer intolerância, preconceito ou discriminação (SCHNLEDER *et al*, 2020, p. 51).

Pensando em como trabalhar a leitura, integrando as TDIC de forma crítica e consciente, o presente trabalho tem como intenção propor uma sequência didática que possa contribuir com o processo de mediação da leitura, integrando

⁵ Disponível em:

https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124195342/resumo_executivo_tic_kids_online_2_020.pdf. Acesso em 25 Mar. 2022.

pedagogicamente as TDIC.

Na sociedade contemporânea, a escola precisa, segundo Souza Neto (2018, p. 120), “[...] ser uma organização com efeito significativo, inovador, empreendedor, no qual os alunos e demais integrantes da comunidade escolar se sintam estimulados a aprender, realizar novas descobertas e construir o conhecimento”.

Não há como a escola estar inserida na Sociedade da Informação (SI), sem inovar suas práticas pedagógicas e trazer as TDIC para dentro de suas paredes. Porém, cabe ressaltar que o uso de tais artefatos precisa ser bem planejado, de forma intencional e sistematizada, visto que o uso por si só das TDIC não garante nenhum avanço na aprendizagem (SOUZA NETO, 2020).

No que se refere à mediação da leitura, a integração de artefatos tecnológicos digitais pode ser uma forma de proporcionar o desenvolvimento educacional, de forma contextualizada e significativa, além de se tratar de artefatos que possivelmente despertem o interesse e auxiliem o aluno nos processos de aprendizagem, não só de Língua Portuguesa, mas também no exercício da cidadania. Para Rojo e Almeida (2012), a escola deve inserir cada vez mais as tecnologias digitais em seu cotidiano, para que os docentes e discentes estejam mais envolvidos em práticas de letramentos que fazem uso de tais tecnologias. Souza Neto (2020) também corrobora com essa ideia, mas se opõe a uma inserção de forma indiscriminada e dissociada de objetivos pedagógicos. Para o autor, o proveito que a escola pode fazer das TDIC deve consistir em estimular a criação e estruturação do conhecimento, ao invés de usá-las apenas como meio de transmissão de conteúdo. Ainda sobre a importância da leitura, Solé (1998, p. 32) afirma que sua “[...] aquisição [...] é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguem realizar essa aprendizagem.”

Diante do exposto acima, este trabalho tem como objeto, a mediação da leitura por meio da integração das TDIC, sobretudo, por meio de um projeto que possa desenvolver as competências leitoras⁶ dos alunos dos anos finais do EF.

1.2 JUSTIFICATIVA

Apesar da importância das pesquisas já realizadas, por trazerem subsídios

⁶ Entendemos por competência leitora a capacidade de articular ações necessárias para a construção de sentidos no texto.

para o trabalho com a leitura em sala de aula mediadas pelas TDIC, consideramos que a temática ainda não se encontra esgotada. O avanço tecnológico e consequentemente as interações humanas que acontecem nos espaços virtuais demonstram que ainda há novas possibilidades de pesquisas que possam subsidiar o trabalho pedagógico com a leitura mediada pelas TDIC nas aulas de língua portuguesa. Pretendemos com essa pesquisa, deixar nossa parcela de contribuição, por meio de uma sequência didática que aponte caminhos e analise o uso de artefatos tecnológicos para o ensino-aprendizagem da leitura.

Esta pesquisa se constitui importante para o PROFLETRAS por procurar responder questionamentos que a escola demanda no tocante ao uso das TDIC na prática docente, bem como por pensar em um produto pedagógico que subsidie essa prática, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem da leitura, dessa forma, justificamos a importância acadêmico-social que esta pesquisa tem ao propor pesquisar práticas de leituras que formem leitores críticos, emancipados e participativos nos contextos sociais.

1.3 PROBLEMÁTICA

De que modo podemos efetivar uma proposta de sequência didática para a mediação da leitura com a integração pedagógica das TDIC?

1.4 OBJETIVOS

Em busca de compreender como as TDIC podem ser integradas na formação de leitores, este projeto traça alguns objetivos explicitados abaixo.

1.4.1 Objetivo geral

Tem-se como objetivo geral para esta pesquisa: Propor uma sequência didática para a mediação da leitura com a integração pedagógica das TDIC seguindo os pressupostos teóricos da PHC.

1.4.2 Objetivos específicos

- Compreender o conceito de leitura e sua mediação com a integração

(uso) de TDIC;

- Intermediar a relação do aluno com os textos, por meio de estratégias que possam aproximá-los, fornecendo subsídios que contribuam para a produção de sentidos.
- Propor uma sequência didática por meio de um conjunto de ações pedagógicas para a mediação da leitura com a integração das TDIC;
- Analisar a possibilidade de as TDIC contribuírem ou não para a formação de leitores entre alunos do EF II, se integradas pedagogicamente nas aulas de Língua Portuguesa.

1.5 HIPÓTESE

Como hipótese geral para esta pesquisa, a partir de alguns referenciais (SOUZA NETO, 2020; SOUZA NETO, 2018; SOUZA NETO, 2016), pressupomos que a integração das TDIC pode contribuir com a mediação da leitura durante o processo de formação de leitores nas aulas de língua portuguesa, na medida em que forem utilizadas de forma sistemática e planejada pelos professores, e com objetivos claros a se alcançar visto que elas são portadoras de texto, promovem interações sociais e portanto, portadoras de sentido. Rojo e Almeida (2012, p. 182) também nos diz que:

[...] Um protótipo didático pode ser trabalhado a partir de várias mídias que não somente a impressa e, algumas delas, mais próximas das atividades cotidianas dos alunos, como determinados gêneros de vídeos e canções, que podem ser acessados pelos meios digitais na *internet*.

Perspectivamos ainda que uma SD elaborada de acordo com os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico Crítica (PHC) pode contribuir para a formação de leitores, uma vez que ela orienta um trabalho explorando as diversas dimensões contidas em um texto, sendo a leitura um dos instrumentos que o aluno pode usar para se apropriar do conhecimento científico como nos afirmam Saviani e Duarte (2021, p. 204) ao nos dizer que “[...] o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, se impõe como exigência generalizada de participação ativa na [...] sociedade”.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo está dividido em dois tópicos: No primeiro, chamado de revisão sistemática de literatura, busca-se identificar um conjunto de trabalhos que dialogam, ou seja, que se entrecruzam com o nosso objeto de pesquisa em algumas plataformas respeitadas no âmbito acadêmico; Já o segundo, denominado de referencial teórico, está subdividido em cinco itens: No primeiro, buscamos problematizar a leitura na escola, discutindo o tratamento que essa instituição tem dispensado ao ensino e aprendizagem da leitura ao longo dos tempos; No segundo item, discutimos com base em autores como Silva (1983), Foucambert (1994), Lajolo (1993) e Paiva (2008) questões históricas e sociais que contribuem para o fracasso da escola na formação de leitores. Para o item seguinte, discutimos o ensino e a aprendizagem da leitura pelos pressupostos teóricos da PHC e, quando chegamos ao último item, passamos a discutir a integração pedagógica das TDIC na disciplina de Língua Portuguesa, além de conhecer as diferentes concepções de leitura a partir de alguns teóricos.

2.1 BUSCANDO CONEXÕES COM OUTRAS PESQUISAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Cada vez mais acessíveis à população em geral, principalmente, por meio de dispositivos móveis como aparelhos celulares e *smartphones*, as TDIC têm impactado a sociedade, modificando comportamentos, alterando as formas de interação, trabalho, comunicação, entretenimento e também as formas de aprender e ensinar, visto que elas proporcionam aos indivíduos a possibilidade de romper barreiras espaço-temporais e de realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo. Porém, para que os indivíduos usuários usufruam de certos benefícios oferecidos por elas, faz-se necessário que dominem minimamente certas competências de leitura, visto que os textos no meio digital já não contam apenas com sinais gráficos, dispostos de forma linear no papel, como os textos impressos. Agora eles contam com outros recursos que a eles foram incorporados, como sons, imagens estáticas ou em movimento, cores, entre outros.

Pensando em auxiliar o trabalho docente no que se refere à leitura, este trabalho pretende contribuir, refletindo sobre caminhos e atividades que possam auxiliar o trabalho do professor, com a leitura mediada por meio das TDIC. Para tanto,

faz-se necessário um diálogo com outras pesquisas sobre o tema afim de analisar o que elas trazem de contribuição, buscando também ampliar o leque de possibilidades pedagógicas e preencher possíveis lacunas sem, no entanto, ter a pretensão de encerrar o assunto.

Com base no exposto, esse item se ocupa de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) focada em publicações sobre o uso das TDIC para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, mais especificamente voltadas para a leitura. A RSL é amplamente utilizada por pesquisadores na área da saúde, porém, tem sido adaptada e utilizada em pesquisas educacionais. Por adotar protocolos, a RSL se constitui como parte importante em uma pesquisa tornando-a transparente e reproduzível, além de fornecer uma visão panorâmica sobre o estado atual de conhecimentos e ajudar na definição do tema (BENTO, 2012).

Além disso, outra vantagem desse tipo de revisão é reduzir o risco de enviesamento da pesquisa conforme apontam Brandelli e Zoltowski (2014, p. 56) quando afirmam que “[...] como autores, temos a tendência de supervalorizar estudos que estejam de acordo com nossas hipóteses iniciais e ignorar estudos que apontem para outra perspectiva. [...]”. A elaboração de uma RSL exige a utilização de estratégias de pesquisa e sistematização dos métodos para que possamos assim, identificar, selecionar e avaliar de forma crítica o conhecimento científico já produzido sobre determinado tema, nos permitindo após a síntese de informações, a produção de novos conhecimentos.

2.1.1 Estabelecendo protocolos

Uma parte essencial em nossa pesquisa foi buscar referências em outras RSL, uma vez que fora da academia não tivemos contato com esse gênero textual. Essas referências também nos orientaram quanto à escolha das bases de dados, visto que, durante a leitura e investigações três bases eram recorrentes nos textos que tomamos como referência. Dessa forma, decidimos então usá-las também para a construção da nossa. Após a definição dessas bases, iniciamos então com um planejamento prévio, estabelecendo o protocolo que será seguido (Quadro 1). Nesse

protocolo deixamos também definidos o objetivo da RSL, formulação da questão investigativa, as palavras-chave da pesquisa e os critérios de inclusão e exclusão da literatura encontrada.

Quadro 1 - Protocolo de revisão sistemática de literatura.

| | |
|------------------------------|--|
| Objetivos da revisão | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fazer uma análise crítica e sintetizar a literatura sobre a integração pedagógica das TDIC nas aulas de Língua Portuguesa do EF II para o ensino e aprendizagem da leitura. |
| Questão investigativa | <ul style="list-style-type: none"> ➤ As TDIC podem contribuir para a formação de leitores entre alunos do EF II se integradas pedagogicamente nas aulas de Língua Portuguesa? ➤ Que autores e concepções teórico-metodológicas guiam as pesquisas mais recentes? ➤ Que papel é atribuído ao professor nessas pesquisas? |
| Bases de dados | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Portal de periódicos CAPES⁷ ➤ Portal de Teses e Dissertações CAPES⁸ ➤ B-on⁹ |
| Palavras-chave | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tecnologias digitais; leitura; Língua Portuguesa. |
| Crítérios de inclusão | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Publicações revisadas por pares; ➤ Publicações em língua portuguesa; ➤ Trabalhos voltados para os anos finais do EF e que tenham relação com a leitura; ➤ Que estejam no recorte temporal de 2012 a 2022; ➤ Conter no título, no mínimo, duas das palavras-chave dessa pesquisa, considerando também palavras que sejam abrangidas pelo campo lexical das TDIC; Texto integral esteja disponível; [Qual a estratégia?] ➤ Que sejam da área da educação. |
| Crítérios de exclusão | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Publicações fora do recorte temporal; que não tenham relação com a área de Letras; Que não tenham como foco o EFII. |

Fonte: Autoria própria (2022).

2.1.2 Definição das estratégias de pesquisa

Com o protocolo definido, partimos para a execução da revisão de literatura em si, definindo a combinação das palavras-chave. Decidimos então pela utilização da seguinte estratégia: “tecnologias digitais” *AND* leitura *AND* “Língua Portuguesa”.

Como o termo Língua Portuguesa pode referir-se tanto ao idioma quanto ao componente curricular, esclarecemos que, para evitar equívocos, sempre que nos referirmos ao componente curricular, a grafia estará com iniciais maiúsculas. Optamos

⁷ Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php>? Acesso em: 25 Mar. 2023.

⁸ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 25 de mar. 2023.

⁹ Disponível em: <https://www.b-on.pt/> Acesso em: 25 Mar. 2023.

pela busca avançada, procurando por títulos. Nessa busca, observamos que algumas publicações não continham necessariamente o termo **tecnologias digitais**, mas continham outras que estavam dentro do seu campo lexical, então optamos pela leitura dos resumos para decidir pela inclusão ou exclusão desses trabalhos.

Aplicamos um recorte temporal de dez anos por entendermos que o meio tecnológico está sempre passando por mudanças fazendo surgir tecnologias novas a cada ano enquanto outras se tornam obsoletas e caem em desuso. A primeira base de dados consultada foi o Portal de Periódicos CAPES¹⁰, e nos campos de busca avançada, inicialmente, buscamos as palavras-chave nos títulos, como mostra a figura abaixo, porém, nenhum registro foi encontrado.

Figura 1 - Busca de palavras-chave nos títulos. *Print* de tela do portal de periódicos CAPES.

The screenshot shows the 'Search Criteria' section of the CAPES portal. It features a 'Filtros de busca' (Search filters) area with three criteria: 'Título contém Tecnologias digitais', 'E Título contém leitura', and 'E Título contém lingua portuguesa'. To the right, there are dropdown menus for 'Tipo de material' (set to 'Todos os itens'), 'Idioma' (set to 'Inglês'), and 'Data de publicação' (set to 'Últimos 10 anos'). At the bottom, there are buttons for '+ ADICIONAR OUTRO CAMPO' and 'LIMPAR'.

Fonte: Autoria própria (2022).

Mudamos então a estratégia de busca. Ao invés de buscarmos apenas nos títulos, optamos pela busca dos termos em qualquer campo.

¹⁰ Destacamos que a busca não foi feita por meio de login da BU da UFSC e sim por meio de acesso público, e que provavelmente o resultado apresente números divergentes. Outro fato que vale mencionar é que o campo *idiomas* apresenta como opções apenas o *Inglês*, *Francês* e *Alemão*, além da opção *qualquer idioma*. Optamos pelo *inglês*.

Figura 2 - Busca que contivesse os termos em qualquer campo. *Print* de tela do Portal de periódicos CAPES.



Fonte: Autoria própria (2022).

Dessa forma, foi possível obter um total de 426 publicações, porém, aplicando os critérios de exclusão esse número caiu para 24. Partimos então para a leitura dos títulos e resumos, sob os critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos, mas também não encontramos nenhuma publicação que se alinhasse aos objetivos da nossa pesquisa, pois estavam voltadas a outras áreas do conhecimento/ componente curricular ou etapa de ensino como ensino médio ou educação infantil.

A partir da constatação anterior, partimos para a próxima base de dados: a biblioteca do conhecimento *online* (*b-on*). Ela é definida como referência no acesso à informação científica internacional, reunindo dados de diversas instituições científicas. A *interface* de entrada nessa base não apresenta os campos de filtro, como nos mostra a figura abaixo:

Figura 3 - *Print* de tela da base de dados B-on.



Fonte: Autoria própria (2022).

Por esse motivo, obtivemos inicialmente um total de 664 publicações. Somente após a primeira busca é que somos direcionados a outra página que exhibe os campos de filtragem. Assim, para otimizar a busca e chegar mais próximo possível do nosso objetivo pretendido, aplicamos os filtros de acordo com os critérios estabelecidos em nosso protocolo.

Figura 4 - *Print* de tela da base de dados B-on na página de busca avançada.

Fonte: Autoria própria (2022).

Após essa etapa, o número caiu para 3. Assim como na base de dados anterior, após a leitura de títulos e resumos, as três publicações restantes não nos despertaram interesse visto que estavam voltadas para outras áreas do conhecimento ou mesmo para o trabalho com a escrita, que não é nosso foco.

Por conseguinte, foi no Portal de Teses e dissertações CAPES que encontramos algumas publicações mais próximas do foco de nossa pesquisa. Digitando as palavras-chave no campo de busca, da mesma forma como fizemos nas outras bases de dados, conseguimos um total de 38 resultados. Como cada base de dados possui suas especificidades, nesse portal, tivemos que optar por leitura não somente dos títulos, mas dos resumos para selecionarmos dentro dos critérios estabelecidos, os que pretendíamos ler na íntegra. Dessa forma, obtivemos os seguintes resultados, como mostra a quadro 2.

Quadro 2 - Publicações selecionadas.

| PESQUISAS | TÍTULO | AUTORIA | LINK | INSTITUIÇÃO |
|-----------|---|--------------------|---|-------------|
| P1 | As tecnologias digitais da informação e comunicação: Telegram como recurso potencializador da leitura na prática docente em Língua portuguesa | Souza (2021) | https://tinyurl.com/Souza2021 | IFCE |
| P2 | Crenças e experiências de professores e de alunos sobre o ensino de leitura e as tecnologias digitais nas aulas de língua Portuguesa. | Ferreira (2020) | https://tinyurl.com/ferreira2021 | UERN |
| P3 | Geração conectada por meio do <i>E-book</i> , EDMODO e <i>youtube</i> no ensino de leitura literária | Albuquerque (2018) | https://tinyurl.com/albuquerque2018 | UERN |
| P4 | Uso de tecnologias digitais na escola: implicações e desenvolvimento de competências de leitura e escrita | Santos (2015) | https://tinyurl.com/santos2015 | UNIMONTES |
| P5 | Letramento Digital em Turma de 8º Ano do Ensino Fundamental: potencialidades e desafios no trabalho didático com a leitura e a escrita | Melo (2021) | https://tinyurl.com/melo2021 | UF A |

Fonte: Autoria própria (2022).

2.1.3 Interpretação dos estudos

O passo seguinte foi a leitura na íntegra das pesquisas publicadas em forma de dissertações. Após a leitura, fizemos, de forma sintética, uma exposição contextualizada dos temas abordados nessas pesquisas. Analisaremos, a partir desse ponto, o referencial teórico que subjaz cada trabalho bem como algumas outras concepções, procurando ligação com nossa questão investigativa.

A P1 desenvolveu na pesquisa, como produto pedagógico, um catálogo de funcionalidades do aplicativo *Telegram* que podem ser usadas por professores nas aulas de Língua Portuguesa para potencializar as práticas de leitura. A autora

objetivou em seus estudos investigar as concepções docentes sobre leitura por meio das TDIC, bem como identificar avanços e dificuldades no uso de recursos tecnológicos usados para o ensino e aprendizagem da leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

Em contraponto, P2 investiga o modo como as crenças de professores e alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura por meio das TDIC influenciam sobre esse mesmo processo. A autora defende um alinhamento de crenças dos sujeitos envolvidos e o compartilhamento de experiências exitosas para a obtenção de sucesso dessa empreitada. Para isso, a autora constrói uma cartilha com sugestões de atividades pedagógicas para o ensino a aprendizagem da leitura mediadas pelas TDIC. As atividades são baseadas em uma proposta de leitura por andaimes.

A P3 elaborou e aplicou uma proposta didática visando o ensino e aprendizagem da leitura literária por meio de três TDIC: O *e-book* e as plataformas *youtube* e Edmodo. A autora objetivou compreender como essas TDIC podem fomentar a formação de leitores literários em alunos do EF II. A coleta de dados se deu por meio de autorrelato dos alunos nas duas plataformas citadas. Baseada nos relatos dos alunos, a autora conclui que as TDIC contribuem de forma positiva para a formação de leitores.

P4 investigou se após motivados e subsidiados com orientações do professor os alunos participariam de práticas de leitura e escrita em ambientes digitais com o intuito de aprimorar suas práticas de leitura e escrita. A autora constatou uma motivação nos alunos para a prática de leitura feita por meio de pesquisas nos ambientes digitais, porém, observou a baixa adesão em atividades de reescrita de texto usando os mesmos recursos digitais. Ela conclui que os alunos podem ser mais motivados a participarem dessas práticas de leitura e escrita em ambientes digitais se houver intervenção do professor.

A P5 é uma pesquisa que investigou como aparelhos celulares podem ser usados de forma pedagógica para a mediação da leitura e da escrita bem como para o letramento digital. A pesquisa também analisou como o livro didático de Língua Portuguesa adotado pela escola em que trabalha a pesquisadora, aborda os gêneros da cultura digital, e como as atividades propostas podem ser desenvolvidas por meio dos aparelhos celulares, usando para isso o aplicativo de mensagens. A autora desenvolveu ainda uma sequência didática para o ensino e aprendizagem do gênero

textual *meme*. As atividades propostas foram realizadas pelos alunos por meio do celular. A autora conclui que, apesar dos benefícios, o uso de tais tecnologias também trazem desafios e dificuldades tanto para o professor quanto para os alunos por causar estresse e cansaço dependendo do tempo de uso.

2.1.4 Pressupostos teóricos norteadores das pesquisas

Quadro 3 - Pressupostos teóricos norteadores das pesquisas.

| ID | Orientações teórico-metodológicas | Autores |
|----|--|--|
| P1 | Telegram; Potencializar a leitura; Ensino e aprendizagem; ambientes virtuais | Breves Filho; Solé; Kleiman; Vidal; Nunes e Oliveira; Valente; |
| P2 | Estratégias de leitura; Teorias sociointeracionistas; Contexto social. | Graves e Graves; Solé; Colomer e Camps; Freire; Leffa; Lukesi; Kleiman; Marcuschi. |
| P3 | Leitura literária; artefatos tecnológicos; plataformas digitais. | Petit; Levy; Amarilha; Cosson; Zilberman; Brito e Sampaio. |
| P4 | Tecnologias digitais; estímulo à leitura; gêneros da esfera digital. | Koch; Kleiman; Soares; Coscareli; Marcuschi. |
| P5 | Letramento digital; Leitura; hiperlink; Inclusão digital | Koch; Soares; Kleiman; Coscareli; Marcuschi |

Fonte: Autoria própria (2022).

Com o intuito de compreendermos as orientações teórico-metodológicas passadas pelas dissertações selecionadas, montamos o quadro acima. Esclarecemos que ele não contém todos os autores citados nas pesquisas, mas aqueles que mais incidem no embasamento das propostas trazidas pelos trabalhos.

Em P1, motivada pelo contexto pandêmico, que fez os professores recorrerem aos recursos tecnológicos para chegarem aos alunos, a pesquisadora experimentou o aplicativo de mensagens *Telegram* e instigada pela experiência, se empenhou em pesquisar mais a fundo suas funcionalidades e como elas podem colaborar com a formação de leitores. A autora destaca que nesse aplicativo podem ser formados grupos com as turmas e lá é possível circular diversos tipos de textos e os alunos

podem ser incentivados a interpretá-los por meio de diversas atividades, inclusive os fóruns, onde as várias vozes podem ser registradas. Essa visão da pesquisadora está de acordo com Coscareli (2020) quando nos diz que

É importante repensar o uso dos recursos midiáticos como uma função educativa, focalizando, fundamentalmente, o estímulo à emancipação e à autonomia dos alunos, provocando um olhar crítico sobre os conceitos e valores da realidade [...] (p.154).

A pesquisa procura tirar o máximo de proveito que o aplicativo pode ofertar para o ensino e aprendizagem da leitura, por meio de grupos que são administrados pelos professores. Essa linha de pesquisa também coaduna com a P3 que defende a ideia de;

[...] dinamizar a prática pedagógica, adotando estratégias que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio, mais a criatividade e a satisfação pelo saber, são alguns dos desafios que podem ser enfrentados com o auxílio das TDICs [...] (ALBUQUERQUE, 2018, p.16).

No entanto, a P2 nos mostra que ainda há muita resistência por parte dos professores no que se refere a integração pedagógica das TDIC, fato corroborado na P5, ressaltando que apenas recentemente a discussão passa a fazer parte dos currículos dos cursos de licenciatura e demonstrado pela P1 ao nos dizer que: “[...] incluir ferramentas tecnológicas nas aulas não é tarefa tão simples quanto parece, pois, na prática, existem muitos desafios exigindo do professor uma preparação que vai além de ligar e manusear a máquina” (SOUZA, 2021, p. 38).

Souza Neto (2020), um dos aportes teóricos de nossa pesquisa, investiga essa resistência e mapeia alguns obstáculos citados por professores para justificar essa resistência à integração pedagógica das TDIC no contexto escolar. Ao entrevistar professores em sua pesquisa, ele mostra que

[...] Dos vários [obstáculos] citados pelos sujeitos, enfatizaram com recorrência aqueles relacionados à infraestrutura e à organização escolar, como: falta de instrumentos, falta de manutenção, falta de internet, falta de apoio técnico/pedagógico, falta de tempo, falta de orientação e falta de formação. Em síntese, o termo falta é a frequência que mais se repete nos discursos dos professores para justificar a indisposição para a integração das TDIC na cultura escola (SOUZA NETO, 2020, p. 82).

Apesar dessa resistência, P5 ressalta a importância das TDIC nas aulas de Língua Portuguesa visto que ao trabalhar com textos que circulam nos meios digitais,

o professor se aproxima mais do contexto dos alunos já que o aparelho celular é um artefato que já faz parte do cotidiano dos jovens mediando suas interações sociais. Aqui encontramos um ponto em comum com P3 e P1 que ancorados nos documentos oficiais como os PCN e BNCC, sugerem um trabalho com textos que levem em conta as experiências de vida do aluno. Por meio desses aparelhos, destacam as pesquisas, circulam variadas mídias, podendo ser usados para o letramento digital. Com base no exposto e em observações nas interações dos alunos em redes sociais, a autora da P5 decidiu utilizar o gênero meme como objeto de ensino e aprendizagem, tomando como instrumento mediador o aparelho supracitado. Na perspectiva da P5, os gêneros textuais que circulam no meio digital se caracterizam como

[...] unidade discursiva emitida por um locutor dentro de um contexto histórico e social que provoca uma atitude responsiva por parte do receptor. E [...] todo enunciado é produzido para alguém e com uma intenção comunicativa pré-definida (MELO, 2021, p. 28).

Para a autora, é possível desenvolver um trabalho com os gêneros que circulam na esfera digital em consonância com as teorias sociointeracionistas, a fim de ampliar as capacidades socio-discursivas dos alunos. Ela se vale de Bakhtin (2003) e a teoria da linguagem enquanto ato social de interação humana como afirma abaixo: “[...] os teóricos ao longo desse texto defendem leitura como um processo de interação, um diálogo constante entre o leitor e autor e nessa dinâmica é ativado os conhecimentos prévios, a criticidade e o raciocínio” (SOUZA, 2021, p. 107).

Assim a autora deixa claro que além de favorecer o ensino e aprendizagem da leitura, um trabalho pedagógico com as TDIC pode proporcionar aos alunos um enriquecimento cultural e auxiliar no combate à exclusão, haja vista que muitos alunos não têm a oportunidade de frequentar alguns lugares como museus, galerias de arte, entre outros citados por ela. Já por meio da web eles podem visitar ambientes nunca antes frequentados como teatro, cinema, museus, operas, galerias de arte, entre outros. No entanto, A P2 alerta para a questão de que

Não é apenas o uso dos artefatos digitais que torna o ensino mais atraente e inovador, pois a tecnologia, por si só, não é capaz de transformar o processo de ensino aprendizagem. É a forma como ela é usada – de modo contextualizado, sendo capaz de aproximar a rotina em sala de aula daquilo que os alunos já estão acostumados na vida real que fará a diferença (FERREIRA, 2020, p. 18).

As RSL além de analíticas possuem também caráter descritivo, portanto,

apresentamos outro fato comum que encontramos nas pesquisas: a constatação de que a inserção das TDIC nas aulas motiva mais à participação dos alunos. Não assumimos aqui o posicionamento de que esse deva ser propriamente o objetivo principal de seu uso, visto que ao realizar essa RSL, objetivamos compreender o que as pesquisas científicas já discutem sobre o tema, porém, acreditamos que alunos motivados se tornam mais empenhados em alcançar os objetivos propostos nas aulas. Santos (2015, p. 104) nos mostra em seu trabalho que:

De certa maneira, houve maior motivação por parte dos alunos em trabalhar objetivos das práticas de leitura através da utilização da internet. Foi possível notar que até o comportamento geral da turma melhorou em relação ao ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa [...]

Além de motivadoras, Souza Neto (2021) afirma que elas potencializam a aprendizagem, além de que, segundo a autora, são *instrumentos* que já fazem parte da vida dos jovens portanto, podem ser articuladas à disciplina de Língua Portuguesa proporcionando uma aprendizagem mais contextualizada com o universo dos alunos, conclusão a que chega também Melo (2021) ao concluir em sua pesquisa que “[...] sua utilização é atrativa para os alunos, pois fazem parte do seu dia a dia, por isso se sentem motivados a executar as atividades através das plataformas digitais ou aplicativos” (p. 90-91).

Já Ferreira (2020, p 17), exalta o “[...] potencial transformador do uso das tecnologias em sala de aula [...]” diante das possibilidades de aprendizagem que elas trazem ao aluno como representar conceitos, explorar informações, trocar ideias além de possibilitar que o discente reflita sobre o próprio processo de aprendizagem, enquanto Albuquerque (2018) afirma que o êxito de sua pesquisa se deve ao fascínio que os jovens sentem pelo mundo digital.

Para que essa motivação acontecesse, passaremos a discutir no próximo item, qual foi o papel que o professor desempenhou nessas pesquisas e o que passaram a fazer de diferente para que tais resultados fossem alcançados.

2.1.5 O professor como hiperlink: conectando o aluno ao texto

As TDIC podem ser grandes aliadas ao processo de ensino e aprendizagem, porém, sozinhas não fazem milagres. Elas podem facilitar o acesso do educando ao conhecimento, mas, assim como os recursos tradicionais, ainda dependem muito de

um processo denominado de integração pedagógica. Esse processo logicamente não se desenvolve sozinho. Ele depende muito de um agente do processo educativo denominado de professor que é o sujeito responsável por planejar de forma estratégica essa integração para se chegar ao resultado esperado, como explicita Barbosa e Fernandes (2018, p. 312);

[...] o professor é elemento fundamental no processo educativo escolar, pois é ele que torna real, que materializa, de certa forma, a pedagogia dentro da sala de aula. É através desse profissional que a relação ensino-aprendizagem pode ser transformadora [...].

Passaremos a discutir nesse item o papel desempenhado por esse sujeito em cada uma das pesquisas levantadas.

Importante salientarmos que, apesar de termos utilizado três diferentes bases de dados, o que nos trouxe os resultados supracitados foi o Banco de Teses e Dissertações da Capes e que os trabalhos encontrados, em sua maioria, se desenvolveram no âmbito do PROFLETRAS. Apenas a P1 se desenvolveu no âmbito de outro programa de mestrado. Outro fato averiguado durante a leitura na integra das dissertações selecionadas é que o(a)s pesquisadore(a)s, também participantes das pesquisas enquanto sujeitos ativos, são professores de Língua Portuguesa. Apenas a P1 não deixa claro sua área de atuação, porém, nos fornece pistas de que também seja da área de Letras. Assim, desenvolveram como parte final de seus projetos, produtos pedagógicos e os aplicaram em salas de aula, analisando então seus resultados, os quais passaremos a discutir, com foco no papel do professor.

A P1 se preocupou em investigar as concepções docentes acerca do uso pedagógico das TDCI no processo de formação de leitores. Processo semelhante a P2 que reflete sobre como as crenças dos professores interferem de forma positiva ou negativa no processo de ensino da leitura. Utilizando-se do aplicativo de mensagens Telegram, P1 aplicou um questionário aos professores, revelando as concepções que os docentes trazem sobre leitura, consideradas discrepantes e preocupantes pela pesquisadora, visto não demonstrarem clareza.

Segundo a autora, “[...] para ensinar e compreender o processo de leitura por meio das TDIC é preciso ter clareza no conceito desses dois elementos. [...]” (SOUZA, 2021, p. 108). Conclusão semelhante chegou a P1 analisando as respostas em um questionário utilizado como instrumento de coleta. A pesquisa revela que “as respostas dadas fazem inferir que alguns professores ainda trabalham a leitura sem

um objetivo claro e bem definido. [...]” (FERREIRA, 2020, p. 77). P1 define a função do professor nesse processo como curador, exercendo assim, a tarefa de escolher recursos, analisá-los e selecionar aqueles que mais se adequam à função de aprendizagem, porém, consideramos mais adequado para nossa linha de pesquisa, a utilização do termo *mediador*, visto que, apenas os procedimentos de escolher, analisar e selecionar e por o aluno em contato com materiais de leitura não garante a formação de leitores. É preciso que além de tais procedimentos, o professor faça a ponte entre leitor e texto, fornecendo ao aluno meios necessários para o diálogo entre leitor-texto-autor, e para a construção de sentidos . Se essas já são tarefas realizadas pelos professores com ou sem as TDIC, elas passam a ter uma importância maior visto que no meio digital as pessoas são expostas a uma gama de informações muitas vezes não conseguindo distinguir o falso do verdadeiro.

Como mediador, o professor se torna “[...] aquele que, em meio a várias informações, [...] ensina também ao discente a importância de estar selecionando o que se lê e saber se essa leitura vem de fontes confiáveis” (SOUZA, 2021, p. 65). Já P2 deixa claro o papel do professor por meio de seu referencial teórico como principal agente mediador da leitura. Aqui encontramos um ponto forte para a nossa pesquisa, pois mediar a leitura não é apenas fazer boas escolhas das obras que serão indicadas aos alunos, mas é preciso que como mediador, o docente também se envolva no ato de ler . Para os alunos ainda será um caminho desconhecido a percorrer então o professor enquanto mediador deverá ser seu guia, compartilhando a leitura, explorando suas camadas, propondo e mediando as discussões entre leitor e o texto.

Quanto à introdução da tecnologia na escola, essa pesquisa afirma que só dará certo se feitas pelo professor. Em P3, não encontramos referências explícitas ao papel que o professor desempenha em sua proposição de ensino, porém há um destaque no que tange à sua formação continuada, principalmente no que diz respeito ao uso das TDIC, pois entende a distância que separa docentes e discentes no que se refere ao uso de artefatos tecnológicos.

Insurge dessa aproximação com o universo digital a necessidade de os professores se dedicarem ao manuseio desses aparelhos e, principalmente, às formas metodologicamente adequadas de uso em sala de aula. Percebemos, então, o quanto é fundamental e mais que necessária a mediação do professor, ele precisa se conectar a essa nova linguagem para que possa ser o mediador, o filtro entre a tecnologia e o aluno. Neste sentido, o seu papel também deve ser resignificado, ele também precisa mudar, adaptar-se e fazer uso das TDICs e de seus artefatos tecnológicos de forma significativa (ALBUQUERQUE, 2018, p. 165).

A pesquisa descreve a proposta de intervenção focada nas competências leitoras cobradas nas avaliações em larga escala. A proposta se deu por meio de uma sequência de atividades voltadas para gêneros literários. O papel do professor foi fundamental não só na organização e direcionamento das atividades, mas na intervenção, encontrando, por meio das TDIC, caminhos para conectar o aluno às obras literárias e concomitantemente a seus pares por meio de redes sociais. Por fim, a autora analisou autorrelatos dos alunos e concluiu que:

[...] No transcorrer das oficinas, os educandos se mostraram mais interessados, curiosos e se posicionaram de forma a desenhar um diálogo comunicativo e interacional com a professora, a obra literária e as tecnologias digitais (ALBUQUERQUE, 2018, p. 165).

Constatação parecida foi feita por P4 que aplicou uma sequência de atividades a fim de desenvolver competências leitoras de seus alunos por meio de gêneros argumentativos. A professora observou que seus alunos do 9º ano participam ativamente de redes sociais e com a aplicação da proposta, os resultados mostraram maior interesse deles em participar de práticas de leitura tendo como base os materiais postados pela professora. Os resultados positivos apontados pela professora pesquisadora mostram o quão essencial foi seu papel nos resultados visto que sem um bom planejamento e habilidades para superar obstáculos como os problemas de infraestrutura da escola, a proposta possivelmente teria fracassado. Após a aplicação das atividades ela constata então que:

[...] houve maior motivação por parte dos alunos em trabalhar objetivos das práticas de leitura através da utilização da internet. Foi possível notar que até o comportamento geral da turma melhorou em relação ao ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa (SANTOS, 2015, p. 104).

P5 tem uma percepção próxima e afirma que as redes sociais e aplicativos de mensagens tão usados na atualidade favorecem o ensino de língua materna ofertando diversas possibilidades de trabalho com gêneros discursivos digitais (MELO, 2021). A professora pesquisadora que desenvolveu a P5, estabeleceu em sua pesquisa “[...] um elo entre as TDIC e o ensino de leitura e produção de texto mediados pelo celular [...]” (MELO, 2021, p. 90). Ela desenvolveu uma SD para trabalho com o gênero meme e assim como a P4, enfrentou diversos desafios causados entre outros motivos, pelo contexto pandêmico, porém sua determinação a fez concluir a pesquisa e constatar que:

A utilização do aparelho móvel, como mencionado, oferta várias possibilidades de uso nas aulas, mas também impõe grandes desafios ao professor, como o acesso restrito à internet e o fato de alguns alunos não possuírem tal objeto (MELO, 2021, p. 91).

Assim como pesquisas anteriores, Melo (2021) também destaca a necessidade de o professor buscar “[...] auxílio nas formações continuadas sobre a utilização das TDIC, no sentido de aperfeiçoar sua prática docente [...]” (MELO, 2021, p. 91).

2.1.6 Conclusões após a análise das pesquisas

Embora nossa análise tenha se restringido a 5 pesquisas as quais selecionamos de acordo com nossos critérios estabelecidos, principalmente levando em conta os termos descritores nos títulos, não significa necessariamente uma baixa produção acadêmico-científica na área de tecnologias digitais da informação e comunicação voltadas para a educação. Pelo contrário. Encontramos uma vasta produção acadêmico-científica voltada para outras áreas do conhecimento ou mesmo para a área de LP sem que necessariamente estivesse voltada para o ensino e aprendizagem da leitura, porém, também nos subsidiaram em nossa pesquisa. Da mesma forma que também não significa que esse campo de pesquisa esteja esgotado. Muito pelo contrário, o avanço tecnológico tem ressignificado muitas práticas sociais que por sua vez, também faz ressignificar suas práticas de usos da língua. Quem não domina minimamente tais práticas, acaba fadado à exclusão. As pesquisas analisadas em sua maioria provindas de Mestrados profissionais mostram professores pesquisadores preocupados e comprometidos em melhorar a qualidade do ensino e promover o letramento digital para assim amenizar os efeitos dessa exclusão.

Muitos são os desafios como a falta de infraestrutura nas escolas e a formação docente que muitas vezes não tinha contemplado nos currículos uma discussão voltada para a integração pedagógica das TDIC. As pesquisas analisadas nessa RSL apontam para resultados positivos, mas mostram também, ainda que minimamente, alguns problemas que essa integração pode trazer dependendo do artefato a ser utilizado. Apesar da quantidade de estudos e pesquisas sobre a integração das TDIC na educação, entendemos que a gama de artefatos tecnológicos é ampla e muito

variada, e as práticas de linguagem utilizadas nas mesmas também se intensificam e se ampliam carecendo de estudos, motivo os quais pretendemos contribuir com nossa pesquisa.

2.2 PROBLEMATIZANDO A LEITURA NA ESCOLA

A relação que a *escola mantém com a leitura tem* sido estudada por diferentes autores no meio acadêmico, como Foucambert (1994) Lajolo e Ziberman (1996) entre outros, tornando-se tema de congressos, palestras, gerando artigos científicos e muito debates, além de despertar o interesse não só de educadores como também de psicólogos, filósofos, antropólogos, sociólogos, bibliotecários e linguistas (SILVA e PIETRI, 2021). Muito se tem discutido sobre sua importância para quem vive em uma sociedade letrada e precisa fazer uso social dela, principalmente no que se refere à palavra escrita, visto que tradicionalmente é por esse meio que o conhecimento construído pela humanidade, a cultura, os códigos de leis têm sido transmitidos e quem dela não se apropria, não consegue exercer cidadania plena ficando, de certa forma, excluído socialmente (FOUCAMBERT, 1994). Nas sociedades letradas, a principal agência responsável pela formação do leitor pleno é a escola como nos mostra Magnani (1989, p. 27): ao dizer que a “[...] leitura da palavra escrita pressupõe a alfabetização, o que, em nossa sociedade e cultura livresca, se dá no âmbito escolar [...]”. Porém, se por muito tempo a luta foi para que todos tivessem acesso à escolarização, enquanto evento de aprendizagem, aquisição de conhecimento e cultura, os questionamentos passaram a se voltar para a (in)eficácia de seus métodos, principalmente no que concerne a formação de leitores.

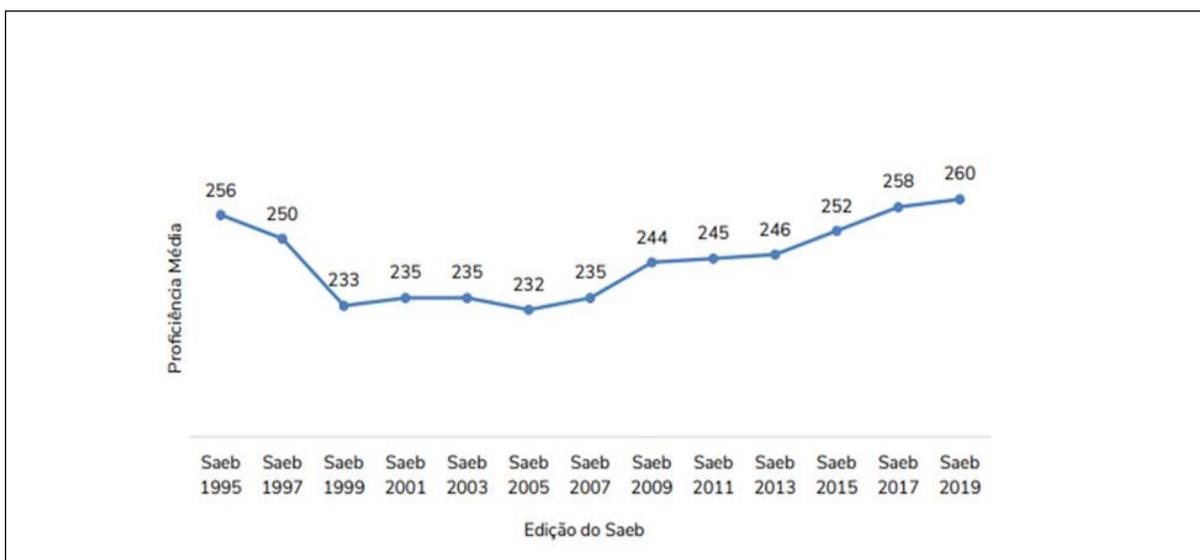
Durante séculos, o acesso à escola foi privilégio de uma minoria aqui no Brasil (RIBEIRO, 1993). Essa parcela da população provinda da classe burguesa, marcada pelo individualismo e privacidade doméstica, encontrava na leitura fonte de lazer e maneiras de preencher o tempo ocioso, portanto, os indivíduos provenientes dessa classe, *herdeiros culturais*, (PAIVA, 2008) de certa forma, já tinham contato com materiais e suportes de leitura (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996). Por outro lado, com a expansão do sistema educacional público, a escola passa a receber alunos provenientes das camadas populares, que, diferente dos alunos provenientes da classe burguesa, não dispõem de tempo ocioso e o pouco tempo livre que lhes resta, preferem ocupá-lo com outras distrações que não a leitura pois seu foco está mais

centrado em vencer a luta pela sobrevivência diária. Sem recursos financeiros, os materiais e suportes de leitura os quais têm acesso são textos do dia a dia, o que segundo Foucambert, (1994, p. 21) não lhes confere *status* de leitor. Para esses alunos, a escola se torna local privilegiado para o encontro com outras leituras. O que entra em questão então, e muito já discutido por pesquisadores, que tomaram leitura como objeto de pesquisa desde as últimas décadas do século XX (SILVA e PIETRI, 2021) cabendo aqui citar apenas por motivos de contextualização, são os métodos que a escola tem usado para promover esse encontro. O avanço da Psicolinguística e “[...] o crescimento quantitativo e qualitativo dos estudos sobre leitura [...] resultado do [...] amadurecimento dos cursos de mestrado e de doutorado” (SILVA e PIETRI, 2021) trouxeram;

[...] novas definições de leitura que apresentavam o ato de ler como instrumento de libertação e de transformação social; e a proposição de teorias que buscavam superar os dados empíricos, considerados como superficiais, com a perspectiva de ampliar as possibilidades explicativas e de compreensão do fenômeno da leitura (SILVA e PETRI, 2021, p. 04).

No entanto, embora muito já se tenha investigado sobre a leitura no meio acadêmico-científico para se fornecer subsídios à escola com o intuito de melhorar seu ensino e aprendizagem, e formar leitores proficientes e participativos no contexto social, ainda não é possível vislumbrar resultados satisfatórios e pouco avanço se constata na formação de leitores pela escola, como mostram os resultados oficiais:

Figura 5 - Gráfico do SAEB.



Fonte: Saeb (2019).

Dados do SAEB que avaliaram a competência leitora em alunos do 9º ano apontam avanços tímidos entre 2017 e 2018, mostrando que as práticas de ensino e aprendizagem da leitura nas escolas brasileiras ainda precisam ser discutidas e ressignificadas visto que, se a escola fracassa na formação do sujeito leitor, esse fracasso se reflete também em seu desempenho escolar como um todo e conseqüentemente, esse sujeito fracassará no exercício da cidadania. Formar leitores deve então ser a prioridade da escola como mostra Silva (1983, p. 27).

O acesso ao ler significa ter acesso à escola e nela obter os conhecimentos necessários à participação no mundo da escrita. Se a formação do leitor está essencialmente condicionada à escolarização, então 'ler' é, por necessidade, submeter-se aos objetivos que a escola tenta atingir através de seus programas e métodos.

Se tanto já se pesquisou e um vasto material já foi produzido com o objetivo de subsidiar a escola na formação de leitores, os resultados das avaliações oficiais já deveriam ter sido revertidos. Provável que políticas públicas estejam sendo ineficientes no sentido de garantir formação continuada aos professores, fator esse que impede que as pesquisas acadêmicas e o vasto material científico produzido sobre a formação de leitores, cheguem nas suas práticas pedagógicas, além de que o trabalho com a leitura deveria ocupar posição de destaque nos currículos de formação docente e no próprio currículo escolar.

2.2.1 Democratizando a leitura

Embora tenhamos avançado no sentido de garantir ensino público a todas as camadas da sociedade, com o passar dos tempos, estudiosos como Paiva (2008) constata que os processos de leitura e escrita não chegam iguais para todos e a luta passa então a ter como objetivo a democratização da leitura. Tantos séculos se passaram desde a criação e popularização das escolas e a formação de leitores ainda não é uma questão resolvida para a escola. Pesquisas têm trazido avanços na área, como já discutido no item anterior, porém ainda há muito a se fazer para que de fato a educação alcance este objetivo. Se ler é tão essencial à vida em uma sociedade letrada, por que ainda há um número tão grande de pessoas sem acesso a ela? Silva (1983, p. 35) nos diz que

Um dos instrumentos fundamentais nessa briga pela democracia é exatamente a leitura, vista aqui como uma habilidade humana que permite o acesso do povo aos bens culturais já produzidos e registrados pela escrita e, portanto, como um meio de conhecimento e crítica dos fatos históricos, científicos, literários etc. [...].

Um dos problemas que corroboram para que a leitura ainda seja uma questão a se resolver na escola e na sociedade como um todo, é a forma como ela é tratada na instituição escolar. Por muito tempo, a escola tratou a leitura apenas como ato de decodificação linguística, sendo que esta é apenas uma etapa do processo. Para Foucambert (1994, p. 05) “[...] ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer versão oral de um escrito [...]”, para o autor, ler é se questionar e questionar o mundo e interrogar a escrita em busca das informações por ela codificadas. Ainda citando Silva (1983, p. 14) que também traz este pensamento, vemos que “[...] compreender um texto significa compreender a relação dinâmica que ele mantém com um determinado contexto, bem como perceber criticamente, a objetividade dos fatos desse contexto, como instituída pelo autor [...]”. Nesse processo, o professor é peça-chave, pois a forma como o docente conduzirá sua práxis pedagógica na formação do leitor, fará toda a diferença. Ocorre que;

[...] o planejamento da leitura quando é pensado pelos educadores, segue a linha do casuísmo, da não-sequenciação, da não-integração resulta que no ambiente da escola o valor do estímulo sociocultural "livro" perde em qualidade, transformando-se em algo aversivo, "chato" ou "não leva a nada" (SILVA, 1983, p. 61).

Lajolo (1993) retrata a relação da escola com a leitura como sendo de sutilezas e complexidades. Já Silva (1986), questiona se nesse processo, os professores seriam culpados ou vítimas de um sistema alienante. As dificuldades da escola em formar leitores, perpassam por alguns problemas históricos que enquanto ignorados e não corrigidos, continuarão a comprometer a formação do leitor. Cabe aqui então uma reflexão acerca de alguns desses problemas. Rastreando as origens desse fracasso, é possível percebermos que tais fatores, em maior ou menor grau, contribuem para que a escola não alcance o objetivo de formar leitores proficientes. Na ponta, estão os alunos que, em sua maioria, provenientes de contextos desprovidos de materiais de leitura, veem o ato de ler como atividade cansativa, sem atrativo algum, por outro lado, precisam dominar certas habilidades de leitura que lhes permitam se inserir em práticas sociais, algumas essenciais até mesmo para sua

subsistência como “[...] assinar contratos de trabalho, procurar emprego através de anúncios, solicitar documentos na polícia [...]” (LAJOLO, 1993, p.106).

Comprovadamente alunos que não provêm de famílias leitoras tendem também a não cultivar o hábito de ler. Mudar essa herança cultural¹¹ tem se mostrado uma tarefa árdua para a escola. Se a leitura atendia aos anseios de uma sociedade burguesa ociosa, que lia romances por entretenimento, hoje, a população que trabalha de sol a sol, quando tem algum tempo disponível para o lazer, busca ocupá-lo de outra forma. Educadores empenhados em formar leitores ficam se perguntando: “[...] como chegar em locais onde crianças sequer conhecem o que é um livro e onde adultos e jovens têm suas preferências de fazer focadas em outras atividades? [...]” (PAIVA, 2008, p. 137-138). É da escola então que a sociedade espera uma solução que leve tais alunos a se interessarem pela leitura, e a expectativa maior recai sobre os professores de Português, que são responsabilizados no que concerne ao ensino e aprendizagem da leitura quer sejam os resultados positivos ou negativos. Porém, não sendo os próprios professores leitores, como então poderão guiar os alunos por caminhos que os tornem leitores proficientes? Estariam esses professores munidos de um bom aparato teórico- científico para o ensino da leitura? Lajolo (1993, p. 108), nos diz que:

A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê.

Esse ponto nos remete a outro fator: A formação dos profissionais responsáveis por formar leitores. Os conhecimentos sobre leitura que lhes são repassados durante sua formação são suficientes para a função de formar novos leitores? Se a escola não tem formado leitores proficientes, é evidente que as universidades também não recebem alunos leitores, já que esses profissionais também são provenientes da escola antes de adentrarem na academia. Alves e Esteves (2013) nos trazem evidências de que no campo universitário há um embate entre o leitor idealizado e o leitor concreto, mostrando a fragilidade na formação inicial daquele profissional que irá para as salas de aula formar novos leitores. As autoras

¹¹ Termo usado por Paiva (2008).

que refletem sobre o papel da leitura na formação do professor de língua materna falam sobre a insegurança do docente em relação à sua formação e às competências necessárias para o trabalho com a leitura. Ao tratar do currículo nos cursos de formação de professores as autoras dizem que ele privilegia “[...] o caráter técnico-profissional do curso em detrimento da formação geral e específica do professor [...] (ALVES e ESTEVES, 2013, p. 37), proporcionando uma formação rudimentar de caráter prescritivo. Dessa forma, “[...] Como esses professores não estudaram, durante o seu período de formação, elementos de teoria da leitura, os procedimentos pedagógicos geralmente são adotados através de um mecanismo de imitação” [...] (SILVA, 1986, p. 39).

Então, por mais que esses professores tenham boa vontade, o ensino da leitura tem sido marcado por práticas equivocadas muitas vezes, restringindo o ato da leitura apenas à decodificação, exercícios de extração de elementos estruturais do texto ou normas gramaticais. Foucambert (1994, p. 1 35) nos diz que “[...] toda política de leitura começa com a formação dos formadores para que eles mesmos sejam excelentes ‘praticantes’”. A esse fator, somam-se ainda as condições de trabalho dos docentes. Estudos de Fernandes (2019) nos mostram que fatores como baixos salários e sobrecarga de trabalho estão diretamente relacionados à baixa qualidade do ensino. Barboza (2011 *apud* FERNANDES, 2019, p. 62-63) nos diz que:

[...] diferentemente da maioria das demais profissões, o exercício da docência não se esgota quando soa o sinal da escola, anunciando a última aula do dia, uma vez que, para uma prática docente comprometida e de qualidade, são necessárias várias horas de trabalho extraclasse com vistas a preparar aulas, corrigir atividades e provas dos alunos, realizar estudos que embasem as aulas, atender pais e alunos, dentre outras atividades.

Silva (1983) corroborando com o que expôs Fernandes (2019), nos diz que as circunstâncias como as descritas acima colaboram para transformar professores em não-leitores. Essas situações agem de forma a impedir a atualização e crescimento por meio da leitura, gerando um impacto pedagógico negativo na sala de aula.

Formar leitores tem sido uma tarefa árdua para a escola brasileira, tarefa essa marcada por práticas equivocadas e problemas nas políticas públicas socioeconômicas e educacionais. Como o cidadão poderá desfrutar dos direitos democráticos plenos nessas condições? Para Paiva (2008, p. 20), “[...] uma democracia cultural plena supõe que todos os cidadãos tenham acesso à leitura, isto é, supõe uma distribuição equitativa das condições de possibilidade de leitura e do

direito à leitura.[...]”, porém o que se vê é que boa parte da população só tem acesso a leituras que satisfaçam necessidades do dia-a-dia, como ler um rótulo ou embalagem, uma bula de medicamentos, manual de instruções ou algo parecido, sendo privada de outras leituras, devido a condições que lhes são impostas pois “[...] a forma como vivem e enfrentam a maratona diária não permite que usufruam das variadas funções de leitura e que compreendam de fato o que significa ser um leitor” [...]” (ZEN, 1997, p. 132-133). Sendo assim, “[...] o não leitor é excluído das redes de comunicação escrita por razões sociais e não técnicas e seus não-saberes fazem eco a essa situação de exclusão (FOUCAMBERT,1994, p. 20).

Para democratizar a leitura em um país onde maior parte da população vive em situação em que suas prioridades se voltam na busca de condições básicas de sobrevivência, e a compra de livros não está entre suas prioridades, a escola assume um papel fundamental, visto que é nela que essa parcela da população terá acesso a outros textos que não os do dia a dia, sendo também ensinada sobre estratégias de compreensão e interação com esses textos.

2.2.2 A leitura nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica, doravante PHC, é um arcaboço teórico baseado no materialismo histórico-dialético e suas concepções marxistas de ser humano e sociedade, bem como do papel que a escola exerce na formação do sujeito. Para a PHC, é função da escola transmitir o conhecimento construído pela humanidade em suas formas artísticas, filosóficas e científicas, privilegiando o conhecimento clássico.

[...]a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção [...] (CALVINO, 1993, p. 13).

No que concerne à leitura, ela torna-se um recurso do qual a escola lança mão para a instrumentalizar o aluno de que ele possa se apropriar dos conhecimentos científicos sistematizados pelo professor.

Por muito tempo esse conhecimento foi passado por meio da tradição oral, sendo baseado na memória auditiva das pessoas até que a humanidade passasse a dominar o código escrito. A partir da invenção da escrita, esses conhecimentos passaram a ser transmitidos por meio de sistemas de sinais gráficos e dominar a sua

decifração se torna pré-requisito para ter acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade. Saviani e Newton (2021, p.165) nos dizem que:

[...] ao nos apropriarmos da língua falada e posteriormente da língua escrita, nos apropriemos não apenas de formas de expressão do que está no interior de nossa mente, porém também de formas de organização e movimentação do próprio pensamento.

Dessa forma, um trabalho com a leitura nos pressupostos teóricos da PHC se desvela nas mais diversas dimensões que o texto pode permitir explorar, como a dimensão social, religiosa, política, cultural, afetiva e histórica, além de não deixar para trás, as características estruturais, historiográficas e linguísticas do discurso, já explorados pela tradição escolar. Um trabalho nesse nível permite ao aluno se reconhecer como sujeito histórico e participante de um contexto social, além de levá-lo a superar a superficialidade do texto. Para um trabalho assim, é papel da escola selecionar os saberes necessários visto ser vasta a produção do conhecimento humano. Saviani e Newton (2021, p. 98-99) nos informam que:

[...] a apropriação, pelos alunos, do patrimônio humano nos campos das ciências, das artes e da filosofia requer disciplina e momentânea restrição da liberdade de escolha do indivíduo em formação. Não se pode deixar às crianças e aos adolescentes a escolha sobre o que estudar. Isso seria uma liberdade falsa e ilusória, porque as crianças e os adolescentes fariam escolhas na maior parte das vezes ditadas pelos modismos criados pela sociedade de consumo ou pelos impulsos do momento.

Se à escola cabe a função de selecionar os saberes e isso é feito por meio da constituição do currículo, ao professor cabe o papel central de planejar e sistematizar as ações educativas que levará tais conhecimentos para dentro da sala de aula, de forma intencional e dirigida, visando levar os sujeitos a se apropriarem do conhecimento, transitando do conhecimento empírico que se encontra de forma sincrética e caótica para o conhecimento científico, sintético.

Saviani (2009) propõe cinco passos para um trabalho pedagógico organizado dentro dos moldes da pedagogia histórico-crítica, no entanto, (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2022, pos.176) salienta que esses passos “[...] são prerrogativas do método, não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização dos conteúdos e procedimentos de ensino, bem como da organização temporal da aula.” Esses passos devem ser articulados em todas as dimensões como instrumentos de mediação da forma didática, unindo forma e conteúdo do trabalho educativo,

viabilizando assim o desenvolvimento do aluno por meio de apropriação de todo o contexto. Os passos propostos por Saviani serão mais bem explanados posteriormente no capítulo em que abordaremos a metodologia. No que concerne ao trabalho com a leitura, defendemos um trabalho alinhado à PHC, com textos previamente selecionados e estudados pelo professor, tendo todas as suas dimensões exploradas de forma a que se possa desvelar outras áreas do conhecimento em um trabalho interdisciplinar.

Dessa forma, é imprescindível ao professor ter clareza dos objetivos que deseja alcançar a fim de que possa planejar as ações pedagógicas e os meios que utilizará para sistematizar o saber científico e instrumentalizar o aluno na transição do saber caótico ao saber mais elaborado e sintético.

2.3 INTEGRAÇÃO DE TDIC NA LÍNGUA PORTUGUESA

Nesse item, abordaremos a integração de TDIC no componente curricular de Língua Portuguesa. Explicitamos que a opção pelo termo *integração* se dá a partir dos estudos de Souza Neto (2016, 2018, 2020), ao considerar que esse termo já abrange outros como uso, utilização, adoção e inserção, usados por outros autores, além do que, para o autor, a adoção do termo possibilita investigar todo o processo respondendo a questões que vão além de *qual uso é feito das tecnologias*, questionando também *o que, como e porque* usá-las. Outra questão a ser levada em conta é o currículo escolar, já que ele organiza e desenvolve o trabalho pedagógico nas escolas, definindo *o que e como, porque e como* será ensinado. Dessa forma, o currículo torna-se um dos caminhos para que as TDIC cheguem até as salas de aula e estejam integradas às práticas docentes. Ocorre que, embora seja consenso entre muitos pesquisadores, como Rojo e Almeida (2012), Coscarelli (2020), Dartora (2020) e o próprio Souza Neto (2020), a necessidade de inserção das TDIC no currículo escolar e sua integração às práticas docentes, Souza Neto (2020) chama a atenção para o que há de se considerar como *pedagógico*, visto que muitas das vezes ocorrem equívocos e elas acabam sendo usadas como meras ferramentas de apoio pedagógico, resultado de modismos que assolam a educação. O autor considera que

[...] ao integrar pedagogicamente as TDIC, os sujeitos estariam explorando os seus símbolos, ícones, linguagens a partir do desenvolvimento de esquemas mentais diferenciados nos próprios sujeitos e, assim, a integração estaria relacionada à ideia de conceber as TDIC como instrumentos culturais de aprendizagem promovidos pela cultura digital [...] (SOUZA NETO, 2020, p. 40).

Ainda segundo o autor, as TDIC podem ser usadas a favor do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares, se contrapondo aos recursos desmotivadores, tradicionalmente consagrados pela escola contemporânea, porém, não faz sentido o uso das TDIC se for para simples reprodução de práticas tradicionais de letramento. No entanto, o autor nos alerta que

Essas práticas não podem emergir no contexto escolar em atividades isoladas e eventuais, mas como resultado de uma sequência sistematizada de atividades que promovem processos reflexivos, críticos, emancipatórios em que o fim seja uma apropriação com intencionalidade clara aos sujeitos envolvidos (SOUZA NETO, 2020, p. 47).

Assim integradas, em situações concretas de aprendizagem as TDIC estimulam a criação e estruturação do conhecimento e do pensamento crítico,” [...] em vez de servirem apenas de meio de transmissão dos conteúdos considerados relevantes” (SOUZA NETO, 2020, p. 58).

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, ao analisar a necessidade de integração das TDIC em seu processo, esta pesquisa leva em conta os postulados epistemológicos de Bakhtin (2003). Nessa questão, Rojo (2020, p. 19) nos diz que “[...] o texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo linguagens, mídias e tecnologias, coloca, pois, alguns desafios para a teoria dos gêneros de discurso do círculo. Desafios. Não impedimentos”.

A autora afirma que embora a teoria bakhtiniana tenha se desenvolvido com base no texto escrito e impresso, devido ao cronotopo¹² em que está inserida, não significa que ela dê conta apenas dessa modalidade de linguagem. Não é pretensão deste trabalho se prender às teorias de gênero do discurso, mas elas são necessárias para a compreensão dos estudos dos enunciados contemporâneos e sua recepção por parte do leitor. É por meio deles, sendo orais ou escritos, que acontecem as interações sociais nas mais variadas esferas de atividades humanas, sendo um ato

¹² Termo de origem grega que significa tempo-espço, utilizado pelo círculo de Bakhtin na análise dos gêneros do discurso.

dinâmico, se materializando por meio do diálogo (BAKHTIN, 2003).

Ao longo das últimas décadas, as TDIC vêm ressignificando as relações sociais. Diversas atividades humanas passaram a ser executadas no universo virtual, agregando mais conforto e comodidade à sociedade moderna (SOUZA NETO, 2016). Como os gêneros do discurso estão diretamente ligados às esferas de atividade humana, segundo a teoria bakhtiniana, as formas de comunicação também foram profundamente afetadas. Assim,

A leitura que se concentrava preferencialmente na escrita, depois foi acompanhada de imagens e, atualmente, pode contar com vídeos e sons que fazem com que os processos para produção de sentido e compreensão da linguagem sejam revistos (MERLI, 2016, p. 36).

Enquanto todas essas mudanças ocorrem na sociedade, a escola ainda engatinha para se adequar ao novo contexto social em um processo lento. É com a BNCC (BRASIL, 2017) que passamos a ter uma discussão curricular específica nos conteúdos escolares, sobretudo, de língua portuguesa, sobre a necessidade ou não de integração das TDIC na prática docente. O currículo escolar parece emergir com discussões sobre a ideia de que

[...] se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências / capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia (ROJO, 2020, p. 152).

Portanto, o contexto digital em que a sociedade contemporânea está inserida tem alterado rapidamente não só as formas estabelecidas de se produzir textos, mas também as formas de recepção e interação deles com o leitor. Sobre essa interação, Rojo (2020, p. 20) afirma que “[...] poderíamos aqui não mais falar de leitor - autor, mas de lautor”. O termo cunhado pela autora, designa a fusão entre leitor e autor que ocorre atualmente no contexto digital por meio da apropriação, remixagem de ideias, possibilitando uma maior interação com o texto. Para Rojo, é impossível, nesse contexto, o leitor se manter passivo diante do texto: ele reage, comenta, curte, compartilha, remixa e reutiliza, criando assim a possibilidade de todos serem produtores e;

Esses 'novos escritos' obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, páginas, twits, posts, ezine, epulps, fanclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de 'leitura - escrita', que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados / textos [...] (ROJO, 2020, p. 20).

Sendo os objetivos do ensino de Língua Portuguesa desenvolver nos sujeitos (falantes, escritores/ouvintes, leitores), capacidades comunicativas de usar a língua em suas mais diversas manifestações (TRAVAGLIA, 2009), não há como deixar as TDIC de fora desse processo, uma vez que elas passaram a fazer parte das relações sociais contemporâneas, mediando a comunicação, negócios, educação, comércio, entretenimento entre outras atividades e todas elas relacionadas com os usos da língua.

Coscareli (2020, p. 20) afirma que “[...] é necessário incluir no contexto escolar uma pedagogia [...] que não se restrinja à cultura do impresso”. Ante o exposto, fica claro que o ensino de Língua Portuguesa precisa ser problematizado e porque não dizer ressignificado para que possa de fato formar cidadãos críticos, capazes de atuar e se inserir nos contextos sociais por meio da linguagem, conseguindo também transitar nos meios digitais. Para que isso ocorra, é preciso que a escola e o currículo de fato estejam conectados (ROJO, 2020), embora demandem políticas de reestruturação da infraestrutura das escolas e da formação docente, pois a integração das TDIC pode contribuir com a melhoria da qualidade da educação, portanto elas precisam “[...]ser analisadas, discutidas e apropriadas pedagogicamente. Pois se, por um lado, não há como ignorá-las, por outro não há receitas de como introduzi-las com sucesso nos currículos. [...]” (BORGES E SCHENATZ, 2014, p. 2540).

Souza Neto (2020) investiga os obstáculos que têm impedido a integração das TDIC nas escolas. Entre vários deles encontrados pelo autor em suas pesquisas, surge um em especial que chama a atenção do pesquisador, por ser mencionado com certa frequência pelos professores durante as pesquisas: “o cumprir e atualizar o currículo escolar, afirmando que precisam ensinar todos os conteúdos da grade curricular que as disciplinas exigem, que o currículo tradicional não aceita as tecnologias [...]” (SOUZA NETO, 2020, p. 90). Sendo o currículo escolar posto como empecilho, cabe aqui uma reflexão acerca de sua constituição, a fim de se entender de que forma ele pode ou não ser um obstáculo a essa integração. Borges e Schenatz (2014) afirmam que o suporte para a construção do currículo é a cultura, pois “[...] ao mesmo tempo em que a cultura é conteúdo básico da educação, não há educação

sem cultura ou fora dela [...]” nesse sentido o currículo seria elaborado considerando a cultura de um determinado grupo social (BORGES, SCHENATZ, 2014, p. 2541).

Quando se fala em integração das TDIC, fala-se em trazer para a escola a cultura digital. Então se a cultura é elemento basilar na constituição do currículo, o que impede que os tais sejam reformulados a favor da integração das TDIC? Souza Neto (2020) em suas investigações aponta contradições na fala dos educadores, visto serem agentes que agem diretamente na configuração do currículo. Ao lançar o questionamento sobre o porquê integrar pedagogicamente as tecnologias ao currículo escolar, o autor nos leva à reflexão no que isso implica. Adentrando então a discussão, em diálogo com outros autores, o autor apresenta os motivos de se estudar as mídias: O poder de influência que elas exercem sobre a sociedade e a necessidade de compreendermos essa influência a fim de a usarmos a favor da educação. Ao analisar a integração que timidamente já entra nas escolas, seus estudos apontam que:

[...] o baixo potencial pedagógico das TDIC no currículo é pouco ambicioso do ponto de vista da aprendizagem propriamente dita. Quando integradas, as TDIC têm servido mais como apoio, suporte ou facilitadora do trabalho docente, bem como ferramenta que auxilia nas tarefas educativas realizadas pelos alunos, sem esquecer da integração apenas como estratégia docente para ocupação do tempo [...] (SOUZA NETO, 2020, p. 57).

As potencialidades das TDIC e os benefícios que elas podem trazer para a educação não podem mais ser ignoradas pela instituição escolar, com base nessa afirmação e nos pressupostos teóricos que temos adotado, entre eles Souza Neto (2020), podemos citar algumas razões para integrá-las ao currículo escolar: a potencialização da aprendizagem por meio das interações; a democratização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, antes restrito a poucos; a possibilidade de trabalhos colaborativos; maior protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Além de que um número cada vez mais crescente de atividades sociais acontecem no universo virtual, desde uma simples troca de mensagens até atividades mais complexas como transações bancárias entre outras. As TDIC não podem mais ser vistas como meros meios de entretenimento. Não saber operá-las, de certa forma é estar excluído de muitas atividades sociais que são permeadas pela cultura do digital. No entanto, para que essa integração ocorra de forma eficiente, Souza Neto (2020) afirma a necessidade de uma análise crítica das experiências já realizadas, além de que também “[...] é necessário explicitá-las e relacioná-las à cultura escolar tradicional [...]”.

3 FUNDAMENTOS EPISTEMIOLÓGICOS DA PESQUISA

Este item faz uma contextualização a respeito da nossa aproximação teórico-conceitual com a Pedagogia Histórico-Crítica. Acreditamos ser de suma importância que o educador tenha muita clareza dos aspectos que permeiam as ideias pedagógicas que guiam sua prática docente, a fim de que sua práxis possa ser construída de forma crítica e emancipada. Entre as diversas teorias pedagógicas pelas quais a educação brasileira transita (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista, etc.), muito se tem produzido nas últimas décadas sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual passaremos a nos referir como PHC, embora se tenha escassa produção no que se refere aos encaminhamentos metodológicos dela no cotidiano escolar.

3.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO BASE DA PESQUISA

Fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético (SAVIANI; DUARTE, 2021), a PHC surge como um contraponto às teorias pedagógicas reprodutivistas, ao passo que visa também valorizar a escola, como espaço em que os filhos da classe trabalhadora possam se apropriar do conhecimento científico historicamente construído pela humanidade, conforme explicita Silva (2019, p. 25).

As formulações da pedagogia histórico-crítica se contrapõem, diretamente, a esse entendimento, indo além das teorias crítico-reprodutivistas e reconhecendo na escola um ambiente privilegiado e intencionalmente construído para a transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos produzidos pelos seres humanos, tais como a Ciência, a Arte e a Filosofia.

Segundo Petenucci (2008) essa teoria pedagógica preconiza que, a aquisição do conhecimento deve ter início a partir da síncrese (empírico, real aparente), em um movimento em direção à síntese, na passagem do empírico ao concreto (abstrações, reflexões, teorias, pensamento elaborado). Assim, a PHC reconhece a escola enquanto espaço privilegiado para a sistematização do conhecimento científico, artístico e filosófico e as práticas pedagógicas que dela se apropriam, buscam contextualizar a transmissão do conhecimento à prática social, considerando a síncrese como ponto de partida, para se chegar com a mediação do professor, à realidade concreta e pensada. Ou seja, por meio de um entendimento ontológico, indo

além das aparências e chegando à essência (SILVA, 2019). O ponto de chegada novamente é a prática social, mas não a mesma que foi tomada como ponto de partida, visto que agora ela não será mais guiada pelo senso comum, pois por meio da instrumentalização e da mediação, o sujeito terá chegado à consciência filosófica. Ao assumir um trabalho pedagógico dentro da PHC, a escola procura;

[...] desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia (SAVIANI, 2021, p. 27).

Assim, consideramos a PHC como o método adequado para o desenvolvimento da nossa pesquisa porque ela pode possibilitar a compreensão do fenômeno educativo, visando:

[...] estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos [...] (PETENUCCI, 2008, p.13).

A PHC fornece subsídios teórico-metodológicos para transformar o saber sistematizado em saber escolar, de forma dosada e sequenciada (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Ao propor a PHC como método de ensino, Saviani (1999) traça uma simetria paralela aos esquemas de Herbart e Dewey, traduzindo em cinco passos, apresentados abaixo, os quais prefere denominar “[...] de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico [...]” (SAVIANI, 1999, p. 84), com a intenção de facilitar a compreensão do método por parte do leitor.

O ponto de partida se dá pela prática social, embora professores e alunos estejam partindo desse mesmo ponto, eles possuem posicionamentos e níveis de conhecimento distintos como agentes sociais. Enquanto o professor encontra-se na **síntese precária**, pois embora já tenha um certo nível de conhecimento articulado, ao transpô-lo para sua prática pedagógica, ainda desconhece o nível de compreensão do aluno nesse primeiro momento. Já os alunos, mesmo que já tenham um certo nível de conhecimento e experiência, “[...] sua própria condição [...] implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na

prática social de que participam” (SAVIANI, 1999, p. 80).

O passo seguinte, denominado de **problematização**, é quando se detectam os problemas suscitados pela prática social, sendo também definidos nesse momento, os conhecimentos necessários a serem dominados para sua resolução.

O terceiro momento, denominado de instrumentalização, consiste em dispor aos alunos os instrumentos teóricos e práticos para que eles compreendam e solucionem os problemas suscitados na prática social. Nessa fase, o professor age direta ou indiretamente no sentido de instrumentalizar o aluno, transmitindo o conhecimento ou indicando meios pelos quais os alunos podem adquiri-los.

O quarto momento é a catarse, momento em que os alunos tomam posse dos instrumentos culturais que passam a integrar suas vidas, possibilitando-lhes uma nova forma de entendimento da prática social.

Por fim, no quinto momento, denominado de prática social final, o aluno retorna à sua prática social munido de um conhecimento mais estruturado e articulado, além de novas experiências. Nesse momento, ocorre uma redução do nível de precariedade da síntese do professor, ao passo que os alunos ascendem de nível no conhecimento que se espera que estejam tão elaborados quanto o do professor (MARSIGLIA, MARTINS, LAVOURA, 2019).

3.2 A DELINEAÇÃO DA PHC: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA

Gasparin (2012) desenvolve uma proposta didática pautada na Pedagogia Histórico-Crítica formulada por Saviani (1999) e na Teoria Histórico - Cultural de Vigotsky (2001b) com o objetivo de fornecer subsídios aos professores, que desejem transpor os fundamentos metodológicos dessas teorias para o chão de sala de aula, uma vez que a falta de materiais de suporte ao professor dificulta a implantação da PHC no sistema educacional brasileiro (GASPARIN, 2012). Com base no que foi exposto, o autor sistematiza os cinco momentos propostos por Saviani (2000) e sua obra se torna referência para currículos escolares das mais diversas disciplinas em escolas do país a fora (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019).

Devido à ampla discussão já gerada em torno da didática desenvolvida por Gasparin (2012), e a exposição de seu método ter sido amplamente discutido em artigos científicos e outros trabalhos acadêmicos, não nos prenderemos aqui em

descrevê-la novamente de forma minuciosa afim de não nos tornarmos repetitivos.

A obra, 'Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica' (GASPARIN, 2012), foi amplamente divulgada e possui fundamental importância para a difusão das bases didáticas da PHC no sistema educacional brasileiro, inclusive no meio acadêmico-científico, constituindo-se na primeira tentativa de transpor a PHC para o chão de sala de aula em forma de cinco passos os quais apresentamos, de forma suscinta, na tabela abaixo, apenas para contextualização de nossa sequência.

Quadro 4 - Síntese dos 5 passos elaborados por Gasparin.

| PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual | TEORIA Zona de desenvolvimento imediato | | | PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual |
|--|--|--|---|--|
| | Problematização | Instrumentalização | Catarse | |
| Prática Social inicial do conteúdo | | | | Prática social final do conteúdo |
| 1) Listagem do conteúdo e objetivos: Unidade: Objetivo geral Tópicos: Objetivo específico 2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o aluno já sabe: Visão da totalidade empírica Mobilização. b) O que gostaria de saber a mais. | 1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. 2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas | 1) Ações docentes e discentes para a construção do conhecimento. 2) Recursos humanos e materiais. | 1) Elaboração teórica da síntese da nova postura mental. Construção da nova mentalidade concreta. 2) Expressão prática da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos. | 1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. 2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo, em função da transformação social. |

Fonte: Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2012).

O método desenvolvido por Gasparin (2012) procurou sistematizar a PHC em cinco passos e foi amplamente aceito e implementado em vários sistemas educacionais país a fora, porém, passados os anos, pesquisadores como Galvão, Lavoura, Martins (2019) se debruçam sobre a didática de Gasparin de forma crítica, apontando equívocos que distorcem a PHC, e percebem que:

[...] no campo da didática há um preocupante conjunto de utilização da referência histórico-crítica que foge ao proposto e fundamentado por Saviani (2011) quanto à questão do método pedagógico da pedagogia histórico-crítica e de seu fundamento pautado na lógica dialética: o problema do movimento contraditório e de totalidade que vai da síncrese à síntese pela mediação da análise S.

Em sua pesquisa, Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) mostram que uma considerável parte das produções acadêmicas, que se fundamentam no Materialismo Histórico-Dialético encontradas em três bases de dados, utilizaram Gasparin (2012) como principal fundamentação teórica quando se referem à didática da PHC. Analisando as produções acadêmicas, eles encontraram nesses trabalhos muitas incoerências no que se refere à PHC e atribuem o problema à obra de Gasparin (2012). Galvão, Lavoura e Martins (2022) reconhecem a importância da obra de Gasparin (2012) para debater a problemática da implementação dos fundamentos da PHC no chão de sala de aula. Mas analisando-a e comparando-a com os fundamentos da PHC e a teoria histórico-cultural, passaram a apontar limitações quanto à sua aplicabilidade no sistema de ensino brasileiro. As principais críticas trazidas pelas autoras, passamos a abordar a partir de agora enfatizando alguns pontos.

A análise de Galvão, Lavoura e Martins (2022, pos. 2676)¹³ considera:

Um equívoco em termos de compreensão do método no que se refere ao movimento de superação da síncrese à síntese pela análise, reduzindo o fundamento do método a procedimento de ensino, o que tem gerado um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada do método pedagógico e da didática histórico-crítica em passos estanques e mecanizados.

Em uma análise mais apurada de cada passo da proposição de Gasparin (2012), os autores consideram sua abordagem um tanto simplista e reduzida, quando associa o método dialético ao esquema **prática – teoria – prática**, e afirmam que tal equívoco reduziu a um simples procedimento de ensino, um conjunto de métodos que deveria:

[...] ser entendido como um conjunto articulado de fundamentos lógicos, os quais alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir de professores na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem [...] (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2022, p. 2722).

Outro autor que traz críticas, é Silva (2020) ao considerar que Gasparin

¹³ A obra citada foi adquirida em formato digital para leitura no aplicativo Kindle. Algumas obras, dependendo da editora, não apresentam numeração de páginas, ao invés da numeração, apresentam posição. Em contato com a BU da UFSC, fomos informados de que a ABNT ainda não possui normas para esses casos, dessa forma, fomos orientados a referenciar indicando a posição (pos) no lugar de página.

(2012), de forma equivocada, elimina o que há de mais essencial na PHC: o método dialético. Dessa forma, os momentos passam a ser entendidos como estanques, lineares e engessados. Para Galvão, Lavoura e Martins (2022), a tentativa de desdobramento do método dialético nos cinco passos propostos na PHC é comparada à metodologia **ação-reflexão-ação**, usada pelo movimento escolanovista para a formação do professor reflexivo. Esses autores seguem apontando incoerências. Logo no primeiro passo, que seria o ponto de partida, Gasparin (2012, p.16) afirma que “[...] o interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido [...]”. Observa-se que há uma supervalorização do saber cotidiano em detrimento do saber escolar, uma tendência pós-moderna, que segundo os autores, não encontra sustentação nas bases da PHC.

Um trabalho pedagógico nesses moldes leva em conta o aluno empírico, sujeito aparente, enquanto a orientação da PHC é para que no planejamento, o ponto de partida seja “[...] o aluno concreto, que sintetiza relações sociais e precisa dominar conhecimentos que lhe permitam compreender a sociedade em que está inserido. [...]” (MARSIGLIA, MARTINS, LAVOURA, 2019, p. 15). O equívoco no primeiro passo, conseqüentemente, conduz a outro equívoco no segundo passo que é a problematização.

Nessa fase são definidos os conteúdos escolares mais relevantes que precisam ser sistematizados, e transmitidos aos alunos. Gasparin (2012) afirma que, estimular o raciocínio do aluno a investigar e buscar solução para os problemas levantados a partir da prática social, pode levá-lo a uma aprendizagem significativa. Novamente Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 4) nos mostram que se assim fosse, o aluno teria adquirido consciência e compreensão da importância daqueles conteúdos na etapa anterior, uma vez que já teria sido estimulado, dando-lhe então, um motivo gerador de sentido para atentar-se e interessar-se pelo conteúdo. No entanto, os autores alertam para o fato de que:

[...] os motivos se transformam de apenas compreensíveis para realmente eficazes, à medida da explicitação daquilo que o objeto da atividade encerra e sua manifestação aparente oculta, o que se vincula à própria natureza do trabalho educativo. Logo, não há como tomar como premissa que a colocação do estudante diante de “problemas” vai provocar seu desenvolvimento intelectual (MARSIGLIA, MARTINS, LAVOURA, 2019, p.16).

Outra questão importante em que o docente deve pensar é, em sentido filosófico, o que seria realmente um problema, visto que para a PHC, não se resumiria

simplesmente em perguntas, dúvidas ou naquilo em que um grupo de alunos está interessado em saber. A questão do problema para a PHC estaria em conhecer a essência do objeto de estudo, cabendo ao professor, no ambiente escolar, “[...] criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediatividade da vida e da prática cotidianas (MARSIGLIA, MARTINS, LAVOURA, 2019, p. 16)”. Não seria a problematização um momento didático, visto que essa fase pode estar imbricada na própria prática social e, portanto, demonstra dialeticidade no método de Saviani. A instrumentalização, é que: “[...] garante o cumprimento da função social da escola como transmissora dos conhecimentos mais elaborados, que desenvolvam cada indivíduo singular, de modo a incorporá-lo ao gênero humano” (MARSIGLIA, MARTINS, LAVOURA, 2019, p. 18). A instrumentalização se dá de forma sistematizada, levando em conta os procedimentos, recursos e técnicas capazes de fazer com que o aluno se aproprie do conhecimento, sem deixar de levar em conta também o sujeito aluno a quem ela se destina, bem como a visão de mundo a ser transmitida. É um momento também que não pode ser estanque, devendo haver espaço para avaliação e replanejamento das ações pedagógicas sempre que necessário. Marsiglia, Martins, Lavoura (2019, p. 19) nos dizem que;

[...] ao problematizar, podemos nos deparar com a necessidade de outras problematizações. Essas problematizações - iniciais ou derivadas, terão como imperativo novas instrumentalizações. Mas ao mesmo tempo, se surge a necessidade de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa catarse.

Como vimos, um momento se entrelaça ao outro, ou seja, podem ocorrer simultaneamente, não ocorrendo uma linearidade. Assim, a catarse não se resume à “[...] avaliação pontual do conteúdo ensinado, tendo em conta que não haverá uma catarse por conteúdo ou por aula ministrada. [...]” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2022, pos. 2969). Para os autores, a catarse acontece de forma lenta e gradual, e também não se dá somente no final de cada processo de ensino. Ela leva o sujeito a modificar sua maneira de proceder e de agir, tendo consequências para a vida e indo para além dos muros escolares. Acreditamos que nem sempre é possível ser acompanhada pela escola por completo e:

[...] só se realiza no sentido pensado por Saviani quando o conteúdo é selecionado segundo o critério de clássico (qualidade), e dosado didaticamente (quantidade), somando-se a isso que os conteúdos de ensino devam ser explorados de diferentes formas, em diferentes tempos e com diferentes graus de profundidade ao longo da escolarização do aluno. (MARSIGLIA, MARTINS, LAVOURA, 2019, p. 20).

Quanto à prática social final, enquanto ponto de chegada da prática educativa, os autores supracitados afirmam que não pode haver retorno, como expressa Gasparin (2012), visto que professor e aluno não saíram dela durante o processo de ensino e aprendizagem. Portanto ela é e ao mesmo tempo não, o ponto de partida e de chegada. Explicitando melhor, todo o processo educativo em si já ocorre como uma prática social, dessa forma, os sujeitos não se afastam dela para um retorno posterior. O que ocorre é que os sujeitos participantes iniciam com determinado nível de conhecimento que vai se transformando no decorrer do processo educativo, porém ao final, embora os sujeitos continuem na mesma prática, espera-se que tais sujeitos estejam com um nível de conhecimento mais aprimorado e que tais conhecimentos promovam uma transformação nesses sujeitos. Isso significa que:

Uma mudança imediata de atitude não necessariamente significa compreensão/transformação da prática social. Assim como o psiquismo humano tem uma longa jornada para alcançar formas de pensamento rigorosamente abstratas, a educação escolar tem um longo caminho para que as “práticas” não sejam imediatas, superficiais, empobrecidas ou mesmo, meras expressões de representações verbais dos objetos e fenômenos pelos quais eles podem ser descritos, porém não necessariamente compreendidos. (MARSIGLIA, MARTINS, LAVOURA, 2019, p. 21).

A Didática para a PHC formulada por Gasparin (2012) muito contribuiu com a SD a qual desenvolvemos para aplicação em sala de aula com o intuito de desenvolver no aluno o gosto pela leitura. Apesar de todas as lacunas e equívocos apresentados, ela fornece um norte para que os conteúdos de ensino sejam articulados levando em conta os sujeitos concretos, o que deve ser ensinado e para quem ensinar. Evidentemente foi levado em conta as ponderações apresentadas pelos autores supracitados que se debruçaram na obra de Gasparin (2012) e apontaram fragilidades na sua proposição. Dessa forma, buscamos nos embasar na didática formulada pelo autor, contudo nos desvencilhando de tais fragilidades, equívocos e lacunas, procurando nos aproximar ao máximo do método dialético proposto pela PHC.

3.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

[...] a atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação [...] (PIRES, 1997, p. 85).

Com base na epígrafe inicial, neste capítulo passamos a descrever a metodologia que foi aplicada em nossa pesquisa de forma a construir uma possibilidade metodológica de aplicação de um projeto de leitura por meio das TDIC, dentro dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, doravante PHC, para então discutirmos seus resultados na práxis pedagógica do professor.

3.4 O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO

Assim como em qualquer outra área, as pesquisas em educação exigem planejamento e um cuidado, tanto metódico quanto sistemático, para que se possam desvendar as contradições carregadas ou escondidas pela realidade (NUNES, 2021).

[...] adotar uma determinada forma de investigação ou definir-se por uma determinada metodologia não configura uma atitude que se possa reduzir a uma voluntariosa opção. Significa escolher um caminho, compreende estabelecer uma intenção prévia, para efetuar um percurso global do espírito. O percurso, muitas vezes, requer ser re-planejado e reassumido a cada etapa [...] (NUNES, 2021, p. 2).

A partir desse ponto de vista, procuramos no método materialista histórico-dialético (MHD) os meios necessários para a busca de respostas por meio desta pesquisa. Compreendemos que esse método nos instrumentalizou para refletirmos sobre a realidade, visão de mundo e práxis.

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (PIRES, 1997, p. 87).

Na busca por um aprofundamento nas bases teóricas e conceituais do método materialista histórico-dialético, encontramos um vasto número de artigos e outras publicações acadêmico-científicas sobre o tema. A seleção de algumas dessas

publicações para nosso aporte teórico, entre elas Gedoz (2011), Colares (2021), Danieli (2021), apresentam em comum, a gênese desse método, de sorte que não nos prenderemos a explicitar seu surgimento de forma aprofundada por não termos a pretensão de **repetir o que já foi amplamente explorado**, mas faremos uma breve explanação apenas para fins de contextualização.

O método MHD surge quando Marx, (1818-1883) parte na busca de um caminho epistemológico que o permitisse compreender a realidade histórica e social que o cercava. Porém, a primeira versão da dialética surge na Grécia antiga com a filosofia de Sócrates e usada também por Platão. A princípio, Sócrates preconizava que a dialética se dava entre instâncias iguais, porém, logo foi precedida na filosofia de Heráclito (530-428 a.C) pela ideia de que é a divergência e a exacerbação do conflito que gera o diálogo. A partir de então, a dialética passa a ser vista como uma possibilidade de se compreender a realidade em constante mutação e essencialmente contraditória (PIRES, 1997).

Já na idade média, durante o renascimento, o pensamento dialético enquanto forma de interpretar o mundo, é deixado de lado, ocasionando então a separação entre sujeito e objeto, na busca pela objetividade. Mais tarde, o pensamento dialético é retomado na filosofia de Hegel (1770 -1831) e aprimorado enquanto método, baseado no princípio da contrariedade, opondo-se assim à dicotomia sujeito-objeto, preconizando o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade (PIRES, 1997). Porém, Marx “[...] superou (no sentido de incorporar e ir além) as posições de Hegel no que dizia respeito à dialética e conferiu-lhe um caráter materialista e histórico [...]” (PIRES, 1997, p. 85).

Enquanto Hegel concebia o sujeito no plano abstrato das ideias, Marx “[...] chega à conclusão que o modo de produção, a materialidade é que explica a sociedade. Não são as representações, ou que os homens dizem, imaginam ou pensam, e sim como eles se relacionam com o modo de produzir. [...]” (DANIELI, 2021, p. 518).

Assim, a pretensão do pensamento materialista histórico-dialético traz como objetivo, a transformação do mundo assumindo também uma nova visão da história, que passa a estudar as sociedades a partir dos meios de produção material de existência e suas ideologias, resultantes da luta de classes. Dito de outra forma, o ser social é constituído historicamente a partir do seu fazer, do seu agir e do seu produzir,

tanto na coletividade como na individualidade, em um constante movimento que produz a história, sendo ela diretamente ligada aos meios de produção e constituída por meio das relações de trabalho (DANIELI, 2021). Quando o homem modifica a natureza pela força de seu trabalho, está assim exercendo seu papel social. Dito isso, o MHD pode assim ser definido:

É com esta preocupação que Marx deu o caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história). A partir destas preocupações, Marx desenvolve o Método que, no entanto, não foi sistematicamente organizado para publicação (PIRES, 1997, p. 85).

Dessa forma, as pesquisas científicas com enfoque teórico no MHD buscam compreender o mundo a partir de sua totalidade, partindo do princípio da materialidade concreta das coisas e que o mundo pode ser compreendido a partir de estudos sobre as grandes transformações históricas e sociais. Assim,

[...] o homem (sujeito) deveria conhecer seu objeto (a sociedade capitalista), sua estrutura, sua dinâmica, mas isso não acontece. O homem apenas conhece a aparência das relações que o faz com seu objeto, ele não tem o conhecimento da essência do seu objeto, de sua estrutura, de sua dinâmica, e seu desenvolvimento. É preciso vê-lo com um processo de relações, entre sujeito e objeto, e que destas relações se constrói o real, a partir de sua essência e não das abstrações da aparência. Pois das abstrações conhecemos apenas o que nos é posto de imediato. Por isso, é necessário através do método fazer a investigação científica (DANIELI, 2021, p. 526).

No que se refere aos fenômenos educacionais, Danieli (2021) nos informa que há todo um caminho a percorrer em busca do conhecimento. Esse caminho investigativo para ser percorrido exige a superação do empirismo para o real por meio da análise e abstração do pensamento do investigador e isso se dá por meio do movimento dialético. “[...] É um constante ir e voltar da totalidade às particularidades do objeto em estudo e vice e versa” (DANIELI, 2021, p. 530). No mesmo pensamento, Saviani (2021) aponta o materialismo histórico-dialético como instrumento para que o educador brasileiro saia do senso comum e passe a compreender sua prática educativa por meio da consciência filosófica. Esse método contribui com a educação por trazer a:

[...] necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Isto significa dizer que a análise do fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando conseguimos descobrir sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, elaborando abstrações, possamos compreender plenamente o fenômeno observado. Assim pode, por exemplo, um determinado processo educativo ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula. [...] (PIRES, 1997, p. 88).

Dessa forma, o estudo de um fenômeno educacional a partir do método MHD, exige um olhar para a totalidade e seus elementos constitutivos em um constante movimento dialético de ir e voltar. Para compreender determinado fenômeno educativo local é preciso entender desde a categoria mais simples como a relação professor e aluno, como o contexto social em que escola está inserida, bem como aspectos econômicos, culturais e sociais que a influenciam (DANIELI, 2021).

3.5 TIPO DE PESQUISA, ABORDAGEM METODOLÓGICA E SUA NATUREZA

Nossa investigação também está embasada nos moldes da pesquisa-ação, definida por Thiollent (1986) como um tipo de pesquisa voltada à resolução de um problema coletivo, que envolve os pesquisadores e os agentes representativos do problema de modo cooperativo na busca de soluções. Como nossa pesquisa visa “[...] o aprimoramento educacional, a partir da realidade vivenciada no chão da escola [...]” (SILVA e MATIAS, 2021, p. 491), consideramos que uma abordagem do problema nessa ótica nos fornece subsídios para a coleta de informações e elaboração do conhecimento científico, unindo teoria e prática. Outros pesquisadores como Santos e Zinanini (2009, p. 72) ressaltam:

[...] a importância da pesquisa-ação no ensino, pois essa modalidade de pesquisa pode configurar-se como uma alternativa para a necessidade de aperfeiçoar o processo de ensino em sala de aula. Desse modo, a mescla de teoria e prática pode tornar-se uma realidade para professores, auxiliando-os na solução de problemas, na medida em que eles se tornarem pesquisadores em suas salas de aula [...]

As autoras ainda enfatizam a flexibilidade como vantagem da pesquisa-ação. Segundo elas, sendo o conhecimento provisório e dependente do contexto, faz com que as modalidades de pesquisa estejam sujeitas a mudanças. Para elas, ainda, essa flexibilidade permitida por essa modalidade de pesquisa torna o método uma

ferramenta adequada para o desenvolvimento de um trabalho com leitura em sala de aula

[...] devido à necessidade de interação das experiências de leitura, através da socialização de vivências – diálogo entre professor e aluno –considera-se que a pesquisa-ação pode ser uma modalidade de ensino de literatura apreciável, uma vez que pode promover ações que visem à emancipação de alunos e professores, partindo-se do pressuposto de que o processo educativo se fundamenta no tripé ação/reflexão/ação. A proposta que contempla a metodologia da pesquisa-ação propõe a organização de um planejamento que prevê atividades a serem desenvolvidas pelo grupo, cujo acompanhamento deve ser feito através de observação e registros adequados para fornecerem subsídios de análise e reflexão [...] (SANTOS; ZINANINI, 2009, p. 72-73).

O tripé citado pelas autoras como fundamento do processo educativo (**ação /reflexão/ação**) bem como o roteiro de atividades proposto por Thiollent (1986) casam-se com a proposta do programa PROFLETRAS que requer a construção de material didático que subsidie o ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Nesse sentido, o produto a qual nos propomos elaborar consistiu em uma sequência de atividades para o trabalho com a leitura mediada pelas TDIC baseados nos encaminhamentos da PHC.

No tocante à abordagem, nossa pesquisa teve um caráter qualitativo visto que o foco não estava nas representações numéricas, mas em compreender um fenômeno social.

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Quanto à natureza, a pesquisa foi do tipo aplicada, o que objetivou um conhecimento científico voltado à resolução de problemas identificados no âmbito educacional, conforme Silveira e Córdova (2009).

Para a coleta de dados nos valem da observação-participante, sendo utilizado alguns instrumentos de coleta como gravação de áudio durante os encontros, o autorrelato dos alunos em forma de comentários no *blog* da turma bem como o relatório da plataforma *kahoot*, que nos permitiu observar elementos que estavam de acordo com nosso planejamento e nos permitiram responder as questões da pesquisa.

3.6 LOCAL DA PESQUISA E SEUS AGENTES REPRESENTATIVOS

As investigações que se fundamentam no materialismo histórico-dialético carregam consigo a necessidade de compreender e explicar os objetos, e os fenômenos sociais em suas dimensões reais tais como são construídos historicamente pela humanidade. A partir dessa premissa, destacamos a importância de se conhecer a realidade da escola e os sujeitos que a frequentam.

A escola eleita para a aplicação da proposta foi a mesma na qual atuamos como docente, justificando assim sua escolha. Ela pertence à rede municipal de ensino na cidade de Brusque-SC. Dados repassados pela direção dão conta que em 2022, ano da pesquisa, ela atendia 322 alunos em dois turnos (matutino e vespertino) com turmas que vão do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. A maior parte dos alunos residia no próprio bairro, mas a escola atendia também alunos que vinham de bairros vizinhos. Em sua estrutura física, a escola conta com 8 salas de aula, sala de atendimento especializado, uma sala de planejamento, sala de professores, quadra de esportes coberta, quadra de areia, cozinha, refeitório, sala de informática com 18 computadores, 1 lousa digital, 1 quadro interativo, 2 *notebooks*, 3 projetores, além de caixas de som e microfones. A escola possui conexão *wi-fi* por meio do serviço de banda larga com 90 MB de velocidade. Duas salas de aula são equipadas com projetores e outras duas com aparelhos de TV. O estabelecimento possui também laboratório de ciências e matemática, além de biblioteca. Outro ponto que vale ressaltar é que a prefeitura de Brusque, por meio da secretaria de educação, vem anunciando novos recursos de ensino em que pese a inserção da plataforma *Google Workspace for Education* a partir de 2022.

Todos os professores da rede de ensino foram equipados com *Chromebooks*¹⁴ e mais 126 desses aparelhos estão disponíveis na escola para serem usados pelos alunos. Assim, quando os professores precisam usá-los em suas aulas, é feito um agendamento prévio por meio de um aplicativo de agenda digital. A sala informatizada, chamada de *espin*, conta ainda com um profissional denominado de monitor de informática que dá suporte aos professores e alunos quando precisam utilizar recursos tecnológicos digitais. No início do ano, todos os alunos têm

¹⁴ Aparelhos de computador portáteis que executam o sistema operacional OS e armazenamento em nuvem.

cadastrado um *e-mail* institucional que utilizam quando precisam compartilhar ou enviar algum trabalho ou tarefa aos professores.

Atuamos como docente na referida escola com o componente curricular de Língua Portuguesa em turmas de 6º a 9º ano, cumprindo uma carga horária de cinco aulas semanais em cada turma, perfazendo um total de quarenta horas semanais. No entanto, encontramos-nos afastados da sala de aula e trabalhando somente com projetos, atendendo alunos em reforço escolar.

3.7 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Como já discutido anteriormente, integrar as TDIC no currículo escolar tem sido um desafio para as escolas, principalmente, quando se fala em integrá-las pedagogicamente, por entendermos que não se trata de usá-las para a reprodução de velhas práticas. Procuramos por meio desta proposta, a integração “[...] de um conjunto, questionando não somente qual uso é feito das tecnologias, mas, fundamentalmente, o quê, o como e o porquê usar [...]” (SOUZA NETO, 2020, p. 39). Amparados nas concepções de autores que adotamos em nosso referencial teórico, elaboramos para esta pesquisa uma sequência didática. Conforme Rojo e Almeida (2012, p. 77): “A finalidade das sequências didáticas é confrontar os alunos com práticas de linguagem histórica e socialmente construídas e lhes dar a possibilidade de aprendê-las e delas se apropriarem de forma progressiva”.

A sequência didática foi estruturada nos passos do método dialético proposto por Gasparin (2012), considerando um trabalho de leitura, articulando vários textos e mídias com o mesmo tema como livros, *e-books*, filme, resenhas *on-line*, objetivando desenvolver no aluno o gosto pela leitura, além de uma abordagem crítica dentro dos temas abordados. O passo a passo da proposta de Gasparin (2012) se estrutura nas três fases do método dialético da construção do conhecimento, a saber: (1) Conhecer a realidade social dos sujeitos da educação para a tomada de consciência e a busca de conhecimento teórico que leve a elaboração da práxis pedagógica; (2) Teorização das práticas sociais, a fim de que os estudantes estabeleçam ligações dos conteúdos com a realidade global; (3) Retorno à prática com os novos conhecimentos adquiridos para transformá-la. Partindo desses pressupostos, a proposta metodológica seguiu os seguintes passos:

1. Explicitação do tema, suas unidades e seus objetivos;
2. Problematização;
3. Instrumentalização;
4. Catarse;
5. Prática social final.

Cada um desses passos foi detalhado no item abaixo, bem como a quantidade de aulas ou encontros necessários para sua execução.

3.8 CONTEXTUALIZAÇÃO DE DECISÕES TOMADAS ANTE A PESQUISA

Para a elaboração da sequência didática, doravante SD, alguns fatores que influenciaram na tomada de decisões foram considerados: No ano de 2022, período em que a pesquisa foi aplicada, encontrávamo-nos afastado da sala de aula, trabalhando somente com projetos no contraturno, assim, outro professor assumiu as turmas durante o restante do ano. Esse fato incide na escolha da turma em que a SD foi aplicada, visto que, em conversa com a direção da escola, foi nos sugerida uma turma de 8º ano, por dois motivos, os quais foram convenientes tanto para a pesquisa quanto para a escola. Um deles é que a turma se encontrava sem professor de História, visto que a professora havia se afastado nesse período para o gozo de sua licença prêmio e o outro motivo foi o fato de que a sequência didática que seria trabalhada casava bem com os conteúdos do componente curricular da disciplina.

Outra questão que vale mencionar são as habilidades e competências da BNCC (BRASIL, 2017). Embora não sejam nosso foco, obrigatoriamente todas as aulas ministradas na rede devem estar relacionadas às habilidades e competências elencadas no documento oficial que parametriza o currículo da rede municipal em que atuamos, de forma que seu registro também deva ser feito no diário de classe (Professor *online*), juntamente com o conteúdo das aulas. Assim, procuramos elencar as competências e habilidades que mais se aproximam de nossos objetivos.

Quadro 5 - Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental.

| | |
|----------------|---|
| Competência 1 | Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. |
| Competência 4 | Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo |
| Competência 7 | Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. |
| Competência 8 | Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.). |
| Competência 9 | Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. |
| Competência 10 | Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. |

Fonte: Autoria própria (2022).

Quadro 6 - Habilidades de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental.

| Código | Habilidade |
|------------|--|
| (EF69LP01) | Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso. |
| (EF69LP44) | Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. |
| (EF69LP46) | Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando sua apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, <i>vlogs</i> e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, <i>fanfics</i> , <i>fanzines</i> , <i>e-zines</i> , <i>fanvídeos</i> , <i>fanclipes</i> , posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. |
| (EF69LP49) | Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. |

| | |
|------------|--|
| (EF69LP53) | Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. |
| (EF67LP28) | Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. |

Fonte: Autoria própria (2022).

Ressaltamos mais uma vez que o alinhamento com a BNCC (BRASIL, 2017) se faz necessário com a lógica de seguirmos uma exigência da rede de ensino onde atuamos, e onde a SD foi aplicada.

3.8.1 A obra a ser lida, as TDIC e os objetivos a serem alcançados

Como parte do objeto de nossa pesquisa é a leitura mediada por TDIC, então os passos seguintes foram definir: que material ou obra os alunos precisavam ler? quais tecnologias seriam utilizadas e com que propósito? Deixamos claro que [...] não se trata de estender os hábitos de leitura existentes, e sim de alterar sua prática social. [...]” (FOUCABERT, 1994, p. 147). Nesse sentido, apresentamos essa SD como instrumento pedagógico para mediar o processo de ensino da leitura, sendo este um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

Para contextualizar a escolha da obra, trazemos o seguinte relato: Vivíamos em um período conturbado e de agitação social por conta do período eleitoral (eleições para presidente 2022), observando assim uma polarização no país que se refletiu também no ambiente escolar. Não era raro presenciar e até mesmo ter que mediar

conflitos de cunho político entre alunos, alguns desse conflitos chegavam a envolver xenofobia e homofobia. Palavras como fascista, nazista e racista estavam em alta e eram usadas como xingamentos. A pergunta que ecoava era “será que os alunos compreendem o que está por trás de cada um desses termos?” ou “será que compreendem as implicações legais e morais quando atribuem aos colegas tais adjetivos?”.

A partir dessas questões passamos a pensar em como transformar o contexto hostil em que estávamos vivenciando em um contexto de reflexões e de aprendizagem. Nesse tempo, havíamos concluído a leitura do livro **Uma vez**, um romance de 158 páginas, lançado em 2017 pela editora Paz & Terra e escrito por Morris Gleitzman. A obra chegou às escolas por meio do PNLD Literário¹⁵ para alunos do 6º ao 9º ano, além de estar disponível para *download* gratuito no formato PDF em alguns *sites*. O enredo é ambientado na Polônia invadida pelo exército nazista durante a segunda guerra mundial e narra a história de Felix, um garoto judeu de 6 anos, deixado por seus pais em um orfanato católico para salvá-lo do holocausto. Sem entender o que acontece a sua volta, Felix foge do orfanato e vai à procura de seus pais. Durante o percurso, o personagem vivencia muitas aventuras em um ambiente repleto de perigos. Apesar de fictícia, a obra é baseada em acontecimentos reais e que nos leva a imaginar os horrores que o povo judeu e outras minorias vivenciaram na época. Apesar de tratar um tema pesado, os acontecimentos são narrados de forma sutil, do ponto de vista de uma criança e a ingenuidade do personagem em certos momentos, chega a dar à narrativa uma pitada de comicidade.

Levantamos por hipótese de que a leitura do livro articulada com outras obras midiáticas como documentário e filme, poderia tanto despertar o interesse dos alunos em procurar outras leituras como também, poderia lhes esclarecer alguns temas que permeavam o cotidiano naquele contexto que atravessávamos. Assim, a abordagem do tema bem como a escolha do livro, traz como significado para nós, uma forma de resistência e combate à intolerância, discursos de ódio, perseguição e ataque aos

¹⁵ O PNLD é um conjunto de ações executadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC) voltadas para a distribuição gratuita de obras didáticas, pedagógicas e literárias para professores e estudantes da rede pública da educação básica no Brasil. Disponível em:

<https://www.companhiadasletras.com.br/PNLD/#:~:text=O%20PNLD%20%C3%A9%20um%20conjunto,da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20no%20Brasil>. Acesso em 15 Fev. 2023.

direitos humanos e as minorias nos dias atuais. Para nos auxiliar nessa empreitada, utilizamos os seguintes recursos tecnológicos:

Quadro 7 - Recursos tecnológicos digitais a serviço da leitura.

| Recurso tecnológico | Como será usado | Objetivo |
|---|---|--|
| <i>Chromebooks</i> | Leitura na tela; Interação com os pares e com o professor; Responder o quiz sobre o livro; Pesquisas sobre o tema. | Suporte de leitura e escrita. |
| <i>E-mail</i> | Compartilhamento do livro no formato <i>e-book</i> ; Compartilhamento do <i>link</i> de entrada no <i>blog</i> ; | Interação entre professor e alunos. |
| <i>Blog</i> | Fórum de discussão; Espaço de interação; Espaço de leitura; | Levar os alunos leitores a interagirem com a obra lida e entre si, discutindo aspectos e tirando dúvidas tanto sobre a obra quanto sobre o projeto. Trazer ao professor a percepção de como está sendo a recepção da obra lida e do projeto em si. |
| <i>Kahot¹⁴</i> | Elaboração de um QUIZ sobre a obra. | Verificar se os alunos concluíram a leitura em casa e se apropriaram de aspectos básicos da narrativa. |
| Tela interativa, <i>Datashow</i> ou tv. | Exibição de um filme e um documentário. | Complementar informações sobre aspectos históricos, geográficos, religiosos, étnicos, entre outros que são abordados no livro. |
| <i>Internet</i> | Acesso aos recursos citados. | Acessar os recursos citados. |
| Plataforma <i>youtube</i> | Acesso ao documentário. | Exibir o documentário. |

Fonte: Autoria própria (2022).

Importante salientarmos que antes de planejarmos nossa SD, certificamo-nos da possibilidade e disponibilidade de acesso aos recursos elencados. Nos certificamos também se dominávamos minimamente, do ponto de vista tecnológico, cada recurso e se não teríamos problemas técnicos com equipamentos, o que poderia acarretar também perda de tempo entre outros imprevistos. Dessa forma, testamos cada recurso antecipadamente e conversamos com o monitor de informática, profissional da escola que nos daria suporte durante as aulas.

3.8.2 Passo a passo da SD

1º Passo - Prática social inicial: Consiste em “[...] uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado” (GASPARIN, 2002, p. 15), para que, a partir desse ponto, o aluno pudesse compreender o meio social em que

vive, superando o senso comum por meio de instrumentos que lhes permitiram ter acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Com base nesse pensamento, o professor deve “[...] guiar o planejamento didático-pedagógico pelo aluno concreto, que sintetiza relações sociais e precisa dominar conhecimentos que lhe permitam compreender a sociedade em que está inserido” Galvão (*et. al*, 2019, pos. 2263). Assim, procuramos em primeiro momento, mobilizar os alunos para a situação de aprendizagem. Em nosso caso, foi apresentada a proposta de leitura, o livro escolhido, o tema e os objetivos. Procurando, por meio de diálogo, verificar o que os alunos já conheciam sobre o tema.

Objetivo geral da SD:

Mediar a leitura utilizando TDIC Mobilizar os alunos e incentivá-los a participar da proposta.

Quadro 8 - Apresentação da proposta aos alunos.

| Ações pedagógicas | Objetivos | Questões mobilizadoras | Recursos tecnológicos | Quantidade de aulas |
|--|---|---|--|---------------------|
| Apresentação da proposta aos alunos por meio de uma aula dialogada: Trabalho com a leitura de um livro por meio de leitura compartilhada em que os leitores se alternarão com pausas para diálogos sobre a leitura. Ao final de cada aula, haverá interação em um blog da turma destinado a esse trabalho, onde os alunos, por meio de comentários, irão expor suas subjetividades acerca da leitura. Após o término do livro haverá um quiz sobre elementos estruturais da narrativa. Exibição do filme “O pianista” e o documentário “Holocausto: sua origem”. Pesquisas sobre o tema do filme e uma mostra de trabalhos para exposição das pesquisas realizadas. Leitura de resenhas de outros livros sobre o mesmo tema. | Mobilizar os alunos a participarem das atividades. Efetivar a prática de leitura compartilhada. Perceber como está sendo a recepção da obra e do projeto em si, bem como promover a interação dos alunos com a obra. Instrumentalizar os alunos por meio do filme, documentário e pesquisas. Promoção da prática social final em que os alunos demonstrarão um saber mais elaborado por meio de uma exposição de trabalhos. | 1- Pelo título do livro, que conteúdo você espera encontrar nele? 2-Observando a ilustração da capa, o que você acha que acontece na cena? 3- Já conhece o autor ou alguma obra dele? 4- Após a leitura da sinopse do livro, o que você sabe sobre esse período da história? | Blog <i>Chromebooks</i> Tela interativa Plataformas como <i>kahoot</i> e <i>youtube</i> Internet | 12 aula |

Fonte: Autoria própria (2022).

Problematização:

É o passo que marca a passagem do conhecimento empírico para um saber mais elaborado. É a ponte entre a prática social e a instrumentalização. É nessa fase que o conteúdo é destrinchado em diferentes dimensões sociais, como conceitual, histórica, social, política, estética, religiosa, etc. Galvão (*et. al*, 2019, pos. 2863) nos diz que “[...] é essa problematização, portanto, que determina os conteúdos mais relevantes da prática social que precisam ser sistematicamente transmitidos aos indivíduos.”, porém, segundo o autor, ela não chega a ser uma etapa, transcorrendo durante a prática social. Em nossa SD, ela se deu no decorrer da roda de leitura e após a exibição do filme, quando então as questões foram levantadas e durante as pesquisas que os alunos fizeram.

Objetivo geral:

Envolver os alunos em questões subjacentes ao tema da narrativa, ampliando seus conhecimentos por meio de leituras mediadas pelo professor, filmes e documentários e também pelas pesquisas.

Objetivos específicos:

- Conduzir os alunos à construção de conceitos e do pensamento científico mais elaborado por meio da pesquisa;
- Montar uma mostra de trabalhos que será apresentada para outras turmas.

Procedimentos:

- Intervenção durante a leitura para explicar alguns aspectos referentes a dimensões da narrativa;
- Exibição de documentário e filme;
- Divisão da turma em grupos para pesquisa de acordo com os temas e as dimensões;
- Organizar materiais para apresentação em slides ou cartazes;
- Organizar uma apresentação para outras turmas.

Quadro 9 - Questões problematizadoras.

| Dimensões | Questões problematizadoras |
|------------------|---|
| Histórica | Qual a origem do povo judeu? A ideologia nazista ainda persiste nos dias atuais ou acabou quando a Alemanha perdeu a guerra? Qual a relação dos fatos históricos que compõem o enredo do livro com a declaração universal dos direitos humanos? |
| Social | Além dos judeus, que outras minorias foram perseguidas pelos nazistas? Você sabe o que é xenofobia? Ainda é uma questão latente nos dias atuais? |
| Religiosa | Que outras religiões têm ligação com o judaísmo? |
| Científica | O que foi a lei de pureza racial adotada pelo partido nazista? Ela tem bases científicas? |
| Política | Atualmente, palavras como nazista e fascista tem sido muito utilizada nas redes sociais. Você sabe o que significam? Qual a ligação dos acontecimentos narrados no livro com a fundação do Estado de Israel? |

Fonte: Autoria própria (2022).

Instrumentalização:

É a fase em que os conhecimentos serão sistematizados. Nessa fase, mediados pelo professor, os alunos se apropriaram dos instrumentos teóricos em um processo dialético que foi do empírico ao abstrato. Em nossa SD, ela não foi um momento em si, mas aconteceu simultaneamente a outros passos: Durante a roda de leitura com as pausas e intervenções do professor sobre questões abordadas na narrativa; durante o fórum de discussão com as questões levantadas pelos alunos; durante as pesquisas com as questões levantadas na problematização. Em uma conversa com os alunos após a exibição do filme e do documentário. As ações pedagógicas para a leitura passaram então a ser descritas no quadro abaixo:

Quadro 10 - Instrumentalização.

| MOMENTOS QUANT. AULAS | AÇÃO PEDAGÓGICA | OBJETIVOS | INSTRUMENTALIZAÇÃO | RECURSOS |
|-----------------------------|--|--|---|--|
| 1º momento 7 aulas. | Leitura compartilhada | Envolver o aluno na narrativa; Trocar impressões sobre a leitura; | Esclarecer aos alunos pontos que aparecem na narrativa que envolvam aspectos históricos, geográficos, religiosos etc. Ex.:O que é um gueto? Você sabia que todos os judeus da Polônia foram obrigados e se mudar para um lugar como esse? | Exemplares do livro Uma Vez ; <i>Chromebooks</i> <i>E-mails</i> <i>E-books</i> |
| 2º Momento 4 aulas | Exibição de filmes e documentário. | O filme se passa na mesma época e ambiente da narrativa do livro, então permitirá aos alunos visualizarem imagens concretas e compreender melhor aspectos da obra como cenários, costumes da época; O documentário permitirá o aluno compreender a origem do holocausto, relacionando informações do documentário à situações vivenciadas pelo personagem do livro Uma vez . | Por meio de uma conversa com os alunos, comparar aspectos e situações do livro, filme e documentário. | <i>Notebook</i> <i>Datashow</i> (ou Smart tv) <i>Internet</i> Plataforma <i>youtube</i> . |
| 3º Momento Pesquisa | Divisão da turma em duplas; Distribuição das questões problematizadoras; Pesquisas e apresentação dos resultados por meio de seminários. | Ler, comparar e sintetizar informações; Compartilhar novas descobertas; Relacionar os temas pesquisados com suas vivências. | Ocorrerá por meio das pesquisas e assistindo ao seminário apresentado por seus pares. | <i>Chromebooks</i> ; <i>Blog</i> ; <i>Hiperlinks</i> . |

Fonte: Autoria própria (2022).

Observação:

Visando a confiabilidade das fontes de informação, os *links* para as pesquisas foram pesquisados antecipadamente pelo professor e disponibilizados no *blog*.

Catarse:

O momento catártico é o ponto culminante do processo educativo (SAVIANE, 2017). É quando se espera que o aluno demonstre sua chegada à síntese, por meio de um pensamento mais estruturado em comparação ao seu pensamento sincrético demonstrado nas questões levantadas anteriormente. Em nossa SD não houve aula específica para esse momento, pois conforme Saviani (2009, p. 67) “[...] em lugar de passos que ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí, de momentos articulados, num mesmo movimento, único e orgânico. [...]”. Esse passo foi observado durante a dialogia estabelecida no decorrer da leitura oralizada, onde, por meio de perguntas, o professor pode levar o aluno a refletir sobre algumas situações na narrativa, contribuindo também por meio de comentários sobre os elementos da narrativa, os fatos, o momento histórico, etc. Ocorreu com a participação dos alunos nos fóruns e comentários nas postagens do *blog* da turma. Por fim, ocorreu também com a montagem e a apresentação do seminário que os alunos fizeram para responder às questões problematizadoras.

Prática social final:

A quinta etapa constitui o ponto de chegada, ou seja, a prática social final. Quando o aluno chegou a este momento, ele já se apropriou dos conhecimentos científicos, o que lhe permitiu a passagem do sincretismo à síntese. Nesse processo, a prática social inicial passa por alterações e muda também qualitativamente os sujeitos envolvidos. Em nossa SD, esse momento se deu da seguinte forma: Por meio do aplicativo *kahoot* fizemos um quiz sobre o livro, uma vez que não conseguimos ler todo ele em sala de aula, por meio do quiz, tivemos uma base de quantos alunos concluíram a leitura em casa. Foram também postados no *blog* da turma resenhas de outros livros com a mesma temática do livro escolhido para esse trabalho. Obras como ‘O diário de Ane Frank’, ‘O menino do pijama listrado’, ‘A menina que roubava livros’, entre outros. Esperávamos que os alunos adquirissem autonomia para escolha de leituras com base nas resenhas apresentadas. Essa fase foi observada com base no acesso ao *blog*, comentários, e empréstimos de livros na biblioteca.

Quadro 11 - Cronograma.

| Data | Ação pedagógica | Quantidade de Aulas |
|-------------|--|----------------------------|
| 24/10/2022 | Apresentação da proposta e início da leitura do capítulo 1 e 2. | 2 aulas |
| 31/10/2022 | Leitura e comentários no blog | 2 aulas |
| 01/11/2022 | Leitura e comentários no blog | 1 aula |
| 07/11/2022 | Leitura e comentários no blog. | 2 aulas |
| 08/11/2022 | Leitura e postagens no blog | 1 aula |
| 21/11/2022 | Postagens no blog; Quiz | 2 aulas |
| 28/11/2022 | Exibição do filme <i>O pianista</i> . | 2 aulas |
| 05/12/2022 | Término do filme e exibição do documentário; Formação de duplas para a pesquisa; Realização das pesquisas. | 1 aula |
| 12/12/2022 | Seminário com apresentações sobre as questões norteadoras pesquisadas; Leitura de resenhas e comentários no blog | 2 aulas |

Fonte: Autoria própria (2022).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesse item passamos a descrever a aplicação da SD na escola bem como discutir os seus resultados, apontando também suas vantagens, seus limites, contradições e fragilidades, ancorando-nos em autores que sustentam nosso referencial teórico.

Nosso instrumento de coleta foi a observação-participante. Primeiramente optamos pelo diário de bordo como instrumento de coleta de dados, porém, no primeiro encontro, percebemos que não teríamos tempo para registro, uma vez que, em todo o tempo das aulas, estávamos interagindo com os alunos. Se deixássemos para registrar posteriormente, havia o risco de que dados importantes fossem esquecidos. Então decidimos usar a gravação de áudio dos encontros, por meio de um aplicativo de celular para posterior análise. Dessa forma, coletamos todos os dados e pudemos selecionar os que mais nos interessariam. Somamos a isso, registros no blog e o relatório emitido pelo aplicativo *kahhot*.

Nosso início se deu por meio de uma reunião com direção e coordenação pedagógica da escola para uma apresentação oral do projeto, que prontamente foi aceito. Posteriormente, direção e coordenação conversaram com professores de outras disciplinas que também se dispuseram a colaborar e até desenvolver um trabalho em conjunto de forma interdisciplinar. Poucos dias antes da execução do projeto, um professor de História foi contratado, mas ao tomar conhecimento do projeto, ele permitiu que usássemos suas aulas. Assim, além de História, obtivemos colaboração dos professores de Geografia e Ensino Religioso. Curiosamente, não conseguimos o mesmo apoio na disciplina de Língua Portuguesa, visto que havia uma preocupação por parte do docente em terminar o programa curricular da disciplina, porém, conseguimos adequar nosso cronograma às aulas que nos foram cedidas.

4.1 MOMENTO PREPARATÓRIO

Entre os dias 17 e 21/10/2022 iniciamos os preparativos para a implementação da SD em sala de aula. Agendamos o uso dos *chromebooks*; conversamos com o monitor da sala de informática que presta suporte técnico aos professores. Usando a plataforma *wordpress*, cadastramos o *blog* a qual nomeamos de 'Minhas leituras de mundo' que seria usado pela turma. Montamos um quiz usando

a plataforma *kahoot* e por fim testamos todos os recursos tecnológicos antes da implementação para nos anteciparmos a possíveis falhas ou problemas técnicos.

4.2 A APLICAÇÃO DA SD: PRIMEIROS PASSOS

Dia 24/10/2022 iniciamos a implementação da SD na escola. Fomos acompanhados pelo coordenador pedagógico até a sala de aula que conversou com a turma e explicou o motivo de estarmos ali. Em seguida, concedeu-nos a regência da turma e permaneceu na sala alguns minutos acompanhando a aula.

A turma cursava o 8º ano no período matutino e era composta por 18 alunos, sendo 6 meninas e 12 meninos, descrita pelos professores como uma turma bastante participativa. Dois desses alunos possuem laudo médico e são acompanhados por uma monitora durante as aulas. Ela os auxiliava com as atividades em sala, porém, durante a aplicação do projeto não esteve presente. Soubemos posteriormente que ela se faz presente apenas nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática.

Quando anunciado o projeto, a turma foi muito receptiva. Outro ponto importante a mencionar, é que já trabalhamos como docentes da disciplina de Português por dois anos com essa turma (6º e 7º ano), o que facilitou o diálogo e a interação entre os agentes da pesquisa. Nesse contexto que explicitamos ocorre o processo educativo em que estão inseridos os agentes da pesquisa (professor e alunos), de forma que procuramos por meio desse trabalho:

[...] produzir, direta e intencionalmente, nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, configurando-se como aqueles elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos (GALVÃO; LAVOURA e MARTINS, 2019, pos. 1891).

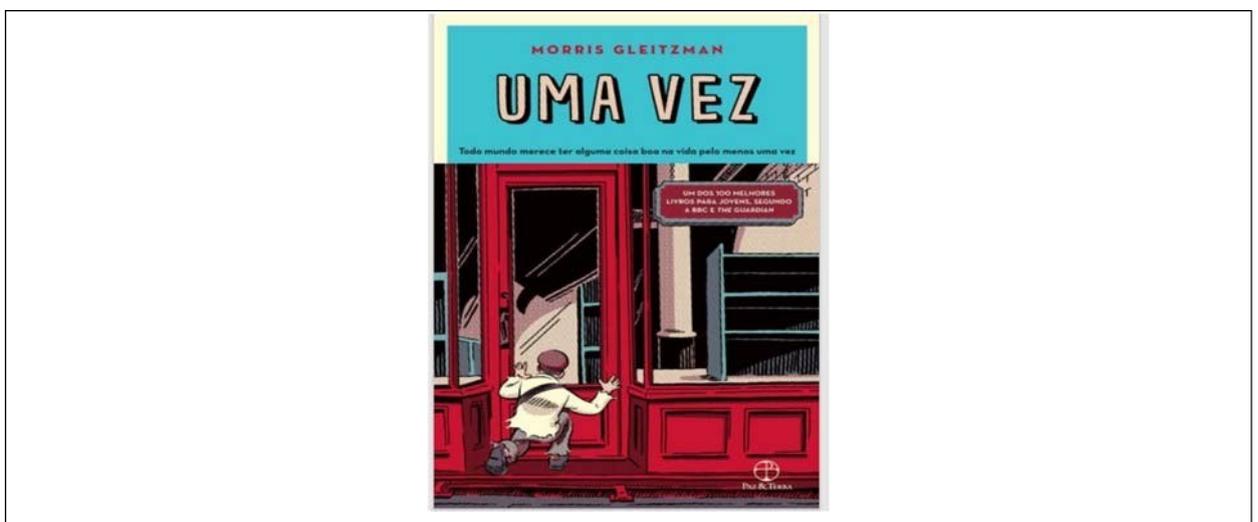
Inicialmente, explicamos para a turma o passo a passo da SD e seus objetivos. Em seguida, comunicamos que havia apenas 5 unidades físicas do livro e que o restante teria que acompanhar a leitura pela versão em PDF por meio dos *chromebooks*. No entanto, apenas 2 alunos pegaram os livros impressos e o restante pediu para acompanhar pela versão digital. Distribuímos os *chromebooks* e como havíamos comunicado inicialmente que faríamos uma roda de leitura, os alunos pediram para formar um círculo com as mesas e carteiras e assim foi feito. Em

seguida, passamos no quadro o endereço eletrônico (*e-mail*) institucional que temos cadastrado pela secretaria de educação. Como cada aluno também possui uma conta de *e-mail* cadastrado pela escola, enviamos para cada um a cópia do livro em PDF. Nenhum aluno demonstrou dificuldades em acessar seus *e-mails* e localizar o livro. Iniciamos a leitura explorando os elementos pré-textuais do livro contidos na capa, por meio de perguntas oralizadas, sendo que primeiramente perguntamos: Pelo título do livro, ‘Uma vez’, sobre o que você acha que ele trata?” ao que um aluno respondeu que seria “Porque ele vai contar uma história”. Outro aluno corrobora dizendo que “Talvez sejam contos de fadas”, mostrando que já possuem certa familiaridade com esses gêneros discursivos e conseguem identificá-los. Após perceber que as outras respostas eram semelhantes, não comentamos, deixando que os alunos percebessem por si mesmos se suas hipóteses seriam confirmadas ou negadas quando iniciássemos a leitura. Sobre essa estratégia, Zen (1997, p. 92) nos diz que:

[...] Um leitor, ao entrar em contato com o texto, faz hipóteses sobre o que vai encontrar pela frente: é a previsão quanto à natureza e quanto ao conteúdo da escrita. Enquanto lemos estamos constantemente fazendo indagações e somos capazes de buscar respostas para tais indagações [...].

Tendo em vista a importância de se levantar hipóteses antes da leitura, como afirma Zen (1997), prosseguimos indagando quanto aos elementos não verbais presentes na capa: “Observando a ilustração da capa, o que você acha que está acontecendo?”

Figura 6 - Capa do livro.



Fonte: Gleitzman (2017).

As respostas obtidas para essa pergunta mais uma vez levaram os alunos a fazerem suposições. Algumas delas foram que “O menino estaria tentando entrar na casa para roubar” ou que seria “Um menino espionando alguém”. Quando indagamos se “Já conheciam o autor? Já leram algum outro livro dele?”. A resposta negativa foi unânime. A ação seguinte foi ler para a turma, enquanto acompanhavam, a sinopse do livro.

Todo mundo merece ter alguma coisa boa na vida pelo menos uma vez. Um livro que pode agradar leitores de O diário de Anne Frank.

Felix Salinger, um menino judeu que mora na Polônia, adora ler e é ótimo em escrever e contar histórias. E é isso o que ele mais faz enquanto espera, num orfanato católico, o pai e a mãe, que foram cuidar da livraria da família. Uma vez, na fila do jantar, Felix ganhou uma sopa com uma cenoura inteira. Naqueles tempos em que era impossível até mesmo ter pão fresquinho no café da manhã, uma cenoura inteira só podia ser um sinal. A mensagem ficou mais clara quando livros judeus da biblioteca do orfanato foram transformados em uma imensa fogueira. Seus pais e a livraria da família estavam em perigo. O garoto sabia que precisava voltar para casa para ajudá-los.

Assim começa a jornada de Felix por um país tomado por soldados nazistas, vizinhos delatores, mas também por pessoas dispostas a ajudar. A incrível imaginação do garoto é sua melhor companhia para compreender a terrível realidade que o cerca.

Este é um livro especial, que nos faz testemunhas do horror do Holocausto pelo doce e inocente olhar de uma criança. É uma história delicada, que nos faz pensar sobre intolerância, racismo, abuso de poder, perda e luto. Mas que também afirma o poder da amizade, da perseverança e da literatura para construir um mundo melhor (GLEITZMAN, 2017, p. 32).

Após a leitura, fomos dialogando com os alunos para averiguar se a sinopse havia despertado o interesse em conhecer a narrativa, então esclarecemos que, apesar de fictícia, ela se passa em torno de eventos reais que compuseram um triste capítulo da história da humanidade, a segunda guerra mundial. Indagamos-lhes se já conheciam outras histórias que se passaram nesse período e o que sabiam a respeito, e qual a relação do Holocausto com o contexto atual no Brasil e até mesmo dali, do nosso ambiente escolar. A turma toda respondeu que assistiram ao filme *O menino do pijama listrado*. Quanto ao que já conheciam, palavras soltas foram surgindo, como nazismo, judeus, Hitler, Alemanha. Nessa etapa, procurávamos mobilizar e preparar os alunos para a construção do conhecimento, então, ouvíamos atentos suas respostas, procurando compreender:

[...] a prática social mediata que se refere à prática das relações sociais numa dimensão mais ampla, pois conhecer essas duas dimensões acerca do conteúdo contribuirá para que o aluno perceba o objeto do conhecimento como algo realmente significativo e o docente possa desenvolver uma prática docente também significativa (PEREIRA; PEDROSA, 2021, p. 22).

Na etapa seguinte, explica-se de forma detalhada que a dinâmica de leitura se daria de forma compartilhada e que leríamos um capítulo enquanto a turma acompanhava e após, cada aluno leria em sequência até onde desejasse. Explicamos-lhes também que durante a leitura faríamos pequenas pausas para dialogarmos sobre alguns aspectos da narrativa.

Iniciamos então a leitura e enquanto liamos, nos movimentávamos pela sala de forma que conseguíamos visualizar a tela de todos os alunos que usavam os *chromebooks*. No decorrer da leitura, a única voz que se ouvia era a de quem estava lendo. Inicialmente a nossa própria. Lemos um capítulo inteiro e como combinado, fazíamos pausas para levantarmos algumas questões, após a leitura de alguns trechos. Citaremos algumas para informar a dinâmica e como, dessa forma, promovíamos uma leitura dialógica por meio de questionamentos em trechos do livro como o que segue abaixo:

Não acredito. Estou neste orfanato há três anos e oito meses e nunca, nunca mesmo, ganhei uma cenoura inteira no jantar. Aqui ninguém mais ganhou. Nem mesmo as freiras ganham cenouras inteiras, e olha que as porções servidas a elas são mais generosas do que as das crianças, pois as freiras precisam de energia extra, já que são santas (GLEITZMAN, 2017, p. 5).

Após a leitura desse trecho, questionamos então aos alunos o “Porquê encontrar uma cenoura na sopa foi um acontecimento extraordinário para Felix?” Algumas das respostas foram que, “[...] eles moravam em uma montanha e não tinham como plantar legumes”. Percebemos na fala do aluno que respondeu, uma informação que já estava explícita no texto, então resolvemos ampliá-la, informando que além desses fatos, havia escassez de alimentos devido à guerra. Dessa forma, enriquecíamos a prática social inicial, promovendo a instrumentalização, fornecendo a turma informações mais completas, modificando aquele conhecimento rudimentar, viabilizando assim “[...] as condições de sua transmissão e assimilação, o que implica identificar, organizar, sequenciar e dosar os conteúdos e as formas que melhor possam fazer cumprir a finalidade educativa” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2022, pos. 1894). Continuamos a leitura e as intervenções. A próxima pergunta foi “Por que

Felix foi deixado em um orfanato se seus pais estavam vivos?” “Para essa pergunta, a turma ficou em silêncio. Supondo que não conheçam os motivos, informamos-lhes que para tentar fugir da perseguição nazista, muitos judeus se converteram à religião católica. No caso do personagem Felix, foi deixado em um orfanato católico por seus pais na tentativa de salvarem sua vida. Assim, o ato de leitura compartilhada enquanto prática social, ia modificando o conhecimento prévio dos alunos, enquanto trabalhávamos ao mesmo tempo com a instrumentalização, pois apesar de seguirmos os passos da PHC, “[...] tais momentos são prerrogativas do método, não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização dos conteúdos e procedimentos de ensino, bem como da organização temporal da aula”. (GALVÃO *et al*, 2019, pos. 178).

Após termos lido o primeiro capítulo inteiro e os alunos acompanharem, passei a oportunidade para que a turma lesse. Assim, cada aluno fazia uma leitura oralizada até onde desejava, enquanto o restante da turma acompanhava. Geralmente cada aluno lia uma página e quando parava, o colega seguinte dava continuidade. Apenas um aluno pareceu não gostar de participar da leitura compartilhada, pois lia apenas uma ou duas linhas. Fernandes e Franco (2020, p. 35) informam que: “Ao propor a leitura literária em sala de aula, o professor viabiliza ao aluno oportunidades de análise e síntese (descoberta de ideias principais do texto, coordenação, estrutura da obra, entre outros aspectos)”. Observamos que quase todos acompanhavam a leitura, somente um aluno se perdeu quando chegou a sua vez, o que fez com que passássemos ao próximo para não perdermos o ritmo. Observamos também a fluidez da leitura e que com algumas exceções, a maioria não apresentou problemas relacionados à dicção, entonação, pontuação ou pronúncia, mesmo quando se deparavam com palavras estrangeiras. Não tivemos também problemas com conversas paralelas ou outros problemas de ordem disciplinar.

No encontro do dia 31/10/2022, procedemos da mesma forma: Entregamos os *chromebooks*, os alunos pediram permissão e se organizaram em círculo. Essa forma de comportamento e organização da sala tornou-se espontânea dos alunos e a dinâmica de leitura perdurou nos demais encontros, assim como as intervenções. Em um dos capítulos, quando o personagem chega a um vilarejo, identifica uma casa de judeus pelo símbolo na porta e ao entrar na casa, percebe que está vazia e revirada. Ao ouvir tiros ao longe, acredita que a família tenha saído para caçar coelhos.

Pausamos a leitura e perguntamos à turma “O que pode ter acontecido à essa família?”. Um aluno responde: “Foram levados por soldados nazistas”.

A leitura prossegue e em determinada passagem, onde o personagem segue sua caminhada, tentando chegar à sua cidade, vê passando por ele caminhões de transportar animais, com soldados dirigindo, carregando pessoas seminuas, ao que, em sua inocência, o garoto acredita serem agricultores saindo de férias para se banharem em um lago. Ao passar outro caminhão com soldados, o garoto pede carona e um soldado nazista aponta-lhe um rifle e atira, quase acertando-o, porém o garoto acredita que tenha sido por acidente. Ao ler essa passagem, um aluno comenta “Não é possível que um menino de 6 anos seja tão inocente assim”. Brito (2017, p. 17) diz que “[...]os sentidos do texto resultam do contínuo diálogo e da multiplicidade de interlocutores[...]”, com base no exposto pelo autor, e ante ao comentário do aluno, pausamos a leitura e fizemos um paralelo entre a infância da época e a infância da atualidade. Esclarecemos aos alunos que nem mesmo os adultos da época, tinham acesso a informações como temos hoje e que além de tudo, o personagem havia passado alguns anos isolado em um orfanato, tendo contato apenas com as pessoas de seu convívio diário.

Outro fato que vale mencionar é que na passagem em que o personagem juntamente com outros judeus é levado ao gueto de Varsóvia. Ao indagar à turma o que era um gueto, de imediato não souberam responder, porém um aluno tomou a iniciativa de abrir uma página do *google* para pesquisa e explicou para a turma. Nesse ponto, a tecnologia foi usada a favor de outra prática de leitura, bem como uma nova descoberta, fato que possivelmente fosse dificultado por quem estivesse lendo apenas o livro impresso.

No encontro do dia 01/11/2022, preocupados com a lacuna deixada de uma semana para outra, postamos no *blog* um resumo dos capítulos que havíamos lido, solicitamos que os alunos fizessem uma leitura antes de continuarmos. Isso ajudou alguns alunos que haviam faltado a acompanhar a leitura. Aproveitamos também para averiguar como estava sendo a recepção da obra pela turma, realizei um fórum de discussão com a seguinte questão “O que você acha que acontecerá nos próximos capítulos? Comente também suas impressões sobre os primeiros capítulos que foram lidos.” Ao que um aluno respondeu “Eu penso que nos próximos capítulos, Félix, será capturado e enviado para algum campo de concentração, onde a história irá acabar

com ele morrendo. A história por enquanto está bem envolvente e interessante de acompanhar.” Outros alunos fizeram comentários com o mesmo teor, mostrando que a narrativa prendeu sua atenção. Outra aluna que havia faltado ao primeiro encontro comentou “É interessante, e só pelo resumo teria vontade de ler”. O comentário mostrou que a estratégia de postar no *blog* o resumo dos capítulos lidos na aula anterior suscitou na aluna o interesse em acompanhar e conhecer o restante da narrativa. Outro aluno comentou ainda “Que o menino não é esperto por ter fugido do orfanato onde ele tinha moradia, água, comida e amigos e ficava quente e meio confortável e as freiras podiam dizer o que estava acontecendo, isso poderia evitar fugas do orfanato e aquela freira não tinha que dar a cenoura inteira por que com isso ele criou tanta esperança e fugiu.” Observamos nesse comentário uma discordância do aluno quanto aos rumos que o autor encaminhava os personagens. Sobre isso, Silva (1986, p. 15) nos diz que “[...] a leitura mais produtiva é aquela capaz de gerar a reorganização das experiências do leitor ao nível individual e, ao nível coletivo, aquela capaz de gerar o máximo de conflito entre as interpretações [...]”.

Após o momento de postagens, solicitamos que retornassem ao livro para darmos continuidade à leitura. Seguimos a mesma estratégia já traçada e praticada no encontro anterior: Líamos um capítulo e os alunos se reversavam na leitura dos demais, sempre com pausas e intervenções durante a leitura para dialogarmos sobre algumas questões levantadas, porém, um aluno se empolgou e ao invés de ler apenas uma página como os demais, continuou lendo até o final do capítulo, o que fez com que outros alunos reclamassem por acharem que o referido aluno os tinha tirado sua vez de ler. Apesar da reclamação ao final da leitura, enxergamos como um ponto positivo por revelar nessa atitude tanto do aluno como nos demais o interesse em participar do projeto e em acompanhar a leitura.

Outro fato que vale mencionar é que dois alunos por alguns instantes saíram da página do livro e acessaram *sites* de jogos, imediatamente os mesmos foram denunciados pelos demais alunos da turma, ao que ao final da aula, conversamos com os dois e o fato não mais se repetiu.

Após esse fato, abrimos mais um fórum de discussão no *blog*, com a seguinte solicitação: “Registre aqui suas impressões sobre a leitura. Se você gosta da maneira como está sendo conduzida. Se gosta quando o professor ler. Se está conseguindo acompanhar a história. Se gosta de ler e ouvir os colegas lendo ou acha que é melhor ler sozinho. Fique à vontade para comentar o que desejar.” Com o objetivo de

revermos o planejamento caso necessário. Um aluno respondeu que “A dinâmica em sala está legal, prefiro ler sozinho, mas não vejo nenhum defeito em acompanhar a leitura com os outros.” Apesar do aluno expressar sua preferência em ler sozinho, imaginamos que algumas questões de natureza histórica, que discutimos durante a leitura dialogada e que até então eram desconhecidas pelos alunos, possivelmente passassem despercebidas caso a leitura fosse solitária, mesmo assim, o aluno expressou não ver problemas com a leitura compartilhada.

Outros alunos postaram comentários como: “Eu gosto da maneira que estamos fazendo. Estou conseguindo acompanhar a leitura, e gosto quando o professor está lendo. Gosto de ler e também de ouvir os colegas lendo” ou “eu gosto muito de ler com a turma toda, estou amando essas aulas” e a maior parte dos outros comentários foram de aprovação na forma como estava sendo conduzida a leitura então, não vimos necessidade de reelaborar o planejamento e ele foi mantido.

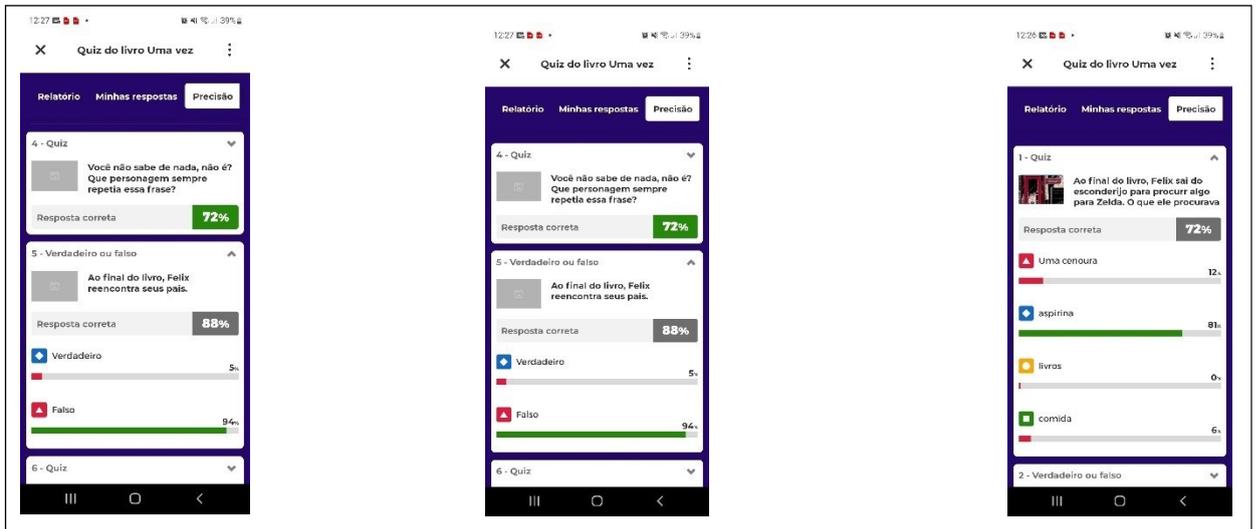
Ainda analisando o fórum de discussão, um comentário que nos chamou a atenção foi de um aluno que disse “Gosto de ler! Porém, sinto falta das aulas de história. O livro em si é muito dramático. Bjs”. O pensamento do aluno é resultado da fragmentação do conhecimento científico em componentes curriculares pela educação brasileira, e dessa forma, o aluno não consegue enxergar de uma forma global, não conseguindo também relacioná-lo e nem o articulá-lo entre os diferentes componentes curriculares estudados. Outra parte do comentário do aluno que nos chama a atenção é o juízo de valor que atribui ao livro, que segundo ele, “[...] é muito dramático”, ignorando que os fatos históricos narrados no livro procedem de um dos capítulos mais tristes da história da humanidade. Foi então com base nesse comentário que tivemos uma conversa com a turma sobre a naturalização da violência na atualidade, e que a melhor forma de combater e evitar que eventos como o holocausto volte a acontecer é através do conhecimento.

Ainda tivemos mais três encontros com essa dinâmica de leitura, porém, no encontro do dia 07/11, alguns alunos que acompanhavam a leitura por meio digital usando o *chromebook*, solicitaram a troca para o livro impresso por alegarem dificuldades em ler na tela por conta de estarem sentindo fadiga visual. Como ainda tínhamos alguns exemplares sobrando, atendemos ao pedido e fizemos a troca.

No dia 08/11, percebemos que não conseguiríamos concluir o livro, apesar do número de aulas que nos foi destinado. Solicitamos então que os alunos concluíssem a leitura em casa e marcamos o quiz para a aula seguinte. Por meio dele,

conseguiríamos ter uma noção se houve interesse da turma em finalizar o livro em casa. Abaixo, alguns resultados do relatório final do quiz.

Figura 7 - Relatório do *kahoot* com algumas perguntas do QUIZ.



Fonte: Autoria própria (2022).

Durante a aplicação do quiz, observamos muita empolgação e disputa entre os alunos para pontuarem e ocuparem os primeiros lugares no *ranking*. A análise do relatório emitido pela plataforma *Kahoot*, com perguntas referentes a informações encontradas no final do livro mostram que, a maior parte dos alunos concluiu a leitura, pois de outro modo, não teriam como acertar algumas perguntas.

4.3 A ARTICULAÇÃO DO LIVRO COM OUTRAS MÍDIAS COMO ESTRATÉGIA DE INSTRUMENTALIZAÇÃO

O encontro do dia 28/11/2022 foi reservado para a exibição do filme 'O Pianista'. Lançado em 2002, com base em um romance autobiográfico, o filme narra a história de um famoso pianista judeu polonês que, durante a ocupação de seu país pelos nazistas, vê toda sua família enviada para campos de concentração mas sobreviveu se escondendo nas ruínas de Varsóvia contando com a ajuda de amigos e de um oficial nazista que admirava seu trabalho¹⁶. Por ser um longa-metragem (148

¹⁶ Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/como-o-filme-o-pianista-afetou-vida-de-adrien-brody_phtml. Acesso em 24 Jan. 2023.

minutos), concluímos a exibição no encontro do dia 05/12/2022. Ao aliarmos a obra filmica ao texto 'Uma vez', buscamos ampliar o senso crítico, de alteridade e reflexão do aluno de forma também a ampliar sua visão de mundo e conhecimentos sobre o tema abordado.

Após a exibição do filme, estabelecemos um diálogo com a turma, comparando a obra filmica com a narrativa do livro. Por meio do filme, os alunos puderam visualizar e perceber melhor muitas situações narradas no livro, percebendo por exemplo, como era o gueto em que os judeus foram confinados e as situações desumanas lá dentro, entre outras. Além de que o filme materializa por meio de imagens aspectos geográficos, históricos e culturais da época. Por meio de diversas cenas do filme e passagens do livro foi possível abordar temas como xenofobia, racismo e intolerância religiosa, de uma forma completamente articulada ao livro, visto que tratava da mesma temática. Saviani e Duarte (2021, p. 65) nos dizem que “[...] as artes, assim como as ciências e a filosofia, ao serem transformadas em conteúdos escolares, são colocadas a serviço da elevação da subjetividade dos alunos acima dos limites da vida cotidiana.[...]”. Após o diálogo que tivemos com os alunos, outra estratégia de instrumentalizá-los foi por meio da exibição do documentário ‘O Holocausto, a sua origem, como foi planejado e como foi executado’? Tanto o filme como o documentário encontram-se disponíveis de forma gratuita na plataforma *youtube* e por meio deles foi possível promover mais uma etapa da instrumentalização, levando os alunos a tirarem conclusões para questionamentos que surgiram após o filme como ‘Por que Hitler odiava tanto os judeus?’ ou ‘Como ele conseguiu identificar os judeus entre a população dos países invadidos?’. Além do documentário ter trazido resposta a esses questionamentos, ainda reforçamos por meio de um diálogo, explicando que embora o número de judeus tenha sido maior, outras minorias como ciganos, testemunhas de Jeová, negros e homossexuais também foram vítimas do nazismo.

4.4 A PROBLEMATIZAÇÃO E A PESQUISA: ESTRATÉGIA DE LEITURA E INSTRUMENTALIZAÇÃO

Durante todo o percurso do trabalho, os passos da PHC se imbricaram. Assim, enquanto estávamos na prática social da leitura compartilhada, ao mesmo tempo promovíamos a instrumentalização e também a problematização, visto que

durante todo o percurso, percebíamos que era:

[...] necessário questionar a realidade advinda da prática social inicial, para estimular as percepções dos estudantes. Ao relacionar o conteúdo explorado com questões do cotidiano dos estudantes, problematizando e explorando situações reais, o conhecimento científico, sistematizado, passa a ter maior significado para eles (PEREIRA e PEDROSA, 2021, p. 26).

Porém, ela foi trabalhada de forma mais intensa quando passamos a abordar as questões propriamente levantadas na problematização e já explicitadas no capítulo em que tratamos da metodologia e que achamos pertinentes trazer aqui novamente: Então, no mesmo encontro do dia 05/12/2022, ainda tivemos tempo para preparar o seminário. Dividimos a turma em duplas, e solicitamos que acessassem o *blog* onde já estavam postadas as questões que seriam pesquisadas e para cada questão, os *links* de pelo menos 3 *sites* diferentes onde poderiam adquirir informações a respeito do tema em questão. Solicitei que cada dupla escolhesse uma questão a ser pesquisada, de forma que fiz anotações no quadro para que mais de uma dupla não pegasse a mesma questão.

As fontes de pesquisa foram selecionadas previamente, afim de garantir a confiabilidade das informações as quais os alunos teriam acesso. Além disso, tínhamos também a preocupação de que os alunos se perdessem no mar de informações disponíveis na *internet*, já que uma das características da leitura por *hiperlinks* é não possuir linearidade, podendo dispersar os alunos do foco principal. Contudo, ao trabalhar com *hiperlink*, conduzimos os alunos ao mundo da leitura hipertextual. Sobre isso, Rojo e Moura (2012, p. 48) nos dizem que:

[...] na *internet* buscar é importante, e essa habilidade normalmente não é trabalhada com os alunos; salientamos que os alunos precisam saber navegar encontrar, selecionar informações relevantes para seus propósitos, fazer vários tipos de inferência, reconhecer efeitos de sentido, estabelecer relações lógico-discursivas.[...].

Corroborando com os autores supracitados e pensando na construção do conhecimento e difusão de informações, orientamos os alunos a entrar em todos os *sites* os quais os *links* constavam no *blog*, postados junto aos temas de cada dupla. Ao entrarem, orientamos também que lessem e comparassem as informações, fazendo uma síntese e apresentando para a turma o resultado de suas pesquisas. Esse momento foi finalizado no encontro seguinte. As duplas tiveram um tempo para preparar sua apresentação e em seguida, expuseram o resultado para a turma. Sobre

esse momento, destacamos que, em nosso planejamento inicial, a ideia seria apresentar para outras turmas uma síntese de todas as atividades desenvolvidas durante o decorrer do projeto, em uma espécie de mostra de pesquisas, porém, o tempo não nos permitiu devido a escola estar em final de ano letivo e já encerrando suas atividades, dessa forma, os resultados das pesquisas foram apresentados somente para a própria turma.

4.5 CATARSE: A NOVA FORMA DE ENTENDER A PRÁTICA SOCIAL

Para encerrar o trabalho, foi postado no *blog*, o tópico 'Holocausto: outras leituras' e nesse tópico, resenhas de três livros com a mesma temática que havíamos trabalhado, sendo eles, 'A menina que roubava livros'; 'O diário de Ane Frank' e 'Então'. Os alunos leram as resenhas e comentaram na postagem da seguinte forma: Uma aluna comentou que "Sim. eu achei bem interessante os livros e eu me interessei em ler eles e o que eu mais gostei foi o da menina que roubava livros." O comentário da aluna mostra que o trabalho despertou-lhe o interesse e que possivelmente lerá outros livros sobre a temática. Já outro aluno expressou que "A história de Anne Frank é uma das histórias que eu mais gostei. Já a história do Felix não gostei por ser uma criança que gostava de livros e só falava de livros tempo todo. Não gostei." Embora tenha demonstrado insatisfação com o livro lido na sala, demonstrou interesse por outro livro ao ler as resenhas. Enquanto outros foram cativados pela narrativa e disseram que "o livro 'Então' foi o que mais me chamou a atenção. Seria legal a gente continuar a história do Felix, pois já lemos a primeira parte.", assim como outra aluna que postou o seguinte comentário: "Das 3 resenhas, tenho mais interesse de ler o diário de Anne Frank e a continuação de Uma Vez". A análise desses comentários nos mostra que:

[...] o momento catártico possibilita, portanto, a modificação da relação do indivíduo com o conhecimento, uma vez que este sai do sincretismo caótico inicial e evolui para uma compreensão sintética da realidade, relacionando-se de forma intencional e consciente com o conhecimento (PEREIRA E PEDROSA, 2021, p. 36).

O confronto do resultado da pesquisa com a teoria, conforme os autores supracitados mostraram que houve uma mudança na prática social inicial, quando analisamos os comentários, temos evidências de que os alunos desenvolveram uma nova forma de pensar quando se trata da prática da leitura, visto que demonstraram

interesse em conhecer outras obras sobre o tema abordado. Galvão, Lavoura e Martisns (2019, pos. 2971) afirmam que:

O processo de catarse, em seus vínculos com a pedagogia histórico-crítica, aponta na direção do produto que se almeja por meio do processo de ensino e visa destacar o papel da educação escolar na transformação dos indivíduos, tendo-se por transformação a lenta e gradual superação dos limites das formas precedentes de ser e agir.

Se pretendíamos contribuir com a formação do gosto pela leitura, utilizando como aliadas as TDIC e nos embasando nos pressupostos teóricos da PHC, o resultado final da pesquisa apontou evidências de que chegamos próximo ao resultado almejado. Embora não tenhamos como acompanhar a mudança que um trabalho nesses moldes possa ter acarretado ao longo da vida do aluno, ou se o interesse pela leitura de outras obras irá perdurar após o trabalho, a hipótese foi confirmada por meio dos comentários. Encerramos então o trabalho abrindo mais um fórum de discussão no *blog* com o título 'O que ficou após o trabalho' e deixamos livre para que os alunos registrassem suas subjetividades sobre o projeto. Foi satisfatório ler comentários como "Eu gostei do trabalho. A melhor parte na minha opinião foi quando todos estavam lendo o livro 'Uma Vez' como já comentei antes seria legal a gente continuar a história do Felix. O filme foi muito bom também". "Foi satisfatório ler o comentário desse aluno expressando". Outra aluna comentou: "Bom, achei o trabalho bem criativo, e depois dele fiquei bem curiosa para ler outros livros pois gosto desse tipo de assunto, o que mais me chamou a atenção foi o jeito que eles conseguem sobreviver a tudo aquilo." Nesse comentário a aluna expressa um juízo de valor referente ao projeto quando o qualifica de **criativo**, além de que ao expressar curiosidades para ler outros livros sobre o assunto.

Foi possível também ter a mesma percepção em outros comentários, como o do aluno que comentou o seguinte: "O livro 'Era uma Vez' te prende na leitura e te deixa com vontade de saber o resto após o final, no entanto, 'O Pianista' eu também vejo como um ótimo exemplar caso você não goste de ler livros, é como eu disse acima, te prende até o final e depois disso você fica com vontade de ver mais, gostei bastante de participar desse projeto tanto como de ler o livro e assistir o filme". Evidências também encontradas em outros comentários como "Eu já conhecia um pouco sobre essas perseguições mas descobri mais coisas sobre esse acontecido graças as pesquisas, o livro e o filme".

Chegamos ao final do projeto com a percepção de termos contribuído, ainda que minimamente, para o enriquecimento da prática social dos alunos, por meio da pedagogia histórico-crítica. Não afirmamos que tenhamos chegado à prática social final, visto que todo o projeto foi uma prática social e que em nenhum momento saímos dela para um retorno posterior. O que procuramos fazer foi embricar e articular os cinco passos sugeridos por Saviani (2000) de forma que, evitamos ao máximo reduzir a PHC a um processo de enquadramento do nosso trabalho em cinco passos (SAVIANI e DUARTE, 2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de leitores ainda tem sido um desafio que a escola brasileira busca superar. Com o intuito de subsidiar o professor que queira trabalhar com leitura mediada pelas TDIC, esse trabalho objetivou desenvolver uma sequência didática (SD) para a mediação da leitura integrando pedagogicamente as TDIC. Em suma, visa somar os pressupostos teóricos-metodológico da PHC que serviram de base para essa pesquisa. Tomou-se como referência também, embora com ressalvas, a proposta de Gasparin (2012). O autor sistematizou em cinco passos a transposição didática da PHC, e com base em seu trabalho, que contribuiu para a construção da sequência didática. Após aplicado em sala de aula, seus resultados foram trazidos para discussão, confrontando a teoria com a prática e apontando os benefícios, limites e contradições.

O primeiro passo dessa jornada foi uma pesquisa bibliográfica em algumas bases de dados para obtenção de informações, sobre essa temática que já havia sido pesquisada, bem como possíveis lacunas ainda existentes. Embora, não tenha sido apresentada a pretensão de esgotar o tema, o intuito com essa ação foi deixar uma parcela de contribuição, por meio dessa pesquisa e da construção da SD.

A constatação dessa busca mostrou uma baixa produção de materiais acadêmicos, com temas que articulassem uma proposta didática, para o ensino da leitura mediada pelas TDIC embasada na PHC. Tal constatação reforça então, a relevância dessa pesquisa para o programa PROFLETRAS e para a sociedade, uma vez que, visa contribuir com práticas docentes para a formação de leitores.

O passo seguinte consistiu em compreender os conceitos da leitura, os processos históricos e sociais que influenciam a (não) formação de leitores pelas escolas brasileiras no decorrer dos tempos. A imersão nas teorias nos mostrou que os métodos que a escola brasileira tem validado para o ensino e aprendizagem da leitura não tem conduzido a resultados satisfatórios, haja vista que por muito tempo, o trabalho com a leitura foi tratado apenas sob o prisma da decodificação.

Essa ótica começou a mudar somente a partir dos anos 80 com o avanço nas pesquisas na área da linguística textual e com o surgimento das teorias sociointeracionistas, que fizeram surgir também um novo conceito de leitor: O leitor crítico. Mesmo com esse avanço, ainda ocorre um atraso por parte da escola em que se refere a se apropriar de tais teorias e práticas do ensino tradicional voltadas para a

decodificação ainda são observadas nas escolas, porém, pesquisas de programas como o PROFLETRAS vêm contribuindo para que os resultados de estudos e pesquisas acadêmicas na área da leitura cheguem ao chão de sala de aula.

Foi analisada também as bases teóricas da PHC, passando pelo materialismo histórico-dialético, a fim de se apropriar de seus conceitos e teorias. Essa apropriação possibilitou a articulação entre teoria e prática, proporcionando uma mudança na consciência filosófica no que se refere ao ato de ensinar e aprender.

Acredita-se que essa teoria pedagógica possibilita ao docente pensar a ação educativa de forma mais ampla, em suas múltiplas determinações, permitindo também superar a visão empirista e confusa entre teoria e prática que muitas vezes permeia o fazer pedagógico do professor. Com base nessa temática foi observado que um planejamento nos moldes da PHC é bastante desafiador, dada a complexidade em que essa teoria está envolta.

Para uma implementação bem-sucedida na prática docente, faz-se necessário a apropriação das bases teóricas, inclusive, compreender minimamente a filosofia marxista, para se entender a proposta que está por trás dessa teoria pedagógica.

Dessa forma, evita-se cair em práticas equivocadas ou transformá-la em uma simples receita pronta. Porém, essa apropriação demanda tempo, dedicação para estudos e investimentos em formação continuada. Para exemplificar o que foi dito, foi citado Gasparin (2012), o qual foi estudado de forma exaustiva.

O autor traduziu didaticamente a PHC em cinco passos para serem aplicados em sala de aula. Sua obra foi muito bem aceita e influenciou diversos sistemas educacionais no país afora. Importante frisar que no que se refere à PHC, o autor **bebeu direto na fonte**, como apresentado em Galvão, Lavoura e Martins (2019, pos. 2628) “[...] na época, Gasparin era aluno de Saviani no programa de doutoramento da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)”. Passados os anos, os autores supracitados se debruçaram na obra de Gasparin, apontando diversas inconsistências quando confrontaram sua proposta de didatizar a PHC com os postulados de Saviani e as teorias dialógicas.

Apesar de reconhecerem a importância do autor para o início das discussões sobre a transposição proposta por ele, os pesquisadores teceram diversas críticas ao seu trabalho, o que leva a concluir que, enquanto discípulo do próprio criador dessa teoria, o autor cometeu tais equívocos, dirá o professor que pretenda utilizar a

proposta de Gasparin sem o conhecimento teórico necessário.

Outros fatores que dificultam sua implementação nas escolas, são os problemas históricos e culturais inerentes à educação brasileira, tais como: Salas de aula lotadas, baixos salários e carga horária exaustiva, são apenas alguns exemplos que podem ser citados. Assim, o que resta ao professor, é a resiliência para se integrar “[...] na luta de classes do proletariado e contribuindo para a transformação estrutural da sociedade” (SAVIANI, 2013, p. 27).

Contudo, pensar o fazer pedagógico nos moldes da PHC, pode proporcionar uma educação transformadora, visto que essa teoria valoriza a escola enquanto espaço privilegiado para a transmissão do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

O fazer pedagógico nos moldes do PHC valoriza o professor enquanto agente mediador do conhecimento, valoriza, também, o conhecimento clássico, acumulado pela humanidade e o conhecimento empírico do aluno que se transformará ao ser confrontado com o conhecimento científico. Assim, os resultados dessa pesquisa trazem indícios de que o trabalho encaminhado nos pressupostos da PHC é pertinente para a formação do gosto pela leitura, visto ter possibilitado explorar o texto de forma global, em suas mais diversas dimensões.

Vale ressaltar, a título de exemplificação, os comentários e autorrelato dos alunos no *blog*, manifestando interesse em ler outras obras com a mesma temática. Já na prática social inicial, os estudantes participaram ativamente respondendo às questões levantadas, mesmo com frases desconexas. Na prática social final, momento em que fizeram a última postagem no *blog* e apresentaram o seminário, já mostravam comentários mais coerentes e amadurecidos, possivelmente por causa do resultado da instrumentalização.

Os artefatos digitais utilizados possibilitaram a inserção dos alunos em diversas práticas de leitura como a leitura dos e-mails enviados pelo professor com instruções; leitura das resenhas postadas no blog; das questões do QUIZ na plataforma *kahoot*; leitura dos comentários sobre as postagens deixados pelos pares também no blog; leitura do material de pesquisa, além da leitura do livro escolhido para o trabalho, visto que, não possuía-se cópias físicas para todos, então boa parte da turma acompanhou pelo formato PDF.

Ao final da pesquisa, pode-se então afirmar que objetivo de elaborar uma sequência didática foi alcançado. Além de elaborá-la, foi aplicada em sala de aula e

concluiu-se que a PHC e o método dialético pode ser aplicado a qualquer área e etapa de ensino. No que concerne às TDIC, foi confirmada a hipótese de que tais recursos potencializaram e diversificaram as práticas e suportes de leitura, além de terem permitido aos alunos se apropriarem de informações diversas que foram inerentes ao texto principal, no entanto, é necessária cautela do professor para que os alunos não percam o foco e se dispersem do texto principal. Vale ressaltar também, que as TDIC despertaram maior interesse dos alunos, o que ficou comprovado pelos comentários no *blog* citando a possibilidade de procurarem outras obras sobre a temática abordada na SD trabalhada. Dessa forma, afirma-se, com amparo em Souza Neto (2020), principal referência quando se abordou a inserção pedagógica das TDIC, que houve potencialização da aprendizagem por meio das interações, observada quando os alunos interagiram com o professor e entre si e até mesmo com a obra por meio de comentários no blogue da turma; houve também a democratização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, antes restrito a poucos, possível de observar esse benefício não só na aplicação da sequência, que possibilitou aos agentes da pesquisa acesso às cópias do livro no formato PDF, além de outros recursos utilizados, mas também na construção da própria pesquisa que se beneficiou com o acesso a uma considerável parte do material utilizado nas fontes de referência como livros, artigos científicos e outras dissertações que teria sido dificultado ou até mesmo impossibilitado se não fossem os recursos ofertados pelas TDIC; foi observado também que os recursos tecnológicos possibilitaram maior protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem, visto que, por iniciativa própria, quando se deparavam com termos desconhecidos, abriam páginas de dicionários online para pesquisas.

Apesar da avaliação ter tido resultados positivos, nos diversos usos que foram realizados das tecnologias digitais, foram observadas algumas ressalvas: A primeira diz respeito à estrutura da escola em que aplicamos o projeto, foi considerada bem estruturada, pois foram fornecidos os recursos necessários para a sua aplicação, porém, sabemos que essa não é a realidade da maioria das escolas do país. Outro ponto que foi observado é que a exposição à tela pode trazer malefícios dependendo do tempo de utilização. No caso dessa pesquisa, conforme já relatado anteriormente, alguns alunos deixaram de lado a leitura na tela e solicitaram o livro impresso alegando cansaço visual.

Outro ponto considerado foi a dispersão do aluno no meio digital que pode

então se tornar outro problema, como ocorreu com dois alunos que decidiram entrar em sites de jogos. Esse problema nos levou a refletir sobre os caminhos pelos quais o aluno pode trilhar no meio digital, caso não sejam orientados pelo professor podem conduzir o aluno para ambientes que ele considere mais atrativos, retirando-o do foco do objetivo educacional. Deixamos então esse tema como sugestão para outras possíveis pesquisas que queiram se aprofundar no tema.

Foi avaliado positivamente também, a dinâmica da roda de leitura compartilhada, pois esse movimento possibilitou que, mesmo aqueles estudantes que inicialmente não estavam acompanhando a leitura, passaram a se interessar pela narrativa após ouvir o desenrolar da trama. Alguns ficaram curiosos para descobrir os acontecimentos seguintes e acabaram aderindo à leitura.

Ao fim da SD, os dados coletados foram reunidos para análise: Os áudios gravados em cada encontro mostraram o interesse da turma em participar tanto da leitura oralizada quanto dos diálogos que foram realizados quando a leitura era pausada para comentar alguns aspectos ou para questionar o texto.

Os comentários positivos deixados no *blog* mostraram tanto a boa receptividade da obra e do projeto quanto a pretensão dos alunos em ler outras obras com a mesma temática. Além disso, por meio dos mesmos comentários, os alunos discutiam uns com os outros, levantando hipóteses sobre acontecimentos da narrativa em capítulos que ainda seriam lidos. Por meio do quiz, foi possível perceber se os alunos concluíram a leitura fora da escola.

Após a análise dos resultados dessa proposta, e da coleta de dados, observou-se que o nosso objetivo foi alcançado. Foi observada a efetivação da SD para o ensino e aprendizagem das leituras mediadas pelas TDIC dentro dos pressupostos teórico-metodológicos da PHC.

Foi concluído que o uso consciente e bem planejado das TDIC nas aulas de Língua Portuguesa, pode sim contribuir para a formação do gosto pela leitura. No entanto, foi observada a importância do docente e de sua formação continuada, pois é ele quem articula e procura os meios mais eficazes de mediação do conhecimento e de ações pedagógicas bem planejadas e articuladas para que os artefatos tecnológicos tenham eficácia.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Aldicelandra Carla de Andrade. **Geração conectada por meio do e-book, EDMODO e youtube no ensino de leitura literária**. 2018. 209 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Estadual do Rn, Pau dos Ferros, 2018. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/defendidasem2018/arquivos/4593aldicelandra_carla_de_andrade_albuquerque.pdf. Acesso em: 08 Ago. 2022.
- ALVES FARIAS, S.; ESTEVES, Bortolanza, A. M. O papel da leitura na formação do professor: concepções, práticas e perspectivas. **Poíesis pedagógica**. Goiânia, v. 10, n. 2, p. 32-46, 2013. DOI: 10.5216/rpp.v10i2.24141. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/24141>. Acesso em: 14 Abr. 2023.
- ARANTES, Clécia de Vasconcelos. **O celular como dispositivo eletrônico para produção de textos multimidiáticos: de objeto proibido à condição de recurso pedagógico em sala de aula**. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletra, Centro de Ciências Aplicadas e Educação - Ccae, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape/Pb, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3598730. Acesso em: 11 Ago. 2022.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARBOSA, Silvia Helena Pienta Borges; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. O papel do professor na pedagogia histórico-crítica: contraponto ao movimento escola sem partido. **Nucleus**. [S.L.], v. 15, n. 1, p. 307-318, 30 abr. 2018. Fundação Educacional de Ituverava. <http://dx.doi.org/10.3738/1982.2278.2878>. Disponível em: <https://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/2878>. Acesso em: 31 out. 2022.
- BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA** (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira). Maio. 2012. N. VII (p. 42-44).
- BORGES, Marilene Andrade Ferreira; SCHENATZ, Biancca Nardelli. O Currículo e as TDIC: Criando possibilidades para práticas pedagógicas com o uso das tecnologias digitais. In: **Congresso brasileiro de ensino superior à distância 11**. ESUD. 2014. Florianópolis: Unirede, 2014. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126723.pdf>. Acesso em: 27 Mar. 2022.
- BRANDELLI, Angelo; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto (org.). Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Silvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; VON HOHENDORFF, Jean (org.). **Métodos de pesquisa**: manual de

produção científica. Porto Alegre: Penso, 2014. Cap. 3. p. 55-70. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6264507/mod_resource/content/2/Manual_prod_cient_1_1.pdf. Acesso em: 12 Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **O engodo subjetivista e a formação do leitor**. Nuances: Estudos Sobre Educação. Presidente Prudente-SP. v. 2, n. 28, p. 8-23, Maio 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5093>. Acesso em: 03 Jan. 2022.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização & linguística**. 6. Ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COLARES, A. A.; Arruda, E. P. De; Colares, M. L. I. S. O materialismo histórico dialético aplicado na compreensão do fenômeno educacional. **Cenas Educacionais**. v. 4, p. 11448, 8 Jun. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2020. Disponível em: <https://ler.amazon.com.br/?asin=B08P5SDTGQ&language=pt-BR>. Acesso em: 13 Jan. 2022.

DANIELI, João Paulo et al. **O método do materialismo histórico-dialético: apontamentos teóricos e sua contribuição para a educação**. E-book VII CONEDU 2021 - Vol 03. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82254>>. Acesso em: 10 Jan. 2023.

DARTORA, Luiza Pereira. **Tecnologias digitais da informação e comunicação na BNCC: uma análise das propostas de implementação no currículo do ensino fundamental i**. 2020. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologia da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica (Puc), São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23447>. Acesso em: 27 Nov. 2021.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. O ato de ler na pedagogia histórico-crítica e suas possibilidades na educação básica. **Revista Teias**. [S.L.], v. 21, p. 33-44, 20 ago. 2020. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2020.42149>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/42149>. Acesso em: 31 Ago. 2022.

FERNANDES, Anael. Condições de trabalho de professores: reflexões conceituais e implicações para a docência. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador-BA, v. 8, n. 1, p. 51-70. Maio 2019. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/23869>. Acesso em: 10 Out. 2022.

FERREIRA, Maria Eliane Teles. Crenças e experiências de professores e de alunos sobre o ensino de leitura e as tecnologias digitais nas aulas de FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. O ato de ler na Pedagogia Histórico-Crítica e suas possibilidades na educação básica. **Revista Teias**, [S.L.], v. 21, p. 33-44, 20 ago. 2020. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2020.42149>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/42149>. Acesso em: 31 Ago. 2022.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Autores Associados. 2022. Edição do Kindle. Edição do Kindle.

_____. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados. 2019. Versão Kindle.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para uma pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GEDOZ, S. Currículo básico, materialismo histórico-dialético e formação continuada de professores: articulação necessária para o trabalho com a língua portuguesa. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 6, n. 11, 2011. DOI: 10.17648/educare. V. 6 n. 11. p. 4798. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4798>. Acesso em: 10 Jan. 2023.

GLEITZMAN, Morris. **Uma vez**: todo mundo merece ter alguma coisa boa na vida, pelo menos uma vez. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GROSSI, Gabriel Pillar. **Leitura e sustentabilidade**. Nova Escola, São Paulo, SP, N. 18, p. 3, abr. 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3. Ed. Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MAGNANI, Maria do Rosário M.. **Leitura, literatura e escola**: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto**. 1987. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252813>>. Acesso em: 18 Jul 2018.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática

histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019003, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653380. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 23 Nov. 2022.

MELO, Maria Luiza de Oliveira. **Letramento digital em turma de 8º ano do ensino fundamental: potencialidades e desafios no trabalho didático com a leitura e a escrita**. 2021. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11473836. Acesso em: 08 Ago. 2021

MERLI, Ana Cláudia de Oliveira Guizelini. **Hipertexto, ciberespaço e internet: a confluência entre leitura e tecnologia**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste, Cascavel-Pr, 2016. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3410/5/Ana_Merli2016.pdf. Acesso em: 20 Jan. 2022.

NUNES, C. Sobre os métodos de pesquisa nas ciências da educação: Passos teóricos iniciais e aproximações práticas preliminares. 2021. **Revista de educação da Unina**. V. 2, N. 4. Disponível em: <https://doi.org/10.51399/reunina.v2i4.93> Acesso em: 29 Mar. 2022.

PAIVA, Aparecida *et al.* (org). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale, 2008.

PARNAIBA, C. dos S.; GOBBI, M. C. **Os jovens e as tecnologias da informação e da comunicação: Aprendizado na prática**. V. 3, N. 4, p. 1-14, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35450>. Acesso em: 9 Nov. 20

PEREIRA, Simone Maria Gomes de Sousa; PEDROSA, Eliane Maria Pinto. **Proposta didática à luz da pedagogia histórico-crítica: da prática social inicial à prática social final**. 2021. 50 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, /Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão, São Luiz-Ma, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/586485/2/PROPOSTA%20DID%3%81TICA%20%20%20%20LUZ%20DA%20PEDAGOGIA%20HIST%3%93RICO-CR%3%8DTICA-da%20pr%3%A1tica%20social%20inicial%20%20%20pr%3%A1tica%20social%20final.pdf>. Acesso em: 02 Fev. 2023.

PETENUCCI, Maria Cristina. **Desvelando a Pedagogia Histórico-Crítica. Caderno pedagógico apresentado à secretaria de Estado da educação**. 2008. Maringá/PR. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-6.pdf>. Acesso em: 13 Dez. 2022.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, [S.L.], V. 1, N. 1, p. 83-94, ago. 1997. FAP UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-32831997000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/?lang=pt>. Acesso em: 29 Abr. 2022.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. **NCB University Press**. Vol. 9 No. 5, October (2001a).

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**. [S.L.], n. 4, p. 15-30, jul. 1993. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x1993000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/>. Acesso em: 14 Abr. 2023.

ROJO, Roxane (org.). Escola conectada: **Os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2020. ISBN 978-65-86250-54-1. E-book.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. In: Saviani, D. (2009). Educação: do senso comum à consciência filosófica. 18. Ed. Autores Associados.

SAEBE. **Sistema de Avaliação da Educação Básica. Relatório de resultados do SAEB 2019: 5º e 9º anos do ensino fundamental e séries finais do ensino médio**. Ministério da Educação. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf Acesso em: 12 Mar. 2023.

SANTOS, Marta Ester Brito. **Uso de tecnologias digitais na escola: Implicações em desenvolvimento de competências de leitura e escrita**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Departamento de Comunicação e Letras, Universidade Estadual de Montes Claros/Mg, Montes Claros/Mg, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unimontes.br/bitstream/1/474/1/Marta%20Ester%20-%20uso%20de%20tecnologias%20C%202015.pdf>. Acesso em: 08 Ago. 2022.

SANTOS, S. R. P. dos; ZINANI, C. J. A. **Leitura e literatura: pesquisa em sala aula, uma alternativa metodológica**. Letras de Hoje, V. 43, N. 2, 20 jan. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4756>. Acesso em: 15 Mai. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas-Sp: Autores Associados, 2021. (Educação contemporânea).

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da var** teses sobre educação e política. 33 Ed. revisada. Campinas: Autores Associa. 2009.

_____. Escola e democracia II: para além da curvatura da vara. In: SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 32. Ed. Campinas-Sp: Autores Associados, 1999.

p. 69-89. Disponível em:

https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/336255/mod_resource/content/1/Escola%20e%20democracia_Saviani.pdf. Acesso em: 18 Nov. 2022.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classe: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas-SP: Autores Associados Ltda, 2021.

SCHNEIDER, Henrique Nou; SANTOS, Jacques Fernandes; SANTOS, Vinicius Silva. Cultura Juvenil, Dependência Digital e Contingência. **Revista científica do Unirios**. Paulo Afonso. V. 12, N. 23, p. 41-54, jan. 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas/SP: Papyrus, 1986.

_____. **Leitura e realidade brasileira**. 5. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SILVA, Efrain Maciel e. **Pedagogia histórico-crítica e o desenvolvimento da natureza humana**. Curitiba: Appris, 2019. Edição do Kindle.

SILVA, Luiz Carlos da. **Didática histórico-crítica: relatos de uma experiência em sala de aula e das possibilidades de sua implementação**. 2020. 238 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13623>. Acesso em: 26 Nov. 2022.

SILVA, A. L. da., MATIAS, J. C., & Barros, J. A. Pesquisa em educação por meio de pesquisa-ação. **Revista Eletrônica Esquiseduca**. V. 13. N. 30, p. 490–508. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1060>. Acesso em: 15 Mai. 2022.

SILVA, A. C. C. N. da; PIETRI, E. de. A constituição do ensino de leitura em objeto de pesquisas acadêmicas no Brasil. *Cadernos de história da educação*, [S. l.], v. 20, n. Contínua, p. e050, 2021. DOI: 10.14393/che-v20-2021-50. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/63759>. Acesso em: 13 Abr. 2023.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. In: SILVEIRA, Denise Tolio; GERHURDT, Tatiane Engel (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. Cap. 2. p. 31-42. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 01 Mai. 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOUZA NETO, Alaim. **Escola, currículo e tecnologias: desafios da integração pedagógica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 154 p. Disponível em:

https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/143639_48d56bc8d2e34ae09e32a9effc739d58.pdf. Acesso em: 03 Mar. 2022.

_____. Ensino médio em disputa: Tensões engendradas em torno do currículo. **Revista e-curriculum**. V. 17, N. 3, p. 1263-1287, 28 set. 2018. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1263-1287>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/40337/29929>. Acesso em: 11 Abr. 2022.

_____. (org.). **Educação, aprendizagem e tecnologias**: Relações pedagógicas e interdisciplinares. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/143639_abf3b62460104c42934026ae10db0752_050320192117.pdf. Acesso em: 25 Ago. 2021.

_____. Ao ensinar: uso e desuso das TD. *In*: SOUZA NETO, Alaim. **Do aprender ao ensinar com as tecnologias digitais**: discussões atuais aos professores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. Cap. 5. p. 147-227. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2212/alaim_souza_netto.pdf. Acesso em: 05 Set. 2021.

SOUZA, Neisse Evangelista da Costa. **As tecnologias digitais da informação e comunicação**: Telegram como recurso potencializador da leitura na prática docente em língua portuguesa. 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino e Formação Docente, Instituto Federal do Ceará, Redenção/ CE, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11496918. Acesso em: 28 set. 2022.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. **Doxa**: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 295-307, 1 dez. 2017. Doxa Revista Brasileira de Psicologia e Educação. <http://dx.doi.org/10.30715/rbpe.v19.n2.2017.10955>.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortêz, 1986. Disponível em: <https://marcosfabio.files.wordpress.com/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf>. Acessado em: 11 Abri. 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação** - Uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

ZEN, Maria Isabel Dalla. **Histórias de leitura na vida e na escola**: uma abordagem pedagógica, linguística e social. Porto Alegre: Mediação, 1997.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO - CCE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A instituição E.F.E. João Zúñiga Corte
é convidada a participar da pesquisa "TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA MEDIAÇÃO DA LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: Uma sequência didática para o ensino fundamental II" sob a orientação do Prof. Dr. Alaim Souza Neto.

Informações de Pesquisa

Estudante pesquisador: José Valdecir Marques dos Santos

1. **TÍTULO DO ESTUDO:** TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA MEDIAÇÃO DA LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: Uma sequência didática para o ensino fundamental II. Essa pesquisa está sendo desenvolvida dentro das normas e resoluções do Ministério da Saúde por meio da Resolução 466/2012 – CNS/CONEP que trata de todos os aspectos relativos à ética em pesquisa.

2. **A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E O PROCEDIMENTO:** Esta pesquisa está associada ao Trabalho de Conclusão Final do curso Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da unidade de ensino Universidade Federal de Santa Catarina, campus de Florianópolis-SC, por parte do pesquisador José Valdecir Marques dos Santos. A proposta se baseia na aplicação de uma sequência didática que consiste em realizar leitura oralizada do livro *Uma vez* do autor Morris Gleitzman. Ao passo em que a leitura avança, serão feitas pausas para comentários sobre ela, visando esclarecer alguns pontos da narrativa; haverá também momentos de interação por meio de comentários no blog da turma. Quando a leitura for concluída, haverá um quiz na plataforma kahoot para os alunos responderem algumas perguntas sobre a obra. Serão usados como aliados à essa leitura também, o filme *O pianista* e o documentário *Holocausto: a sua origem, como foi planejado e como foi executado*. Ao final do projeto, haverá pesquisas feitas pelos alunos sobre o tema e apresentação de um seminário. O projeto visa a participação de estudantes regularmente matriculados em uma turma do oitavo ano do fundamental II, cuja as participações neste projeto ocorrerão no período das aulas de História e Ensino Religioso. Para a coleta dos dados, serão utilizados como instrumentos de pesquisa, gravação de áudio

das aulas, em que serão captadas as participações dos alunos e comentários deixados no blog criado com essa finalidade.

DESCONFORTOS E RISCOS: Esta pesquisa pode propiciar um desconforto inicial inerente à presença do pesquisador, além de desconforto em participar da leitura e dos debates propostos no decorrer da sequência didática. Todavia, a realização destas atividades será opcional, tendo em vista que o estudante pode optar por não as realizar. Para os alunos que recusarem, será acordado junto com a orientação pedagógica da instituição, encaminhá-lo para a biblioteca para abordagem de outra atividade no mesmo horário.

BENEFÍCIOS: A sequência didática proposta visa trabalhar a formação do gosto pela leitura por meio de atividades dinâmicas com a participação ativa do estudante, como leitura oralizada, discussões sobre a obra, pesquisa e um quiz. Além do que o tema abordado é atual e de relevância para a formação humana. Neste âmbito, a proposta dá sentido e relevância ao conteúdo estudado, propiciando debates críticos que permeiam a realidade do estudante, contribuindo para a formação do exercício da cidadania. Ademais, a sequência anseia trabalhar vídeos que busquem facilitar a compreensão das questões históricas abordadas na obra lida.

3. DIREITOS DO PARTICIPANTE: É direito do participante retirar-se da pesquisa a qualquer momento, por vontade própria ou desejo dos pais ou responsáveis, sem ter que apresentar qualquer justificativa e sem penalização alguma.

4. FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: Todas as atividades serão monitoradas pelo estudante pesquisador, que proporcionará assistência imediata e integral aos participantes no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa.

5. RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO: Não são previstas despesas advindas da participação nesta pesquisa. Entretanto, caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, o participante será ressarcido nos termos da lei. Além disso, os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa têm direito à indenização, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas na pesquisa.

6. CONFIDENCIALIDADE: Os registros deste estudo serão fidedignos e os seus resultados poderão ser publicados em revistas e jornais científicos ou apresentados em congressos profissionais, porém, em nenhum momento as identidades dos participantes serão reveladas, a menos que a justiça assim requisite. Considera-se a remota possibilidade da quebra do sigilo de forma involuntária e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei.

7. **DÍVIDAS:** É dado ao participante, ou representante legal, o direito de tirar dúvidas ou solicitar informações e esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa ao pesquisador pelo telefone: (47) 996639365; *e-mail*: valdeciravila214@gmail.com ou endereço residencial: Travessa Dom Joaquim, 155, bloco 07 apt. 202, bairro Cedrinho, Brusque-SC, cep 88358-400. O participante também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC pelo telefone: (48) 3721-6094; *e-mail*: cep.propesq@contato.ufsc.br ou pessoalmente na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, bairro Trindade, Florianópolis – SC, 88.040-400.

Este termo de compromisso foi elaborado em duas vias, as quais serão rubricadas e assinadas. Garante-se que o participante receberá uma dessas vias assinadas, conforme estabelecido pela resolução 466/12 e art. 10º, par. 3º e art. 32º, ambos presentes na resolução 510/16.

Compreendendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente dou meu consentimento em participar deste estudo, tendo sido previamente esclarecido sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito.

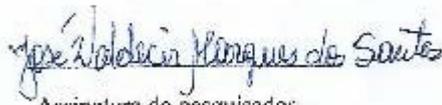
Pelo presente termo e como representante da instituição, atesto que estou ciente e que concordo com a realização do estudo acima proposto e que foi garantido meu direito de recusar o acesso ao conhecimento tradicional associado ao patrimônio genético, durante o processo de obtenção da anuência prévia.

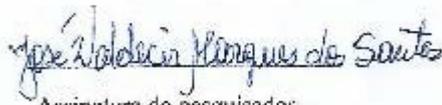
Brusque, 24 de Outubro de 2022



Assinatura do representante da instituição

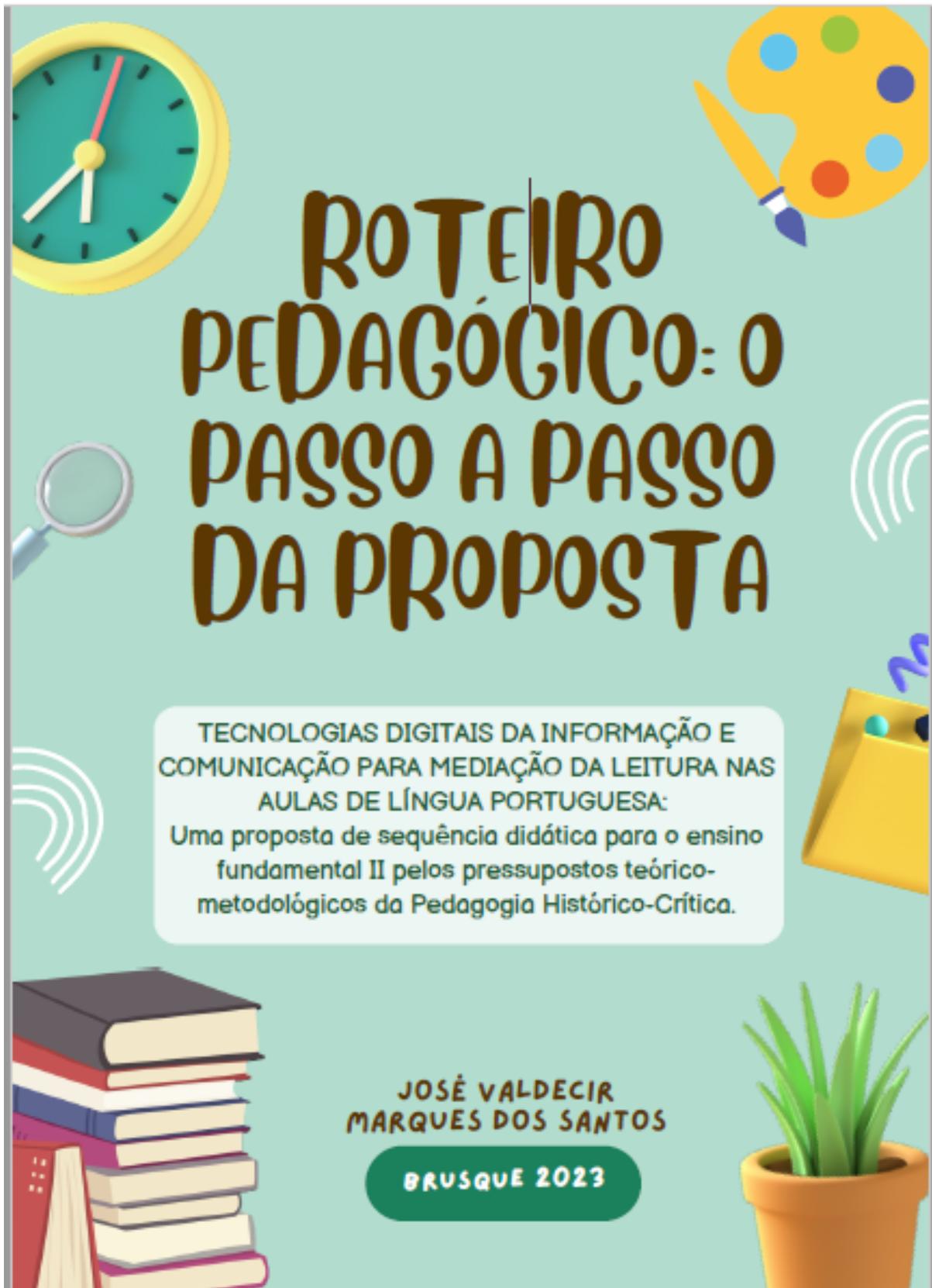
(Com carimbo da instituição)


Assinatura do pesquisador


Assinatura do pesquisador

Andréia de Souza Siqueira
Diretora
Portaria 12745

E.E.F. PROF. JOSÉ VIEIRA CÔRTE
Rua Augusto Klappoth, 1313
Bairro Santa Luzia
47) 3351-8135 - Brusque / SC
efajvc@educacao.brusque.sc.gov.br



APRESENTAÇÃO

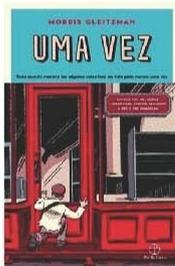
Com o objetivo de atender aos requisitos do PROFLETRAS, elaboramos essa cartilha como produto do Trabalho de Conclusão Final, afim de subsidiarmos professores de Língua Portuguesa que busquem ressignificar suas práticas de ensino e aprendizagem da leitura, sobretudo, com o uso das TDIC, enquanto suporte ou mediadoras da leitura.

1.1 METODOLOGIA

A Pedagogia Histórico-Crítica possibilita ao educador um trabalho com a leitura que explore as mais diversas camadas do texto, desvelando assim, suas mais variadas dimensões, possibilitando ao aluno se apropriar de todo o contexto dentro do trabalho educativo, portanto,, por entendermos dessa forma, contamos com as contribuições teóricas desse método em seus cinco passos para efetivarmos uma proposta de atividades para o ato de ler em sala de aula enquanto movimento dialético (Saviani, 1996).



1.2 A OBRA A SER LIDA, AS TDIC COMO INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS E OS OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS



<https://www.escolahenriquemedina.org/bibdigital/download/1632/Uma%20Vez%20-%20Morris%20Gleitzman.pdf>



Chromebooks

Como será usado

- Leitura na tela;
- Interação com os pares e com o professor;
- Responder o quiz sobre o livro;
- Pesquisas sobre o tema.

Objetivo

- Suporte de leitura e escrita.

Como será usado

- Compartilhamento do livro no formato e-book;
- Compartilhamento do link de entrada no blog.

Objetivo

- Interação entre professor e alunos.



E-mail

Como será usado

- Fórum de discussão;
- Espaço de interação;
- Espaço de leitura.



Objetivo

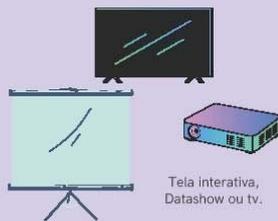
- Levar os alunos leitores a interagirem com a obra lida e entre si, discutindo aspectos e tirando dúvidas tanto sobre a obra quanto sobre o projeto, ou seja, perceber como está sendo a recepção da obra lida e do projeto em si.

Como será usado

- Elaboração de um QUIZ sobre a obra.

Objetivo

- Verificar se os alunos concluíram a leitura e se apropriaram de aspectos básicos da narrativa.

**Como será usado**

- Exibição de um filme e um documentário.

Objetivo

- Complementar informações sobre aspectos históricos, geográficos, religiosos, étnicos, entre outros que são abordados no livro.

Como será usado

- Acesso aos recursos citados

Objetivo

- Acessar os recursos citados



Internet

Como será usado

- Acesso ao documentário.

Objetivo

- Exibir o documentário.



2. A SD PASSO A PASSO



PRÁTICA SOCIAL INICIAL | 01

A prática social inicial é o ponto de partida na PHC. Nesse momento, o professor busca mobilizar os alunos para a construção do conhecimento, trazendo-lhes algumas informações como:

1 - O projeto consiste em ler um livro, com o auxílio de algumas tecnologias;

2 - A dinâmica será por meio de roda de leitura e que será uma leitura compartilhada, com pausas para conversas sobre alguns aspectos apresentados no texto. Esses aspectos discutidos serão tanto sobre a estrutura do texto quanto histórico, culturais, ou outros que permeiem a narrativa;

3- Haverá momentos de interação em um blog construído para a turma ao final de alguns encontros;

4- A conclusão da leitura como trabalho extraclasse;

PRÁTICA SOCIAL INICIAL 01

5- Haverá um quiz para eles responderem sobre o livro;

6- Exibição do filme “O pianista” e do documentário “O Holocausto, a sua origem, como foi planejado e como foi executado?”¹

7- Pesquisas sobre o tema para uma mostra de trabalhos;

8- Apresentação em forma de seminário dos resultados das pesquisas.



¹ Tanto o filme quanto o documentário encontram-se de forma gratuita no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=BztIV0ThVR8&t=20s> / <https://www.youtube.com/watch?v=SYwY EZ-cOFo&t=3887s>. Deixamos como sugestão também outros filmes como “ A vida é bela” e “ O menino do pijama listrado”



PRÁTICA

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO ATUAL DO EDUCANDO
PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO



Ação: Roda de leitura
compartilhada;



Objetivo geral: Imersão no enredo por
meio da prática da leitura
compartilhada.

Objetivos específicos: Promover a
leitura dialógica, pausando-a sempre
que necessário, para mediar a interação
entre alunos e o texto, questionando-os
e esclarecendo questões levantadas
durante a leitura;



AÇÕES

Antes do encontro: Cadastrar o blog e postar o link onde os alunos encontrarão o livro.

Durante o encontro: Distribuir os chromebooks, passar aos alunos o endereço do blog e solicitar acesso. O professor pode iniciar a leitura enquanto os alunos acompanham. Após, pode solicitar que cada aluno leia até onde desejar.

Durante a leitura, fazer pausas para comentários ou esclarecimentos de questões.

Ao final do encontro: Solicitar que os alunos acessem o blog para postagens de comentários.





QUESTÕES QUE PODEM SER LEVANTADAS PELO PROFESSOR:



Por que Félix foi deixado no orfanato se seus pais estavam vivos e não eram católicos?



Por que Félix tinha que esconder de todos que era judeu?



Por que Madre Minca pronunciou seu nome de forma incorreta, na presença de um oficial nazista?

Por que os oficiais nazistas queimaram os livros do orfanato?



Por que cidadãos poloneses também passaram a perseguir e delatar os judeus?



Por que havia outra família morando na casa de Félix?





OBS.:

Outras questões podem ser levantadas previamente pelo professor;
Após verificar o envolvimento dos alunos e o interesse pelo enredo do livro, o professor pode solicitar que os alunos concluam a leitura em casa.

PROBLEMATIZAÇÃO

02

Assim como as outras etapas, a problematização não chega a ser um momento estanque ou apenas um passo a mais como uma receita pronta. Ela perpassa toda a prática social.

A exemplo dos momentos iniciais, já descritos anteriormente, em que, durante a leitura, pausas são feitas, e questões levantadas.

Porém, haverá um momento em que ela terá um destaque maior, visto que os alunos já terão concluído a leitura do livro e outras questões serão lançadas para que os alunos pesquisem.

| Dimensões | Questões problematizadoras |
|------------|---|
| Histórica | Qual a origem do povo judeu? A ideologia nazista ainda persiste nos dias atuais ou acabou quando a Alemanha perdeu a guerra? Qual a relação dos fatos históricos que compõem o enredo do livro com a declaração universal dos direitos humanos? |
| Social | Além dos judeus, que outras minorias foram perseguidas pelos nazistas? Você sabe o que é xenofobia? Ainda é uma questão latente nos dias atuais? |
| Religiosa | Que outras religiões têm ligação com o judaísmo? |
| Científica | O que foi a lei de pureza racial adotada pelo partido nazista? Ela tem bases científicas? |
| Política | Atualmente, palavras como nazista e fascista tem sido muito utilizadas nas redes sociais. Você sabe o que significam? Qual a ligação dos acontecimentos narrados no livro com a fundação do Estado de Israel? |

Nessa etapa, os conhecimentos sistematizados são acessados pelos alunos com a mediação do professor. Em nosso projeto, ela também não é um momento estanque e perpassa outros momentos, tendo início, inclusive, no decorrer do ato da leitura, uma vez que o professor vai mediando o diálogo entre o leitor e a narrativa e esclarecendo aos alunos, questões subjacentes ao contexto Histórico-cultural em que ela se situa a narrativa, porém, após a conclusão do livro, há um enfoque maior na pesquisa. É quando os alunos são divididos em duplas ou grupos, para investigações das dimensões propostas na problematização. Ela acontece também, na exibição do documentário e do filme. O papel do professor consiste em:

1

Pesquisar com antecedência fontes confiáveis e disponibilizá-las aos alunos, além de orientá-los quanto a verificar a credibilidade das informações encontradas;

2

Orientar as duplas ou grupos a comparar as informações encontradas em diferentes fontes;

3

Auxiliar os alunos quanto à curadoria de tais informações e como serão repassadas.

Nessa etapa acontece a modificação da relação entre o indivíduo e o conhecimento. Esse novo conhecimento deverá ser capaz de transformar sua prática social, levando-o a atuar de forma crítica e consciente na sociedade. O indivíduo passará a expressar a prática social de forma mais elaborada, visto que terá sintetizado o conhecimento construído ao longo do projeto. Apesar de termos preparado alguns momentos em que ela poderá ser verificada, entendemos ser algo que o indivíduo levará para a vida, não sendo possível assim, reduzi-la a um simples passo.

Algumas verificações que poderão ser feitas pelo professor:



1

·Comentários dos alunos nas pausas feitas durante a leitura;

2

·Quiz na plataforma kahoot;



3

·Comentários dos alunos no blog da turma;



4

·Apresentação do seminário sobre as questões levantadas na problematização.



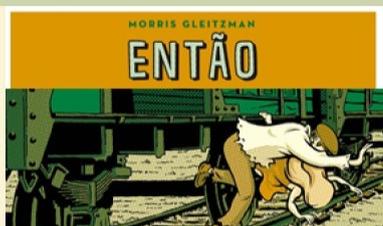
Voltamos a nos referir à prática social apenas para mostrar como ela se encontra ao final do projeto, visto que todas as ações ocorreram dentro dela, portanto, não faz sentido utilizarmos o termo retorno, visto que em nenhum momento nos afastamos dela, porém, esse

[...]ponto de chegada não é o mesmo, porque se espera que, levado a bom termo, o trabalho didático tenha provocado mudanças nos sujeitos, que alterem sua prática social por conta de maior inteligibilidade acerca da realidade na qual vivem (GALVÃO, LAVOURA, MARSIGLIA, 2019, pos.2995).

Espera-se que na trajetória do aluno percorrida durante o projeto essa prática social tenha passado por modificações, e que os conceitos empíricos tenham sido substituídos por conceitos científicos. Também concordamos com os autores supracitados quando afirmam que a compreensão/transformação da prática social ocorre no decorrer da vida do aluno e não se resume a “[...] ‘práticas’ [...], superficiais, empobrecidas ou mesmo meras expressões de representações verbais [...]” (GALVÃO, LAVOURA, MARSIGLIA, 2019, pos. 3003) observadas momentaneamente, porém, essa observação, avaliação ou análise deva ter início em algum momento. Para verificar se a leitura despertou o interesse dos alunos pela temática, recomendamos a postagem no blog, de resenhas de outros livros com a mesma temática. De preferência, livros que estejam no acervo da biblioteca escolar e que possam ser emprestados aos alunos.

Holocausto: Outras leituras

Se a história de Felix e Zelda lhe cativou, aqui você encontrará indicação de outros livros sobre o mesmo tema.



Continuação de Uma vez. Quando os horrores da guerra são reais demais até para aqueles que sobrevivem das histórias que criam e do carinho que têm um pelo outro, apenas o milagre de uma amizade é capaz de dar esperanças. Em Então, Felix, um adorável garotinho de 10 anos, e Zelda, sua esperta amiga, de 6, conseguem fugir de um trem nazista a caminho de um campo de concentração. Mas, na Polônia ocupada de 1942, as duas crianças não têm muitas chances de sobrevivência. Agora, na floresta escura, fria e repleta de soldados à espreita, Felix e Zelda pensam em uma comida quente e gostosa e em uma nova chance de ter uma família feliz. Neste livro, Morris Gleitzman transmite para os jovens de hoje esse terrível parte da história da humanidade, de modo que eles possam conhecer as vozes do Holocausto e aprender com elas.

Créditos: <https://www.topleituras.com/livros/entao-87eb#leitura>



"Quando a Morte conta uma história, você deve parar para ler."

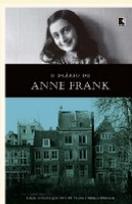
Publicada em 2005 a obra A Menina que Roubava Livros (The Book Thief) do autor austríaco Markus Zusak, é a cativante história de Liesel Meminger que, após uma série de eventos trágicos, foi entregue à família Hubbermann. O enredo tem como cenário a Alemanha nazista e um narrador peculiar: a própria Morte.

Apesar da narração impecável, a trama é simples. Zusak nos transmite a ingenuidade em plena segunda guerra mundial através da protagonista que busca na literatura o refúgio dos males da guerra. Vide a perseguição não só aos judeus e minorias, como também, livros que fossem "inconvenientes" ao regime, fazendo se tornar secreto a adoração pelos livros por Liesel, roubando seu primeiro livro "O Manual do Coveiro" antes mesmo de saber ler.



O Diário de Anne Frank foi composto pela então adolescente Anne Frank, no período que se estende de 1942 a 1º de agosto de 1944. Este poderia ser um diário escrito por qualquer garota de 13 anos, nos tempos atuais, com todas as inquietudes e preocupações de uma jovem, se ela não estivesse vivendo justamente em um dos contextos mais difíceis da história da Humanidade, a Segunda Guerra Mundial.

Ela tinha apenas 13 anos e, de repente, viu sua existência sofrer uma transformação radical. Subitamente Anne estava vivendo com sua família e outros judeus, companheiros da mesma sina, ocultos em Amsterdam, na Holanda, na época em que este país foi invadido pelos nazistas alemães.



Em palavras singelas e de fácil entendimento, a garota narra a rotina desta pequena comunidade durante o período em que seus integrantes permaneceram refugiados no porão do gabinete em que seu pai trabalhava, para onde o grupo se dirige ao tomar conhecimento do destino que lhes estaria reservado se fossem capturados pelas forças da Alemanha.

Neste recanto abrigam-se a família de Anne – a adolescente, os pais e a irmã –, e a do Senhor Van Daan – ele, a esposa e o filho Peter, que se torna o melhor amigo da garota, e por quem ela se encanta cada vez mais. A autora deste diário registra a vivência destas pessoas sob a ameaça constante da morte e sua visão pessoal sobre este terrível confronto bélico.

Anne tem a ideia de escrever um diário que pudesse realmente ser publicado após ouvir uma transmissão radiofônica que incentivava as pessoas a documentar os eventos ligados à guerra, pois este material teria, futuramente, um alto significado. Ela inscreve em seus escritos tudo o que se passa no cotidiano dos fugitivos, inclusive sua notória predileção pelo pai, que considerava amoroso e nobre, ao contrário da mãe, com quem a menina estava sempre em confronto.

Depois de tempos difíceis, oficiais da Gestapo descobrem o esconderijo, em 4 de agosto de 1944, prendem os refugiados e os conduzem para diversos campos de concentração. Neste mesmo dia o pai, Otto Heinrich Frank, recebe o diário da filha e, como é o único remanescente do período transcorrido como prisioneiro, luta pela publicação de seus textos, realizando finalmente o sonho de Anne. Com o auxílio da escritora Mirjam Pressler, ele alcança o seu objetivo e lança o diário em 1947.

Na primeira versão muitos trechos foram censurados pelo próprio pai, que tinha consciência do quanto seria controverso, nesta época, divulgar os conflitos entre mãe e filha, bem como revelar aspectos da sexualidade emergente de Anne. Em edição posterior o diário foi publicado integralmente.

Créditos: <https://www.infoescola.com/livros/o-diario-de-anne-frank/>

Finalização do trabalho:

O trabalho foi finalizado com postagens no blog de autorrelato dos alunos.

O que ficou após o trabalho?

Descreva aqui suas impressões pessoais após todo o trabalho realizado com a leitura, o filme e as pesquisas. Se houve interesse em ler outros livros ou assistir a outros filmes para conhecer mais sobre o assunto. Fale também sobre o que mais lhe chamou a atenção.

REFERÊNCIAS

Canva. Ferramenta gratuita de design gráfico online. Disponível em: www.reallygreatsite.com.

Galvão, Ana Carolina; Lavoura, Tiago Nicola; Martins, Lígia Márcia. Fundamentos da didática histórico-crítica . Autores Associados. Edição do Kindle. Edição do Kindle.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.