

**Códigos Literários em Movimento:
uma proposta para o ensino de literatura via rotação por
estações de aprendizagem**

*Literary Codes in Movement:
a proposal for the teaching of literature via rotation by
learning stations*

Juliana Fogaça Sanches Simm

SEED-PR/ANHANGUERA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6328-0976>

Antonio Lemes Guerra Junior

Universidade Estadual de Londrina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8771-908X>

Resumo: Este trabalho situa-se no contexto das reflexões contemporâneas sobre os desafios atrelados ao ensino de literatura. Nesse sentido, considera as múltiplas linguagens e os diversificados recursos à disposição dos professores para a abordagem dos códigos literários, bem como a necessidade de adoção e aplicação de novas propostas teórico-metodológicas que viabilizam uma posição ativa por parte dos alunos. Circunscrito nesse panorama, o objetivo do artigo é apresentar uma proposta de aula voltada à abordagem de conteúdos de literatura com base nos princípios da metodologia ativa conhecida como Rotação por Estações de Aprendizagem (REA). A base teórica mobilizada articula pesquisas em torno dos diferentes paradigmas do ensino de literatura, com ênfase no letramento literário, além de se pautar nos princípios das metodologias ativas de aprendizagem, em sua interface com o chamado ensino híbrido. Esse quadro epistemológico fundamenta a proposta didática delineada, que exemplifica, a partir de sugestões de abordagem de conteúdos ligados ao movimento realista no Ensino Médio, uma alternativa para o enfrentamento dos desafios que irrompem na sala de aula de literatura. Vale destacar, ainda, que a discussão construída no artigo dialoga com orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), corroborando a análise da aplicabilidade da proposta, cujos resultados apontam para a necessidade de disseminação de práticas pedagógicas pautadas nas intersecções entre ensino de literatura e tecnologias digitais.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Ensino de literatura; Rotação por estações de aprendizagem

Abstract: This work is situated within the context of contemporary reflections on the challenges associated with teaching literature. In this sense, it

considers the multiple languages and diversified resources available to teachers for approaching literary codes, as well as the need for adopting and applying new theoretical-methodological proposals that enable an active stance from the students. Within this framework, the article aims to present a lesson proposal focused on addressing literature content based on the principles of an active methodology known as Rotation by Learning Stations (RLS). The mobilized theoretical basis articulates research around different paradigms in literature teaching, emphasizing literary literacy, and aligns with the principles of active learning methodologies, intersecting with what's known as hybrid teaching. This epistemological framework underpins the outlined didactic proposal, exemplifying, through suggestions for approaching content related to the realist movement in high school, an alternative to confronting the challenges that arise in the literature classroom. It's worth highlighting that the discussion constructed in the article engages with guidelines from the National Common Curricular Base (BNCC), supporting the analysis of the proposal's applicability, whose results indicate the necessity of disseminating pedagogical practices based on the intersections between literature teaching and digital technologies.

Keywords: Active methodologies. Literature teaching. Rotation by learning stations.

Introdução

O componente curricular conhecido como "língua portuguesa", ofertado na trajetória integral do indivíduo na Educação Básica, é comumente tomado como um articulador de diferentes frentes conteudistas, conhecidos de modo corrente desta forma: gramática, literatura e produção textual. E é por meio de um resgate histórico que se revela a constituição dessa "disciplina escolar" como um palco de múltiplas transformações.

Na descrição apresentada por Soares (2004), em "Português na escola: história de uma disciplina curricular", observamos que, após uma inclusão tardia no currículo escolar, já no século XIX, as "aulas de português" consistiam na abordagem de conteúdos relativos, prioritariamente, à gramática, à retórica e à poética. É a partir desta última que se privilegiavam, por exemplo, aspectos como "o estudo da poesia, das regras de métrica e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária, enfim, daquilo a que hoje chamaríamos literatura ou teoria da literatura" (SOARES, 2004, p. 163).

Segundo Soares (2004), mesmo já no século XX, após transformações sociais que impactaram o funcionamento das escolas e das salas de aula, persistiram, nesse contexto, a análise de textos de autores consagrados e o uso das famosas "coletâneas de textos", materiais didáticos muito comuns que se limitavam à apresentação de

fragmentos de produções literárias, sem quaisquer comentários analíticos. Isso evidenciava “[...] a concepção de professor da disciplina português que se tinha à época: aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos” (SOARES, 2004, p. 166), estes, por sua vez, relegados à tradicional postura passiva no processo de aprendizagem.

O fato é que, passadas décadas do momento há pouco descrito, o ensino de literatura, assim como o que ocorre com o ensino de gramática, por exemplo, tem passado por transformações, impulsionadas por pesquisas que defendem uma abordagem literária capaz de permitir ao aluno a apropriação da linguagem literária, ou seja, a formação de um sujeito literariamente letrado, como sugerem os estudos de Cosson (2015; 2020). Trata-se de uma abordagem que, em certa medida, atende às recomendações dos documentos norteadores do ensino na área, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que evoca, ainda que sob ressalvas, uma abordagem literária atualizada, com espaço para múltiplos códigos.

Ao mesmo tempo em que professores da área se veem diante de novos caminhos a serem trilhados para se “ensinar literatura”, também há o interesse pela implementação de metodologias que permitam, de forma cada vez mais eficiente, a mobilização das novas tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Emergem dessa conjuntura, portanto, pesquisas voltadas, por exemplo, à compreensão das premissas das metodologias ativas de aprendizagem (MORAN, 2015; 2018) e do ensino híbrido (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Diante dos aspectos introdutórios aqui discutidos, este trabalho sustenta-se sobre o objetivo de apresentar uma proposta de aula voltada à abordagem de conteúdos de literatura com base nos princípios da metodologia ativa conhecida como Rotação por Estações de Aprendizagem (REA). Trata-se de uma proposta que decorre da participação de um dos autores do trabalho em um curso de formação continuada para o uso de metodologias ativas por professores de Língua Portuguesa e Literatura, ofertado no contexto do ensino remoto em tempos de pandemia, e que é aqui retomada com vistas ao compartilhamento de práticas.

O artigo, portanto, está organizado nesta sequência: primeiro, apresentamos os pressupostos teóricos em que se ancora a proposta, tanto no que diz respeito aos desafios interpostos no ensino de

literatura quanto às potencialidades das novas metodologias em sala de aula; depois, descrevemos a proposta de aula em termos de operacionalidade e a analisamos em face da base teórica selecionada; e, por fim, retomamos os resultados nas considerações finais do trabalho.

Os desafios do ensino de literatura, hoje

Conforme discutimos na seção anterior, a abordagem de conteúdos de literatura esteve, por um bom período da história da disciplina curricular “português”, atrelada a um viés tradicional, pautado na seleção e análise de textos sob o olhar exclusivamente docente (SOARES, 2004). Essa abordagem revela, no entanto, apenas um dos paradigmas que, segundo Cosson (2020), caracterizaram/caracterizam o ensino de literatura.

Para Cosson (2020, p. 7),

Um paradigma é constituído por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área de conhecimento. Ele funciona como uma espécie de moldura que identifica, explica e guia, mas também delimita a atuação dos profissionais da área.

Ainda segundo o autor, “quando essa moldura perde consistência, o campo de conhecimento se transforma dando lugar a um novo paradigma” (COSSON, 2020, p. 7). Sob essa perspectiva, portanto, são justificadas as diferenças da abordagem da literatura em diferentes momentos da história, a partir de marcas caracterizadoras que permitem a classificação desses paradigmas, conforme Cosson (2020), em dois agrupamentos: os *paradigmas tradicionais* (moral-gramatical e histórico-nacional) e os *paradigmas contemporâneos* (analítico-textual, social-identitário, da formação do leitor e do letramento literário).

Para cada um desses modelos, segundo Cosson (2020), destacam-se distinções no que tange a: concepção de literatura; valor da literatura; objetivo do ensino de literatura; conteúdo; metodologia; papel do professor; papel do aluno; papel da escola; lugar disciplinar da literatura; seleção de textos; material

de ensino; atividades; e avaliação. No Quadro 1, a seguir, exploramos alguns desses aspectos caracterizadores discutidos pelo autor:

Quadro 1 - Distinções entre paradigmas do ensino de literatura

Paradigma	Concepção de literatura	Objetivo do ensino	Metodologia	Papel do professor	Papel do aluno
Paradigma Moral-Gramatical	Corpo de obras tradicionais	Ensinar a língua e formar moralmente	Análise descritiva (explicação do texto)	Um “erudito”	Receptor passivo
Paradigma Histórico-Nacional	Obras distribuídas no tempo	Formar o brasileiro como brasileiro	Transmissão de informações	Um informante	Receptor passivo
Paradigma Analítico-Textual	Texto literário = elaboração estética	Desenvolver consciência estética	Análise interna do texto	<i>Expert</i> e modelador de análises	Leitor aprendiz
Paradigma Social-Identitário	Produção cultural (sociedade, identidades)	Desenvolver consciência crítica	Análise crítica do texto literário	Condutor de debates sobre obras	Cidadão em processo formativo
Paradigma da Formação do Leitor	Objeto impresso (vasta quantidade de obras)	Formar o leitor crítico-criativo	Leitura literária como prática	Apaixonado, leitor-modelo e mediador	Praticante da leitura literária
Paradigma do Letramento Literário	Linguagem (repertório de textos e práticas)	Desenvolver a competência literária	Manuseio do texto e compartilhamento de experiências	Condutor da experiência literária	Agente do processo pedagógico

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Cosson (2020).

Analisando-se o percurso paradigmático proposto, fica evidente um movimento que parte do tradicional para o contemporâneo, numa reorientação que, metodologicamente, coloca professor e aluno em novos papéis, em face de uma nova abordagem literária: aquele, de um “erudito” para um “condutor da experiência literária”; este, de um “receptor passivo” a um “agente do processo pedagógico”¹. Reside aí, então, um dos grandes desafios do ensino de literatura, hoje.

Para Cosson (2020), a abordagem dos conteúdos de literatura se dá, nesse percurso, por meio de diferentes atividades, realçadas em maior ou menor grau em cada um dos paradigmas: a) oralização, comentário, análise e composição; b) atividades tradicionais, leituras extraclasse e/ou no livro didático; c) análise do texto; d) análises, discussões e debates;

¹ A ideia de aluno como “agente” dialoga diretamente com a proposta das metodologias ativas de aprendizagem, discutidas na próxima seção.

e) hora do conto, cantinho da leitura e diários de leitura; f) práticas de leitura diversas. Cada paradigma a seu tempo, no entanto, não escapa a críticas, por motivos diversos: não adequação a novos interesses da escola; superação teórica; foco excessivo no texto; perda do valor estético e risco de anacronismo; recusa do cânone; e dificuldade de incorporação na escola.

Independentemente do paradigma a sustentar as aulas de literatura, já que alguns desses mais tradicionais, embora superados teoricamente, ainda se manifestam nas salas de aula, é essencial a percepção de que, devido aos novos contornos atribuídos pelos novos códigos às produções contemporâneas, devem ser privilegiadas propostas que busquem se pautar, cada vez mais, pelos fundamentos do letramento literário, entendido aqui, sob a ótica de Cosson (2015), como um processo de apropriação da literatura, uma construção literária de sentidos, uma aprendizagem que, dessa forma, não se limita à escola nem à escrita.

Vale destacar, conforme Cosson (2015, p. 175), que o

[...] conceito de letramento expressa, por um lado, uma nova compreensão da leitura e da escrita e das relações entre saberes e educação, e por outro, faz parte de um contexto, onde se postula um ensino por competências, as tecnologias de informação e comunicação se tornam mais acessíveis, o fluxo de informações se mundializa, as imagens adquirem status de texto [...]

Tais noções de “nova compreensão da leitura” e de um “ensino por competências” dialogam diretamente com o discurso da BNCC, que defende “a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilhe impressões e críticas com outros leitores-fruidores” (BRASIL, 2018, p. 156). Trata-se de uma abordagem que, ao combinar gêneros literários clássicos e contemporâneos, busca recolocar o texto literário como ponto de partida, ampliando o “contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral” (BRASIL, 2018, p. 503).

Esse é um processo que se dá ao longo de toda a vida escolar, já que a formação do leitor pode avançar de modo gradativo à medida que o aluno transpõe os diferentes segmentos de ensino. Conforme Ferrarezi Junior e Carvalho (2017), se, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, busca-se o “desenvolvimento do sujeito leitor”, numa experiência estética pautada pelo prazer, nos anos finais dessa etapa, o enfoque está no “desenvolvimento das habilidades de leitura”, numa experiência intuitiva, marcada ainda pelo prazer, mas também pela intuição. Por fim, no Ensino Médio, a base deve ser o “desenvolvimento da competência leitora”, o que caracteriza, por sua vez, uma experiência teórica, em que confluem prazer, intuição e teoria.

Cabe ao professor, nesse percurso, selecionar paradigmas, assumir posicionamentos e articular propostas que venham ao encontro do objetivo de formar alunos competentes para lidarem com as múltiplas faces da linguagem literária. Afinal, como alertam Silva e Silva (2021, p. 189), “[...] as escolhas metodológicas e a seleção de textos a serem lidos e estudados em sala de aula carregam inevitavelmente pressupostos teóricos, que incidem em como a literatura será apreendida pelos estudantes”. Portanto, tais escolhas “[...] são capazes de nortear uma prática docente em que a literatura será concebida de uma forma específica ao longo da vida do aluno” (SILVA; SILVA, 2021, p. 197-198). As metodologias ativas podem, então, colaborar na transposição desses desafios.

As potencialidades das metodologias ativas no ensino

As práticas sociais têm sido paulatinamente reconfiguradas pela ação das chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O papel desses recursos atinge relevância tamanha que, em alguns casos, essas práticas só ocorrem sob a sua mediação, ou seja, há tarefas que, hoje, não são mais passíveis de realização sem que o caráter “digital” as recubra. A área educacional, como um espaço de manifestação de práticas sociais, não escapou a essa influência, e estudos têm buscado

compreender como se dá a circulação de novas linguagens e recursos nesse espaço, além dos impactos acarretados por essas transformações.

Nesse movimento teórico, emergem conceitos que, ao serem assumidos, trazem implicações para os processos de ensinar e aprender. Um deles diz respeito à noção de “multimodalidade”, compreendida por Rojo (2012, p. 18) como a “multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação”, propriedade que caracteriza, portanto, muitas das produções literárias contemporâneas, transmutadas em diferentes gêneros, migrantes de um suporte a outro², com a articulação de diferentes códigos: palavra, imagem, som, cor, movimento. Essa nova configuração semiótica evoca, por sua vez, outro conceito, o de “multiletramentos”, como novas “capacidades e práticas de compreensão e produção” de textos (ROJO, 2012, p. 19).

É relevante destacarmos que a “Pedagogia dos Multiletramentos” emerge de uma proposta de se buscar “novos futuros sociais”³ (ROJO, 2012). Para isso, no entanto, são requeridas transformações, adaptações, afinal, conforme Kenski (2015, p. 75), “novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam”. Assim, considerando que “toda aprendizagem, em todos os tempos, é mediada pelas tecnologias disponíveis” (KENSKI, 2003, p. 49), o ensino – incluindo o de literatura – deve mobilizar essas novas e diferentes possibilidades.

Uma das alternativas para essa atualização reside, justamente, no uso das TDIC, em especial se pensadas a partir de seu funcionamento baseado na internet. A recorrência a esses recursos coloca em destaque, no âmbito dos multiletramentos, os letramentos digitais, os quais dizem respeito ao desenvolvimento de “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

² Exemplo: livros adaptados para filmes ou outras produções televisivas.

³ Referência ao manifesto do Grupo de Nova Londres, de 1996 - “Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais”. Uma versão traduzida recentemente é apresentada em Cazden *et al.* (2021).

Por exemplo, para que o aluno aprenda a lidar com aspectos do funcionamento da literatura digital, em dispositivos móveis (*notebooks, tablets, smartphones, etc.*), ele precisa ser preparado para isso. É necessário que a sala de aula passe a lhe oferecer condições para a prática efetiva de outras ações, amplamente recorrentes nos ambientes digitais, tais como as tarefas de navegar, clicar, digitar, entre outras⁴. A escola, assim, tem suas dimensões reconfiguradas, em um novo cenário, em que circulam novos recursos e novas linguagens, em que se torna possível “ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços” (MORAN, 2015, p. 27) – essa é a essência do ensino híbrido.

É essencial destacar, contudo, que a simples inserção de tecnologias digitais em sala de aula ou as estratégias adotadas no ensino remoto emergencial, com parte dos alunos na escola e parte deles em casa, não caracterizam a efetivação do ensino híbrido. Conforme Trevisani (2021, n.p.), “os modelos de ensino híbrido pressupõem que existam as aulas presenciais”. Para que essa modalidade, portanto, se manifeste, deve ser viabilizada a presença simultânea dos estudantes nos ambientes físico e digital.

Ainda hoje, é possível encontrarmos professores para os quais essa quebra de paradigmas seja complexa. Para os alunos, no entanto, que chegam já “atualizados” à escola, esse rompimento com práticas tradicionais é uma necessidade. É fundamental, assim, que o professor considere a possibilidade de atuar de forma híbrida, o que lhe exigirá o ajustamento de suas práticas, com ênfase em bases teórico-metodológicas que atendam às novas demandas sociais.

Adaptáveis a quaisquer áreas curriculares, para a abordagem de quaisquer conteúdos, incluindo aqueles atrelados à literatura, pesquisadores têm se debruçado sobre as chamadas

⁴ Ações como essas são explicitamente citadas pela BNCC: “Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, videominuto, political remix, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taggear, seguir/ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades” (Brasil, 2018, p. 487).

metodologias ativas, assumidas como propostas metodológicas que deslocam o aluno para uma nova posição em seu processo de aprendizagem, na qual ele é revestido de caracteres como protagonismo, reflexão, colaboração e autonomia. Em síntese, são “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018, p. 4).

A partir da adoção de metodologias ativas em sala de aula, conforme Moran (2018), a construção do conhecimento pelo aluno pode se dar a partir de movimentos distintos, com a participação/interação de diferentes atores. Isso é explicitado no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Formas de construção do conhecimento via metodologias ativas

Formas de construção	Participação do aluno	Participação de outros alunos	Participação do professor
Construção individual	+	-	-
Construção grupal	+	+	-
Construção tutorial	+	-	+

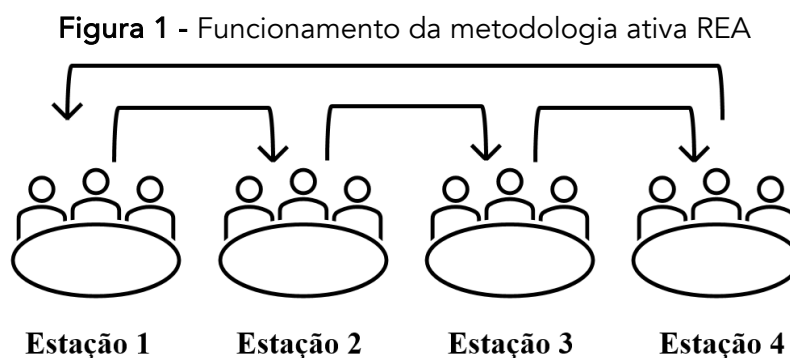
Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Moran (2018).

Na perspectiva de Moran (2018), na *construção individual* do conhecimento, a aprendizagem se dá em decorrência das escolhas realizadas pelo aluno, sem o auxílio de outros atores. Na *construção grupal*, por sua vez, a interação do aluno com seus pares assume papel preponderante, pois é a partir desse compartilhamento de saberes que a aprendizagem se concretiza. Por fim, na *construção tutorial*, a aprendizagem resulta da mediação docente, ou seja, o aluno recebe orientações ou auxílio do professor para a solução dos desafios propostos. Em cada um dos três enfoques, temos características relevantes que recobrem o aluno no contexto das metodologias ativas: ele pode/deve ser autônomo; ele pode/deve trabalhar colaborativamente; ele não é, no entanto, autossuficiente. Diferentes metodologias ativas podem ser mobilizadas para promover esse deslocamento dos estudantes, distanciando-os

de uma postura tradicionalmente passiva. Por exemplo, um professor pode recorrer a metodologias como: a sala de aula invertida (em que a lógica temporal da aula é reconfigurada); a gamificação (em que as atividades fazem uso da linguagem dos jogos em situações originalmente distantes do contexto de jogos); a aprendizagem baseada em problemas e, também, a aprendizagem baseada em projetos (que buscam envolver os alunos na problematização e na solução de questões do mundo real); e, ainda, a REA (que dinamiza o aprender por meio da movimentação e articulação de diferentes códigos).

Entre esses exemplos, chamamos a atenção para a aplicabilidade da REA, a qual materializa, no contexto do ensino híbrido, o “modelo de rotação”, em que “os estudantes revezam as atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou orientação do professor”, participando de tarefas como “discussões em grupo, com ou sem a presença do professor, atividades escritas, leituras e, necessariamente, uma atividade *on-line*” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 54). Evidenciamos, portanto, uma metodologia que permite a ocorrência das diferentes formas de construção do conhecimento discutidas por Moran (2018).

A REA conta com um funcionamento bastante característico, esquematizado na Figura 1, a seguir:



Fonte: Elaborada pelos autores.

Os alunos são organizados em equipes e, a partir da orientação do professor, seguindo roteiros disponibilizados e dentro de intervalos de tempo específicos, migram de uma estação para a outra, com o objetivo de passarem por todas elas, atendendo,

assim, a todos os comandos propostos. A cada ciclo de movimentação, os alunos têm a oportunidade de trabalhar tanto de forma individual quanto de forma colaborativa, realizando tarefas, embora atreladas a um mesmo eixo norteador (um mesmo conteúdo), caracterizadas por sua relativa independência, isto é, para realizar a tarefa da Estação 2, por exemplo, não há necessidade de que eles tenham concluído a da Estação 1, e assim por diante.

As aulas de literatura podem, diante de tais premissas, absorver as potencialidades da metodologia ativa REA, como exemplifica a proposta descrita na sequência.

Proposta de aula de literatura com base na REA

A partir deste momento, passamos à apresentação da proposta de aplicabilidade da metodologia ativa REA em uma aula de literatura, o que será feito em duas seções: primeiro, delineamos um roteiro descritivo, com informações relativas ao planejamento das atividades (conteúdo, objetivo, recursos, dinâmica operacional, etc.); na sequência, analisamos a proposta à luz dos pressupostos teóricos referenciados, com ênfase no seu ancoramento no quadro epistemológico das metodologias ativas, do ensino híbrido e, também, do letramento literário.

Descrição da proposta

Conforme mencionamos na introdução, a proposta aqui apresentada tem origem na participação de um dos autores em um curso de formação continuada, com ênfase no uso de metodologias ativas por professores de Língua Portuguesa e Literatura da Educação Básica, ofertado no contexto do ensino remoto em tempos de pandemia. O planejamento da proposta, voltada à 2ª série do Ensino Médio, prevê a adoção da REA para a abordagem de conteúdos atrelados ao Realismo, com a análise de obras e a identificação dos princípios norteadores dessa escola literária.

No Quadro 3, a seguir, apresentamos em detalhes a planificação da proposta:

Quadro 3 - Planificação da proposta de aula de literatura baseada na REA

Série	2ª série do Ensino Médio	
Conteúdo	Literatura: Realismo (obras e princípios norteadores)	
Metodologia ativa	Rotação por Estações de Aprendizagem (REA)	
Objetivo	Revisar os princípios da constituição de obras literárias realistas, em contraste com a análise de obras em outros códigos e com a reflexão crítica da realidade social.	
Recursos	<p>Texto 1: "Cortadores de pedras", de Gustave Courbet. Texto 2: "Mulheres peneirando trigo", de Gustave Courbet. Texto 3: "A clínica de Agnew", de Thomas Eakins. Texto 4: "Memórias Póstumas de Brás Cubas", de Machado de Assis. Ferramenta digital: <i>StoryboardThat</i> (site para criação de tirinhas) Dispositivos: computadores, <i>tablets</i>, celulares, etc. Outros materiais: cartolina, papéis, lápis, canetas, tintas, etc.</p>	
Pré-requisitos	<p>Conhecimentos prévios relativos a linguagens não verbais e a gêneros discursivos multimodais, como a "tirinha". Estudo teórico dos princípios realistas e leitura da obra "Memórias Póstumas de Brás Cubas", de Machado de Assis, na íntegra.</p>	
Quantidade de estações	Três (que podem ser duplicadas a depender da quantidade de alunos)	
Tempo de execução	<p>Duas aulas de 50 min 10 min de orientações 25 min por estação 15 min de <i>feedback</i>/finalização</p>	
Dinâmica operacional das estações	1	Na primeira estação, devem ser apresentadas, impressas ou digitalmente, três pinturas realistas: duas do artista francês Gustave Courbet (Textos 1 e 2) e uma do americano Thomas Eakins (Texto 3), juntamente com um roteiro para análise, o qual deve contemplar questões sobre o ambiente, as personagens e as atividades que realizam nas cenas retratadas nas obras. A partir da análise, <u>em grupo</u> , os alunos, de forma conjunta, devem produzir uma síntese (cerca de um parágrafo), apontando o porquê de tais obras serem consideradas realistas.
	2	Na segunda estação, cada um dos membros do grupo, <u>individualmente</u> , a partir de orientações dispostas em um roteiro, deve selecionar uma temática atual, vinculada a um problema social existente no país, estado ou cidade e, a partir dessa escolha, elaborar um desenho em que seja posto em prática o princípio realista da objetividade.
	3	Na terceira estação, será disponibilizado um fragmento da obra "Memórias Póstumas de Brás Cubas", de Machado de Assis, no qual estejam evidentes traços realistas. A partir da leitura e das orientações do roteiro, com a <u>mediação do professor</u> , os alunos devem adaptar o texto verbal para uma versão multissemiótica, na linguagem dos quadrinhos, a partir da ferramenta indicada.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Análise teórica da proposta

A proposta apresentada dialoga, epistemologicamente, com o quadro teórico discutido nas seções que fundamentam o trabalho. É possível, portanto, a sua análise em três direções: (i) o seu revestimento com marcas especificamente caracterizadoras de uma metodologia ativa (MORAN, 2018); (ii) a mobilização, em sua dinâmica operacional, dos princípios do ensino híbrido (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015); e (iii) a articulação, em sua abordagem de conteúdos, dos pressupostos do letramento literário (COSSON, 2015; 2020).

Em primeiro lugar, defendemos a ideia de que a *proposta efetiva o uso de uma metodologia ativa*, uma vez que o papel dos alunos é ressignificado. Nas três estações, eles são convocados a uma atuação, em grande parte, autônoma, assumindo o protagonismo em situações como: a análise de imagens (Estação 1); a reflexão crítica e a representação da realidade (Estação 2); e o gerenciamento de diferentes códigos em um processo de adaptação textual (Estação 3). Paralelamente, o professor, antes responsável direto por parte dessas tarefas, como no caso de leituras e análises, passa a acompanhar e mediar o processo.

A essência da metodologia ativa também é explicitada por movimentos diferenciados de construção do conhecimento, tais como apontados por Moran (2018): na Estação 1, sobressai-se a construção grupal (o grupo analisa as imagens realistas); na Estação 2, a ênfase está na construção individual (cada aluno elabora sua representação gráfica da realidade); e, na Estação 3, ocorre a construção tutorial (o professor medeia o desafio da adaptação intersemiótica).

Em um segundo momento, afirmamos que a *proposta concretiza o ensino híbrido*, na medida em que se pauta na combinação de diferentes estratégias/recursos e, especialmente, de distintos ambientes de aprendizagem. A dinâmica operacional da Estação 3 torna essa percepção mais evidente. Na tarefa ali proposta, a atuação dos alunos se dá em dois ambientes, de forma concomitante: eles estão na sala de aula, inseridos na presencialidade da atividade, da interação

com seus pares, com a mediação do professor, mas, ao mesmo tempo, eles estão navegando em uma plataforma digital, cumprindo o desafio de adaptação do texto literário verbal para o texto multissemiótico.

Por incluir, conforme apontam os princípios teóricos da REA, pelo menos, uma atividade *on-line* (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), além de validar sua assunção como uma atividade híbrida, a proposta expõe os alunos ao contato com tecnologias digitais, com dispositivos móveis. Assim, podemos afirmar, também, a proficuidade dessa tarefa no desenvolvimento de habilidades necessárias para a inserção e a atuação dos alunos nas práticas sociais contemporâneas mediadas pelas TDIC, ou seja, a proposta explora os letramentos digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Por fim, em se tratando de um planejamento voltado ao ensino de literatura na Educação Básica, assumimos o posicionamento de que *a proposta contempla o letramento literário*, tendo em vista que reúne, em sua dinâmica operacional, os caracteres fundamentais desse paradigma, na visão de Cosson (2020): a literatura se materializa como linguagem; o manuseio do texto e o compartilhamento de experiências evidenciam-se metodologicamente; o professor é um condutor da experiência literária; os alunos são agentes do processo pedagógico; os textos selecionados são diversos, plurais, significativos; recursos textuais variados, e não apenas livros, são tomados como objetos de ensino; a leitura se manifesta em diferentes práticas; e o professor tem a possibilidade de avaliar a competência literária dos alunos, inclusive por meio de “produtos” das leituras (como as análises das imagens, os desenhos realistas e as tirinhas resultantes da adaptação do texto literário).

Vale destacar que, com base nas reflexões de Cosson (2020), o paradigma do letramento literário permite desestabilizar o lugar disciplinar da literatura, que passa a não requerer um espaço disciplinar exclusivo. Isso significa dizer, em certa medida, que o estudo literário pode se dar para além dos domínios da “aula de português”, mobilizando a participação de outros componentes curriculares. No caso da proposta em análise, por

exemplo, embora não explicitado na planificação, podemos recorrer a um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Arte, a partir da qual podem ser aprofundadas as análises das obras realistas não verbais.

Considerações finais

Neste trabalho, balizamo-nos pelo objetivo de apresentar uma proposta de aula voltada à abordagem de conteúdos de literatura com base nos princípios da metodologia ativa conhecida como Rotação por Estações de Aprendizagem (REA). As reflexões daí decorrentes inscrevem-se em um contexto marcado teoricamente, de um lado, pelas tentativas de delineamento de novas estratégias metodológicas para a efetivação do ensino mediado por tecnologias digitais e, de outro, pela busca de um novo paradigma norteador para o ensino de literatura.

Amparando-nos nessa conjuntura reflexiva, inicialmente, procedemos a um levantamento dos desafios interpostos no ensino de literatura, hoje. Apoiados sobretudo em Cosson (2015; 2020), concluímos que a abordagem das produções literárias, em sala de aula, deve partir de uma concepção de literatura como linguagem, com o aluno deslocado para uma posição agentiva, em que ele poderá apropriar-se dessa linguagem a partir da leitura e da produção de textos. Na sequência, com base na reenunciação de discursos trazidos por autores como Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) e Moran (2018), problematizamos a necessidade de emergência de novos modos de ensinar e aprender, a partir da combinação de múltiplas linguagens e recursos e, também, com vistas ao reposicionamento do aluno para uma vivência protagonista.

Com a apresentação e a análise da proposta de aula de literatura pautada na REA, somos autorizados a afirmar que o trabalho com diferentes linguagens desloca as aulas de literatura para um outro nível de abordagem, em que aspectos semióticos são tratados com relevância, o que está em consonância com os pressupostos da BNCC (BRASIL, 2018).

Além disso, ainda em atendimento a premissas exploradas por esse documento normativo, a transposição do conteúdo literário de um gênero (romance) a outro (HQ) aproxima as produções discentes das linguagens que caracterizam as culturas juvenis e, sobretudo, a cultura digital.

Em síntese, acreditamos que, mesmo apresentada em linhas gerais, a proposta aqui discutida possa ser validada por professores da Educação Básica, atestando as potencialidades das metodologias ativas e das tecnologias digitais no ensino de literatura.

Referências

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-66.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4lqrr4s>. Acesso em: 19 dez. 2023.

CAZDEN, C. et al. *Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais*. Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al. Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/27kjagfr>. Acesso em: 19 dez. 2023.

COSSON, R. Letramento literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, p. 173-187, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/25qyygyw>. Acesso em: 19 dez. 2023.

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

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

FERRAREZI JUNIOR, C.; CARVALHO, R. S. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. São Paulo: Parábola, 2017.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Diálogo Educacional*, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003. Disponível em: <https://tinyurl.com/2y4d3rr7>. Acesso em: 19 dez. 2023.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-46.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SILVA, R. L.; SILVA, O. M. Entre as fronteiras da teoria, da análise e do ensino: alguns desafios do professor de literatura. *Entrelaces*, Fortaleza, v. 12, n. 24, p. 188-202, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/23gj633x>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.

TREVISANI, Fernando. "Não tem como implementar ensino híbrido em aula remota." [Entrevista cedida a] Paula Salas. *Nova Escola*, 25 fev. 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/yovpjgjr>. Acesso em: 19 dez. 2023.

Recebido em: 27 de Novembro de 2023

Aceito em: 19 de Fevereiro de 2024