

Literatura e inovação pedagógica no cronotopo pandêmico: interfaces com metodologias ativas para letramentos literários no ensino médio

Literature and pedagogical innovation in the pandemic chronotope: interfaces with active methodologies for literary literacies in high school

Ivanda Maria Martins Silva

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE) e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (PPGTEG/UFRPE)

Orientadora do Núcleo de Letras/Língua Portuguesa do Programa de Residência Pedagógica – UFRPE/Capes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2724-0528>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8436216704557833>

E-mail: ivanda.martins@ufrpe.br

Muriel Prado de Melo Junior

Licenciatura em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE - UAEADTec

Pesquisador pelo Programa de Iniciação Científica – UFRPE/CNPq

Residente pelo Programa de Residência Pedagógica – UFRPE/Capes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9807-6377>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6512794139759169>

E-mail: muriel.pradoj@ufrpe.br

Raquel Figueredo de Souza Melo Ferreira

Licenciatura em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE - UAEADTec

Pesquisadora pelo Programa de Iniciação Científica – UFRPE/CNPq

Residente pelo Programa de Residência Pedagógica – UFRPE/Capes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4338-4502>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9326162714993745>

E-mail: raquelfigueredoferreira@gmail.com

Laíse Manuelle Tenório de Vasconcelos

Licenciatura em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE - UAEADTec

Pesquisadora pelo Programa de Iniciação Científica - UFRPE

Residente pelo Programa de Residência Pedagógica – UFRPE/Capes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6120-9527>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8539394141556247>

E-mail: laisetenorio@hotmail.com

Resumo

No cenário da pandemia de Covid-19, a necessidade de isolamento social e a paralisação de aulas presenciais nas escolas de Educação Básica foram determinantes no redimensionamento das relações cronotópicas e dialógicas entre os sujeitos, mediadas intensamente pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Neste cenário, as reflexões sobre metodologias ativas para o ensino de literatura somam-se aos desafios vivenciados por discentes e docentes nas escolas. Em geral, a escola ainda explora metodologias tradicionais nas aulas de literatura e parece não conseguir incorporar elementos da cultura digital para dinamizar práticas de letramentos literários e propiciar o protagonismo estudantil no campo artístico-literário. Pretende-se investigar pressupostos teórico-metodológicos norteadores para educação literária na cultura digital, considerando múltiplas conexões interdisciplinares entre os campos de linguagem, literatura, educação e inovação pedagógica. Como aporte teórico, o estudo fundamenta-se em abordagens sobre interconexões entre linguagem (BAKHTIN, 2015), educação e inovação pedagógica (FREIRE, 2002; IMBERNÓN, 2000; MASETTO, 2018; MORAN, 2015), ensino de literatura e letramentos literários (COSSON, 2006; DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2006; SILVA, 2003, 2005). Quanto à metodologia, a pesquisa prioriza abordagem qualitativa, com desenho descritivo e interpretativo.

SILVA, Ivanda M. M. *et al.* Literatura e inovação pedagógica no cronotopo pandêmico: interfaces com metodologias ativas para letramentos literários no ensino médio. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 119-139, jul./dez. 2022.

Como resultado, evidenciamos que as articulações entre literatura, educação e inovação pedagógica podem ser relevantes em propostas direcionadas para uma educação literária aberta, visando ao desenvolvimento de práticas de leituras e letramentos literários em sintonia com a dinâmica da cultura digital, contexto em que as tecnologias digitais e os novos suportes influenciam as relações entre os leitores e a literatura.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Letramentos literários. Inovação pedagógica. Novo Ensino Médio.

Abstract

In the scenario of Covid 19, the need for social isolation and the interruption of face-to-face classes in basic education schools were decisive in the resizing of the chronotopic and dialogic relationships between subjects, intensely mediated by digital information and communication technologies. In this scenario, reflections on active methodologies for teaching literature add to the challenges experienced by students and teachers in schools. In general, the school still explores traditional methodologies in literature classes and does not seem to be able to incorporate elements of digital culture to dynamize literary literacy practices and promote student protagonism in the artistic-literary field. It is intended to investigate theoretical-methodological assumptions that guide literary education in digital culture, considering multiple interdisciplinary connections between the fields of language, literature, education and pedagogical innovation. As a theoretical contribution, the study is based on approaches to the interconnections between language (BAKHTIN, 2015), education and pedagogical innovation (FREIRE, 2002; IMBERNÓN, 2000; MASETTO, 2018; MORAN, 2015), teaching of literature and literary literacies (COSSON, 2006; DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2006; SILVA, 2003, 2005). As for the methodology, the research prioritizes a qualitative approach, with a descriptive and interpretive design. As a result, we show that the articulations between literature, education and pedagogical innovation can be relevant in proposals aimed at an open literary education, aiming at the development of reading practices and literary literacies in tune with the dynamics of digital culture, a context in which digital technologies and new media influence the relationships between readers and literature.

Keywords: Teaching literature. Literary literacies. Pedagogical innovation. New High School.

Data de submissão: 10/06/2022 | Data de aprovação: 27/07/2022

1 Considerações iniciais

A presente pesquisa busca desenvolver interconexões inter/transdisciplinares entre os campos de linguagem, literatura e educação, considerando pressupostos teórico-metodológicos norteadores para educação literária na cultura digital, com foco em metodologias ativas. Como pressupostos iniciais, acreditamos que as metodologias direcionadas para o ensino de literatura, na Educação Básica, revelam-se anacrônicas, sem articulações com as inovações pedagógicas no contexto dinâmico da cultura digital. É importante estreitar conexões entre literatura, educação e inovação pedagógica, considerando as demandas de aprendizagens dos estudantes.

Em geral, as escolas ainda assumem uma posição analógica e parece-nos que não conseguem incorporar elementos da cultura digital para dinamizar as aulas de literatura, mesmo com toda a revolução das tecnologias digitais que experienciamos no contexto atual. Nesse cenário, os discentes não conseguem, ainda, desenvolver práticas significativas de letramentos literários em sintonia com o dinamismo da cultura digital. A inadequada escolarização da literatura propicia concepções estereotipadas que ainda circulam na escola, o que parece provocar a desmotivação dos estudantes nas interações com as obras literárias. Defendemos uma educação literária aberta e ancorada nas características da cultura digital, com foco em metodologias ativas e no protagonismo estudantil.

Diante desse panorama, a questão norteadora da presente pesquisa é apresentada da seguinte forma: como as interconexões entre os campos de linguagem, literatura, educação e inovação pedagógica podem apoiar uma proposta de educação literária aberta, em diálogo com metodologias ativas e elementos da cultura digital? Como desdobramentos da questão norteadora, temos questionamentos relevantes em sintonia com a problemática de pesquisa: Como desenvolver metodologias ativas para o ensino de literatura na cultura digital, considerando as demandas de aprendizagem e o protagonismo de estudantes do Ensino Médio? Que proposições didáticas podem ser sugeridas para a educação literária na cultura digital, com foco no protagonismo estudantil?

Considerando esse cenário, o objetivo geral desta pesquisa é investigar pressupostos teórico-metodológicos norteadores para educação literária na cultura digital, considerando múltiplas conexões interdisciplinares entre os campos de linguagem, literatura, educação e inovação pedagógica. Como objetivos específicos, listamos: 1) Estudar abordagens teórico-metodológicas direcionadas para educação literária, inovação pedagógica e práticas de letramentos literários em tempos de cultura digital, considerando os desafios da educação básica; 2) Desenvolver reflexões didático-pedagógicas direcionadas à educação literária, com foco em metodologias ativas para motivar práticas de letramentos literários na cultura digital.

Como aporte teórico, o estudo fundamenta-se nos trabalhos que discutem as interconexões entre linguagem (BAKHTIN, 2015), educação e inovação pedagógica (FREIRE, 2002; IMBERNÓN, 2000; KENSKI, 2007; MASETTO, 2018; MORAN, 2015), ensino da literatura e letramentos literários (COSSON, 2006; DALVI, REZENDE, JOVER-FALEIROS, 2006; ROUXEL, 2013; SILVA, 2003, 2005, 2014), além de estudos sobre letramentos digitais (BUZATO, 2007; COSCARELLI e RIBEIRO, 2005; SOARES, 2002).

Quanto à metodologia, este estudo é desenvolvido a partir de pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa, por meio de mapeamentos de planejamentos didáticos em articulação com metodologias ativas para educação literária. Os impactos desta proposta poderão se apresentar no incremento da produção científica na área, buscando-se alternativas didático-metodológicas para a educação literária no contexto do novo Ensino Médio, tendo em vista o contexto de publicação do Currículo de Pernambuco (2021), em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018) e a reforma do Ensino Médio. Esperamos que a pesquisa consiga contribuir para o repensar do ensino de literatura, tendo em vista as inovações pedagógicas e tecnológicas da cultura digital.

As articulações entre linguagem, literatura, educação e inovação pedagógica podem ser relevantes em propostas direcionadas para uma educação literária aberta, visando ao desenvolvimento de práticas de leituras e letramentos literários em sintonia com a dinâmica da cultura do remix (LESSIG, 2004), contexto em que as tecnologias digitais e os novos suportes influenciam as relações entre os jovens leitores e a literatura.

2 Educação, inovação pedagógica e metodologias ativas na cultura digital

Vivemos a era da cibercultura, com a expansão do ciberespaço e da inteligência coletiva. O ciberespaço, configurado nas comunidades virtuais, simulações interativas, proliferação de textos/linguagens e gêneros emergentes, releva-se como o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade (LÉVY, 1999). A inteligência coletiva caracteriza-se pela nova forma de pensamento, considerando potencialidades das conexões sociais que se tornam viáveis pela utilização das redes abertas de computação da internet (LÉVY, 1999). Na ótica de Lévy (1999):

O ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade. Com esse novo suporte de informação e de comunicação emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de educação terá que levar isso em conta (LÉVY, 1999, p.167).

Conforme o filósofo Lévy (1999), essa expansão do ciberespaço transforma as relações entre os sujeitos e promove impactos no campo da educação. Nesse sentido, as redes abertas e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) transformam as conexões sociais na cibercultura e redimensionam as categorias de tempo e espaço (*cronotopo*) no universo digital.

Inspirado na teoria da relatividade de Einstein, o pensador russo Bakhtin (2014) propõe a noção de cronotopo, segundo a qual o tempo (*cronos*) e o espaço (*topos*) funcionam dialogicamente na arquitetura da obra literária, na medida em que “ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. O tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história” (BAKHTIN, 2014, p. 211). A noção do cronotopo bakhtiniano ultrapassa as dimensões dos estudos literários e amplia-se na dinâmica da semiose cultural, sob uma perspectiva antropológica que aponta para as conexões indissociáveis entre o tempo e o espaço em suas relações contínuas de indissolubilidade e interdependência (BAKHTIN, 2018).

Trazendo essa metáfora bakhtiniana da cronotopia para o cenário atual da educação, podemos dizer que a “estrada” da pandemia promoveu (des)encontros entre docentes, discentes e tecnologias. Na sociedade em rede (CASTELLS, 2003), o dialogismo e a cronotopia (BAKHTIN, 2016, 2018) assumem especial destaque quando observamos as práticas dialógicas de linguagens mediadas pelas tecnologias, minimizando-se as distâncias espaciais e temporais entre os sujeitos que participam da expansão da inteligência coletiva.

No cenário da pandemia de Covid-19, a necessidade de isolamento social e a paralisação de aulas presenciais nas escolas de educação básica e nas universidades foram fatores determinantes no redimensionamento das relações cronotópicas e dialógicas entre os sujeitos, mediadas intensamente pelas TDIC. É preciso entender as TDIC sob uma ótica plural,

percebendo que “são mais do que simples suportes ou equipamentos, visto que influenciam os comportamentos dos indivíduos, os modos de pensar, agir e as relações dos sujeitos” (KENSKI, 2007, p. 23). Nesse sentido, o híbrido tecnológico, caracterizado pela convergência das TDIC para a configuração de uma nova tecnologia, a digital, provocou transformações significativas nos processos de representação, processamento e acesso à informação (KENSKI, 2007, p. 33).

No cronotopo pandêmico, considerando os desafios no campo da educação, os professores tiveram que buscar alternativas para aprimorar apropriação tecnológica e práticas de letramentos digitais (BARTON e LEE, 2015; COSCARELLI, 2005, 2016; DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUN, 2016; SOARES, 2002), com vistas a apoiar processos de ensino e aprendizagem mediados pelas TDIC. As experiências com educação mediada por tecnologias digitais começaram a fazer parte da rotina de educadores e educandos, os quais precisaram reinventar percursos de ensino e aprendizagem com apoio de recursos tecnológicos.

As universidades começaram a rever planejamentos, desenhos curriculares e programas de formação docente, visando à incorporação de TDIC para dar continuidade às atividades acadêmicas nos eixos de ensino, pesquisa e extensão. Universidades e escolas começaram a desenvolver experiências com o ensino remoto emergencial (ERE), o qual envolve práticas pedagógicas mediadas por TDIC, tendo em vista atividades não presenciais realizadas por meio de interações síncronas e/ou assíncronas.

Conforme Arruda (2020), “a educação remota *on-line* digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial” (ARRUDA, 2020, p. 9). No cenário do ERE, os desafios nos processos de ensino e aprendizagem foram intensos e as metodologias de ensino tiveram que se adaptar às mediações pedagógicas apoiadas pelas TDIC. Desse modo, os docentes buscaram desenvolver estratégias metodológicas ativas e práticas pedagógicas inovadoras, com vistas à construção de aprendizagens criativas e abertas.

Considerando as características dinâmicas da cibercultura, ganha força a Educação Aberta (EA) em distintos setores da sociedade com o surgimento da internet e da tecnologia digital, intensificando a necessidade de propiciar acesso ao conhecimento para todas as pessoas, inovar nas práticas pedagógicas e incorporar a cultura do compartilhamento. Conforme Santos (2012), a Educação Aberta apresenta características, tais como: 1) práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas; 2) acesso aberto a materiais educacionais; 3) autonomia do estudante por meio da ubiquidade na aprendizagem; 4) usos de recursos/materiais educacionais abertos em ambientes *on-line*, permitindo adaptações, reconfigurações, remix; 5) utilização de REA - Recursos Educacionais Abertos (SANTOS, 2012).

A aprendizagem aberta requer processos de ensino centrados no aprendente, com foco na autonomia e na autogestão da aprendizagem, tendo em vista características, como: flexibilidade, liberdade do estudante e oferta voltada para os interesses do discente, ou seja, flexibilização do acesso e dos procedimentos de ensino e de avaliação (BELLONI, 2005).

As novas maneiras de aprender impulsionaram práticas pedagógicas diversificadas com foco na inovação. Nesse contexto, o professor torna-se uma espécie de “animador da inteligência coletiva” dos grupos que estão a seu encargo. A atividade docente está centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens, considerando o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem (LÉVY, 1999, p.171).

Com a integração de tecnologias e mídias digitais às práticas pedagógicas, o eixo da inovação é destacado em processos formativos, visando a apoiar os docentes no redesenho de planejamentos, metodologias, estratégias didáticas e recursos educacionais. Os processos de formação docente precisam dialogar com as transformações que estão reconfigurando as formas de aprender no mundo dinâmico da cibercultura.

A inovação precisa ser compreendida em sua dimensão plural, integrando dimensões pedagógicas e tecnológicas às práticas pedagógicas e aos novos cenários de aprendizagem que continuamente se transformam. Acreditamos que o eixo da inovação pedagógica precisa estar contemplado em programas e políticas de formação docente, com base nesse diálogo indissociável entre as dimensões pedagógicas e tecnológicas, as quais reconfiguram a ação docente na cultura digital.

O conceito de inovação é discutido amplamente por diversos estudiosos de diferentes áreas. Drucker (2000), por exemplo, afirma que, nos próximos cinquenta anos, as escolas e as universidades sofrerão mudanças e inovações ainda mais drásticas que nos últimos trezentos anos, quando se organizaram em torno da mídia impressa. Na visão do autor, as TDIC, a informática e a telemática, além da perspectiva da aprendizagem contínua têm criado demandas sociais, exigindo das organizações respostas inovadoras, uma vez que as soluções antigas já não se mostram suficientes e adequadas.

Belloni (2005) alerta para o perigo do deslumbramento diante da inovação tecnológica, quando confundida com a inovação pedagógica e considerada como solução milagrosa de problemas educacionais estruturais. Conforme a autora, “é preciso, com efeito, evitar este deslumbramento que leva ao uso de inovações tecnológicas como um fim em si mesmo.” (BELLONI, 2005, p. 8).

Ao refletir sobre mudanças e inovações no campo da educação, Imbernón (2000) identifica alguns imperativos que merecem destaque, tais como: um meio social baseado na informação e nas comunicações; a tendência a que tudo seja planejado; uma situação de crise em relação ao que se deve aprender e/ou ensinar em um mundo onde imperam a incerteza e a mudança vertiginosa; o novo papel do educador como gestor e mediador de aprendizagem (IMBERNÓN, 2000, p. 85). Esses aspectos dialogam com as novas demandas em termos de uma nova concepção de trabalho educativo, tendo em vista:

análise da obsolescência dos processos, dos materiais e das ferramentas de aprendizagem existentes; diagnóstico das novas necessidades dos alunos; busca de novas motivações dos alunos para a aprendizagem; grande influência do meio social na aprendizagem; busca de novos métodos; gestão coletiva da aprendizagem; utilização dos meios tecnológicos; formação permanente como parte intrínseca da

profissão de educar e como compromisso na aprendizagem durante toda a vida (IMBERNÓN, 2000, p. 89-90).

É importante compreender que, no campo educacional, a inovação está atrelada a alguns eixos importantes: 1) planejamentos didático-pedagógicos; 2) estratégias didáticas e metodologias ativas; 3) recursos didáticos, educacionais e tecnológicos; 4) práticas pedagógicas inovadoras; 5) cenários flexíveis/abertos de aprendizagem; 6) integração entre espaços formais, informais e não formais na construção de aprendizagens ativas e significativas; 7) protagonismo/autonomia estudantil; 8) formação docente/discente para a cultura digital. Esses eixos estão imbricados e conectados a um projeto global de educação dialógica (FREIRE, 2002) que busca a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e protagonistas de seus percursos de aprendizagem.

Nesse processo dialógico, com foco na inovação, podemos estabelecer conexões entre as abordagens de Freire (2002), no campo da educação, e Bakhtin (2016, 2018), nos estudos da linguagem. No enfoque de Freire (2002), a perspectiva dialógica remete ao reconhecimento de que os seres humanos são históricos e, pelo diálogo, constroem e reconstróem o mundo. O diálogo, nesse sentido, é condição para a formação do sujeito histórico e social. Para Freire (2002), a base da educação é o diálogo. A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica. Freire (1998, 2002) compreendia o diálogo (ou a dialogicidade) como imprescindível na comunicação e na intercomunicação entre sujeitos. Nesse sentido, podemos apontar a abordagem de Freire (2002) com foco na inovação dialógica entre educadores e educandos mediatizados pelo mundo em processos intercomunicativos, políticos e históricos.

Bakhtin (2015) aponta para o dialogismo como constitutivo das práticas de linguagem. Nessa perspectiva, afirma o autor:

O enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social (BAKHTIN, 2015, p. 49).

O enfoque bakhtiniano amplia a dimensão dialógica da linguagem para estudos antropológicos e filosóficos que compreendem as conexões dinâmicas do amplo diálogo social entre homem, sociedade e práticas discursivas ancoradas na historicidade. As abordagens de Freire (2002) e Bakhtin (2015) apontam para o diálogo como categoria constitutiva na formação humana em ampla interação com os processos sociais, históricos, políticos e culturais. Essa dimensão plural pode ser importante para ampliar nossa compreensão sobre a educação dialógica, considerando as demandas atuais em relação às dimensões da inovação pedagógica/tecnológica.

Quando pensamos em inovação no campo da educação, devemos considerar reflexões que os docentes precisam realizar, ou seja: 1) como educador(a), qual a concepção de educação que norteia minha prática pedagógica? 2) como compreendo a linguagem no

processo de interação com os educandos, se desejo apoiar a construção de aprendizagens significativas? 3) qual concepção de aprendente orienta minha práxis educativa? 4) que noções de tecnologias e letramentos digitais perpassam minha prática pedagógica? Certamente, essas questões impulsionam o docente a refletir sobre o processo educativo em sua dimensão plural, reconhecendo as conexões dialógicas entre docência, discência, ensino, aprendizagem e as mediações pedagógicas e tecnológicas.

Nessas reflexões, destacamos a práxis do educador como fundante em uma proposta de educação dialógica pautada na emancipação dos sujeitos aprendentes, compreendendo a práxis tal como Freire (1998), que é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem a práxis pedagógica ancorada na dialogicidade, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. A tecnologia transforma-se em um meio importante nesse processo dialógico, mas não deve ser compreendida como um fim em si mesmo, pois é a mediação entre docentes e discentes que irá garantir aprendizagens significativas, dialógicas e polifônicas (BAKHTIN, 2015).

Como já afirmou Freire (2002):

Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado (FREIRE, 2002, p. 36-37).

A inovação pedagógica precisa dialogar com as potencialidades tecnológicas com vistas à construção de movimentos dinâmicos, dialógicos e dialéticos que consigam aprimorar as formas de aprendizagem dos discentes, tendo em vista processos disruptivos para a construção da autonomia e do protagonismo estudantil.

Podemos compreender, no campo educacional, o conceito de disrupção atrelado a maneiras inovadoras de transformar estratégias convencionais de ensino e aprendizagem, tendo em vista alguns eixos importantes, tais como: personalização da aprendizagem, multidisciplinaridade, aprendizagem ativa, desenvolvimento de competências socioemocionais, protagonismo na cultura digital, inclusão social/escolar/digital, entre outros.

Ao refletirmos sobre uma proposta de educação disruptiva, precisamos buscar alternativas para aproximar os processos de ensino e aprendizagem do estudante em conexão com as mudanças na sociedade tecnológica que vivemos. Para tanto, é importante ampliarmos o debate sobre práticas pedagógicas inovadoras e metodologias ativas.

A inovação precisa estar atrelada às práticas pedagógicas diversificadas, criativas e ancoradas nas demandas de aprendizagem dos estudantes. As práticas pedagógicas inovadoras consistem na construção de experiências significativas de aprendizagem que os educadores podem organizar para desenvolver competências e habilidades em sintonia com as demandas dos discentes na cultura digital. Indicamos, a seguir, algumas possibilidades de práticas pedagógicas e metodologias ativas com foco na inovação.

Design Thinking: pode auxiliar a criação, a organização e a validação de ideias em processos educativos, propondo soluções possíveis para situações/desafios/problemas identificados por educadores em conjunto com os estudantes. Como exemplo, temos a utilização de mapas mentais, configurando processos de associação de palavras e ideias para estruturar o pensamento e ativar a aprendizagem. O *Design Thinking* pode estimular pensamentos e ações críticas/criativas dos estudantes, propiciando o protagonismo discente e o maior envolvimento com os projetos da escola.

Gamificação de conteúdos e Game Thinking: em geral, quando se aborda a gamificação surge logo a ideia de *games* no universo digital. Precisamos ampliar a noção de gamificação como movimento integrado, por exemplo, ao *Design Thinking* e ao *Game Thinking*. Utilizar as características dos jogos pode se transformar em uma estratégia dinâmica, lúdica e interativa para a aprendizagem de conteúdos dos diversos componentes curriculares. *Game Thinking* representa um tipo de estratégia lúdica que pode envolver os estudantes em desafios, tarefas e competições, partindo do conceito e das características dos jogos no campo educacional.

Aprendizagem Baseada em Problemas - Project Based Learning – PBL: busca estimular os estudantes por meio da resolução colaborativa de desafios, promovendo as habilidades de investigar, refletir e criar diante de uma dada situação desafio. O professor atua como mediador da aprendizagem, provocando e instigando o estudante a buscar as resoluções por meio de percursos autônomos de aprendizagens significativas.

Aprendizagem Baseada em Projetos: em sintonia com a PBL, a Aprendizagem Baseada em Projetos busca levar os estudantes à investigação, por meio do conceito “aprendendo a fazer”, próprio da cultura “*maker*” tão debatida no contexto atual. Trata-se de uma metodologia ativa que utiliza atividades em grupo focadas em captar a atenção dos estudantes por meio de problemas do mundo real, propiciando o desenvolvimento de habilidades, como, por exemplo, pensamento crítico/lógico, colaboração e comunicação.

Aprendizagem entre Times - Team Based Learning – TBL: visa à formação de equipes (times) dentro da turma, considerando a aprendizagem que privilegia o fazer em conjunto para compartilhar ideias. O professor pode trabalhar um estudo de caso ou projeto, para que os estudantes resolvam os desafios de forma colaborativa. Dessa forma, eles aprendem uns com os outros, empenhando-se para formar o pensamento crítico, que é construído por meio de discussões e reflexões entre os grupos.

Abordagem STEAM - Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics: propõe enfoque multidisciplinar, unindo diversas áreas do conhecimento para resolução de problemas e situações-desafio, de forma criativa, inovadora e funcional. Os estudantes podem ser

organizados em grupos de trabalho, sendo que cada um deles propõe uma solução para um problema predeterminado, utilizando todo o tipo de material acessível.

De modo geral, podemos notar que as abordagens propostas mantêm conexões dialógicas, tendo como eixo norteador a aprendizagem ativa dos estudantes em sintonia com as demandas das inovações pedagógicas e tecnológicas que estão redimensionando processos de ensino e aprendizagem na cultura digital.

As reflexões sobre práticas pedagógicas inovadoras devem ser inseridas em programas e projetos de formação docente, a fim de que os educadores consigam repensar modelos pedagógicos, estratégias metodológicas, recursos educacionais e tecnológicos para apoiar processos de ensino e aprendizagem.

3 Letramentos literários e digitais: (inter)conexões ilimitadas

Quando se aborda a noção de letramento literário, é importante considerar o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67). Tal processo envolve habilidades de “entender, interpretar e criticar literatura” (CAI e TRAW, 1997), bem como “capacidade de ler e interagir com os textos literários” (KAYAD, 2015). As interconexões entre competência linguística, competência literária e conhecimento pedagógico são essenciais nas reflexões teórico-metodológicas sobre letramentos literários (KAYAD, 2015).

O letramento literário pode apoiar a educação literária aberta, propiciando que os estudantes consigam estabelecer relações dinâmicas com a literatura. É importante compreender o letramento literário como prática social que transcende os “muros” da escola e pode promover o engajamento de estudantes leitores na construção de experiências estéticas significativas por meio de práticas diversificadas construídas em espaços escolares ou não escolares.

O letramento literário envolve a “apropriação da literatura enquanto linguagem”, tendo em vista a “experiência do literário” como centro do ensino de literatura (COSSON, 2020, p. 47). Essa experiência ocorre na relação do leitor com a obra literária, configurando-se como espécie de “jogo”, no qual “os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo” (ISER, 2002, p. 107). O texto literário prevê a cooperação do leitor como condição prévia de sua atualização, pois “gerar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões do movimento do outro” (ECO, 1993, p. 57). Neste sentido, o texto literário apresenta indícios, elementos não-ditos a serem atualizados pelo leitor, com base em alguns elementos: a organização interna da mensagem, a competência enciclopédica do leitor, o cenário cultural em que o texto está inserido e a capacidade de representar um mundo possível (ECO, 1999).

É importante que o papel do leitor seja amplamente valorizado em uma proposta de educação literária aberta, reconhecendo-se as potencialidades plurissignificativas e

polissêmicas na organização da obra literária. A obra literária concretiza-se na “convergência do texto com o leitor” (ISER, 1996), compreendendo-se o ato de ler como relação dialógica. Essa relação é reconfigurada com base na revolução digital, na qual o “novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro” (CHARTIER, 1999, p. 88). Diante de novos suportes tecnológicos e das características das mídias digitais, o texto revela-se em sua dimensão móvel, maleável, aberta, hipertextual, em que o leitor pode “deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera” (CHARTIER, 2002, p. 25).

Percebem-se, assim, mudanças que possibilitam ao leitor e ao escritor práticas sociais de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias digitais, ou seja, letramentos digitais que envolvem “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016, p. 23). Podemos compreender o letramento digital como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela” (SOARES, 2002, p. 151).

O letramento digital merece ser avaliado em sua dimensão plural, compreendendo-se “conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais” (BUZATO, 2007, p. 16). Na concepção de Buzato (2007), o conceito de letramento digital pode ser norteador para formação inicial e continuada de docentes, tendo em vista a necessidade de promover processos formativos articulados às demandas da cultura digital.

Conforme Dudeney, Hockly, Pegrun (2016, p. 19), o letramento digital é ainda mais poderoso e empoderador do que o letramento analógico. Além disso, é importante considerar a dimensão plural dos letramentos, considerando-se quatro pontos focais: linguagem, informação, conexões e (re)desenho (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016). Na cibercultura, os letramentos digitais transformam-se diante das mídias sociais, configurando desafios para práticas de letramentos em rede e letramentos remix. Os letramentos em rede dialogam com as habilidades de organizar redes profissionais e sociais para “filtrar e obter informação; se comunicar e informar outros; construir colaboração e apoio; desenvolver uma reputação e exercer influência” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016, p. 47). Tendo em vista a cultura do remix, na ótica de Lessig (2004), os letramentos remix proporcionam a criação de “novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016, p. 55).

Na cibercultura, a linguagem e o letramento estão no cerne de grande parte da mudança social que vivenciamos, porque estruturam o conhecimento e possibilitam a comunicação (BARTON e LEE, 2015). Segundo Rojo (2012), a multiplicidade de linguagens nos textos em circulação social, com destaque para a multimodalidade ou multissemiose, propiciam oportunidades para práticas direcionadas aos multiletramentos.

Diante da multiplicidade de linguagens, destaca-se a Pedagogia dos Multiletramentos, a qual visa ao desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com

sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a faz uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 2). Articular a noção plural dos letramentos – literários, digitais, multi(letramentos) – a uma proposta pedagógica, capaz de dialogar com as inovações pedagógicas e tecnológicas, pode ser uma alternativa interessante para incentivar as práticas de leitura e escrita literárias dentro e fora dos espaços escolares.

4 Trilhas de planejamentos didáticos para ensino de literatura na Educação Básica

No cenário da Educação Básica, o ensino de literatura precisa ser redimensionado, por meio de planejamentos didático-pedagógicos em sintonia com metodologias ativas, visando ao protagonismo discente em práticas de letramentos literários. Nesse sentido, propomos reflexões sobre o projeto didático “*Lendo a vida, escrevendo o mundo: clássicos da literatura no universo jovem*”. Este projeto didático tem como objetivo principal incentivar a formação leitora por meio de livros, previamente selecionados, que compõem o cânone literário brasileiro, em formato de Histórias em Quadrinhos (HQ), com grupos de jovens estudantes do 1º ano do Ensino Médio, culminando na criação de vídeos compartilhados no *YouTube*. Para isso, são propostas as obras *Senhora* - José de Alencar, *A Escrava Isaura* - Bernardo Guimarães, *O Ateneu* - Raul Pompéia e *Jubiabá* - Jorge Amado. Essas obras são apresentadas com base em uma abordagem intersemiótica, tendo em vista estudos comparativos com as versões que exploram o gênero textual Histórias em Quadrinhos (HQ). Essas obras literárias apresentam personagens, as quais mimeticamente representam vivências, conflitos, sentimentos e ações similares às experiências dos jovens leitores, ou seja, público-alvo do projeto didático. Tais clássicos abordam temas universais, não se conformando apenas com o relato de acontecimentos cotidianos, mas o transformando em uma aventura de descobertas pessoais. Já a escolha de utilizar as obras em Histórias em Quadrinhos (HQ) se dá pelo fato de a HQ ser bastante apreciada pelo público infantojuvenil, o que pode favorecer a imersão dos estudantes leitores em práticas de leituras e letramentos em sintonia com as demandas de aprendizagem dos discentes.

A metodologia explorada no planejamento didático é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), considerando a formação de grupos de estudantes que podem trocar experiências e construir percursos significativos de aprendizagem de forma colaborativa. Por meio de atividades colaborativas em grupos, os estudantes podem ter experiências com pesquisas exploratórias por meio de proposta de investigação transdisciplinar com a finalidade de reunir informações para a elaboração de vídeo-resenhas sobre as obras abordadas nas atividades de leituras propostas. As produções dos estudantes podem ser organizadas em um canal do *YouTube*, buscando-se motivar práticas de letramentos literários e digitais, com base na participação em experiências didático-pedagógicas criativas.

As obras literárias selecionadas para o projeto “*Lendo a vida escrevendo o mundo: clássicos da literatura no universo jovem*” são do cânone literário brasileiro, seguindo as orientações de Cosson (2009), que relata a necessidade de apresentar aos estudantes as obras

do cânone, uma vez que “este guarda parte da nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade do leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la” (COSSON, 2009, pp. 33-34). Assim, a aproximação dos estudantes com o cânone literário é importante, pois são parte da nossa história, cultura e do conhecimento produzido historicamente na sociedade brasileira. Além disso, a escolha desses clássicos se dá porque abordam temas universais, não se conformando apenas com o relato de acontecimentos cotidianos, mas o transformando em uma aventura de descobertas pessoais. Bamberger (1987) correlaciona a faixa etária dos jovens aos seus interesses de leitura, ao relatar que os jovens de 14 a 17 anos se interessam mais por leituras sobre o conhecimento e entendimento de si.

Na ótica de Guimarães (2011), a HQ é uma expressão de cunho artístico que utiliza o estímulo visual de forma predominante, ou seja, “engloba formas de expressão em que o espectador, para apreciá-las, utiliza principalmente o sentido da visão” (GUIMARÃES, 2011, p. 6). Por isso, o gênero textual HQ parece ser bastante apreciado pelo público infantojuvenil e pode revelar-se como ferramenta eficaz na motivação para os processos de ensino e aprendizagem. O Quadro 1 apresenta a seleção de obras literárias e os *links* disponíveis para acesso à HQ.

Quadro 1 - Relação de obras literárias para o projeto de leitura

Obra	Autor	Link de acesso
<i>Senhora</i>	José de Alencar	https://www.coletivoleitor.com.br/wp-content/uploads/2020/10/senhora_hq.pdf
<i>A Escrava Isaura</i>	Bernardo Guimarães	https://fdocumentos.tips/document/hq-a-escrava-isaura-bernardo-guimaraes-55844e83da559.html
<i>O Ateneu</i>	Raul Pompéia	https://www.coletivoleitor.com.br/wp-content/uploads/2020/01/o-ateneu-classicos-brasileiros-em-hq.pdf
<i>Jubiabá</i>	Jorge Amado	https://indicalivros.com/livros/jubiaba-quadrinhos-jorge-amado

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Como objetivos específicos, o projeto de leitura propõe: 1) promover a formação leitora crítica de jovens a partir de clássicos da literatura brasileira; 2) explorar os recursos didáticos do gênero HQ na formação do leitor jovem estudante de ensino médio; 3) trabalhar a produção e o compartilhamento de vídeos no *YouTube*, como estratégias de leitura crítica literária. No tocante às orientações curriculares da BNCC – Ensino Médio, foram selecionadas as seguintes competências indicadas no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Competências sugeridas na BNCC- Ensino Médio (2018)

EM13LP52	Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente. (BRASIL, 2018).
(EM13LP46)	Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçá-lo a perspectiva crítica.” (BRASIL, 2018).

Fonte: BNCC – Ensino Médio (2018).

Em alinhamento às orientações curriculares da BNCC, o Currículo de Pernambuco-Ensino Médio, publicado em 2021, “tem como perspectiva estar atrelado às práticas sociais dos estudantes, de modo a permitir-lhes (res)significar seus próprios saberes, a partir do diálogo com aqueles socialmente construídos pela humanidade; e garantir a todos a igualdade de acesso aos conhecimentos no espaço escolar” (PERNAMBUCO, 2021, p. 18). Nessa perspectiva, as orientações curriculares de Pernambuco para o novo Ensino Médio propõem:

Os estudantes são legítimos interlocutores na discussão da construção do currículo e na definição de estratégias relativas ao ensino e à aprendizagem. Os conteúdos a serem trabalhados precisam fazer sentido para os estudantes e devem contribuir para a concretização de seus projetos de vida. Por esta razão, a escola precisa ser um ambiente de acolhimento, curiosidade, criatividade e que possibilita ao estudante planejar seu percurso a fim de atingir suas metas (PERNAMBUCO, 2021, p. 48).

Considerando essa visão de currículo e de estudantes, o Currículo de Pernambuco – Ensino Médio apresenta competências voltadas para o protagonismo estudantil. No planejamento didático apresentado, foram selecionadas as seguintes competências, descritas no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Competências sugeridas no Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (2021)

“(EM13LGG201LP20PE) Analisar criticamente diferentes gêneros literários, considerando suas especificidades, linguagem, aspectos estilísticos, estéticos, contexto de produção e circulação.” (PERNAMBUCO, 2021)
“(EM13LP46PE) Identificar e analisar, no macrossistema literário em língua portuguesa, o diálogo cultural presente nos textos (canônicos e não canônicos ou marginalizados), as intertextualidades temáticas e estilísticas, as diferentes visões de mundo e de sociedade, por meio da leitura crítica e plurissignificativa da realidade e dos bens simbólicos, desenvolvendo múltiplos olhares sobre os aspectos inter e multiculturais da e na sociedade contemporânea.” (PERNAMBUCO, 2021)

Fonte: Currículo de Pernambuco - Ensino Médio (2021).

Na metodologia do projeto de leitura, destacamos a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) que utiliza como estratégia de ensino a solução de problemas reais ou simulados a partir de um contexto real. Com isso, o estudante deixa o papel de receptor

passivo do conhecimento e assume o protagonismo de seu próprio aprendizado. Na perspectiva de Bender (2014), a ABP é “um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções” (BENDER, 2014, p. 9).

As propostas de atividade, na ABP, devem surgir a partir de um ponto de partida que desenvolva a curiosidade e o interesse dos estudantes, tendo em vista o envolvimento destes no processo de aprendizagem. No caso do projeto “*Lendo a vida, escrevendo o mundo: clássicos da literatura no universo jovem*”, são destacadas as obras literárias: *Senhora* - José de Alencar, *A Escrava Isaura* - Bernardo Guimarães, *O Ateneu* - Raul Pompéia e *Jubiabá* - Jorge Amado. A partir das leituras das obras, os jovens podem ser levados a conhecer o outro, percebendo-se enquanto diferentes, sendo, ao mesmo tempo, possível que se identifiquem com os conflitos e as angústias ali presentes. Tal proposta é defendida por Coelho (2000), considerando-se que a Literatura, como ciência do imaginário, permite múltiplas reflexões, englobando diversas ciências, ajudando a organizar conhecimentos em torno de eixos de ideias, em um processo significativo de aprendizagem para o sujeito. Por isso, a Literatura é uma disciplina adequada para “servir de eixo ou ‘tema transversal’ para a interligação de diferentes unidades de ensino” (COELHO, 2000, p. 24).

Na ABP, é importante que os estudantes sejam organizados em grupos, escolhidos por eles próprios ou pelo professor, visando a estimular experiências de aprendizagens em colaboração para que os discentes fiquem “acostumados a planejar atividades em conjunto, a especificar papéis para vários membros do grupo, a trabalhar em grupo para resolver problemas, a apoiar as ideias uns dos outros e a oferecer, mutuamente, avaliações de colegas apropriadas e úteis” (BENDER, 2014, p. 49). Neste projeto didático, partimos, inicialmente, da formação de grupos de estudantes, com quatro a cinco integrantes, para leitura e análise das obras citadas anteriormente.

Após a apresentação das obras e organização dos grupos, o próximo passo é estruturar o início do projeto em torno de uma questão motriz, “uma questão orientadora e altamente motivadora com a qual os alunos irão se identificar” (BENDER, 2015, p. 23). Com a questão motriz identificada por cada grupo, surge o momento de investigação transdisciplinar com o objetivo de reunir informações para elaboração do produto do projeto, ou seja, a produção de vídeo-resenha literária para compartilhar no *YouTube*.

Para isso, são estabelecidas metas de aprendizagem, de acordo com as demandas das práticas de leituras e letramentos literários dos discentes. Essas metas são organizadas em cronograma com prazos curtos, médios e longos, sistematizando-se a evolução do projeto, já que a ABP requer um planejamento temporal mais robusto. Para estabelecer o cronograma, é necessário considerar os perfis da instituição, da turma e dos estudantes. Somente após isso, haverá a sistematização do planejamento com os passos do projeto, evitando que os estudantes se percam em meio a muitas tarefas e ideias. Destacamos, ainda, que o projeto pode ser implementado no formato híbrido, com momentos de formação presencial na

escola, além de outros cenários de aprendizagem ubíqua, com imersão no universo *on-line* do ciberespaço.

Quanto às etapas do planejamento didático, propomos: 1) formação de grupos de alunos/leitores para criação de pequenos círculos de leituras e letramentos literários, tendo como referência o enfoque de Cosson (2019); 2) rodas de diálogos iniciais sobre a importância da leitura literária, o papel de empoderamento do leitor literário e expectativas iniciais de leituras; 3) motivação para leitura das obras literárias selecionadas, por meio de diálogos intertextuais e intersemióticos; 4) compartilhamentos de experiências de leituras entre os grupos de alunos/leitores; 5) debates sobre literatura e cultura digital, introduzindo questões relativas ao fenômeno dos *booktubers*; 6) apresentação de características do gênero vídeo-resenha literária; 7) elaboração de roteiros de vídeos para compartilhar leituras literárias das obras selecionadas; 8) produção de vídeo-resenha literária; 9) publicação e compartilhamento das produções dos alunos/leitores em canal do *YouTube*; 10) Avaliação e sistematização das atividades realizadas.

Durante todo o processo de implementação do projeto didático, serão priorizados momentos de interação, como, por exemplo, rodas de diálogos entre os estudantes e os mediadores, pois, segundo Kleiman (2002), “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 2002, p. 24).

Todas as etapas do projeto serão vivenciadas por meio de processos contínuos de planejamento, reflexão, ação pedagógica, avaliação formativa, de modo cíclico, sempre buscando envolver os alunos em seus percursos de aprendizagem. As etapas de produção de vídeo-resenha literária podem envolver: 1) elaboração de roteiros de vídeos iniciais; 2) ensaios de produção de vídeos; 3) elaboração de vídeo-resenha literária, com base nas leituras das obras selecionadas; 4) ajustes pontuais para aprimorar as produções dos vídeos; 5) compartilhamento dos vídeos produzidos para posterior publicação. Após processos de reelaboração e revisão das produções construídas pelos estudantes, será organizado processo de divulgação no canal do *YouTube*.

5 Trilhas finais... caminhando rumo às conexões entre educação literária, inovação pedagógica e formação docente

No campo da educação literária, a inovação precisa ser inserida nos desenhos curriculares da formação docente e do currículo da educação básica, nos planejamentos didáticos e nas estratégias metodológicas, considerando-se o dinamismo da cultura digital. A formação inicial docente direcionada para o ensino de literatura precisa ser redimensionada, considerando-se os desafios que os professores estão enfrentando em tempos de cultura digital. O educador precisa rever sua prática pedagógica, apropriando-se das questões teórico-metodológicas sobre ensino de literatura, bem como considerando as relações que os estudantes estão estabelecendo com a literatura no cenário de inovações tecnológicas.

A educação literária proposta pela escola merece ser reavaliada, a fim de que os estudantes possam encontrar razões concretas para o estudo da literatura como fenômeno artístico atrelado às transformações históricas, sociais e culturais (SILVA, 2005). Não cabe mais o ensino tradicional da história da literatura, principalmente como se nota no Ensino Médio, com a ênfase na classificação de autores e obras em períodos literários isolados e descontextualizados. Retomando as considerações de Leahy-Dios (2001), de que adianta “ensinar” os alunos a memorizar características dos diferentes estilos de época, situando-se a produção literária em “blocos monolíticos de períodos literários”, se os educandos não conseguem ter uma compreensão mais ampla do objeto literário?

Os educandos já não aprendem mais da mesma forma diante dos atrativos das tecnologias e mídias digitais. Fascinados pelos celulares de última geração, com acesso a jogos, vídeos, fotos, redes sociais e notícias instantâneas na internet, crianças, jovens e adolescentes participam ativamente da cibercultura (LÉVY, 1999) como “nativos digitais” (PRENSKY, 2001). A cultura do remix está articulada à cibercultura, com as noções de autoria colaborativa e inteligência coletiva como características marcantes para o crescimento do ciberespaço. Essa cultura do remix está relacionada à produção de conteúdos e materiais abertos, no sentido de apoiar os processos de ensino e aprendizagem no contexto da educação aberta *on-line*.

Em sala de aula, a literatura ainda é vítima do processo inadequado de escolarização (SOARES, 1999), em que o ensino de práticas de leituras e letramentos literários se configura de modo tradicional, com ênfase na historiografia literária que apresenta blocos monolíticos de autores e obras classificados em determinados períodos literários. As orientações curriculares propostas para o ensino de literatura, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e do Currículo de Pernambuco - Ensino Médio, precisam acompanhar o dinamismo da cultura digital, no sentido de fornecer subsídios teórico-metodológicos para os docentes revisitarem práticas pedagógicas em tempos de cibercultura.

Os planejamentos didáticos propostos para o ensino de literatura precisam dialogar com a inovação pedagógica, tendo em vista as reflexões teórico-metodológicas sobre metodologias ativas direcionadas para práticas de letramentos literários na Educação Básica. O discente deve ser motivado para processos de fruição estética, no sentido de ampliar a compreensão da literatura como fenômeno transdisciplinar, dialógico, polifônico (BAKHTIN, 2014, 2015).

Neste trabalho, indicamos algumas reflexões e sugestões didáticas no sentido de ampliar as discussões sobre o ensino de literatura em tempos de cultura digital. Não buscamos fornecer “receitas prontas” aos docentes e, muito menos, indicar “modelos fechados e acabados” para o ensino da literatura. Nosso percurso precisa ser pautado em novas formas de pensar a literatura como fenômeno plural, polifônico, dialógico (BAKHTIN, 2016, 2018), com vistas a dinamizar processos de ensino e educação literária na cibercultura, reconhecendo a integração entre metodologias ativas, inovação pedagógica e práticas de letramentos literários/digitais.

Referências

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> Acesso em: 10 jul. 2020.

BENDER, W. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. São Paulo: Editora 34, 2018.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I**: a Estilística. São Paulo: Editora 34, 2015.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.

BELLONI, M. L. Educação a distância e inovação tecnológica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 1, p. 187-198, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/GBM3YFDNTT45ctv5B3pfrHG/> Acesso em: 10 out.2021.

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

BUZATO, M. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, 45-62, jan./jun, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/558qxvFvw9tdPbR6BFmpkTLr/?lang=pt> Acesso em: 20 out. 2021.

BUZATO, M. Sobre a necessidade de letramento eletrônico na formação de professores: o caso Teresa. In: CABRAL, L.G, SOUZA, P., LOPES, R. E.V.; PAGOTTO, E.G (Orgs.) **Linguística e ensino**: novas tecnologias. Blumenau: Nova Letra: 229-267, 2001.

CAI, M.; TRAW, R. Literary Literacy. **Journal of children's literatura**, v.23, n.2, p. 20-33, 1997.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1999.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.

COELHO, N. A Literatura: um "fio de Ariadne" no labirinto do ensino neste limiar de milênio? *In: __*. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000. p. 13-31.

COPE, B. KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *In*: TOMPKINS, J. (Ed.). **Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives**. New York: Routledge, 2013, pp. 105-135, 2013.

COSCARELLI, C. V; RIBEIRO, A. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

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

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 173–187, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644> . Acesso em: 21 ago. 2021.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, M. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**: São Paulo: Parábola, pp.67-97, 2013.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUN, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

DRUCKER, P. A nova sociedade das organizações. *In*: HOWARD, R. (Org.) **Aprendizado organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 2000. p.1-7.

ECO, U. **Leitura do texto literário: lector in fabula**. Lisboa: Presença, 1993.

ECO, U. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

FREITAS, M. (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GUIMARÃES, E. Uma caracterização ampla para a história em quadrinhos e seus limites com outras formas de expressão. *In*: XXII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, **Anais** [...] Rio de Janeiro, 1999. p. 1-13. Disponível em:

<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/1836635ef083f30606fba7842cbcfabb.PDF> .

Acesso em: 05 dez. 2021.

IMBERNÓN, F. (Org.) **A educação no século XXI**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

ISER, W. O jogo do texto. *In*: COSTA LIMA, L. **A literatura e o leitor**: textos da Estética da Recepção. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. v.1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

KAYAD, F. Teacher education: english language and literatura in a culturally and linguistically diverse environment. **Education research and perspectives**, v.42, pp. 286-328, 2015.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 2002.

LEAHY-DIOS, C. **Língua e literatura: uma questão de educação?** Campinas: Papirus, 2001.

LESSIG, L. **Free culture**: how big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity. Penguin Press, 2004. Livro de domínio público. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/educacao/docs/10d.pdf> . Acesso em: 20 fev. 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34., 1999.

MASETTO, M. Inovação na Educação Superior ação na Educação Superior ação na Educação Superior. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.8, n.14, p.197-202, set.2003-fev.2004

MASETTO, M. **Trilhas abertas na Universidade**: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C.; MORALES, O. (Orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, S. *et al* (Orgs.). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

MORAN, J. Mudanças necessárias na educação, hoje. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, J. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 21ª Ed. 2014 ; p. 21-29.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Currículo de Pernambuco- Ensino Médio**. Recife, 2021.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-16, out. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Acesso em: 02 fev. 2021.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletraentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A., REZENDE, N. L. D.; JOVER-FALEIROS, R (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SANTOS, A. I. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N.(Orgs.). **Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Casa da Cultura Digital/EDUFBA, 2012.

SILVA, I. **Literatura em sala de aula: da teoria à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE. Coleção Teses, 2005.

SILVA, I. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **Anais do Evento PG Letras 30 Anos**. Vol. I (1): 514-527p., 2003. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf> Acesso em: 07 mai. 2021.

SILVA, I. Ensino de literatura: interfaces com a cultura digital. **Pensares em Revista**. São Gonçalo-RJ, n. 5, p. 62 – 82, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/16550> Acesso em: 20 jun. 2021.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20 out. 2021.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. *et al.* (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

