



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

GICELIO ALVES RIBEIRO

**FOFOCA LITERÁRIA: FORMAÇÃO LEITORA EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO A
PARTIR DA REDE SOCIAL *TIKTOK***

CAJAZEIRAS - PB

2022

GICELIO ALVES RIBEIRO

**FOFOCA LITERÁRIA: FORMAÇÃO LEITORA EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO A
PARTIR DA REDE SOCIAL *TIKTOK***

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à coordenação do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras – como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientadora: Profa. Ma. Adriana Moreira de Souza Corrêa.

CAJAZEIRAS – PB

2022

R484f Ribeiro, Gicelio Alves

Fofoca literária: formação leitora em turmas do ensino médio a partir da rede social TikTok / Gicelio Alves Ribeiro. - Cajazeiras, 2022.

79f.: il.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Ma. Adriana Moreira de Souza Corrêa.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2022.

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Formação leitora. 4. Ensino. 5. Fofoca literária. 6. TikTok. I. Corrêa, Adriana Moreira de Souza. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 028

GICELIO ALVES RIBEIRO

**FOFOCA LITERÁRIA: FORMAÇÃO LEITORA EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO A
PARTIR DA REDE SOCIAL TIKTOK**

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado à coordenação do Curso de
Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do
Centro de Formação de Professores da
Universidade Federal de Campina Grande –
Campus de Cajazeiras – como requisito de
avaliação para obtenção do título de licenciado
em Letras.**

Aprovado em: 25/07/2022

Banca Examinadora:



**Profa. Ma. Adriana Moreira de Souza Corrêa
(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)**



**Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva
(UAL/CFP/UFCG - Examinador 1)**



**Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira
(UAL/CFP/UFCG - Examinador 2)**

A Deus, meu Criador;

A minha família Francirene, Francisco e Erika;

A todos por quem tenho apreço.

Para sempre, dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Amado, Protetor, que com o seu honroso e impressionante amor, me guardou até aqui. Agradeço por não me desamparar nesta caminhada desafiadora de muitas lutas, choros, risos, e por ter me permitido vivenciar as melhores experiências da minha vida.

Aos meus pais, Francirene Alves Ferreira de Souza Ribeiro e Francisco Ribeiro da Silva, por todo amor, zelo, dedicação e inspiração. Obrigado por me mostrarem a importância de ser um cidadão íntegro, batalhador e por incentivar minha caminhada acadêmica. Amo-os.

A minha irmã, Erika Alves Ribeiro, pelo carinho e cumplicidade. Nossas brigas só nos mostram o quanto queremos bem um ao outro e o quanto sou capaz de tudo para te defender. Amo-lhe, irmãzinha.

Aos meus avós maternos, Irene Alves Ferreira de Souza e José Alves de Souza (*in memoriam*) e paternos, Maria Ribeiro Bento da Silva e Antônio Etelvino da Silva. Obrigado por serem exemplos para mim, de honestidade, de afeto. Aos que estão neste mundo estarei sempre ao lado de vocês. Àquele que se foi, meu segundo pai, suas lembranças ficarão para sempre em mim, meu segundo pai.

Aos meus tios(as), primos(as), amo todos vocês. Espero um dia reuni-los para podermos passar o dia inteiro rindo e relembando os bons e velhos tempos.

A minha orientadora, professora mestra Adriana Moreira de Souza Corrêa, quero externar toda admiração que tenho por ela, uma pessoa encantadora, humilde, qualificada, aplicada, dedicada. Você, Adriana, merece todo o reconhecimento do mundo. Espero um dia poder ser metade da profissional que és. Gratidão por ser minha orientadora.

Aos examinadores, professor especialista Abdoral Inácio da Silva e a professora doutora Hérica Paiva Pereira, agradeço por terem aceito o convite e pelas contribuições dadas à minha pesquisa.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória escolar e acadêmica, guardo-os no peito com o maior respeito do mundo. Para mim, são os melhores que eu poderia ter tido, que honra ter sido discente de vocês.

À Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ao programa de Monitoria e ao Subprojeto Residência Pedagógica (RP), por me fazerem conhecer o mundo da pesquisa e da docência, e por proporcionarem um engrandecimento pessoal e profissional inigualável.

Ao grupo de Estudo sobre Letramentos (GELETRAMENTOS), por todo acolhimento e pelas partilhas de conhecimento acerca desse universo dos Letramentos.

A todos os meus amigos e minhas amigas, em especial, Jayline Pereira, Karina Marcelino, Vanessa Leite, Júnior Pereira, Ana Beatriz Melo, Mateus Domingos, Débora Silva, Petrônio Menezes, Maria Thaís, Diones Macena, Ana Laryssa, Francisco José, Deliane Estrela, Danilo Freitas, pela amizade, companheirismo, por partilhar das alegrias, desabafos, vocês marcaram minha vida. Levarei vocês sempre comigo.

RESUMO

O ensino de literatura e a formação leitora devem ser pensados a partir das contribuições dos (multi)letramentos porque essa abordagem amplia a compreensão das potencialidades do texto literário. Na escola hodierna, métodos tradicionais de ensino e aprendizado corroboram para a desqualificação do papel da literatura. Para tanto, refletir acerca de possibilidades do trabalho com o texto literário por meio de diferentes espaços (físicos e digitais), pode ampliar nos discentes as visões e aprendizados a respeito da literatura. Destarte, o trabalho tem como objetivo geral: discutir práticas de letramento literário e digital para estudantes da 2ª série do Ensino Médio por intermédio da *trend* fofoca literária surgida na rede social *TikTok*. Como objetivos específicos, elencamos: refletir sobre o ensino de literatura mediado pelo uso de ferramentas digitais no ensino médio na perspectiva dos multiletramentos; apresentar as potencialidades pedagógicas das redes sociais para a formação de leitores literários; propor uma sequência didática com a *trend* fofoca literária surgida na rede social *TikTok* através da sequência básica de Cosson (2021), de modo a favorecer práticas de letramento literário e digital na 2ª série do Ensino Médio. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e também documental e, na perspectiva de Prodanov e Freitas (2013), configura-se como um estudo de natureza aplicada, com abordagem qualitativa. A fundamentação teórica pauta-se nas contribuições de Rojo (2009), Rojo e Moura (2019), Cosson (2021), Coscarelli (2017), Monteiro (2020), Gomes (2014) entre outros. Como resultado, propomos uma sequência didática básica na perspectiva cossoniana destinada aos estudantes da 2ª série do Ensino Médio, sendo organizada em oito aulas. A proposta mostra-se relevante para o ensino de literatura e para formação de leitores literários porque prioriza o estudo com o texto propondo práticas a partir do letramento literário e do letramento digital, além de ampliar as possibilidades da abordagem do texto.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Formação leitora. Fofoca literária. *TikTok*.

ABSTRACT

The teaching of literature and reading training must be thought of from the contributions of (multi)literacies because this approach expands the understanding of the potential of the literary text. In today's school, traditional teaching and learning methods corroborate the disqualification of the role of literature. Therefore, reflecting on the possibilities of working with the literary text through different spaces (physical and digital) can expand students' views and learning about literature. Thus, the work has the general objective: to discuss literary literacy and digital literacy practices for 2nd grade high school students through the literary gossip trend that emerged on the social network TikTok. As specific objectives, we list: reflect on the teaching of literature mediated by the use of digital tools in high school from the perspective of multiliteracies; to present the pedagogical potential of social networks for the formation of literary readers; propose a didactic sequence with the literary gossip trend that emerged on the social network TikTok through the basic sequence of Cosson (2021), in order to favor literary and digital literacy practices in the 2nd grade of high school. The methodology used was bibliographic and documentary research and, from the perspective of Prodanov and Freitas (2013), it is configured as a study of an applied nature, with a qualitative approach. The theoretical foundation is based on the contributions of Rojo (2009), Rojo and Moura (2019), Cosson (2021), Coscarelli (2017), Monteiro (2020), Gomes (2014) among others. As a result, we propose a basic didactic sequence in the Cossonian perspective aimed at students of the 2nd grade of High School, being organized in eight classes. The proposal proves to be relevant for the teaching of literature and for the formation of literary readers because it prioritizes the study with the text proposing practices based on literary literacy and digital literacy, in addition to expanding the possibilities of approaching the text.

Keywords: Literature teaching. Reading training. Literary gossip. TikTok.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Fofoca literária sobre <i>Dom Casmurro</i> de Machado de Assis.....	48
Figura 2	- Representação das etapas da Sequência Básica.....	51
Quadro 1	- Delimitação do público, conteúdo, objetivos e recursos necessários.....	54
Quadro 2	- Habilidades de LP da BNCC.....	54
Quadro 3	- Primeira etapa da sequência básica: motivação.....	55
Quadro 4	- Segunda etapa da sequência básica: introdução.....	56
Quadro 5	- Terceira etapa da sequência básica: leitura.....	59
Quadro 6	- Quarta etapa da sequência básica: interpretação.....	61
Quadro 7	- Processo avaliativo da SD.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
CFP	-	Centro de Formação de Professores
ERE	-	Ensino Remoto Emergencial
HQs	-	História em Quadrinhos
IPL	-	Instituto Pró-Livro
LP	-	Língua Portuguesa
OCEM	-	Orientações Curriculares do Ensino Médio
PB	-	Paraíba
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
RP	-	Residência Pedagógica
SciELO	-	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SB	-	Sequência Básica
SD	-	Sequência Didática
SNEL	-	Sindicato Nacional do Editores de Livros
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
UAL	-	Unidade Acadêmica de Letras
UFCG	-	Universidade Federal de Campina Grande
UOL	-	Universo <i>Online</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	15
2 REFLEXÕES SOBRE (MULTI)LETRAMENTOS E ENSINO DE LITERATURA	18
2.1 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: BREVES CONSIDERAÇÕES	18
2.2 LITERATURA E ENSINO	21
2.2.1 Barreiras e limitações no ensino de literatura	26
2.2.2 Orientações e possibilidades de ensino de literatura	29
2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO E A LETRAMENTO DIGITAL: PRÁTICAS COM O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA	33
3 REDES SOCIAIS: O TIKTOK E A TREND FOFOCA LITERÁRIA	39
3.1 MÍDIAS SOCIAIS E REDES SOCIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	39
3.2 O TIKTOK E SUAS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS	43
3.3 A TREND FOFOCA LITERÁRIA: DO QUE SE TRATA?	47
4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA DE COSSON COM A TREND FOFOCA LITERÁRIA ATRAVÉS DO ESTUDO DE “MISSA DO GALO” DE MACHADO DE ASSIS	51
4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA BASEADA NA SEQUÊNCIA BÁSICA DE COSSON (2021)	51
4.1.1 Sequência Básica sobre o conto Missa do Galo de Machado de Assis	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICE	77
APÊNDICE A – SUGESTÃO DE FICHA PARA ETAPA DE INTRODUÇÃO	78

1 INTRODUÇÃO

O contato com literatura em sala de aula mostra-se relevante para a construção identitária do indivíduo dentro e fora do ambiente escolar. Isso porque, ela é um campo interdisciplinar que permite um passeio pelas várias áreas do conhecimento. Desse modo, essa ciência contribui para a formação crítica e reflexiva do sujeito enquanto participante de uma sociedade com direitos e deveres a serem seguidos e respeitados. Contudo, caso o ensino de literatura em sala de aula seja realizado a partir do destaque insuficiente do tema, de informações descontextualizadas acerca dos autores, das obras e do contexto histórico, essa prática pode corroborar para prejulgamentos sobre a inserção dessa manifestação da linguagem nas práticas cotidianas, como também para a desmotivação dos discentes que podem considerá-la como atividade enfadonha e sem relevância.

Desse modo, como destaca Cosson (2021), o estudo significativo da obra relacionado ao contexto social do aluno favorecerá a mudança dessa visão do ensino de literatura como dissociada das vivências do estudante e, portanto, esses aspectos precisam ser considerados no planejamento, bem como na realização de atividades de leitura, análise, discussão e compreensão da narrativa.

Para a organização dessas atividades é necessário ainda, conhecer as condições e os formatos de oferta de ensino utilizadas pelas instituições educacionais. Sobre isso, podemos observar que, recentemente, em 2020, houve uma abrupta modificação das atividades que eram realizadas de maneira presencial para o formato Ensino Remoto Emergencial (ERE). Isso ocorreu em função da necessidade da manutenção do distanciamento social que foi uma das medidas de prevenção da proliferação da COVID-19. Em 2022, com o avanço no controle do número de casos, as aulas, progressivamente, voltam a se tornar presenciais, entretanto, é possível que as ferramentas utilizadas no período de ERE continuem a influenciar as práticas educacionais. Nesse sentido, considerando o atual cenário do uso das tecnologias digitais no cotidiano e as diretrizes presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é imprescindível a inserção das plataformas digitais como recurso pedagógico para a realização das aulas.

Ao se tratar das aulas de literatura, o uso da tecnologia digital pode favorecer o trabalho de obras literárias a partir da leitura, reflexão e discussão dos textos. Além disso, é relevante que esse recurso seja inserido na produção de atividades que envolvam as narrativas literárias

abordadas dentro e fora de sala de aula, tanto naquelas que são divulgadas por mídias digitais quanto nas obras disponibilizadas na modalidade escrita: manualmente ou impressa.

Entre os espaços digitais em que são postados recursos que podem ser utilizados para o ensino de literatura, citamos a rede social *TikTok*, criada em 2016, e que alcançou notoriedade a partir do início de 2020, devido ao isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19. Nesse período, essa rede social consolidou-se como um dos maiores espaços de compartilhamento de vídeos curtos, com duração de 15 a 180 segundos. Entre os vídeos disponibilizados nessa plataforma, encontramos a *trend* Fofoca Literária. Essa *trend* consiste no compartilhamento de experiências de leitura de obras literárias através da incorporação de um personagem da obra escolhida.

Em contato com esse texto audiovisual e com a ausência de discussões sobre formas de trabalhar com essa *trend* nas aulas de literatura para favorecer a formação leitora, surgiu o interesse pela temática. Desse modo, esse trabalho foi motivado pelo desejo de explorarmos a rede social *TikTok* na busca por localizarmos vídeos que abordem textos e temas de cunho literário, e apresentá-los como uma possibilidade de entretenimento e de oportunizar o conhecimento de outras obras literárias para leitura.

Com isso, ao nos depararmos com a proposta, percebemos que a *trend* Fofoca Literária pode figurar como colaboradora para a formação do leitor de literatura em sala de aula. Isso porque, seu foco é promover o contato com a leitura literária, a fim de despertar naqueles que não costumam ler esses títulos, a curiosidade de se ler a obra literária que está sendo partilhada. Outra contribuição possível é quanto a desmistificação da visão que, sobretudo, os jovens têm sobre a literatura como enfadonha e separada da realidade.

Por essa ótica, a *trend* em discussão promoveria o contato com leitura de obras literárias, possibilitando a prática do letramento literário e do letramento digital, de tal modo que, durante o processo de ensino, seria trabalhada a autonomia do estudante na construção do seu discurso, que deverá ser objetivo, instigante e singular. Além disso, o produto dessa reflexão pode ser compartilhado em um perfil no *TikTok* e divulgado na escola, com vista a influenciar outros professores e estudantes no processo de se ampliar o trabalho com a leitura literária.

Diante disso, a presente pesquisa se mostra relevante a partir da necessidade de se identificar e propagar possibilidades para contribuir com práticas de ensino de literatura. Consideramos que essas práticas precisam estar voltadas para o estudo de textos literários de

maneira aprofundada e por intermédio de atividades que devem ser desenvolvidas tanto no ambiente presencial quanto no virtual, a fim de delinear práticas de letramento literário e digital.

Dessa forma, considerando a proposta de ensino de literatura contextualizado, mediado pelo uso de plataformas digitais na efetivação do processo de ensino-aprendizagem, e para a formação de leitores literários, a presente pesquisa parte do seguinte questionamento: Como a *trend* fofoca literária, divulgada pela rede social *TikTok* pode colaborar para a formação de leitores literários em sala de aula?

Nesse sentido, partimos do pressuposto que o *TikTok* pode atuar como aliado às práticas de ensino de literatura, tendo em vista que a plataforma vem atingindo um público significativo e que divide com os usuários da rede, por meio das chamadas *trends*, temáticas em destaque e que, conseqüentemente, geram um maior número de produção de vídeos. Sendo assim, uma das mais famosas é a *trend* da fofoca literária, que consiste em vídeos nos quais são partilhadas experiências acerca da leitura de obras clássicas e/ou contemporâneas através da incorporação de um personagem importante na narrativa feita pelos *booktokers*, como são chamados os *Tiktokers*, influenciadores da plataforma, que produzem vídeos sobre livros.

A partir desta questão, traçamos, como objetivo geral: discutir práticas de letramento literário e digital para estudantes da 2ª série do Ensino Médio por intermédio da *trend* fofoca literária surgida na rede social *TikTok*. Como objetivos específicos elencamos: refletir sobre o ensino de literatura mediado pelo uso de ferramentas digitais no ensino médio na perspectiva dos multiletramentos; apresentar as potencialidades pedagógicas das redes sociais para a formação de leitores literários; propor uma atividade com a *trend* fofoca literária surgida na rede social *TikTok* através da Sequência Básica (SB) de Cosson (2021), de modo a favorecer práticas de letramento literário e digital na 2ª série do Ensino Médio.

Este trabalho está fundamentado nas discussões teóricas de Rojo (2009), Rojo e Moura (2019), Candido (1995), Cosson (2021), Coscarelli (2017), Gomes (2014), Monteiro (2020), Clementi *et al.* (2017), BNCC (2017), Agazzi (2014), Candido (1995), Gadelha (2020), Goulart (2017) entre outros.

Nesse seguimento, de acordo com a classificação das pesquisas apresentadas por Prodanov e Freitas (2013), essa investigação é de natureza aplicada, no que se refere aos objetivos, compreende uma pesquisa descritiva quanto aos procedimentos de coleta de dados é

predominantemente, bibliográfica e também documental, os dados oriundos desse processo serão analisados qualitativamente.

O presente trabalho é constituído por quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos ao leitor: a temática, a pergunta norteadora da pesquisa, justificativa, objetivo geral e específicos, fundamentação teórica e metodologia.

No segundo capítulo, trazemos considerações sobre o percurso do letramento aos multiletramentos, discussões acerca do ensino da literatura, as barreiras e limitações enfrentadas por esse ensino, bem como orientações para a realização do mesmo. Por conseguinte, debatemos práticas com o texto literário por intermédio do letramento literário e letramento digital.

No terceiro capítulo, explanamos sobre as mídias sociais e redes sociais diferenciando-as e destacando suas contribuições para o ensino de língua portuguesa (LP) e literatura, ademais, ressaltamos as potencialidades pedagógicas da rede social *TikTok* e discutimos a respeito da famigerada *trend* fofoca literária surgida na referida plataforma.

No último capítulo, propomos uma sequência didática (SD) na perspectiva do modelo de sequência básica proposto por Cosson (2021) a partir do trabalho com o conto *Missa do Galo* de Machado de Assis, de forma que a última etapa dessa sequência consiste em produzir vídeos baseados na *trend* fofoca literária acerca do conto estudado que deverão ser publicizados no *TikTok*, com a finalidade de promover aos discentes a ampliação dos conhecimentos adquiridos por eles, ao longo do estudo com o texto literário.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Esse trabalho se propõe a apresentar uma proposta de intervenção pedagógica baseada na *trend* “fofoca literária” surgida na plataforma *TikTok* que poderá ser aplicada pelos professores em turmas de 2ª série do ensino médio, entretanto, pode ser adaptada e/ou alterada para outras etapas de ensino.

Nesse sentido, no primeiro momento foi realizado um levantamento bibliográfico e documental sobre a temática e, em seguida, delimitamos os objetivos da pesquisa que é exploratória, por ter como finalidade “[...] proporcionar mais informações sobre o assunto que

vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51).

Quanto aos objetivos seja descritiva, pois “[...] visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52). Diante disso, consideramos que a pesquisa exploratório-descritiva busca, simultaneamente, evidenciar a elaboração de uma proposta de intervenção com as etapas da SB de Cosson (2021) para discutir o estudo do texto literário com o uso de plataformas digitais, a fim de ampliar os campos para a prática do letramento literário a partir da *trend* fofoca literária da rede social *TikTok*.

Ainda de acordo com a classificação das pesquisas apresentadas pelos autores citados anteriormente, essa investigação é de natureza aplicada, pois “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (2013, p. 51)., a exemplo da proposta de SD contida nesse estudo.

Acerca da proposta de SD de Rildo Cosson, elas podem ser de duas formas: uma básica e outra expandida. O objetivo de ambas é “[...] apresentar duas possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura no ensino básico” (COSSON, 2021, p. 48). Nessa linha, sistematizaremos o trabalho com um texto literário no ambiente escolar de modo que contemple finalidades de leitura, interpretação, discussão e produção textual escrita e/ou oral, de maneira a possibilitar o aprofundamento do letramento digital.

A proposta pedagógica foi construída com as quatro etapas da sequência básica de Cosson (2021) que são: a motivação (preparação do leitor), a introdução (apresentação breve do autor e da obra), a leitura (realização do ato de ler e diagnóstico através de intervalos) e a interpretação (discussão para construção de sentidos), com o intuito de se trabalhar com o texto literário de modo a pensar ações com a leitura literária e a escrita em diferentes contextos e que, conseqüentemente, favorecem práticas de letramento literário.

Inicialmente, foram realizadas pesquisas em bases de dados como *Google Acadêmico*, Periódicos Capes¹ e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), entre os meses de novembro de 2021 a fevereiro de 2022, com as palavras-chaves “fofoca literária”, “*TikTok*” e “leitura literária”, entretanto, não foram obtidos resultados em nenhuma das bases de dados citadas, o que

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

comprova que esse trabalho aborda uma discussão nova acerca do uso dessa da *trend* “fofoca literária” no âmbito escolar.

A investigação teve o intuito identificar os trabalhos acadêmicos acerca da proposta de se trabalhar com a *trend* em discussão que circula na plataforma *TikTok*, no entanto, notamos que essa temática precisa ser inserida nas pesquisas presentes nessas bases de dados. Portanto, para as discussões das bases teóricas que fundamentam esse estudo foram utilizadas teorias que versam sobre o ensino de literatura e a prática do letramento literário com o auxílio de ferramentas e plataformas digitais, a exemplo de Cosson (2021), Coscarelli (2017), BNCC (2017) entre outras fontes.

Em face da dificuldade em identificar discussões sobre a temática em bases de dados que disponibilizam textos científicos, realizamos uma busca por dados de natureza documental, ou seja, pelos os vídeos acerca dessa *trend* localizados na rede social *TikTok*. Em seguida, foi procurado, no portal UOL, entrevistas de criadores desse conteúdo para fundamentar a elaboração da proposta didática que poderá ser aplicada por professores em sala de aula baseada nessa tendência.

Esses estudos convergiram em discussões teóricas sobre a temática que subsidiaram a construção de uma proposta de SD para ensino de literatura pautada nos princípios de Cosson (2021) compreendidos nas quatro etapas elencadas anteriormente.

Nesse percurso, considerando que o uso de recursos digitais no ambiente escolar é orientado pela BNCC que assegura a inserção de ferramentas digitais em prol da ampliação de novos hábitos pedagógicos, em que o professor pode utilizar mais de uma estratégia para a realização de atividades com o texto literário.

2 REFLEXÕES SOBRE (MULTI)LETRAMENTOS E ENSINO DE LITERATURA

Este capítulo versa uma reflexão sobre o percurso do letramento aos multiletramentos, e visa fomentar discussões acerca do ensino de literatura, de modo a abordar pontos como: as barreiras que dificultam o ensino de literatura e as orientações para o ensino da referida temática. Por fim, debate práticas com o texto literário através do letramento literário e letramento digital.

2.1 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: BREVES CONSIDERAÇÕES

O termo letramento, segundo Rojo (2009), embora escrito no singular, apresenta um conceito amplo porque, ao passo que compreende os usos sociais da leitura e da escrita alfabética, também engloba habilidades de compreensão leitora identificados em pessoas não alfabetizadas que convivem, diariamente, com os textos. No contato com os textos, eles compreendem aspectos da estrutura, da funcionalidade dos diferentes gêneros textuais e, assim, entendem que por intermédio desses usos, diretos ou indiretos, acontecem as suas ações na sociedade.

Por esse viés, compreendemos a noção de texto, conforme salienta Antunes (2010), como expressão de uma atividade social, um evento comunicativo em que agem, concomitantemente, ações sociais, cognitivas e multissemióticas. Dessa maneira, os textos, enquanto materializações dos gêneros textuais, são entidades multifacetadas e construídas por meio dos nossos propósitos comunicativos, ou seja, da maneira pela qual utilizamos a língua com finalidade, especificidades para atender as nossas necessidades de interação social.

Kress e Van Leeuwen (1996 *apud* DIONISIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014) ressaltam que os textos presentes na sociedade atual são, em sua maioria, formados por imagens, sons, movimentos, cores, *etc.* Logo, surge a necessidade de os indivíduos desenvolverem mecanismos de produção e de compreensão desses textos, porque, uma vez que estamos inseridos em um mundo multiletrado, ou seja, que requer o uso de várias práticas de uso da leitura e da escrita, envolvendo linguagens e mídias diversas, é preciso compreender o papel das letras, do *layout*, imagens e signos visuais nas diversas práticas sociais.

Diante dessa multiplicidade de fatores que contribuem para o letramento, devemos falar em letramentos, no plural, pois, de acordo com Rojo e Moura (2019), em decorrência das

vivências em uma sociedade urbana moderna, as práticas de letramento se diversificaram e se tornaram múltiplas. Desse modo, as pessoas alfabetizadas ou não alfabetizadas participam de atividades, constroem práticas de letramento e apresentam certos domínios em mais de um recorte de letramento. Esses recortes, conforme o Cazden (1996) são: o literário, digital, acadêmico, científico, empírico, matemático, linguístico, informacional, visual *etc.* Eles surgiram com a ampliação da prática social das pessoas, do desempenho das possibilidades de leitura e da escrita em outros ambientes.

Nessa perspectiva, os avanços da sociedade decorrentes das tecnologias digitais corroboraram para o surgimento da necessidade humana de se inserir em outros contextos de produção e de circulação de textos que ultrapassam as barreiras do manuscrito e do impresso. Assim, volta-se a atenção aos textos que se configuravam de muitas semioses, de modo que eles requerem a compreensão conjunta das linguagens existentes no texto, a fim de propiciar a construção de sentidos.

Dessa maneira, foi necessário considerar a multiplicidade de culturas e linguagens que transitam e se fazem presentes nas nossas práticas sociais resultantes do fenômeno da globalização. Assim, pesquisadores, com o objetivo de abarcar as novas demandas múltiplas e simultâneas de leitura e escrita da atualidade, atribuíram a essa prática, o nome de multiletramentos.

A respeito dos multiletramentos, Rojo (2012) salienta que o conceito de multiletramentos se constitui através de dois tipos específicos de multiplicidade: a multiplicidade de culturas e a multiplicidade de linguagens presentes nas interações do mundo globalizado. Acerca do primeiro sentido, a autora destaca que:

No que se refere à **multiplicidade de culturas**, é preciso notar: como assinala García Canclini (2008[1989]: 302-309), o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções” (ROJO, 2012, p. 13, grifo da autora).

Dessa maneira, depreendemos que, em meio à produção e circulação dos textos através dos variados contextos sociais, são criadas manifestações textuais mediante as influências das múltiplas culturas subsistentes simultaneamente, de modo a ultrapassar a noção de cultura

relacionada restritamente erudita. Nesse sentido, o conceito de cultura amplia-se e passa a abranger os conhecimentos, a língua, as tradições, os valores e os costumes pertencentes a um determinado grupo social.

A respeito do segundo constituinte dos multiletramentos, **a multiplicidade de linguagens**, conforme explica Rojo (2012), se refere aos “[...] modos ou semioses nas produções dos textos em circulação, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não” (ROJO, 2012, p. 18). Logo, percebemos que esse componente diz respeito às diversas possibilidades de uso e interação entre as linguagens (verbal oral e escrita, não-verbal, imagens estáticas, em movimento, gesto, entre outras) que podem compor os textos nos vários contextos de veiculação e que contribuem para produzir sentidos.

Os dois tipos específicos de multiplicidade formadores do conceito de multiletramentos abarcam os contextos de produção e de circulação dos textos que redefinem o entendimento sobre os mesmos a partir da compreensão da multimodalidade presente neles, ou seja, da interlocução de semioses que favorecem construções de sentidos. Dessa maneira, para entender o uso e a intenção das linguagens diversas presentes em um texto multimodal, é preciso ser multiletrado, em outras palavras, implica em entender o texto como uma produção, com intenção comunicativa, formada por variadas linguagens e perpassado por diferentes culturas, como aponta Rojo (2013).

Nesse sentido, no ambiente escolar, no qual se concentra uma grande representatividade de culturas e de pessoas que interagem em vários espaços sociais, há a presença de diversos agentes que refletem e refratam as experiências múltiplas de usos das línguas e linguagens. Desse modo, trabalhar os multiletramentos em sala de aula (multiletrar) faz-se relevante para ampliar a participação dos estudantes nas práticas da sociedade letrada. A esse respeito, Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 41) destacam que:

Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias.

Desse modo, o ato de multiletrar corrobora para a formação socioeducacional do alunato ao favorecer a reflexão acerca da presença de várias semioses em um texto, notabilizando que

essas semioses implicam em elementos que se complementam e proporcionam a compreensão de determinado texto.

Nessa ótica, a escola é o espaço ideal para se propagar o entendimento dessas práticas multiletradas em interações perpassadas por diferentes textos, entre eles o literário, uma prática que representa a imersão de sujeitos em tempos e espaços, os quais colaboram para a formação do homem enquanto ser social. Portanto, o trabalho com o texto na escola deverá levar em consideração a sua constituição multissemiótica, pois o foco deve se direcionar para um estudo na perspectiva dos multiletramentos que compreenda a multimodalidade do texto e o torne significativo através da compreensão dos elementos existentes nele, pois possibilitam a produção de sentidos envolvidos pelos sujeitos multiletrados, mobilizados em sala de aula. Sendo, portanto, refletores dos usos e das produções dessas entidades multifacetadas na vida em sociedade.

A seguir, tratamos das orientações e das dificuldades enfrentadas no ensino de literatura no ambiente escolar, de modo a compreender como isso reflete na formação educacional e social dos estudantes.

2.2 LITERATURA E ENSINO

A literatura constitui-se como espaço de liberdade de expressão do autor que revela a sua percepção de mundo através dos sentidos implícitos e explícitos inseridos no texto. Assim, a partir das obras literárias, somos levados a mergulhar em um universo de imaginação que nos motiva a ser, a viver, a agir e a atuar pelos espaços dos quais fazemos parte.

Lalojo (2001) explica que ao lermos o texto literário, vivenciamos comportamentos exemplares ou censurados, experienciamos ações nobres ou vis e até nos identificamos com heróis ou vilões. Nesse sentido, por meio dessa prática de leitura poderíamos até mesmo nos familiarizar, ainda que em parte, com esses aspectos, pois nesse processo de vivenciar ludicamente a história somos movidos por atitudes de personagens que representam ou agem como pessoas reais ao refletirem atitudes de uma determinada época, compatíveis com a condição humana. Em face disso, em dados momentos, esses personagens cometem determinadas atitudes com as quais o leitor poderá se identificar e essa reflexão pode contribuir para que haja a

compreensão da natureza humana a partir da desconstrução da ideia de que somos totalmente bons ou totalmente ruins.

Candido (1972) pontua que o texto literário se constitui como uma expressão da necessidade do homem de criar, contar, ouvir e transformar histórias que misturam o universo real com o imaginário e dessa mistura surge a fantasia e a ficção. Desse modo, é através da significação que é dada ao texto literário, que ele contribui para formação do homem enquanto sujeito social, à medida que a ponderação do leitor sobre a história pode atribuir-lhe valores, ideais, ensinamentos, emoções e visões de mundo que cooperam para sua vida em grupo.

Nessa perspectiva, ao se deparar com as significações do texto, o leitor compartilha desse universo atribuindo sentidos baseados em suas experiências de mundo, somados também, aos caminhos que o texto literário permite no processo de significação. Além disso, favorece à construção e/ou aprimoramento da personalidade do leitor, seja identificação com as situações apresentadas, seja por reafirmar, refutar ou adotar posicionamentos, ideologias, como ressalta Dalmédico (2017).

Essas reflexões e a internalização dos saberes mediados pela literatura ocorrem devido às forças da literatura. Roland Barthes, no livro *Aula* (1977), nos diz que a literatura se caracteriza a partir de três forças: a *Mathesis*, a *Mimesis*, e a *Semiosis*. Acerca da primeira força, o autor explica que a literatura se concentra como fonte de muitos saberes. Desse modo, compreendemos que em qualquer manifestação literária, nos depararemos com conhecimentos diversos que historicizam, contextualizam e explicitam a construção de uma narrativa, além de contribuírem para a ampliação do repertório do leitor.

A segunda força, a *Mimesis*, como revela o autor, diz respeito a força de representação da literatura. Desde as primeiras manifestações literárias sempre existiu uma necessidade do homem de representar o real, entretanto, “o real não pode ser representável, e é porque os homens querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura” (BARTHES, 1977, p. 21). Nesse sentido, por não ter esse compromisso com a realidade que tanto os homens almejam, a literatura busca demonstrar aspectos verossímeis em um universo irreal.

Barthes (1977), apresenta a *Semiosis*, como terceira força da literatura que, por sua vez, é concebida como a arte de jogar com os signos. Desse modo, a literatura é um espaço de linguagens que se é representado pelas palavras que quando dispostas no texto literário, podem modificar seus sentidos específicos e relacionarem-se completamente para compor novas

significações a depender do contexto e do uso. Dessa maneira, podemos considerar esses signos como instrumentos que possuem funções, ou seja, que assim como os sons se reúnem para a composição de uma melodia, os signos se organizam para compor o texto literário.

Candido (1995) diz que a literatura é um fator de equilíbrio social, de humanização, e de conhecimento estético. Nessa ótica, ao considerarmos esses fatores, compreendemos a literatura como uma necessidade estrutural do ser humano à medida que é imprescindível estar em um mundo cuja arte literária se faz presente. Para o autor, a literatura é indispensável no processo de humanização do homem e, sobre isso, salienta que,

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 175).

Assim, entendemos a literatura como força cativante, instigante e modificadora, que nos provoca, nos faz refletir e nos ajuda a compreender e a solucionar conflitos internos e sociais. Dessa maneira, quando entramos em contato com algum tipo de manifestação literária somos tomados por sua capacidade de nos levar a experienciar conhecimentos, conflitos, personalidades distintas que, de certo modo, afetam a natureza humana, a qual está sempre em construção. Dessa forma, novas impressões e perspectivas são construídas porque, a partir da leitura, já não somos os mesmos de outrora.

De acordo com Messeder (2017), a literatura é responsável por conectar os leitores à novos modos de expressão, além de possibilitar-lhes conhecer visões de mundo distintas de indivíduos, de grupos existentes em diversos contextos e até mesmo de diferentes épocas. Desse modo, é um caminho que nos leva a explorar novas percepções de nós mesmos, do outro e do mundo.

Segundo dados da quinta edição da pesquisa realizada em 2020 pela revista *Retratos da Leitura no Brasil* do Instituto Pró-Livro (IPL) em parceria com o Itaú Cultural, foi constatado que entre os anos de 2015 e 2019, o país perdeu cerca de 4,6 milhões de leitores. Por conseguinte, esse dado nos mostra um alerta, principalmente, para aqueles que estão em constante luta por uma sociedade que lê literatura e valoriza essa prática.

Diante desses dados e da compreensão das contribuições da literatura para a formação da identidade do sujeito enquanto ser crítico-pensante, consideramos que o trabalho com o texto literário no âmbito escolar se faz relevante. Isso porque a escola é o espaço no qual concentra uma grande parcela da juventude que constitui a sociedade. Ela se configura em um local que favorece, diariamente, o convívio com pessoas de diferentes culturas, gostos, linguagens, ideologias que, por proporcionar um processo de formação educacional e social, tem como finalidade educar e instruir para a vida em sociedade.

Zilberman (2001, p. 7) defende que “a escola constitui o espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura”. Dessa maneira, é nesse lugar que as práticas educacionais devem se fazer e se refazer com a finalidade de formar os educandos.

Acerca da literatura na escola, Luciana Messeder comenta que:

No âmbito escolar, é importante observar quais serão os nossos critérios para as escolhas dos livros que serão lidos com os alunos, respeitando sempre as particularidades de cada faixa etária. No ensino médio, acreditamos que a apresentação da literatura deva ter um amplo espectro, deixando de lado a censura prévia de temas polêmicos, os preceitos, os tabus antiquados e as ideais ultrapassadas, tratando de maneira ética e responsável todos os temas solicitados pelo interesse e pela curiosidade dos alunos (MESSEDER, 2017, p. 21).

Nessa perspectiva, o trabalho com a literatura na sala de aula precisa, primordialmente, ser guiado por um professor leitor comprometido que saiba selecionar os textos que serão abordados ao longo das aulas, ou seja, esses textos devem estar em consonância com a idade dos discentes, com os seus interesses e também com os propósitos pretendidos do trabalho com o texto.

Messeder (2017) propõe ainda que o papel do educador no ensino de literatura é atender as demandas dos discentes, indagando-os acerca do que querem ler e também sugerir leituras que favoreçam e enriqueçam seus repertórios de conhecimentos e visões de mundo. A partir desses textos, os estudantes podem refletir sobre os dilemas de sua realidade e entender que a liberdade é indissociável da responsabilidade de saber lidar com situações as quais exigem posicionamentos do estudante e que esses podem revelar as suas percepções do mundo e de si mesmos.

Ademais, a abordagem da literatura no ambiente educacional deve ser livre de censura e, nesse sentido, é preciso respeitar e utilizar o texto mesmo quando ele apresenta elementos instigantes que, perante a sociedade repleta por tabus, podem ser considerados irrelevantes ou

inadequados. Diante desses textos, é preciso ter o entendimento de que desconsiderar os interesses dos estudantes implica criar barreiras no acesso à literatura e, assim, restringir o papel educativo, transformador e social que a arte literária oferece aos discentes.

Além da seleção da obra, outro ponto a ser observado é que a abordagem utilizada pelo professor se torna inadequada quando se limita às informações explícitas no texto, autor e contexto de criação da obra. Assim, mais do que os elementos contextuais da produção literária, é relevante que o estudante realize reflexões sobre o contexto retratado, as escolhas dos personagens para a resolução de dada situação e as relações entre o texto e a vida do educando.

Soares (2006, p. 21-22) ao tratar do ensino de literatura na escola adverte que:

[...]o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Desse modo, compreendemos, a partir das palavras da supracitada autora que o processo de escolarização da literatura precisa ser ressignificado e valorizado, pois o seu poder humanizador pode contribuir, significativamente, na formação social das pessoas e isso pode se refratar em suas ações e modos de viver em grupo.

Sob essa visão, compreendemos, com base na reflexão da referida autora, que no ato de escolarizar a literatura, o que se pretende é iniciar esse processo de formação social aliado a formação educacional. Dessa maneira, a partir dessa relação de indissociabilidade, a literatura assume o papel de formar sujeitos que saibam agir socialmente com um senso crítico e reflexivo.

Ademais, conforme Soares (2006), o objetivo que se almeja alcançar com a escolarização da literatura se distancia da forma como realmente a literatura deveria ser apresentada e vivenciada em sala de aula, visto que, em decorrência da insuficiente pedagogização ou didatização dela, estigmas que levam à desvalorização do ensino de literatura podem contribuir para estimular a prática de atividades com outras vertentes da língua portuguesa. Logo, em função dessas práticas, os educandos podem desenvolver uma visão da literatura como atividade enfadonha e sem relevância para sua formação escolar.

Portanto, salientamos que cabe à escola, em seu papel de instituição educacional e de socialização secundária, promover diálogos sobre o poder humanizador e transformador da

literatura. Para tanto, enquanto matéria escolar, as atividades desenvolvidas pelo educador devem ser instigantes e estimular a curiosidade, a partir do direcionamento consciente das discussões e análise do texto literário. Para isso, é preciso apresentar diversas possibilidades de acesso ao texto literário, tais como: o livro físico em sala de aula, depoimentos de leitores, as relações intertextuais presentes no texto e a inesgotável fonte de impressões a cada leitura realizada.

Na próxima subseção, trataremos dos problemas enfrentados no ensino de literatura na escola.

2.2.1 Barreiras e limitações no ensino de literatura

A presença da literatura na sala de aula sempre foi uma questão desafiadora, pois existem inúmeras discussões contra e a favor de sua escolarização. Um exemplo disso é que, para muitos, o ensino de literatura no ensino fundamental é inexistente, ou seja, só se estuda literatura no ensino médio e, nessa etapa do ensino, a literatura contribui para a aprovação em concursos e vestibulares.

No espaço escolar, a literatura é vista por profissionais, estudiosos de letras e até mesmo estudantes como um produto do século XIX e só permanece na escola devido a displicência curricular (COSSON, 2021). Ainda conforme o autor, na visão dessas pessoas, já não há motivos para a educação literária, haja vista que para eles, vivemos em uma sociedade contemporânea repleta por uma variedade de manifestações culturais, de múltiplas linguagens, *etc.*, decorrentes dos avanços tecnológicos e, segundo eles, ficar preso ao ensino de literatura significa retroceder.

Dessa forma, ao chegar na sala de aula, por questões de preferência ou déficit na formação inicial para a docência, o professor pode decidir focar em outras constituintes do ensino de língua portuguesa, tais como gramática e redação. Nesse processo, quando o texto literário é apresentado em sala de aula, em muitos casos, tomam-no como pretexto para realizar análises linguísticas e, até como um exercício para castigar os discentes.

Nas últimas décadas, muitas discussões foram realizadas no que diz respeito ao ensino de literatura. Entretanto, apesar de, na teoria, documentos oficiais do ensino de língua portuguesa como os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) proporem orientações para a efetivação do ensino de literatura, incongruências desviam seu foco, entre as quais citamos as metodologias

ultrapassadas que, pelo inautêntico direcionamento dado ao trabalho com o texto literário tem o intuito de realizar apenas a leitura pela leitura sem um compromisso analítico, conforme aponta Pereira (2020).

Em vista disso, "apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo do letramento literário na escola" (COSSON, 2021, p. 26). A partir das palavras do autor, notamos que a apenas decodificar o que está escrito sem se preocupar com o entendimento do que se leu ou discutir sobre o que se leu é uma atividade infértil porque reduz o processo a leitura a uma ação estagnada, na qual é realizada para cumprir preencher lacunas. Logo, a aprendizagem do sujeito é deixada de lado, pois é priorizado mais a quantidade do que a qualidade prática da leitura.

Agazzi (2014) ao citar Chiappini (1983) em *Problemas do ensino da literatura: do perigo ao voo possível*, conclui que entre os professores que não são leitores literários a preocupação está em repassar a história da literatura e não a materialização da literatura que é o texto literário. Isso implica em um empobrecimento quanto a educação literária, pois as instituições, às quais, cabem tais responsabilidades, negligenciam o desenvolvimento de práticas que motivam a leitura literária nos educandos.

Por conseguinte, outro fator que consideramos corroborar para as dificuldades enfrentadas pelo ensino de literatura e, conseqüentemente, a leitura literária, é o fato de os estudantes, em sua maioria, na instituição familiar, terem pouco ou nenhum contato com leituras literárias. Esses estudantes podem ser oriundos de famílias escolarizadas ou não escolarizadas que entendem a importância da leitura, mas, por não terem tido motivação para promover a leitura literária - seja pelas condições financeiras, da falta de opção em ter que ir trabalhar ao invés de estudar - não desenvolvem atividades de leitura com os seus filhos por acharem que essa prática cabe restritamente a escola. Logo, atividades como: comprar livros ou tomar livros emprestados em bibliotecas (seja da cidade ou da escola) são vistas sem relevância, pois isso, se torna responsabilidade da escola e do professor.

Acreditamos, também, que a própria forma como a literatura é abordada no livro didático contribui para as concepções que se tem a despeito dela em seu ensino. Segundo Bender (2007), os livros se preocupam por trazer apenas informações básicas das escolas literárias para a realização das provas bimestrais ou de vestibulares, contendo os nomes dos principais autores, seus estilos de escrita, suas principais obras e fragmentos descontextualizados de algumas obras para comprovar as especificidades desses dados. Além disso, quando se é indicada a leitura das

obras, essa sugestão se faz de maneira dispersa, posta na parte inferior do livro em letras miúdas, sendo ignorada pelo professor e até pelos discentes.

Cosson (2021) destaca que, no ensino médio, a abordagem sobre esse tema se reduz à história da literatura brasileira e se dá de maneira cronológico-literária através de um percurso temporal, que se faz de forma reducionista entre os estilos de época, cânones e informações bibliográficas dos autores. Nesse sentido, raramente ocorre o contato com o texto literário e, quando esse se faz presente, é fracionado, lido e compreendido de maneira limitada, manuseado apenas com a finalidade de referenciar determinado período literário ou caracterizar a escrita de um autor que está sendo estudado.

Dessa maneira, o direcionamento dado à literatura no âmbito escolar, afeta a formação dos educandos por desconhecerem o lugar da literatura em sua vida escolar e social. Como consequência, isso pode implicar diretamente no convívio em comunidade desses indivíduos que têm dificuldades em se posicionar, agir e atuar plenamente a partir dos seus direitos e deveres de cidadãos integrantes de uma sociedade.

No que tange ao ato de ler o texto literário, o estudioso destaca que a leitura literária é substituída, em muitos casos, por outros tipos de leituras que são consideradas pertinentes por aqueles que se posicionam contra o trabalho com a literatura na escola. Entretanto, o trabalho feito com esses outros tipos de textos, seguem na mesma perspectiva reducionista e limitante no tocante à compreensão, reflexão e discussão, ou seja, entendemos que a questão não é somente o tipo o texto, mas a forma como ele é trabalhado.

Por isso, destacamos que o constante aperfeiçoamento da prática docente; o incentivo pela leitura literária objetivando discussões, interpretações e diálogos; a relação escola-estudante-família; criação de projetos com a leitura literária em escolas e em comunidades, *etc.* são pontos importantes para eficácia do ensino e da prática com o texto.

Dessa forma, a fim de colaborar com a efetivação de um ensino de literatura que fomenta a compreensão do papel da arte literária na formação socioeducacional do alunato, na próxima subseção trataremos das orientações e possibilidades com o ensino de literatura em sala de aula.

2.2.2 Orientações e possibilidades de ensino de literatura

As orientações sobre o ensino da literatura na escola estão presentes tanto nos documentos norteadores das atividades educativas brasileiras quanto na reflexão de autores que pesquisam sobre essa atividade didática em sala de aula.

A BNCC, documento promulgado no fim dezembro de 2017, abarca orientações norteadoras para as etapas da educação básica de ensino (BRASIL, 2017) e destaca que:

Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2017, p. 491).

Nessa perspectiva, concordamos com a BNCC quando ela chama atenção quanto à pertinência e necessidade de inserção do texto literário em sala de aula. No que se refere às suas orientações para o componente de LP na etapa final da educação básica, são delimitadas, nesse documento, competências específicas e de habilidades que devem ser alcançadas pelos estudantes no processo de ensino-aprendizagem a partir de diferentes campos de atuação social.

Para isso, são requeridos e incentivados vários usos da linguagem nos diferentes contextos da vida cotidiana. Dessarte, dentre esses campos de atuação, enfocaremos o artístico-literário, no qual revela uma aproximação proposta pela BNCC entre a literatura e a arte, haja vista que esse campo tem como finalidade ampliar os repertórios de manifestações artístico-literárias dos estudantes no que tange à seleção, à leitura e discussão de obras significativas aos estudantes e como também suas implicações em seus cotidianos (BRASIL, 2017).

Nessa ótica, esse trabalho deverá ocorrer sob a orientação do docente, de maneira a favorecer o protagonismo dos discentes, a fim de alcançar o engajamento crítico-participativo nas construções de sentidos das obras e no compartilhamento dessas leituras. Essas atividades que visam proporcionar a reflexão e a ação do discente devem ultrapassar os muros da escola, adentrando em espaços tecnológico-digitais e multissemióticos (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a BNCC reforça que,

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, **deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos** (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade (BRASIL, 2017, p. 513, grifos nossos).

Dessa maneira, entendemos que as informações pertinentes para se compreender a historicidade da obra deverão ser compreendidas mediante o próprio texto, em detrimento de ocorrerem por meio de quadros construídos *à priori* disponíveis em livros didáticos que reduzem o poder e a função do texto enquanto objeto de estudo exploratório e instrumento de aprendizagem.

Ademais, a BNCC propõe uma aproximação entre os estudantes e as múltiplas culturas literárias existentes nas diferentes regiões do Brasil, bem como das literaturas de LP e dos diversos suportes tecnológicos-digitais, que podem favorecer o encontro do estudante com essas literaturas. Além disso, se faz relevante o contato do discente com as diversas manifestações literárias como "minicontos, *best-sellers*, literatura juvenil brasileira e estrangeira, incluindo, entre elas, a literatura africana de língua portuguesa, afro-brasileira, a latino-americana *etc.*, e da tradição popular" (BRASIL, 2017, p. 514).

Dalmédico (2017) focaliza que, em sala de aula, é preciso que haja o encontro entre educador e educando, que instigue o debate do texto literário através da interação entre o autor da obra, a própria obra e o leitor, para que a leitura seja ampliada e alcance os sentidos implícitos e permita refletir sobre a realidade. Assim, no que diz respeito à produção de interpretações, a partir do contato com diferentes visões de mundo, é possível despertar novos sentimentos, que nos fazem concordar, discordar e até rever posicionamentos.

Nessa perspectiva, para a formação de leitores, é preciso compreender que o professor, enquanto mediador do conhecimento, deverá ser um leitor competente para motivar e realizar atividades que despertem o interesse dos estudantes pela leitura. Desse modo, o docente poderá promover o encontro entre os estudantes e a literatura, bem como sua relação com os outros que fazem parte de seus contextos de vivência como a família, amigos, colegas de sala, professores, entre outros agentes que fazem parte de seu círculo social, compreendendo que "a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário" (COSSON, 2021, p. 27). Logo, a partir de uma reflexão pessoal, o leitor pode mudar o seu posicionamento diante das situações da

vida e, progressivamente, despertar outras pessoas a refletirem sobre as questões sobre o meio social que são refletidas e problematizadas por ele.

Silva e Pereira (2017, p. 42) concordam que:

[...] para que o aluno possa se formar plenamente como cidadão crítico e consciente, é necessário – entre outras coisas – que a escola promova uma prática de leitura relacionada à realidade desse leitor, não entendendo esse processo como algo maçante e sem valor, mas como uma prática significativa e prazerosa.

Assim, ao se trabalhar um texto literário em sala de aula, é primordial o contato com o texto integral, em outras palavras, deve-se evitar o uso de recortes descontextualizados do texto de modo que o estudante entenda o seu formato e possa se interessar pela leitura na totalidade. Durante o trabalho com o texto, deve ser considerado o maior número de aspectos presentes na obra selecionada, de modo a permitir ao estudante associar as informações do autor, contexto e estilo.

Conforme Cosson (2021), o trabalho com o texto literário deve partir da leitura e da análise exploratória, sendo construída através do compartilhamento de impressões dos estudantes que foram possibilitadas com o contato inicial com texto. Nessa etapa, compete ao professor guiar a atividade de forma a evitar desvios que levem a discussão a outras temáticas diferentes daquelas abordadas no texto.

Gibson (1986 *apud* SILVA, 2017, p. 93) destaca que uma dentre as demandas do professor de literatura é “ampliar as possibilidades de leitura frente ao texto literário, no sentido de os alunos assumirem papéis distintos diante da leitura de cada novo texto”. Assim, constatamos que cabe ao professor propiciar olhares ao texto que transpassem, gradualmente, as zonas de conforto do estudante. Para isso, é preciso planejar atividades através das quais os estudantes reflitam sobre diversos cenários que o levem a pensar por outras óticas. Dessa maneira, à medida que os educandos se deparam com novos textos, é consolidado o encontro entre autor-obra-leitor. Consequentemente, isso corrobora para seu processo formativo de leitor literário e para a ampliação do seu letramento literário.

Aguiar (2014) focaliza que para promover um ensino de literatura que corresponda ao papel da arte literária no ensino médio, é preciso considerar, inicialmente, os gostos, os

conhecimentos de mundo, bem como constatar o nível de experiência do discente enquanto leitor de literatura, e a partir daí, pensar na seleção do texto literário.

Ademais, em decorrência da carga horária destinada ao ensino (dado que nessa última etapa da educação básica a literatura faz parte do componente de LP ao lado da gramática e da redação) e visando atender às condições do trabalho integral do texto literário, faz-se necessário, como notabiliza as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) “[...] uma seleção que permita uma formação o mais significativa possível para os alunos” (BRASIL, 2006, p. 64).

Dessa forma, a análise das contribuições do alunato no momento de discussão da obra será essencial para construir novos olhares ao texto, pondo em evidência reflexões criadas entre obra e leitor. Nessa perspectiva, a literatura em sala de aula poderá ser um meio pelo qual os estudantes podem se identificar com personagens que passam por situações conflituosas na narrativa semelhantes às quais eles estão vivenciando e, com isso, possam analisar o modo como os personagens lidam com esses dilemas, como afirma Edmonds e Skerrett (1996 *apud* SILVA, 2017).

Frisamos, ainda, que as experiências através do trabalho com o texto literário devem exceder o campo escolar, permitindo a construção de relações com as diversas realidades sociais dos próprios discentes que se identificam, se posicionam, adquirem conhecimento e expandem a sua percepção a outros espaços sociais que antes eram inacessíveis. Destarte, para que as discussões e reflexões sobre o texto literário não fiquem somente na sala de aula, o educador poderá desenvolver projetos, juntamente aos seus educandos, com o intuito de promover o ato da leitura literária a reflexão sobre a importância da leitura, do seu poder humanizador e transformador e como ela colabora para a construção de múltiplos olhares às diversificadas circunstâncias da vida em comunidade.

Na próxima seção, discutiremos sobre práticas de letramento literário e digital com o texto literário, dado que os múltiplos suportes que podemos usar para se ter contato com uma obra, proporcionalmente, ampliam as possibilidades de se pensar o trabalho com literatura se estende ao campo tecnológico -digital.

2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO E LETRAMENTO DIGITAL: PRÁTICAS COM O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Segundo Dalmédico (2017), os textos literários são composições específicas que apresentam finalidades que se distanciam de outros textos, haja vista que a relação entre o texto literário e sua significação torna-se profunda e complexa. Isso porque esse texto é, na verdade, uma obra criada artisticamente por um alguém que estava inspirado e, no ato da inspiração, dispôs das impressões de um eu que se distancia da pessoa do autor e insere-o na construção de um mundo imagético.

Como aponta Dalmédico (2017, p. 50),

A estrutura do texto, o vocabulário empregado, as relações sintáticas e semânticas e a originalidade da expressão permitem ao leitor identificar as sugestões de sentido propostas pelo autor, assimilá-las, apropriando-se destas, no processo de significação, a partir de suas experiências de leitura. Ler uma obra literária é, antes de tudo, uma atividade que proporciona prazer, deleite, satisfação. É antes de qualquer coisa, um exercício de liberdade.

À vista disso, compreendemos que os elementos que compõem o texto literário são, ao mesmo tempo, complementares e intencionados pelo autor que deposita, no ato de produção do texto, seus anseios, medos, desejos, vivências de mundo, experiências de leituras, imaginação, tempo e espaço, nos quais tudo se faz possível mediante às condições daquele(s) que o produz.

Ainda, como pontua Dalmédico (2017), a leitura do texto literário, oferece àquele que lê, a autonomia de se construir um mundo imaginário característico, de viajar épocas, mundos, entrar e experienciar situações, conhecer pessoas, costumes, ideologias, culturas, tradições e montar sua própria concepção daquilo que vivenciou em conformidade com o que é oferecido pela leitura realizada.

Em decorrência do uso das redes e mídias sociais, nosso contato com diversos textos literários em diferentes ambientes torna-se consequência da popularização desses artefatos tecnológicos (GOMES, 2014). Por exemplo, muitas pessoas optam por realizar leituras de livros pela tela de um celular, *tablet*, *kindle* ou até mesmo por outro dispositivo que pode ser transportado facilmente. Outro ponto é que livros (*e-books*) podem ser encontrados e baixados em *sites* públicos disponíveis na *internet*, além de estarem disponíveis para a compra no formato digital por um valor mais acessível quando comparado ao preço do formato físico.

Entretanto, salientamos que o foco da discussão não é sobre o melhor formato de um livro seja físico ou virtual, mas das diferentes possibilidades de acesso à leitura. Como cita Gomes (2014, p. 76-77),

[...] é óbvio que os livros não irão desaparecer por causa do surgimento de novos suportes de leitura e escrita como os suportes digitais. Apesar de bastante comum há uma década, essa discussão sobre o destino do livro e da literatura hoje parece infrutífera, uma vez que ambos são bens culturais profundamente enraizados em todos os grupos humanos. Além disso, mudanças nos suportes de leitura e na forma como os textos se apresentam neles não significam o fim da leitura e da literatura, mas o surgimento de novas perspectivas que, naturalmente, tendem a enriquecer as áreas.

Nesse sentido, o autor enfatiza que não importa o suporte ou a modalidade texto literário desde que, em sala de aula, a prática da leitura de uma obra seja realizada com o objetivo de cooperar para a formação leitora do estudante. Além disso, devemos considerar que o crescente uso e lugar das tecnologias na vida das pessoas, proporcionam a ampliação das práticas de letramento literário e digital.

Paulino e Cosson (2009, p. 67) entendem o letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Assim, constatamos que esse recorte de letramento compreende a significação dada ao texto literário pelo leitor, no ato da leitura, de modo a contribuir para esse sujeito com o aperfeiçoamento de seu senso crítico e consciente. Logo, para que a pessoa compreenda o texto literário e, como tal, atue sobre ele, é preciso dar-lhe forma e produzir possibilidades de entendê-lo, refratando, proporcionalmente, na sua formação identitária de leitor e cidadão.

Cosson (2021) destaca que o desenvolvimento de práticas de letramento literário deve ir além da simples leitura do texto, é preciso explorá-lo, analisá-lo, discuti-lo, em um processo gradativo de construção de sentidos. Tem-se, portanto, de pensar em seu lugar nas contribuições do sujeito para se chegar à sua compreensão, como aponta Solé (1998, 2003 *apud* HODGES; NOBRE, 2012).

Para Cosson (2021), a escola, dentre tantas instâncias sociais, é o espaço principal para promover o letramento literário. Isso porque, esse ambiente tem como papel formar cidadãos para viver socialmente e, aliada à prática do letramento literário promove a formação de sujeitos

leitores com consciência crítico-reflexiva que os permita compreender seu lugar na sociedade e entender suas responsabilidades de atuar e agir dentro dela.

Para Silva e Pereira (2017) o letramento literário propõe uma reflexão sobre a leitura do texto literário, para o potencial do texto, sua multiplicidade de sentidos, seu poder discursivo, imagético, porque pauta-se na exploração de fontes de saberes dispostas em um espaço, no qual é constituído de perspectivas inesgotáveis que se convergem e divergem à medida em que o leitor vai aprofundando-se.

No que se refere à aproximação entre a leitura literária e o estudante, de forma que esse contato contribua para o letramento literário do indivíduo, Cosson (2021, p. 120, grifo nosso) frisa que:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também **posicionar se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos**. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética.

Pelas palavras do autor, notabilizamos que o letramento literário na escola e, acreditamos que em qualquer outro espaço, deva ultrapassar o gosto por uma narrativa ou de uma poesia por suas belas palavras. Isso porque o letramento literário remete ao texto e sua funcionalidade, bem como a capacidade da autonomia do leitor ao se deparar com questões que exijam posicionamento e reflexão. Outro recorte de letramento que abordamos nesse estudo e que irá contribuir para construção de práticas de letramento literário que transcendem materiais escritos e impressos, é o letramento digital, haja vista que compreende às práticas de leitura e escrita com foco na mídia na qual o texto é socializado.

Sobre o letramento digital, Arcoverde (2007, p. 19) o entende como,

[...] a capacidade que tem o indivíduo de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e a escrita no meio digital. Para interagir de modo eficiente, o usuário necessita dominar uma série de ações específicas próprias desse meio, a maioria delas envolvendo a língua escrita. Ser letrado digital representa, assim, a realização de modos de leitura e de escrita em situações que envolvem textos, imagens, sons, códigos variados, num novo formato, em hipertexto, tendo como suporte o ambiente digital.

Portanto, entendemos o letramento digital como prática que ultrapassa as noções básicas de saber ligar e desligar um dispositivo tecnológico. Esse recorte de letramento corresponde aos modos e às possibilidades pelos quais os usos dos recursos tecnológicos contribuem nas nossas atividades cotidianas de interação, informação, entendimento das múltiplas linguagens e leitura. Desse modo, ser letrado digital requer ter responsabilidade de usar os instrumentos tecnológicos como meio de atingir finalidades em um espaço multissemiótico que exige “saber ler, escolher, pesquisar, triar, selecionar, refazer, participar.” (RIBEIRO, 2017, p. 35).

Coscarelli (2017), por sua vez, aborda o conceito de letramento digital por intermédio da implementação das tecnologias digitais em sala de aula. Para a autora, o letramento digital compreende a reflexão e uso desses instrumentos para a efetivação do processo de ensino/aprendizagem. Logo, ele poderá ocorrer tanto na escola como em outros espaços sociais que uma pessoa participa.

Nesse processo, com a ampla utilização de tecnologias digitais no cotidiano, sobretudo com as mudanças oriundas do distanciamento social gerado pela pandemia da COVID-19, decorrente de um vírus (SARS-CoV-2) que surgiu na cidade Wuhan, na China, em dezembro de 2019, é necessário, cada vez mais, inserir recursos digitais na prática de ensino. Entendemos que o período de isolamento social impulsionou a interação educativa em mídias digitais por meio do ERE orientado pela Portaria nº 343/2020 e documentos subsequentes, diante disso, entendemos que as práticas vivenciadas nesse período (2020-2021) interferirão no planejamento e realização das atividades de ensino promovidas pelos docentes por ocasião de retorno ao ensino presencial.

Mesmo antes da pandemia de COVID-19, Coscarelli (2017, p. 31) já advertia que “os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aulas”. Dessa maneira, os docentes se tornam sujeitos fundamentais para promover o letramento digital em sala de aula, no entanto, é necessário usar essas tecnologias digitais, uma vez que, no contexto escolar, os docentes devem orientar seus alunos a manusear e refletir acerca da relevância desses instrumentos para o aprendizado. Assim, os educadores poderão contribuir para a desconstrução dessa visão enrijecida de que essas ferramentas servem apenas para propagar o entretenimento pessoal.

Nesse contexto, como acentua Coscarelli (2017), o professor poderá propor uma atividade escolar com início no espaço de sala de aula e ser concluída no ambiente digital por intermédio

do uso do computador ou do celular, por exemplo, de maneira a ampliar o letramento digital do estudante.

Nessa perspectiva, para a autora, cabe ao professor, desenvolver atividades com finalidades pedagógicas no formato híbrido (presencial e virtualmente) ou até mesmo estritamente no campo digital. Para isso, precisa planejar as atividades de modo que os objetivos sejam possíveis de serem alcançados ao final da atividade e, portanto, deverão ser descritos claramente. Dessa forma, desde o planejamento até a sua implementação deve estar explícito que a proposta de exercício faz parte de um processo de construção do conhecimento pelos discentes.

Entretanto, para que a prática do letramento digital seja pertinente aos objetivos traçados e contribua com as práticas sociais de uso da tecnologia vivenciadas pelos estudantes, é necessário promover a inclusão digital no ambiente escolar oferecendo acesso à *internet* e, principalmente, contar com professores dispostos a ampliar a qualificação de sua prática pedagógica por meio da formação continuada (GOULART, 2017).

Estamos vivenciando tempos, nos quais, as diversas modalidades de ensino convivem simultaneamente e se entrecruzam com o intuito de oferecer uma educação mais ampla que considere as possibilidades de ensinar e aprender. Diante dessas reflexões, acreditamos que atividades de letramento literário e digital podem ser utilizadas pensadas também para o trabalho com o texto literário, pois, como preconiza Gomes (2014, p. 78):

A leitura de textos literários deixou de ser um processo passivo de decodificação e de memorização de períodos históricos para se tornar um processo ativo no qual leitores críticos são despertados à consciência de si e de seu papel como membros de um grupo social por meio do texto literário. Nesse contexto, as tecnologias da informação e comunicação têm se revelado como ferramentas importantes na formação de leitores críticos, uma vez que elas instigam novos hábitos de leitura, promovem o maior contato tanto com textos literários tradicionais quanto com textos inovadores e despertam a autonomia do leitor, que não depende mais somente do contato com textos promovidos pela escola.

Assim, a prática de leitura atribuiu um caráter de construção constante aos leitores e isso reflete nos ambientes cujos sujeitos estão inseridos, sobretudo, com a imersão das tecnologias digitais que favorecem e possibilitam trabalhos com o texto literário. Desse modo, ao atribuir-lhes objetivo pedagógico, essas tecnologias podem adentrar a espaços atrelados apenas à diversão, descontração e que antes, de forma alguma, eram pensados no potencial didático. Entre

esses espaços, citamos as redes sociais enquanto potentes suportes didáticos, e como elas podem figurar como aliadas à prática pedagógica com o texto literário.

Posto isso, no próximo capítulo, trataremos das implicações das redes e mídias sociais no ensino de língua portuguesa considerando nosso cenário atual. Além disso, propomos uma reflexão acerca das potencialidades pedagógicas da rede social *TikTok* que ganhou destaque na pandemia da COVID-19. Por fim, nos aprofundaremos na plataforma com o intuito de explorarmos uma *trend* de destaque nessa mídia digital e que vem contribuindo para o crescimento de leitores literários – a *Trend Fofoca Literária* - a fim de explanar suas potencialidades para o trabalho com o texto literário e a formação leitora.

3 REDES SOCIAIS: O TIKTOK E A TREND FOFOCA LITERÁRIA

Este capítulo discute sobre os termos mídias sociais e redes sociais, considerando sua inserção no ensino de LP. Em seguida, discorre sobre as potencialidades pedagógicas da rede social *TikTok*, finalizando com uma explanação analítica acerca da *trend* fofoca literária do *TikTok* e suas contribuições à formação leitora do estudante do ensino médio.

3.1 MÍDIAS SOCIAIS E REDES SOCIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os termos Mídias Sociais e Redes Sociais são comumente utilizados no nosso cotidiano ao tratarmos de conteúdos disponibilizados no meio digital. Elas difundiram-se e agregaram-se ao nosso cotidiano com os avanços da *internet* e das tecnologias digitais, decorrentes da necessidade das pessoas em adquirir conhecimentos e informações com maior agilidade e possibilidades de acesso. Entretanto, pelo fato dos conceitos - mídias sociais e redes sociais - estarem hodiernamente associados ao domínio digital é natural, como salienta Clementi *et al.* (2017), que as pessoas confundam esses termos ora tratando-os como sinônimos, ora diferenciando-os.

Segundo Perassi e Meneghel (2011, p. 56 *apud* CLEMENTI *et al.*, 2017, p. 459) o termo mídia significa “suporte, o veículo ou o canal de comunicação, pelo qual a informação pode ser conduzida, distribuída ou disseminada, como um ‘meio’ de comunicação”. Em conformidade, Rojo e Moura (2019) também abordam o conceito de mídia: a palavra vem do latim *media* e significa meio, de modo geral, é definido pelos autores como “[...] um conjunto de meios de comunicação social” (p. 29).

A mídia, por considerar uma amplitude de meios, divide-se em categorias: temos a mídia impressa representada por jornais, revistas; a mídia eletrônica como o rádio, TV; a mídia digital englobada pela *internet*, celulares digitais *etc.* Com o advento dos avanços das tecnologias digitais, a mídia impressa, por exemplo, foi abarcada pelo digital (ROJO; MOURA, 2019).

Assim, podemos compreender as mídias sociais como instrumentos ou ambientes de comunicação pelos quais são propagadas informações, conhecimentos, ideias *etc.* em que propicia a criação de laços interacionais ilimitados entre sujeitos, de maneira direta ou indireta,

que compartilham, trocam, manipulam e disseminam atividades de interação estabelecendo um convívio social (ARASAKI, 2016).

Nessa perspectiva, no bojo das mídias sociais estão situados “[...] os blogs, as redes sociais, os sites de conteúdos colaborativos e diversos outros que abrangem comunicação, relacionamento, multimídia e entretenimento” (BARROS *et al.*, 2020, p. 4).

A respeito das redes sociais, consideramos aqui as redes sociais enquanto espaços virtuais que permitem interação entre seus usuários, de modo a realizarem as mesmas atividades das mídias sociais, entretanto de maneira limitada, pois nesses locais, os sujeitos têm controle das suas ações e realizações de interação, selecionando os usuários e os conteúdos que almejam estabelecer relações interacionais.

As redes sociais são, como vimos, os espaços nos quais ocorrem os processos de interação. Antes de ter acesso a esses locais, o usuário realiza seu cadastro, preenchendo com informações pessoais para construir o seu perfil. Dessa maneira, a partir dos dados preenchidos a própria rede social sugere outros perfis ou páginas similares àquelas que são pesquisadas pelo usuário e que possam interessar. Esse processo é primordial para que, posteriormente, o usuário estabeleça laços com os perfis de outros usuários que lhes interessem.

Entre as plataformas sociais utilizadas atualmente estão o *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *Youtube*, *TikTok*, *LinkedIn*, *Pinterest* entre outros. Nesses espaços, os usuários podem interagir moderadamente com outros sujeitos por intermédio do aceite de solicitação de amizade ou pela seleção da opção “seguir de volta”. Além disso, é possível filtrar conteúdos e perfis que não se desejam estabelecer interação, da mesma maneira que a solicitação de aceite pode ser recusada por outros usuários. Realizadas essas ações, os usuários podem comentar, curtir, compartilhar, postar conteúdos que estão relacionados a informações pessoais, profissionais, estudos, postagens de fotos, vídeos, conversar por *chats*, por vídeochamada *etc.*, sempre com intuito de partilhar e adquirir experiências por meio da interação (ROSSETTI *et al.*, 2011; MARTELETO, 2001).

Dessarte, entendemos que as redes sociais emergiram pela inevitabilidade das pessoas em estarem conectadas com as múltiplas facetas disponibilizados nesses espaços digitais que permitem o acesso à informação de forma rápida; o contato com pessoas em diversos lugares; o compartilhamento de ideais, de causas sociais e ideológicas, momentos de entretenimento, e um espaço que pode ser utilizado para o contexto educacional como discutimos nesse estudo.

Com efeito, as mídias e redes sociais podem figurar como colaboradores para o ensino de língua portuguesa, pois são ambientes virtuais nos quais os sujeitos interagem entre si mediante as multissêmioses e os diversos gêneros digitais (tais como *gifs*, *charges*, *fanfictions*, *blogs*, *e-mails*, fóruns *etc.*), além de incorporar gêneros textuais escritos como a receita, a notícia, o conto, a crônica, criados, inicialmente, para circularem em mídias impressas e que na era digital, ganham diferentes possibilidades de suporte ou até mesmo os próprios suportes ganham novas categorias, como o livro digital, por exemplo.

Policarpo, Azevedo e Matos (2021) frisam que as redes e mídias sociais, com seus papéis significativos na prática discursiva dos estudantes, ao serem incorporadas no espaço escolar, contribuem para o desenvolvimento consciente e funcional de suas práticas sociais, ou seja, de suas vivências e de sua formação identitária enquanto alunos e cidadãos que transitam por diferentes instituições sociais. Em complementaridade, Araújo (2011) afirma que esses ambientes virtuais, decorrentes das mídias e das redes sociais, favorecem uma interação que transcende os textos escritos, pois apresentam configurações com outras possibilidades de linguagens. Diante disso, propiciam a construção de sentidos nos textos, os quais, passam a ser constituídos de sons, palavras, imagem estática e em movimento, cores, ou seja, através de textos multimodais.

Outrossim, eles devem ser tomados para o trabalho no ambiente escolar, de maneira a promover práticas de leitura e escrita por intermédio de gêneros encontrados nesses espaços digitais, com o propósito de ampliar os (multi)letramentos dominados pelo estudante. Desse modo, ao se deparar com um repertório de outros gêneros no/do meio digital, estudante ampliará o seu conhecimento sobre suas estruturas e uso e, conseqüentemente, aumentará a sua possibilidade de atuação dentro e fora das mídias e redes sociais.

Carvalho Pereira e Maciel (2017) defendem a utilização dessas ferramentas tecnológicas em sala de aula. Segundo eles, muitas escolas são contra o uso de instrumentos tecnológicos por acreditarem que eles desviam o foco dos estudantes dos conteúdos presentes no currículo escolar. Como crítica, os autores questionam por que não retirar outros objetos como ventiladores barulhentos, passos de sapatos, janelas emperradas *etc.* tendo em vista que também funcionam como distraidores nos momentos de aprendizagem?

Por essa ótica, notabilizamos que só se pode trabalhar com instrumentos tecnológicos na mediação do texto literário desde que a finalidade seja a de promover práticas e possibilidades de

uso da leitura e escrita em espaços digitais para formar leitores literários e ampliar a sua atuação em diferentes espaços sociais.

Nesse sentido, como acentua Gomes (2014, p. 76)

No atual contexto, em que as tecnologias digitais alcançam cada vez mais abrangência, ensinar a ler textos literários de modo crítico requer da escola e dos educadores que eles compreendam como a tecnologia pode ser explorada para facilitar o acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, o despertar de um papel social.

Dessa maneira, salientamos que o próprio ensino de literatura utilizando-se de procedimentos e de recursos que promovam o letramento literário e digital mediada pelos conteúdos desses meios de comunicação e interação podem despertar o interesse dos estudantes pelo estudo do texto literário. Isso porque, as páginas e perfis das mídias e das redes sociais, socializam manifestações artísticas e literárias na perspectiva multissemiótica para mostrar posicionamentos, realizar críticas, fazer reflexões, instruir ou ensinar os usuários (amigos/seguidores/inscritos) que interagem e seguem determinados conteúdos.

Nesse sentido, acreditamos que os textos existentes nesses espaços, ainda que de maneira similar, se aproximam da realidade dos estudantes ao navegarem por essas mídias e redes sociais e, nessa ótica, os professores podem, transversalmente, por esses conteúdos, pensar o ensino de literatura. Essa proposta pode proporcionar a autonomia estudantil, pois, favorece o contato com textos que demandam dinamicamente as contribuições dos leitores para produzir sentidos. Assim, ao concordar ou discordar das ideias do conteúdo compartilhado ou dos comentários de outros usuários há o estímulo às ações de ler, refletir e também de criar conteúdos autorais mediante às discussões realizadas sobre determinado do texto. Logo, a interação nas mídias e redes sociais pode ampliar sua atuação e prática escolar e social.

Por conseguinte, Policarpo, Azevedo e Matos (2021) explicam que didatizar esses espaços para favorecer o ensino implica ressignificar a função desses instrumentos do nosso cotidiano, à medida que é atribuído a eles, outros modos de usos que vão além da diversão. Nesse sentido, focalizamos ainda, que a escola enquanto instituição socioeducacional que forma cidadãos, deve favorecer um ensino mediado pelas tecnologias digitais a fim de refletir sobre o potencial desses artefatos para ampliar as práticas de leitura e escrita do alunato.

Para tanto, as redes sociais, podem ser aliadas das práticas de letramento literário e digital, tendo em vista que elas estão cada vez mais presentes nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita por pessoas de diferentes idades. Esses espaços digitais, a cada dia, se modificam e isso contribui para que eles conquistem usuários e também requererem o conhecimento das pessoas sobre as potencialidades interativas, profissionais e de aprendizado que elas proporcionam.

Dentre as redes sociais comentadas nesta seção, a efeito desse estudo nos deteremos ao *TikTok*, que surgiu em 2016 e recebeu destaque a partir do início de 2020, sobretudo, no período do distanciamento social decorrente da Pandemia do novo Coronavírus. Outrossim, ela vem se mostrando uma grande aliada à aprendizagem intermediada pelo mundo digital, conforme apresentamos a seguir.

3.2 O TIKTOK E SUAS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS

A rede social *TikTok* foi desenvolvida pela empresa chinesa *ByteDance*, no ano de 2016, mas foi lançada somente em 2017, após a compra do *Music.ly*, um aplicativo que apresentava funcionalidades semelhantes às do *TikTok*. Seu auge aconteceu no ano de 2020, período de distanciamento físico decorrente de um vírus descoberto em uma cidade da China, no final de 2019, que ocasionou uma pandemia. Esse contexto ampliou o uso do aplicativo, que por sua vez, cresceu significativamente em números de usuários, visualizações, interações e produções de vídeos (MONTEIRO, 2020).

A ferramenta é gratuita e está voltada para a produção e/ou visualização de vídeos curtos com duração de no máximo 180 segundos, porém devido as constantes atualizações na plataforma, futuramente, estima-se que os vídeos ganharão cada vez mais tempo de durabilidade. Os usuários da rede, por meio de cadastro, podem curtir, comentar, criar e compartilhar conteúdo com seus seguidores. Outrossim, aqueles que produzem conteúdos frequentemente e estão sempre ativos em seus perfis são chamados de *Tiktokers*.

A plataforma disponibiliza recursos estéticos que auxiliam a produção dos vídeos como:

- (1) escolha da câmera de captura (frontal ou posterior);
- (2) velocidade de gravação;
- (3) filtros, que permitem controlar a tonalidade e a luminosidade do meio;
- (4) maquiagem, que possibilita modificar digitalmente a composição do personagem, como, por exemplo, branqueamento dos dentes, uso de base,

rinoplastia, harmonização facial, *etc.*; (5) temporizador, o qual permite escolher que a gravação do vídeo inicie em 5 ou 15 segundos automaticamente e (6) flash (BARIN; ELLENSOHN; SILVA., 2021, p. 633).

Assim, a partir do uso desses recursos que colaboram na criação do conteúdo, os *Tiktokers* utilizam a criatividade a partir de temas do seu interesse, que podem variar desde o entretenimento (criação de coreografias, paródias de músicas, reconstrução de diálogos, *etc.*) até um tópico que abarca o coletivo (como questões sobre fatos históricos, causas sociais, culinária, política, educação, *etc.*). Ademais, de maneira objetiva, produzem vídeos para alcançar o máximo possível de pessoas que são identificadas a partir das visualizações, *likes* e comentários aos conteúdos postados. Um exemplo disso é a elaboração de conteúdo, nos quais, são usadas *trends*² ou seja, vídeos produzidos com base em uma mesma temática e que, conseqüentemente, atingem um público variado.

A respeito do público dessa rede social, Monteiro (2020) salienta que 66% pertence a uma geração de jovens entre 15 a 25 anos que estão em constante interação, criando material e interagindo com outros usuários através dos vídeos. Nessa ótica, considerando essa faixa etária, podemos afirmar que muitos desses jovens são alunos do ensino médio, que se conectam e interagem pelas redes sociais assiduamente. Logo, esse aplicativo mostra-se como produtivo para inserção de ferramentas virtuais no âmbito da aprendizagem.

O uso de diferentes espaços digitais é contemplado na BNCC ao propor que além da cultura do impresso devemos, no espaço escolar, “considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 478), pois são por meio dessas práticas e linguagens que atuamos socialmente.

Por conseguinte, a BNCC, em uma de suas competências gerais da educação básica preconiza a implementação das tecnologias midiáticas digitais no ambiente escolar como suporte para o ensino. Entretanto, é preciso que os discentes compreendam e utilizem essas ferramentas de maneira significativa, crítica e reflexiva como uma forma de compartilhar, produzir e disseminar conhecimentos a fim de exercer o protagonismo estudantil dentro e fora do ambiente escolar (BRASIL, 2017).

² Termo da língua inglesa que significa “tendência”.

Para Policarpo, Azevedo e Matos (2021), o professor, ao compreender a importância das tecnologias digitais em sala de aula, pode fazer uso da rede social *TikTok* como um mecanismo estimulador, que desperta e promova o compartilhamento de impressões de leituras realizadas em sala de aula sobre um romance, um poema, um conto ou outro gênero de texto, de modo que o educando produza seu(s) vídeo(s) com objetividade e autonomia.

Ainda conforme a autora, o uso dessa plataforma colabora para o aperfeiçoamento da aprendizagem do docente, bem como da construção do seu pensamento crítico, haja vista que ao ter contato com diversos gêneros, o estudante relaciona-os ao seu contexto de vivência e a sua prática discursiva.

Segundo Monteiro (2020), o uso estratégico dessa plataforma no processo de aprendizagem favorece aos estudantes o contato com a transdisciplinaridade, ou seja, com o conhecimento de maneira plural e criativa. Portanto, além da transdisciplinaridade, percebemos na rede um espaço multimodal no qual podemos perceber a presença de várias linguagens para a significação que se deseja transmitir.

Outrossim, antes mesmo do ato de produção do vídeo, o aluno, orientado pelo professor, deverá ser estimulado a realizar um processo criterioso de leitura, compreensão, discussão, e seleção de signos (multissemióticos) para a construção do seu discurso. Além disso, o próprio *TikTok* salienta que aprendemos mais quando somos atraídos por conteúdos divertidos, saudáveis, alegres, criativos, repletos de ideais que nos propiciam conhecimentos e protagonismo (TIKTOK, 2021).

Em consonância, Barin, Ellensohn e Silva (2021) revelam que no espaço escolar, o uso do *TikTok* pode ser fundamental para quebrar com moldes tradicionalistas e velhos preconceitos acerca das tecnologias digitais na educação. Isso porque, ao explorar o potencial da ferramenta, percebemos dois modos que colaboram para a consolidação do ensino enquanto plataforma complementar. O primeiro modo é a disseminação de conteúdo que pode ser sugerido pelo docente no que tange à apresentação de vídeos relacionados aos assuntos que estão sendo estudados. Acerca do segundo modo, diz respeito aos processos de criação, os quais, os discentes assumem o protagonismo de criar e compartilhar conteúdo na plataforma sob a orientação do professor que atua como avaliador do exercício.

Além do mais, como propõem Barin, Ellensohn e Silva (2021), os estudantes podem e devem assistir aos vídeos produzidos pelos colegas como uma outra dinâmica de aprendizado.

Desse modo, compreendemos que a construção do aprendizado não chegará ao fim no ato da postagem do vídeo na plataforma, mas ela se estenderá ao processo de interação entre os próprios discentes e de outros usuários da rede social que podem comentar, compartilhar, dar *feedbacks* e dialogar entre si sobre o conteúdo e sobre a elaboração do vídeo.

Por conseguinte, Monteiro (2020) destaca ainda que a aprendizagem criativa na plataforma corrobora para que os estudantes interajam no processo de construção de conhecimento, além de permitir o desenvolvimento de orientações educacionais como ler, pesquisar, selecionar, interpretar, discutir, organizar informações, criticar *etc.*, de maneira a contribuir com práticas de multiletramentos.

Como apontam Carvalho Pereira e Maciel (2017, p. 74):

Parte da função da escola é ensinar o aluno a alternar, em ritmo não nocivo, momentos de atenção e desatenção, concentração e repouso. Desenvolver, então, junto ao jovem, um senso de autonomia perante quando e como usar recursos digitais de comunicação dentro da escola é parte integrante da preparação para a vida, ainda mais porque esse jovem sai da escola e tem, em ambientes de trabalho e de vida social, que exercer esse mesmo uso automonitorado.

Dessa maneira, inferimos que o trabalho com o *TikTok* em sala de aula tem como finalidade considerar as competências cognitivas já existentes nos discentes, aprimorá-las por meio de exercícios, preparando-as para outras vivências extraescolares e após a vida escolar. Entre esses espaços, citamos como exemplo o ambiente profissional que, no mundo atual, requer cada vez mais pessoas criativas, autônomas e protagonistas.

Assim, o papel do professor na implementação das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem é desafiador porque não se restringe em concordar e apoiar a inserção dessas ferramentas. É preciso que o educador saiba lidar com esses instrumentos a partir do trabalho de significação, de maneira que os estudantes percebam esses artefatos como vieses complementares que contribuem para sua formação escolar.

Além disso, compreendemos que a instituição educacional deve amparar e incentivar a inclusão das tecnologias digitais no espaço escolar e apoiar a decisão do professor de levá-las para o universo da sala de aula. Nesse processo, é indispensável prover o acesso à *internet* para o desenvolvimento das atividades. É preciso ainda que a instituição disponibilize outros ambientes como salas de informática, de multimídia, que projetem alternativas aos estudantes e instigues-os ao aprendizado criativo pautado nos conteúdos que devem ser estudados de uma forma dinâmica.

Destarte, perante a discussão acerca das potencialidades do *TikTok* como instrumento cooperante ao ensino, em especial, de língua portuguesa e literatura, e dos tipos de vídeos postados na plataforma, na próxima seção nos debruçaremos acerca da *trend* Fofoca Literária surgida na supracitada rede social por volta dos anos 2020 e 2021.

3.3 A TREND FOFOCA LITERÁRIA: DO QUE SE TRATA?

A *trend* fofoca literária surgiu na rede social *TikTok* entre meados de 2020 e início de 2021. O movimento assemelha-se aos tipos de vídeos e *trends* que abordam conteúdos sobre livros, leitura e literatura. Essa *trend* consiste em *Booktokers* que compartilham experiências de leitura, em forma de fofoca, por intermédio da incorporação de um personagem existente em uma determinada obra. A escolha do personagem a narrar a fofoca é feita pelo usuário e pode variar entre o mocinho, o vilão ou outro personagem da trama.

Vale ressaltar que o final da história não pode ser revelado, porque essa é uma forma de despertar a curiosidade nos usuários e fãs da *trend*, os quais, sentem-se motivados a lerem a obra a fim de descobrirem seu desfecho (MONTTS, 2021). Nesse sentido, salientamos que ao se debruçarem na leitura da narrativa apresentada objetivamente sob a ótica de um personagem específico, o usuário influenciado, ao lê-la integralmente, se deparará, antes de descobrir seu desfecho, com aspectos diversos, como: a existência de outros personagens relevantes, o espaço, o tempo, os conflitos e a comprovação do discurso do personagem incorporado no momento da exposição da fofoca.

O *TikTok*, em uma entrevista dada à jornalista Mariana Monts, no ano de 2021, à página *Splash*³ do Portal UOL, contou que esse novo modo de se contar história repercutiu de maneira positiva no público da rede que se interessa por assuntos literários. Além disso, estimula em outros usuários um contato com universo literário, tendo em vista que o próprio nome da *trend*, por si só, desperta curiosidade em saber do que se trata. No que tange essa aceitabilidade da leitura literária influenciada por essa e outras *trends*, sua comprovação transcende os altos números de visualizações e de novos *Booktokers* que aderem ao hábito de leitura, passando a produzir o mesmo tipo de conteúdo (MONTTS, 2021).

³ A *Splash* é uma página do portal UOL que tem como foco noticiar assuntos voltados ao entretenimento, cultura, educação, moda, culinária e afins.

A diretora executiva da loja de compras, vendas e trocas de livros Belle Sebo, em uma conversa com a revista Frenezi, chamou atenção para o fato de que, em decorrência desses movimentos que surgiram nas redes sociais, em especial a *trend* fofoca literária do *TikTok*, a qual incentiva à leitura literária, houve um aumento significativo pela demanda por livros físicos e digitais no ano de 2021, sobretudo, daqueles abordados e recomendados por esses movimentos.

Em consonância com os dados acima, no fim do mesmo ano, uma pesquisa realizada pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) em parceria com a empresa provedora e compiladora de pontos de vendas de livros, *Nielsen BookScan*, mostrou um crescimento 4,9% em relação aos anos de 2019 e 2020. Portanto, acreditamos que a *trend* fofoca literária, enquanto movimento de incentivo à leitura literária por meio dos vídeos em formato de fofoca, considera o campo amplo que é a literatura, dado que as narrativas compartilhadas englobam tanto cânones literários, quanto a literatura de mercado, sem uma sobreposição de relevância de uma sobre a outra. Notabilizamos que ocorre um tratamento igualitário perante a leitura literária vista como um espaço de liberdade do sujeito leitor.

Figura 1 - Fofoca literária sobre *Dom Casmurro* de Machado de Assis



Fonte: *TikTok* (2021).⁴

⁴ Disponível em:

https://www.tiktok.com/@patzzic/video/6956940722696211718?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&lang=pt-BR. Acesso em: 26 maio 2022.

A Figura 1 ilustra um recorte dos momentos finais da fofoca literária sobre o livro *Dom Casmurro*, um dos cânones mais famosos da literatura brasileira e que ainda hoje gera repercussões sobre uma suposta traição, nunca comprovada, por parte da protagonista Capitu e Escobar, que por sua vez era o melhor amigo de Bentinho, o esposo da Capitu.

Assim, o *Booktoker* e estudante de medicina, Patrick Torres, que acumula mais de 300 mil seguidores em seu perfil @patzzic⁵, e que é considerado um dos precursores do movimento fofoca literária no *TikTok*, incorpora, nesse vídeo, o personagem Ezequiel, filho de Capitu e Bentinho na narrativa machadiana. O *Booktoker* inicia a fofoca literária da seguinte forma: "E meu pai que jura que não sou filho dele? Na verdade, papai envelheceu dizendo para todo mundo que mamãe teve um caso com melhor amigo dele, e que sou filho desse cara"⁶.

Inicialmente, percebemos através de um trecho da fala do personagem incorporado, uma tentativa de aproximação entre o criador do vídeo e os consumidores do conteúdo. A maneira convidativa como é introduzida a fofoca literária, faz com que o público prenda sua atenção a despeito do desenrolar da mesma. Dessa maneira, ao final do vídeo quando se é revelado o nome da obra, porém sem desvendar seu desfecho, o usuário é instigado a se debruçar sobre a narrativa para descobrir seu fim.

No processo de incorporação do personagem, o *Booktoker*, primeiramente, produz um roteiro para criação do vídeo. Assim, observamos que para elaboração do vídeo de fofoca literária, é preciso se dedicar a leitura da obra, observar ações do personagem, os modos de comportamento, a trama que o envolve, sua relação com os outros personagens e, a partir desses fatores, construir o seu discurso planejado por meio da escrita para logo em seguida ser transposta para oralidade no momento de gravação, que por sua vez, requer ensaio e criatividade.

Esse fenômeno de transposição da escrita para oralidade, denominado de retextualização, é “um processo que envolve operações complexas [de passagem do texto falado para o escrito e vice-versa] que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

Desse modo, ainda com base na Figura 1, a partir dessa transposição de uma modalidade para outra, podemos perceber que, na composição do vídeo, são apresentadas várias semioses

⁵ Disponível em: <https://www.tiktok.com/@patzzic?lang=pt-BR>. Acesso em: 26 maio 2022

⁶ Transcrição de um trecho da *trend* que pode ser acessada, na íntegra, em: https://www.tiktok.com/@patzzic/video/6956940722696211718?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&lang=pt-BR. Acesso em: 26 maio 2022.

contribuem para sua elaboração, como por exemplo: expressões faciais e gestuais; uso de legenda (posicionada na parte superior ao lado esquerdo da tela) para auxiliar na compreensão da fala, sendo também uma alternativa de promoção à acessibilidade e inclusão de outras pessoas que precisam desses recursos para entender a informação; a revelação do título da obra através da imagem nos instantes finais do vídeo, também o uso de entonação, pausas, ritmo, volume de voz, respiração e hesitações. Esses elementos são marcas da oralidade que proporcionam uma experiência verbo-visual aos que se dedicam a ela.

Salientamos, pois, que no contexto de sala de aula, o uso dessa *trend* colabora para a formação leitora dos estudantes que podem, por meio desse movimento, conhecer diversas possibilidades de leituras, trabalhar com algumas delas e criar novas fofocas literárias de obras abordadas no âmbito educacional. Ademais, os próprios criadores de vídeos dessa *trend* ressaltam que uma outra finalidade dessa proposta de construção e divulgação de vídeos é mudar a visão de que muitos jovens têm a respeito da literatura na escola e também fora dela (MONTTS, 2021).

Com relação a isso, o uso da rede social *TikTok*, sobretudo como suporte para atividades no contexto da formação de leitores, em especial, a partir da *trend* “fofoca literária”, poderá ensejar práticas de (multi)letramentos com ênfase no letramento literário e digital, dentro e fora sala de aula, e, assim, contribuir para o estudo analítico de uma determinada obra literária.

No próximo capítulo discutiremos sobre a construção de uma proposta de intervenção pedagógica na perspectiva Cossoniana voltada para o público da 2ª série do ensino médio, tendo como produto final a criação de fofocas literárias a partir do conto *Missa do Galo* de Machado de Assis.

4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM A TREND FOFOCA LITERÁRIA PARA O ESTUDO DO CONTO MISSA DO GALO DE MACHADO DE ASSIS

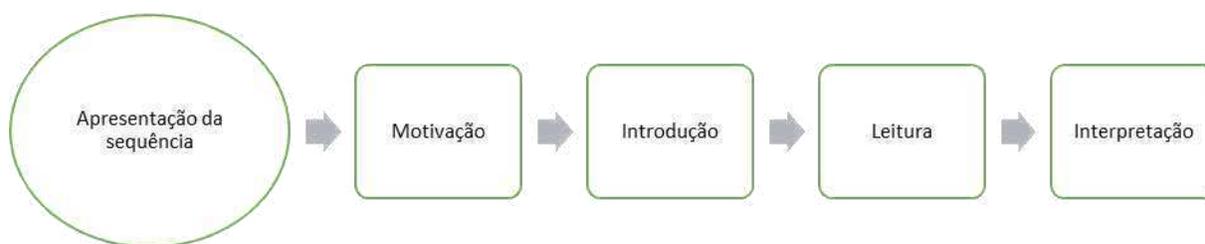
Neste capítulo, tratamos brevemente acerca da importância da proposta de intervenção pedagógica, em seguida discorreremos sobre as etapas da SB de Cosson que será utilizada para a elaboração de uma proposta pedagógica. Por fim, apresentamos uma SD a partir do modelo Cossoniano.

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA BASEADA NA SEQUÊNCIA BÁSICA DE COSSON

Para Bassedas (1996), a proposta de intervenção pedagógica busca entender o processo de ensino e aprendizagem por intermédio de atividades para a construção do conhecimento. Por esse viés, entendemos a proposta de intervenção pedagógica como uma ação que surge em um momento oportuno para alcançar os objetivos propostos para a concretização do ensino e aprendizado.

Neste trabalho, a proposta de intervenção ocorre por intermédio das etapas da SB de Rildo Cosson que pressupõe o ensino de literatura com vista a promover o letramento literário. A atividade, baseada na *trend* “fofoca literária”, tem como finalidade de incentivar e trabalhar a formação leitora dos educandos, de maneira a promover práticas de multiletramento, com ênfase no letramento literário e digital, dentro e fora de sala de aula. Na Figura 2, identificamos a proposta de Cosson.

Figura 2 - Representação das etapas da Sequência Básica



Fonte: Adaptado de Cosson (2021, p. 51-69).

Conforme Cosson (2021), a primeira etapa da SB é a motivação, momento no qual ocorre uma preparação do leitor antes de iniciar a leitura. Para o teórico, essa etapa deve estabelecer laços de proximidade com o texto. A segunda etapa é a introdução, na qual são apresentadas aos discentes, informações básicas e objetivas do autor e da obra, preferencialmente, ligadas ao texto.

A terceira etapa é a leitura, e compreende o momento no qual o leitor tem um contato direto com a obra. Nessa fase, o professor estabelece intervalos de leitura para acompanhar o envolvimento e a participação dos estudantes, observar suas dificuldades e compreensões provisórias, em outras palavras, trata-se de uma atividade que viabiliza um diagnóstico temporário que permite elencar os conhecimentos que os estudantes dispõem e indica possibilidades de trabalho com o texto. Além disso, a depender do tamanho da obra, o professor pode fazer recortes de capítulos para a leitura em sala e sugerir a continuação da leitura em casa.

A quarta etapa é a interpretação, ela se divide em dois momentos: o primeiro é a interpretação interior, pela qual o discente compreende sua leitura a partir de seus conhecimentos de mundo, de sua trajetória enquanto leitor, de suas relações pessoais, familiares *etc.* Já a interpretação exterior, é o momento de discussão e socialização da compreensão da leitura em prol da ampliação dos sentidos do texto. É nesse momento que os “leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade” (COSSON, 2021, p. 66) e que suas contribuições ampliam a compreensão do texto.

Com base na SB de Rildo Cosson, inicialmente, um determinado texto literário deve ser selecionado pelo professor para ser trabalhada em sala de aula. A respeito da seleção do texto literário, o aludido autor orienta que o professor deve escolher obras com temáticas atuais, as quais independente da sua escrita ou do seu ano de publicação, apresentam significação àquele que lê em seu tempo (COSSON, 2021).

Sendo assim, o docente que desejar aplicar a proposta ora apresentada desenvolverá atividades de pesquisa, leitura, interpretação, discussão e produção textual que podem ser realizadas em trios (ou em grupos formados por um número diferente de estudantes caso o professor considerar pertinente). Essas atividades devem ocorrer progressivamente, de forma que o produto final se constituirá com a utilização da rede social *TikTok* para a elaboração das focas literárias inspiradas na *trend*, a qual proporcionará práticas de letramento literário e digital para turmas da 2ª série do ensino médio.

Vale destacar que para a realização dessa atividade em sala de aula, seria interessante, inicialmente, trabalhar com uma narrativa de curta extensão, portanto, sugerimos ser um conto ou uma crônica e, progressivamente, o professor poderá avançar para obras mais longas, como um romance. Desse modo, para o desenvolvimento dessa proposta, o conto *Missa do Galo* de Machado de Assis, será tomado como objeto de estudo, conforme descreveremos na sequência.

A seguir, são apresentadas ações que podem ser seguidas em cada etapa de uma proposta de sequência básica com o conto *Missa do Galo*, tendo como público-alvo estudantes da 2ª série do ensino médio, visto que o conto a ser trabalhado está relacionado às produções pertencentes ao estudo do Realismo Brasileiro, estética literária que surge no século XIX, em oposição aos ideais do Romantismo. O realismo, segundo Gadelha (2020) suas principais características buscam ser fiéis ao real, rejeitam a subjetividade, apresentam personagens humanizados, narrador imparcial que se distancia do leitor dando-lhe a impressão de que a obra se autonarra.

Dessa maneira, a estética associa-se a um outro movimento, o Naturalismo, ambos, eclodem como uma literatura de combate, de denúncia, a qual rejeita perspectivas não acordadas com a realidade. Bosi (1997) salienta que nelas “desnudam-se as mazelas da vida pública e os contrastes da vida íntima; e busca-se para ambas causas naturais (raça, clima, temperamento) ou culturais (meio, educação) que lhes reduzem a muito a área de liberdade” pretendendo retratar situações reais e frequentes na sociedade, das quais não se discutiram em escolas anteriores.

A respeito da SD, frisamos que o professor poderá fazer adaptações e/ou alterações que podem ser realizadas em função do objetivo da proposta, das características da turma e dos recursos disponíveis para a sua realização.

4.1.1 Sequência Básica sobre o conto *Missa do Galo* de Machado de Assis

Na proposta da SB, elencamos inicialmente a área do conhecimento, disciplina, público alvo, duração, conteúdo abordado e objetivos esperados, conforme identificamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Delimitação do público, conteúdo, objetivos e recursos necessários

Área	Linguagens e Códigos
Disciplina	Língua Portuguesa
Público-alvo	Estudantes da 2ª série do E. M. (pode ser adapta a outras séries)
Duração	8 aulas, totalizando 10h/a
Conteúdo	Produção de “fofocas literárias” a partir do estudo do conto <i>Missa do Galo</i> de Machado de Assis.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionar o ato da leitura literária a partir do conto “Missa do Galo”; ✓ Refletir sobre as temáticas presentes na obra; ✓ Promover a produção textual ✓ Propiciar a criatividade nos discentes; ✓ Produzir fofocas literárias a partir do conto, e que serão postadas em um perfil criado para turma;
Recursos	Dispositivos portáteis (celulares, <i>tablets</i> , <i>etc.</i>); pincel; quadro branco; o conto <i>Missa do Galo</i> (Obra física); livros da biblioteca; <i>internet</i> ; ficha impressa; caderno; lápis; caneta; borracha; corretivo; computador; retroprojetor.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Após delineado os objetivos da proposta, buscamos relacionar a proposta de sequência de atividades às habilidades presentes na BNCC que podem ser desenvolvidas com os estudantes ao delinear essa proposta.

Quadro 2 – Habilidades de LP da BNCC

EM13LGG701	“Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos” (BRASIL, 2017, p. 489).
EM13LP10	“Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas” (BRASIL, 2017, p. 499).
EM13LP13	“Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto” (BRASIL, 2017, p. 500).
EM13LP14	“Produzir textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção [...] à clareza, e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração <i>etc.</i>) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia <i>etc.</i>)” (BRASIL, 2017, p. 500).

EM13LP15	“Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (<i>vlog</i> , <i>videoclipe</i> , <i>videominuto</i> , <i>documentário etc.</i>), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, <i>podcasts</i> , <i>playlists</i> comentadas <i>etc.</i> , para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se de forma reflexiva em práticas autorais e coletivas” (BRASIL, 2017, p. 500).
EM13LP45	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 aguçar a perspectiva crítica (BRASIL, 2017, p. 515).
EM13LP51	Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais <i>etc.</i>) e o modo como elas dialogam com o presente (BRASIL, 2017, p. 516).
EM13LP53	Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes etc.</i>), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário (BRASIL, 2017, p. 516).

Fonte: Adaptado de BNCC (BRASIL, 2017, p. 489, 499-500, 515-516).

Após a identificação dos pontos apresentados nos Quadros 1 e 2, iniciaremos a descrição da proposta.

Quadro 3 – Primeira etapa da sequência básica: motivação

MOTIVAÇÃO (1h/a)
<u>Aula 1 (1h/a)</u>
<p>Objetivo: Aprender as expectativas e conhecimentos dos estudantes acerca da obra que será trabalhada.</p> <p>Recursos: Quadro branco; pincel para quadro branco; apagador de quadro branco.</p> <p>Desenvolvimento da atividade: (EM13LP51).</p> <p>Para isso, o professor deve selecionar uma temática presente no conto e a partir dela poderá lançar questionamentos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Como é realizado o Natal na família de vocês?” • “Vocês sabem o que é a Missa do Galo?” • “Como vocês imaginam como era o ritual de natal no Brasil em meados do século XIX?” <p>Os questionamentos devem ser organizados de maneira a identificar os conhecimentos e</p>

as vivências dos estudantes e, progressivamente, se distanciarem a fim de agregar outros saberes que estão mais distantes do cotidiano dos educandos. O professor poderá escrever no quadro, as respostas dadas pelos discentes por meio de palavras-chave. A partir das respostas, deve ser proposta uma breve reflexão, pelo professor, sobre as diferenças e semelhanças (se houver) do período de realização da obra e a celebração do natal da atualidade.

Deve ser realizada a apresentação da proposta em linhas gerais, que será estudada uma obra que versa sobre o tema e que, ao fim do percurso, será realizada uma atividade com desdobramentos no meio digital e, para isso, cada etapa do processo é essencial para a qualidade do produto final.

Como encaminhamento para a próxima etapa, o professor deve solicitar aos discentes que formem trios e, se possível, que tragam seus dispositivos digitais, como celulares ou *tablets* para a aula.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A **aula 1** descrita acima centra-se na preparação do discente a partir da antecipação de uma temática do texto antes do início da leitura da obra. Para isso, é proposto um primeiro questionamento que aciona as memórias afetivas do estudante, de modo que suas reflexões colaborem para a discussão dos demais questionamentos que vêm em sequência. Assim, o discente, a partir dessas memórias, faz uso de suas experiências de vida relacionadas à temática, colaborando para a produção e socialização de conhecimentos ao apontar semelhanças e diferenças por intermédio das contribuições dos colegas e do professor. O letramento literário se faz presente, ao considerar as contribuições dadas pelos estudantes, que recorrem aos seus conhecimentos de mundo e enciclopédico armazenados para responder os questionamentos sobre a temática em discussão.

Quadro 4 – Segunda etapa da sequência básica: introdução

INTRODUÇÃO (2h/a)
<u>Aula 2 (2h/a)</u>
Objetivo: Conhecer a biografia do autor Machado de Assis e identificar aspectos gerais do conto <i>Missa do Galo</i> através do preenchimento de uma ficha.
Recursos: Dispositivos digitais (celulares, <i>tablets etc.</i>); O conto <i>Missa do Galo</i> (Obra física);

Livros da biblioteca sobre a biografia de Machado de Assis e sobre a diferença entre conto e crônica; Acesso à *Internet*; Ficha impressa.

Desenvolvimento da atividade: (EM13LP10), (EM13LGG701).

Para esta atividade, é importante que o docente apresente o conto físico em sala de aula que, por se tratar de um conto, uma narrativa curta, poderá ser disponibilizado aos estudantes em livros compostos por um conjunto de outros contos do mesmo autor ou de autores diferentes. Se isso ocorrer, o educador deve apresentar a obra completa. Por conseguinte, o professor pode instigar os educandos a refletirem sobre o autor e o conto por meio das seguintes interpelações:

- “Vocês já ouviram falar do autor Machado de Assis?”
- “Vocês sabem o que é o gênero Conto? Quais são as características desse gênero?”
- “O que diferencia o conto da crônica?”
- “Na opinião de vocês, de que se trata esse conto *Missa do Galo*?”

As respostas dos estudantes às interpelações acima devem ser apresentadas oralmente, tendo em vista que elas são uma forma de constatar o nível de conhecimento deles acerca dos questionamentos, para que o professor possa orientá-los na atividade a ser desenvolvida nesta etapa. Dessa forma, o docente poderá convidar os discentes a realizarem a atividade a partir da seguinte pergunta:

- “Que tal realizarmos uma atividade sobre esses aspectos para aprendermos ou até mesmo aperfeiçoarmos nossos conhecimentos sobre os questionamentos acima por meio do preenchimento de uma ficha em que constem algumas informações essenciais sobre o autor e o conto que iremos trabalhar?”

O professor deve explicar o motivo pelo qual solicitou os dispositivos digitais dos estudantes e a formação dos trios. Dessa maneira, sugerimos uma atividade, na qual, os trios busquem informações a respeito do autor; do gênero conto; das diferenças entre conto e crônica, bem como do conto que está em evidência.

O professor deve disponibilizar uma ficha impressa para cada trio (conforme apresentada no Anexo A), contendo as principais questões que precisam ser abordadas para o aprendizado ou aperfeiçoamento dos conhecimentos. Após a leitura da ficha pelo professor e esclarecimento das dúvidas dos estudantes é possível iniciar a pesquisa.

A ferramenta digital será útil para pesquisar os dados em *sites* confiáveis, para aqueles que preferirem pesquisar através dela. Nesse sentido, o professor deve direcionar uma breve

discussão sobre os critérios de seleção desses *sites*, a exemplo de serem vinculados às instituições de ensino em detrimento de vídeos e textos sem indicação de responsabilidade autoral. Além disso, a escola deve ofertar o acesso à *internet* aos dispositivos durante a realização da atividade.

Posto isso, o educador deve autorizar os trios a realizarem a atividade em outros ambientes, por exemplo, na sala de informática. Outrossim, aos estudantes que tiverem dificuldades no acesso ou manuseio do dispositivo, pode ser indicada que a pesquisa seja feita na biblioteca da escola.

Primeiramente, é interessante que os trios procurem por fontes seguras para pesquisar os dados, seguido da leitura do material encontrado, para, em seguida, depois filtrar/ selecionar as informações que irão contemplar o que é solicitado na ficha e, por último, adicionar as referências das fontes utilizadas.

Logo após, deve se realizar o preenchimento da ficha. Caso a atividade exceda o tempo sugerido, ela deverá ser concluída em casa. Os trios podem reunir-se pessoalmente ou por meio de alguma plataforma digital para a conclusão da tarefa.

Cosson (2021) aconselha que o professor atue como orientador dessa busca, norteando os discentes a não se aprofundarem em bibliografias extensas ou resumos da obra, de forma que prejudique a qualidade e o tempo destinado à realização da atividade.

Ressaltamos que preenchimento das informações na ficha, é uma maneira de sintetizar as principais informações e construir saberes para adentrar na terceira etapa denominada de Leitura com segurança, ou seja, conhecendo um pouco mais acerca do autor, a obra, o gênero no qual está inserida e também sobre outras questões que são pedidas no momento da atividade.

Salientamos que ela contribui para olhares mais atentos dos discentes no ato de leitura, de modo a perceberem se as informações preenchidas estão em concordância com o conto que está sendo trabalhado.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A **aula 2**, destinada à Introdução, consiste na apresentação da obra e do autor aos estudantes para que eles adentrem à leitura da narrativa com segurança e que ampliem as possibilidades de significação das informações durante o ato da leitura. Nessa etapa, o letramento literário é exercitado através da apresentação do autor e da obra física pelo professor que instiga

os educandos, por meio de interpelações provocativas. Além das intervenções orais realizadas pelo professor, a pesquisa recebe um direcionamento possibilitado pela ficha, na qual estão contidos aspectos a serem pesquisados bem como permite o acolhimento de outros dados que podem ser considerados importantes pelos discentes no ato da pesquisa.

Dessa forma, a autonomia dos estudantes em identificar e registrar outros aspectos considerados relevantes por eles é levada em consideração ao colaborarem com informações extras que engrandecem a proposta. Já o letramento digital, é concretizado no momento em que os estudantes optam por realizarem as pesquisas no universo da *internet* por meio de um instrumento tecnológico-digital. Ao utilizar as plataformas de busca, eles deverão ter ou construir conhecimentos que favoreçam a adentrar em fontes/*sites* confiáveis, realizar a leitura do que se encontrou, seguido da seleção/filtração daquilo que cumpre o objetivo da atividade. Essa atividade, de modo geral, permite que os discentes criem expectativas acerca do que será lido, do mesmo modo que permite que adquiram autonomia, confiança e segurança para comprovar os aspectos pesquisados no exercício.

Quadro 5 – Terceira etapa da sequência básica: leitura

LEITURA (1h/a)
<p style="text-align: center;"><u>Aula 3 - (1h/a)</u></p> <p>Objetivo: Realizar a leitura individual do conto e construir as primeiras impressões da leitura observando alguns aspectos apresentados no tópico de desenvolvimento da atividade.</p> <p>Recursos: Dispositivos portáteis (celular, <i>tablets</i>); O conto <i>Missa do Galo</i> (no formato físico e digital); Vídeos da Plataforma <i>Youtube</i>.</p> <p>Desenvolvimento da atividade: (EM13LP45)</p> <p>Inicialmente, o professor deve verificar na biblioteca da escola a disponibilidade de livros de contos que contenham o texto <i>Missa do Galo</i> de Machado de Assis. A depender da quantidade de livros disponíveis, a obra poderá ser encontrada pelo <i>site</i> domínio público⁷, no qual permite o <i>download</i> do conto e de tantos outros existentes. Se na turma houver estudantes surdos, o professor deve fazer a indicação de leitura do conto por intermédio da plataforma <i>Youtube</i>, porque nela há a tradução do conto para a Língua Brasileira de Sinais⁸ e, para</p>

⁷ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000223.pdf> Acesso em: 21 jun. 2022

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EuzXG113g0U> Acesso em: 21 jun. 2022.

favorecer a leitura de estudantes cegos, a plataforma também disponibiliza o conto no formato de audiolivro⁹.

Para esta etapa, os alunos devem realizar a leitura individualmente como uma forma de estabelecer um contato íntimo com o autor e a obra.

Durante o processo de leitura, o docente deve destinar um intervalo de leitura para a socialização das impressões de leitura. O intervalo deve iniciar nos últimos quinze minutos da aula de leitura. Para esse momento, o professor pode preparar um roteiro com os seguintes aspectos:

- “Vocês identificaram em que espaço a narrativa se passa?”
- “E o tempo da narrativa?”
- “Qual personagem que lhe chamou mais atenção? Por quê? Ele é o mesmo que você selecionou no momento em que preencheu a ficha?”
- “O que acharam da linguagem do conto? É complexa ou simples?”
- “Qual(is) característica(s) da escrita Machadiana vocês acharam mais interessante?”
- “Quem narra a obra? Qual o tipo de narrador: é um narrador onisciente? É um narrador personagem?”
- “Quais outros aspectos vocês observaram na obra?”

As respostas devem ser dadas oralmente, o docente deve incentivar a participação de todos. Esse momento de intervalo é relevante para que os estudantes socializem suas impressões, por isso, o professor pode levar os alunos a pensarem em outros aspectos do conto, como por exemplo perguntar-lhes sobre trechos que os deixaram curiosos, ou seja, que não entenderam. Ademais, pode ser considerado como diagnóstico ao professor para compreender o nível de entendimento da leitura.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A **aula 3** é voltada para a leitura do conto, é o momento no qual os estudantes leem a narrativa levando em consideração os aspectos pesquisados sobre o autor, a obra e o gênero no qual está inserida. Como é proposto, dependendo da quantidade de livros e/ou das condições dos discentes, a ferramenta digital com acesso à *internet* coopera para o processo de leitura, tendo em vista que o alunato poderá baixar o conto no *site* ou lê-lo *on-line*, bem como acessá-lo pela plataforma *Youtube* contado em Libras e também por áudio. Nesse processo, o letramento digital

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OJWZajZL5cU> Acesso em: 21 jun. 2022.

é acentuado ao oferecer alternativas aos discentes, possibilitando todos a participarem do ato da leitura.

Assim, a leitura minuciosa é solicitada de forma individual, é uma ocasião íntima na qual o discente estabelece uma ligação com o texto. Esse laço poderá ser comprovado pelo professor através dos questionamentos que proporcionam uma forma de acompanhamento desse processo de decodificação e decifração do ato de leitura. É nesse momento que o letramento literário é praticado.

Quadro 6 – Quarta etapa da sequência básica: interpretação

INTERPRETAÇÃO (6h/a)
<u>Aula 4 (1h/a)</u>
<p>Objetivo: Compartilhar impressões e construir conhecimentos acerca da leitura do conto.</p> <p>Recursos: Conto <i>Missa do Galo</i> (no formato físico/digital); Ficha já preenchida na etapa de introdução.</p> <p>Desenvolvimento da atividade: (EM13LP45)</p> <p>Para este momento, deve ocorrer a socialização das interpretações da leitura realizada do conto. O docente deve solicitar aos discentes que recorram as fichas de leituras realizadas pelos discentes na aula 2, para fazerem uma comparação entre a ficha e a leitura realizada, de modo a compartilharem suas interpretações acerca do conto, bem como destacassem o suporte dado pela ficha ao momento da leitura e também para construção dos significados da obra. Nesse momento, os discentes aperfeiçoam, internalizam e partilham o entendimento acerca da leitura do conto.</p> <p>O educador deve ser condutor dessas interpretações explicando que essas significações do texto partem das experiências dos estudantes e, portanto, todas as contribuições e visões são válidas.</p>
<u>Aula 5 - (1h/a)</u>
<p>Objetivo: Apresentar aos discentes a rede social <i>TikTok</i> e a <i>trend</i> Fofoca Literária através do acesso à plataforma assim como propor aos discentes o uso dessa <i>trend</i> para uma dinâmica de produção de fofocas literárias.</p> <p>Recursos: Dispositivos portáteis (celulares, <i>Tablets etc.</i>); Quadro branco; Pincel.</p> <p>Desenvolvimento da atividade: (EM13LGG701)</p>

Para esta atividade, os discentes se reúnem em trios e com um dispositivo digital em mãos cada trio com acesso à internet, entrará na rede social *TikTok* (a escola deve disponibilizar o acesso à *internet* aos estudantes via *wi-fi*, ainda que seja momentâneo, para realização da atividade) e, para isso, será realizada uma breve apresentação de sua interface e de suas funcionalidades.

Em seguida, professor poderá lançar as seguintes perguntas:

- “Vocês sabem o que é uma *trend*?”
- “Vocês já ouviram falar da *trend* Fofoca Literária?”

A partir das respostas, o professor orientará os alunos a acessar alguns vídeos relacionados a *trend* Fofoca Literária que devem ter sido selecionados, anteriormente, pelo educador no ato de planejamento da proposta. É aconselhável que o professor selecione fofocas literárias inspiradas em dois aspectos: sobre os cânones da literatura que são frequentemente trabalhados na escola e também fofocas literárias da literatura de mercado.

Assim, todos assistem aos vídeos de "fofocas literárias" produzidos pelos *booktokers*, criadores de conteúdo sobre livros. Ademais, o professor deve incentivar os discentes a buscarem, livremente, outros vídeos dessa *trend*. Logo depois, o professor deverá dialogar com a turma por meio de alguns questionamentos:

- “O que acharam dessa *trend*?”
- “Na opinião de vocês, qual o objetivo dessa *trend*?”
- “Quais são as características dessa *trend*?”
- “Quais elementos chamaram a atenção de vocês nesses vídeos?”

O professor pode organizar as respostas dos estudantes criando um mapa mental, no quadro, que sintetizará as discussões.

Após a apresentação e a discussão das Fofocas Literárias de livros pertencentes aos cânones e à literatura de mercado, é preciso destacar que as duas perspectivas de literatura são relevantes para serem lidas e debatidas à medida em que elas contemplam questões sociais que podem e devem ser discutidas de maneira atemporal. Além disso, elas podem promover reflexões de que, futuramente, a literatura de massa possa estar inserida na composição dos conteúdos da literatura abordada na escola, a fim de colaborar para a formação socioeducacional dos estudantes.

Como finalização dessa aula, o professor deve convidar a turma a produzirem vídeos

autorais de Fofocas Literárias tendo como base a leitura do conto *Missa do Galo*. Entretanto, para a produção dos vídeos, é preciso, inicialmente, produzir um roteiro, o qual será descrito na próxima aula.

Aula 6 (2h/a)

Objetivo: O encontro tem como pretensão a produção de um roteiro tendo como base o conto em estudo.

Recursos: Conto *Missa do Galo* (formato físico/ digital); Caderno; Lápis; Caneta; borracha; corretivo.

Desenvolvimento da atividade: (EM13LP15).

Cada trio, como fora dividido, deve ficar responsável por pesquisar um personagem existente no conto, em seguida deve produzir um texto (poderá ser um roteiro), no qual o personagem escolhido esteja inserido em uma situação comum do cotidiano, de modo que ele utilize essa situação para fazer uma “fofoca” de algum fato da obra, como nos vídeos assistidos por eles na aula 5.

Esse texto deve ser produzido na primeira pessoa do singular, como se o próprio personagem estivesse escrevendo. Ele pode ser composto a partir de um dos seguintes aspectos:

- Desencadeamento das ações do personagem escolhido na narrativa;
- Observação que esse personagem faz sobre outro personagem;
- Apresentação de outro aspecto da narrativa, mas sem relevar seu desfecho.

O texto deve ser criativo, instigante e convidativo, a fim de despertar, em pessoas que nunca leram o conto, o interesse pela temática. Ademais, deverá ser revisado entre o trio para que não exista incoerências, sejam de escrita, na clareza do texto ou nas informações apresentadas pelos personagens.

O professor deve auxiliar na reescrita do texto quantas vezes forem necessárias.

Aula 7 (1h/a)

Objetivo: Elaborar vídeos de fofoca literária.

Recursos: Cadernos, lápis, canetas, corretivo, borracha e celular.

Desenvolvimento da atividade: (EM13LP13), (EM13LP14), (EM13LP53).

O professor deve orientar a produção de "fofocas literárias" a partir do texto elaborado tendo como base o conto estudado. É importante que os estudantes tenham em mãos materiais para anotarem as orientações. Em cada trio deve ser eleito um representante para incorporar o

personagem selecionado, enquanto que os outros dois integrantes devem ficar responsáveis pela edição e direção do vídeo.

Os vídeos da *trend* têm durabilidade de 60 segundos, porém poderá ser permitido ultrapassar esse tempo em até 90 segundos (1 minuto e 30 segundos), por isso a importância de ensaiar. Ademais, os vídeos podem ser gravados por partes e depois o(s) editor(es) podem realizar os recortes para junção.

O professor deve levar os alunos a refletirem sobre o processo de retextualização que ocorre na transposição dos roteiros produzidos de um gênero escrito, no caso, do roteiro, para a modalidade de um gênero oral informal que é a fofoca literária. Desse modo, por se tratar da oralidade, com características informais, algumas marcas são presentes como: entonação, pausas, ritmo, volume de voz, respiração, hesitações, proximidade com quem está dando atenção. Já que na modalidade escrita, só é possível perceber essas ocorrências, se elas vierem demarcadas por explicações ou por símbolos.

Outrossim, o docente pode indicar, para criação das fofocas literária, algumas sugestões, tais como:

- Explorar outros personagens além do protagonista;
- Estimular os discentes a se vestirem a caráter do personagem escolhido da trama (o estudante pode utilizar a roupa, penteado e maquiagem referente ao personagem ou apenas trazer algum elemento que remeta a ele ou à trama);
- Gravarem a Fofoca Literária um ambiente que remeta ao espaço da narrativa;
- Inserir dois personagens comentando sobre um determinado fato;
- Adaptem o enredo da obra a uma situação semelhante do seu cotidiano.

Vale ressaltar que a objetividade, a criatividade, a clareza e uma fala sucinta, serão aspectos essenciais para uma atividade produtiva.

O integrante responsável por incorporar o **personagem** deve:

- Expressar-se com clareza e objetividade;
- Falar sempre utilizando construções em primeira pessoa como se a fofoca que está sendo contada realmente estivesse acontecendo com ele;
- Demonstrar ser íntimo da(s) pessoa(s) que consomem o vídeo.

Ao integrante que ficar responsável pela **direção** deve se atentar para alguns aspectos, como:

- Escolher um local sem barulhos/motivações para que não comprometa o áudio e

a imagem,

- Dirigir o colega que está incorporando o personagem, indicando posicionamentos, pausas, orientando a velocidade da fala, interação com a câmera (olhar fixo na câmera, cabisbaixo, olhar disperso entre outros que caracterizem o personagem).
- Solicitar a regravação do vídeo, ou trechos do vídeo, sempre que necessário,
- Socializar ideias que possam surgir no momento da produção.

O integrante que ficar responsável pela **edição** deve montar o vídeo em casos de recortes, adicionar legendas, utilizar as funcionalidades para edição de vídeos do próprio *TikTok*, adicionar relevar a obra por meio de uma foto nos instantes finais do vídeo.

Dessarte, os vídeos devem ser gravados em seus horários livres, podendo ser no contraturno ou no fim de semana. Após a edição dos vídeos, eles devem ser postados em um perfil criado pelo professor ou um estudante da turma, de modo que todos tenham acesso às informações de *login* e senha, para que os trios possam publicar seus vídeos.

Dadas as orientações, o professor poderá sanar dúvidas que possam surgir e indicar que os estudantes iniciem as produções. Se isso não ocorrer durante essa aula, o docente deve disponibilizar alguma alternativa para que os estudantes possam contatá-lo em outro momento que o docente esteja na escola, a exemplo do horário de planejamento.

Aula 8 (1h/a)

Objetivo: Exibir os vídeos produzidos pelos estudantes, como também discutir sobre os desafios enfrentados durante a produção. Além disso, pretende-se diagnosticar os efeitos das atividades desenvolvidas ao longo da proposta para formação leitora dos discentes.

Recursos: Computador; Retroprojektor.

Desenvolvimento da atividade:

Para a última aula da etapa de interpretação, o docente deverá levar os estudantes à sala de multimídia para que juntos possam assistir aos vídeos, bem como discutir seu processo de elaboração. Em seguida, deve acessar o perfil do *TikTok* criado, especialmente, para as postagens dos vídeos da turma. Com o auxílio do retroprojektor e do computador com acesso à *internet* deverá exibir os vídeos de fofoca literária produzidos por cada trio, um por vez. Depois da exibição dos vídeos, o docente deverá propor uma roda de conversa com os discentes acerca

dos conteúdos dos vídeos.

Em seguida, pode abordar as dificuldades enfrentadas no momento da produção do vídeo.

- “Quais os desafios enfrentados por vocês no ato da incorporação do personagem? Descobriram novos talentos?”
- “Vocês sentiram dificuldades para editarem os vídeos?”
- “Surgiram outras ideias no momento da produção? Quais?”

Após o *feedback* dos estudantes a respeito da atividade de criação dos vídeos, o docente, para encerrar, deverá realizar uma recapitulação das atividades desenvolvidas no decorrer das etapas da SD, e em seguida deverá fazer os seguintes questionamentos que colaborarão para diagnosticar a experiência tida pelos estudantes no desenvolvimento das etapas:

- “Vocês acham que a sequência de atividades desenvolvidas até aqui contribuiu para a formação leitora de vocês, enquanto leitores literários? Como?”
- “O que vocês acharam da inserção das ferramentas digitais para a realização das atividades?”

A primeira questão se relaciona com a avaliação individual, ou seja, pode funcionar como uma autoavaliação. Já a segunda, pode contribuir para analisar a atividade. Essas últimas discussões podem ser produtivas para que o professor repense a reaplicação da SD em outras turmas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A última etapa da proposta didática é a interpretação. Para ela foram destinadas as últimas quatro aulas. A **aula 4**, estimula o letramento literário por meio do compartilhamento e aperfeiçoamento dos conhecimentos dos discentes acerca da leitura do conto. Essa atividade recorre às suas experiências de vida assim como aos seus conhecimentos enciclopédicos adquiridos durante a trajetória das atividades desenvolvidas e, relacionando-os ao texto lido. A participação do professor é essencial ao passo que guia o processo interpretativo ao incentivar os estudantes a construir o máximo de interpretações e, conseqüentemente, aprendizado possíveis.

A **aula 5** leva o alunado a refletir sobre a relevância da imersão das redes sociais, de modo a colaborar com o processo de aprendizado. Eles são convidados a explorar as potencialidades e possibilidades do *TikTok*, como também da *trend* fofoca literária (foco da aula), compreendendo que esses espaços, nos quais, voltam-se somente para o entretenimento, podem

ser utilizados para externalizar práticas com texto literário, além de incentivar o hábito da leitura associada à diversão.

Os questionamentos iniciais da atividade contribuem para identificar o conhecimento dos alunos acerca do objeto, já os questionamentos finais, servem para indicar a recepção e as observações dos estudantes perante a dinâmica pretendida. Dessa forma, o letramento digital é concretizado através da transferência de responsabilidade que o docente realiza em dar autonomia aos discentes para buscar e socializar outros vídeos relacionados à fofoca literária.

A aula 6 promove a prática do letramento literário por intermédio da produção textual de um texto escrito pelos trios sob a ótica de um personagem escolhido, em que o personagem estará inserido em uma situação do cotidiano e, por meio dela, fará uma fofoca sob algum fato da narrativa. Nesse processo, a autonomia estudantil é exercida porque o estudante torna-se autor de seu próprio texto de modo que ele rememore as atividades desenvolvidas até aqui para realizar essa produção, podendo recorrer a sua ficha já preenchida, retornar a obra e até mesmo rever vídeos da *trend*.

Na **aula 7**, o professor, ao propor orientações direcionadas aos discentes para a elaboração dos vídeos de fofocas literárias corrobora para que os educandos ampliem suas possibilidades de construir práticas de letramento literário e letramento digital através do espaço virtual disponibilizado pela rede social *TikTok*. Esse processo de solicitação para criação dos vídeos proporciona a hibridização do letramento literário e do letramento digital ao estudante, que se torna autor de uma ação múltipla.

No momento de incorporação do personagem, o estudante estará utilizando das aprendizagens proporcionadas pelo estudo feito com o conto através das atividades desenvolvidas no decorrer das aulas, exercitando seu letramento literário e também o letramento digital ((multi)letramentos). Além disso, fará uso do processo de retextualização, ao transferir sua produção escrita para a produção oral, adequando-a ao gênero fofoca considerando as especificidades da fala. No vídeo, elementos como: expressões faciais e gestuais, entonação, tonicidade, inclusão de legendas, imagens da obra, vestimentas, o cenário e a linguagem utilizada para estabelecer intimidade com o público do outro lado da tela, evidenciam a composição multissemiótica que contribui para concretização de uma dinâmica que prioriza o texto literário e o aprendizado que este proporcionou ao estudante.

A **aula 8** se destinou aos depoimentos da elaboração dos vídeos de fofoca literária e também para promover uma reflexão, por meio de questionamentos, acerca das contribuições desse produto didático para a formação discente enquanto leitor literário multifacetado.

Por fim, ao disponibilizar essa prática nas redes sociais, ela contribuirá cada vez mais para a disseminação dessa *trend*, alcançando e incentivando cada vez mais pessoas (estudantes ou não), a despertarem ou retomarem o hábito do exercício da leitura literária, bem como exercer as aprendizagens dessa leitura contribuindo para criação de mais movimentos que tenham como foco maior a divulgação da literatura.

Nesse processo, a avaliação estará presente em todos os momentos, pois o professor analisará e irá intervir nas situações de dúvidas dos estudantes, permitindo-lhes avançar no processo. Nesse caso, se pretende realizar uma avaliação processual, voltada para o desenvolvimento da aprendizagem em detrimento de gerar uma nota, conforme descrevemos no quadro 7.

Quadro 7 – Processo avaliativo da SD

AVALIAÇÃO
<p>A avaliação deve ocorrer por intermédio do acompanhamento da realização das atividades propostas em cada etapa da SD. Portanto, serão considerados como critérios avaliativos: o compromisso e o desempenho com as tarefas sugeridas, levando em consideração a execução das mesmas e a aquisição de conhecimentos por parte dos educandos, progressivamente.</p>

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Destarte, a proposta de SD apresentada tem como intuito evidenciar o trabalho com texto literário, de forma que seja propagado amplas possibilidades de um ensino pautado na prática do letramento literário, expandindo-se ao letramento digital e (multi)letramentos. Desse modo, o texto torna-se objeto de estudo e de prática na aula de literatura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em tela teve como objetivo refletir acerca do ensino de literatura bem como discutir atividades que podem ser desenvolvidas a partir de ferramentas tecnológicas que possibilitam a ampliação do trabalho com o texto literário como também considera os (multi)letramentos.

Desse modo, percebemos que o ensino de literatura aliado a práticas que envolvam instrumentos tecnológicos-digitais com foco na formação de leitores literários colaborará para a divulgação e consumo desses textos no ambiente escolar.

Entendemos que o espaço que a literatura deve ocupar na escola e na vida dos discentes precisa estender-se progressivamente, de forma que eles compreendam a sua relevância para a constituição enquanto cidadãos. Isso porque ela é, como vimos, a materialização do texto literário, e como tal, proporciona aos leitores criatividade, informação, liberdade de pensamento, reflexões, criticidade que propiciam a autonomia para se posicionar mediante as situações cotidianas. Por seu intermédio, projetamos e aperfeiçoamos raciocínios; desenvolvemos e melhoramos nossa capacidade de interpretação; adquirimos, conhecemos e incorporamos palavras em nosso vocabulário; passamos a compreender diferentes temáticas sob a sua ampla ótica, tendo em vista que a literatura, enquanto ciência, é um campo interdisciplinar.

Ressaltamos que pensar no trabalho com o texto literário através do letramento literário, digital e dos (multi)letramentos contribui para a desmitificação da visão preconcebida ao seu respeito, tida como “ultrapassada”, “irrelevante”, “enfadonha” no espaço escolar, além de refletir acerca da valorização da manifestação literária, a qual, designará sua função corroborando para a formação social e educacional dos jovens estudantes.

Considerando o cenário atual de uso das tecnologias digitais e a imersão dos estudantes nelas cotidianamente, é necessário, pois, a inserção desses recursos na sala de aula, haja vista que reforçam significativamente novos olhares a respeito desses artefatos para além do lazer.

Salientamos que é um o percurso desafiador, porque exige a participação dos agentes da comunidade escolar, seja na disponibilidade do acesso à *internet*, no compromisso do uso dos artefatos tecnológicos exclusivamente para as atividades, de professores que busquem por novas práticas, no apoio dado pelo núcleo gestor ao professor e, também, um alunato que esteja disposto a vivenciar formas de se trabalhar com um texto literário a partir de novas perspectivas.

Como evidenciamos durante a discussão traçada acerca das potencialidades pedagógicas da rede social *TikTok*, percebemos como ela corrobora para o desenvolvimento de um trabalho dinâmico e multifacetado, em especial com o texto literário, e que não se reduz às informações básicas do texto ou à simples leitura dele. Ela age como complementar à realização do processo de ensino-aprendizagem e amplia os domínios nos quais os textos podem ser recepcionados, lidos, explorados e tomados para a elaboração de exercícios de prática, ao passo que proporcionam aos discentes o exercício da autonomia, e os estimula a atuar como protagonistas da sua formação.

Outrossim, observar ainda como essa rede social, através de movimentos, configura-se como promissora para a possibilidade de atividades com o texto. A *trend* fofoca literária, é um exemplo desses movimentos que propõem o estímulo à leitura literária através da voz ativa de um sujeito que incorpora um personagem e conta a narrativa perante a ótica daquele que incorporou e, dessa forma, colabora para o trabalho multifacetado com o texto na perspectiva multissemiótica.

Desse modo, elaboramos uma proposta de intervenção fazendo uso das quatro etapas da sequência básica de Cosson para desenvolver um trabalho dinâmico com o texto literário, haja vista que a construção de conhecimentos sobre a leitura e as potencialidades das redes sociais nas atividades são demandadas antes mesmo da elaboração do vídeo. Portanto, foi proposto um percurso de leitura, compreensão, discussão, produção, pesquisa, roteirização, ensaio, gravação e disponibilização que requerem, criatividade, objetividade, autonomia, persuasão e coragem dos estudantes. Além disso, busca construir um produto compartilhado com outros interessados na *trend* e, dessa forma, contribui, simultaneamente, para o interesse pela obra e para a produção de textos para redes digitais como o *TikTok*. Essa atividade visa ainda estimular o protagonismo que o educando irá exercer, ao se colocar em uma batalha de promoção à leitura literária diante do déficit de leitores literários em um país que a cada ano perde leitores.

Em suma, esse trabalho torna-se relevante para o ensino de literatura e para formação de leitores literários porque prioriza o estudo com o texto propondo práticas a partir do letramento literário e o do letramento digital ((multi)letramentos). Dessa forma, amplia as possibilidades do trabalho com o texto e proporciona novas reflexões a ele por intermédio do uso das ferramentas tecnológicas enquanto suporte didático-pedagógico. Portanto, almejamos que os professores

façam uso dessa proposta para o desenvolvimento da mesma ou de atividades similares com seus educandos, bem como contribuam para aperfeiçoamento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- A influência do booktok e do bookstagram para o estímulo à leitura. **FRENEZI**. 2021. Disponível em: <https://frenzeirevista.com/2021/12/29/a-influencia-do-booktok-e-do-bookstagram-para-o-estimulo-a-leitura/>. Acesso em: 25 maio 2022
- AGAZZI, Giselle Larizzatti. Problemas do ensino da literatura: do perigo ao voo possível. **Remate de Males**, Campinas, SP, v. 34, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635858>. Acesso em: 06 maio 2022.
- AGUIAR, Ivonete de Souza Susmickat. O lugar da literatura no Ensino Médio: critérios de seleção dos textos literários. In: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 4., 2014, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2014. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=4603. Acesso em: 04 maio 2022.
- ANTUNES, Irlandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- ARASAKI, Paula Hidemi Kaneoya et al. **Uso de mídia social corporativa para inteligência colaborativa: um estudo de caso**. 2016. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de. Internet, hipertexto e gêneros digitais: novas possibilidades de interação. **Cadernos do CNLF**, v. 15, n. 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. p. 633-639. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlftomo_1/55.pdf. Acesso em: 11 maio 2022.
- ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. Prática de letramento no ambiente digital. **Língua Escrita**. Belo Horizonte: Fae/UFMG, n. 2, p. 17-28. dez. 2007. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/lingua-escrita-n-2.html>. Acesso em: 05 maio 2022.
- ASSIS, Machado de. **Missa do Galo**. s.d. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000223.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- ASSIS, Machado de. **O espelho e outros contos**. Jandira: Principis, 2019.
- BARIN, Claudia Smaniotto; ELLENSOHN, Ricardo Machado; SILVA, Marcelo Freitas da. O uso do TikTok no contexto educacional. **Renote**, Porto Alegre, n. 2, v. 18, p. 630-639, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/110306>. Acesso em: 19 maio 2022.
- BARROS, Bruno Ruiz de *et al.* Mídias Sociais e Mídias Digitais: a forma e o conteúdo nas relações de consumo no cyberspaço. In: Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN), 4, 2020, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. **Anais [...]**. Corumbá: UFMS, 2020. p. 1-14. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/EIGEDIN/article/view/11539>. Acesso em: 11 maio 2022.

- BARTHES, Roland. Aula. Trad.: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BASSEDAS, Eulália *et al.* **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BENDER, Eliane Andrea. **O livro didático de literatura para o ensino médio**. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 3a. ed. São Paulo, Cultrix, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**: Brasília, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base, Ensino Médio**: Brasília, 2017.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In: Ciência e cultura*. São Paulo: USP, 1972.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.
- CARVALHO PEREIRA, Vinicius; MACIEL, Cristiano. Twitteratura: aproximando letramento literário e letramento digital. **FronteiraZ - Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**: n. 18, p. 60–77. jul./2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/fronteiraz/article/view/30647>. Acesso em: 07 maio 2022.
- CAZDEN, Courtney et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- CLEMENTI, Juliana Augusto *et al.* Mídias Sociais e Redes Sociais: conceitos e características. *In: Seminário Universidades Corporativas e Escolas de Governo*, 1, 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: SUCEG, 2017. p. 455-465. Disponível em: <https://anais.suceg.ufsc.br/index.php/suceg/article/view/80>. Acesso em 12 maio 2022.
- COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e Letramento Digital. *In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3.ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2017. p. 25-40.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.
- DALMÉDICO, Daniele. **Entre textos literários, não literários e vídeos: a formação do jovem leitor**. 2017. 212 f. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.

DIONISIO, Ângela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de; SOUZA, Maria Medianeira. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

GADELHA, Dariana Paula Silva. **A configuração do realismo no Brasil**: uma possível reconceituação. 2020. 144f. -Tese. (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Letras, Fortaleza, 2020.

GOMES, Francisco Wellington Borges. Tecnologias e a leitura de textos literários na escola: um olhar sobre as relações entre o letramento digital e o letramento literário. **Letras em Revista**: v.5, n. 2, p. 68-80. jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Francisco-Gomes5/publication/332303180_Tecnologias_e_a_leitura_de_textos_literarios_na_escola_um_olhar_sobre_as_relacoes_entre_o_letramento_digital_e_o_letramento_literario/links/5cacdb3b92851ccd4ac05326/Tecnologias-e-a-leitura-de-textos-literarios-na-escola-um-olhar-sobre-as-relacoes-entre-o-letramento-digital-e-o-letramento-literario.pdf. Acesso em: 08 maio 2022.

GOULART, Cecília. Letramento e Novas Tecnologias: questões para a prática pedagógica. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3.ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2017. p. 41-58.

HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas; NOBRE, Alena Pimentel Mello Cabral. O uso de estratégias metacognitivas como suporte à compreensão textual. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 2, p. 476-490, nov/2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/438>. Acesso em: 15 abr. 2022.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ciência da Informação**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 71-81, 2001. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/940>. Acesso em: 18 maio. 2022.

MESSEDER, Luciana da Silva Dias. **Ensino de literatura e multiletramentos**. 2017. 176f. Tese. (Doutorado em Literatura Comparada) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. *TikTok* como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**: v. 1, n. 2, p. 5-20, mar./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/30795>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MONTS, Mariana. Como uma trend do TikTok tem feito jovens se iniciarem na literatura. **UOL**, 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2021/06/08/nem-chato-ou-forcado-jovens-se-interessam-por-literatura-no-tiktok.htm>. Acesso em: 28 fev. 2022

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, João Batista. Notas sobre os documentos oficiais e o ensino de literatura na educação básica no Brasil. **Graphos**, UFPB/PPGL, v. 7, n. 2, p. 67-78, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/52533/31714>. Acesso em: 11 maio 2022.

POLICARPO, Luma Kathyn Silva; AZEVEDO, Lucy Ferreira; MATOS, Simone Ribeiro. O uso da rede social TikTok: uma estratégia interativa para o despertar da leitura. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 13, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21119>. Acesso em: 18 maio 2022

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Retratos da leitura no Brasil 5. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/principal-do-livro/download/>. Acesso em: 17 maio. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento Digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v. 8, n. 1, p.15-38. maio/2017. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002>. Acesso em: 28 fev. 2022.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Cenários futuros para as escolas. **Cadernos Educação do Século XXI – Multiletramentos**, v. 3. São Paulo: Fundamentação Telefônica, 2013.

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

ROSSETTI, Adroaldo. *et al.* A organização baseada no conhecimento: novas estruturas, estratégias e redes de relacionamento. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 37, n. 1, p. 61-72, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n1/06.pdf>. Acesso em: 12 maio. 2022.

Setor Editorial fecha 2021 em ascensão. **Sindicato Nacional dos Editores de Livros**, 2022. Disponível em: <https://snel.org.br/setor-editorial-fecha-2021-em-ascensao/#:~:text=Pesquisa%20realizada%20pela%20Nielsen%20BookScan,rela%C3%A7%C3%A3o%20ao%20mesmo%20per%C3%ADodo%20de>. Acesso em: 25 maio 2022.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura no ensino médio: conexões com orientações curriculares. **Olhares**. Guarulhos, n. 2, v. 5. nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/709>. Acesso em: 02 maio 2022.

SILVA, Maurício Pedro da; PEREIRA, Márcia Moreira. Letramento Literário e Ensino de Literatura no Ensino Médio. **Dialogia**. São Paulo, n. 26, p. 37 - 50. maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/7506>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SOARES, Magda (2006). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, p.17-48.

TikTok lança campanha para apoiar conteúdo educativo no Brasil. [S. l.], 27 de abr. 2021. **TikTok**. Disponível em: <https://newsroom.tiktok.com/pt-br/tiktok-lanca-campanha-para-apoiar-conteudo-educativo-no-brasil>. Acesso em: 19 maio 2022.

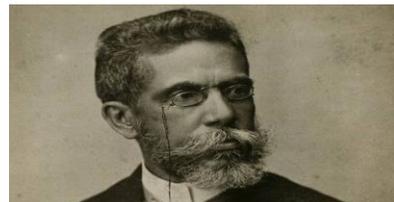
ZILBERMAN, Regina. **A leitura no Brasil: sua história e suas instituições**. 2001. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>. Acesso em: 26 abr. 2022.

APÊNDICE

APÊNDICE A – SUGESTÃO DE FICHA PARA ETAPA DE INTRODUÇÃO

Conhecendo o autor e a obra

Sobre o autor



- Nome do Autor: _____
- Data de Nascimento: ____/____/____ Data de Falecimento: ____/____/____
- Curiosidades sobre a vida do autor:

- Quais as principais obras produzidas pelo autor?

- Que temáticas principais ele costumava abordar em suas obras?

- Alguma dessa(s) obra(s) despertou seu interesse pela leitura? Se sim, diga qual(is) e por quê?

Conto ou crônica?

- Principais aspectos do gênero conto e da crônica:

ASPECTOS	CONTO	CRÔNICA
Temáticas		
Extensão	() curto () extenso	() curto () extenso

Tipologia textual predominante		
Tipo de linguagem	() formal () informal	() formal () informal

• Quais outros aspectos entre o gênero conto e o gênero crônica você observou em sua pesquisa? Comenta aí.

Sobre a obra

• Vamos pesquisar algumas informações sobre o conto *Missa do Galo*?

Ano de produção: _____

Contexto de produção: _____

Personagens: _____

Temáticas presentes no texto:

• Outras questões importantes:
(o que despertou o seu interesse nessa pesquisa?)
