

## Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas: reflexões sobre o leitor nas aulas de literatura alemã no ensino remoto

Thaís Fernandes de Amorim<sup>1</sup>  
Patricia Cezar da Cruz<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho visa apontar uma possibilidade de trabalhar literatura no modelo remoto, por meio de tecnologias digitais e metodologias ativas, em um curso de Licenciatura Português-alemão de uma Universidade Federal, em Belém do Pará. Diante do cenário pandêmico, professores tiveram que (re)pensar suas metodologias de ensino e propor atividades *on-line*. O quadro docente do curso de licenciatura português-alemão, em sua maioria, não tem familiaridade com as tecnologias digitais e precisaram, em parceria com os discentes, propor um caminho que atendesse a necessidade de dar continuidade ao curso, na modalidade a distância. Assim, com um olhar para a importância das tecnologias digitais e realidade do nosso campus, esta pesquisa fundamentou-se nos estudos de Pearson e Somekh (2006), Schlemmer e Lopes (2016), Bacich and Moran (2018), bem como na prática de uma docente do curso, nas disciplinas de Teoria Literária e Literatura infantojuvenil. A pesquisa revelou que o uso das metodologias ativas e tecnologias digitais facilitou a apreensão de conteúdos tidos como muito densos e difíceis.

**Palavras-chave:** Leitor; Literatura; Metodologias ativas; Ensino remoto.

### Introdução

Aprendemos ativamente desde que nascemos, ao longo da vida, em processos de design aberto<sup>3</sup>, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos.

Aprendemos desde que nascemos a partir de situações concretas, que pouco a pouco conseguimos ampliar e generalizar (processo indutivo), e aprendemos também a partir de ideias

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta na Universidade Federal Rural da Amazônia. Doutora em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal do Pará. Mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Licenciada em Letras (Inglês) pela Universidade Federal do Pará. Graduada em Secretariado de Unidade Escolar pela Universidade da Amazônia. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5921-1900>. E-mail: [thais.amorim@ufra.edu.br](mailto:thais.amorim@ufra.edu.br).

<sup>2</sup> Coordenadora de Projeto de Extensão pela Universidade Federal do Pará. Doutora em Letras: Linguística e Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará. Mestra em Letras: Linguística e Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará. Graduada em Letras (Habilitação em Língua e Literatura Alemã) pela Universidade Federal do Pará. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3144-2763>. E-mail: [patricia\\_cezar@hotmail.com.br](mailto:patricia_cezar@hotmail.com.br).

<sup>3</sup> Tomamos o termo *design thinking* cunhado por Brown (2009) e teorizado nos trabalhos de Sherratt (2018), a respeito das contribuições das metodologias ativas no processo de ensino e de aprendizagem.

ou teorias para testá-las depois no concreto (processo dedutivo) “[...] não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 1983, p. 28). Aprendemos quando alguém mais experiente nos fala e quando descobrimos a partir de um envolvimento mais direto, por questionamento e experimentação (a partir de perguntas, pesquisas, atividades, projetos). As metodologias predominantes no ensino são as dedutivas: o professor transmite primeiro a teoria e depois o aluno deve aplicá-la a situações específicas.

O que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamentos e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda. Nos últimos anos, houve uma ênfase em combinar metodologias ativas em contextos híbridos<sup>4</sup>, que unam as vantagens das metodologias indutivas e das metodologias dedutivas. Os modelos híbridos procuram equilibrar a experimentação com a dedução, invertendo a ordem tradicional: experimentamos, entendemos a teoria e voltamos para a realidade (indução-dedução, com apoio docente).

A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. Cada pessoa aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui.

Os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. O ensino regular é um espaço importante, pelo peso institucional, anos de certificação e investimentos envolvidos, mas convive com inúmeros outros espaços e formas de aprender mais abertos, sedutores e adaptados às necessidades de cada um. Com isso, coloca-se a aprendizagem ativa e aprendizagem híbrida como dois conceitos fortes para a aprendizagem de hoje.

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura

---

<sup>4</sup> Assumimos, assim como Schlemmer (2016), a dificuldade que a multiplicidade de sentidos que o termo híbrido evoca, pois encontramos na literatura vários termos para designar a educação híbrida: *b-learning*, *blended learning*, semipresencial, semivirtual como sinônimos para descrever a modalidade de ensino semipresencial com fins de possibilitar o que há de melhor do presencial e do *on-line*. Neste trabalho, caminhamos para as orientações de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) que propõem uma mudança de cultura institucional, papéis discentes e docentes.

e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõe esse processo ativo. Segundo Schlemmer (2016), híbrido hoje tem mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários e atividades.

O cenário pandêmico forçou as Universidades a repensarem suas práticas em um modelo de ensino remoto e híbrido de aprendizagem, contudo, o que se vê são depoimentos de professores que resumem esta discussão ao uso de *Powerpoint*, exibição de vídeos, consulta a dicionários *on-line* em vez de edições impressas ou mesmo envio de arquivos via *e-mail*. Em meio a essa discussão (e, por que não, pressão?) comum dentro do ambiente escolar para a inserção de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, o professor que trabalha com Literatura busca uma conciliação entre a prática da leitura e análise de romances e os meios para sua propagação online. Se estar em sala com o livro físico e compartilhar leituras e discussões relevantes ao ensino da Literatura é imprescindível, esse ambiente de leitura, análise e discussão transportam-se aos meios digitais: os livros são disponibilizados em PDFs via *e-mail* ou Classroom (ferramenta muito utilizada por docentes em ambiente de ensino digital) e aulas são ministradas em recursos populares como Youtube, Facebook, Instagram. Esses processos viabilizam a transmissão da aula e permite, além da apresentação de determinada temática, a solicitação de tarefas, em que o aluno assiste a aula, apreende o conteúdo e atende a uma determinada solicitação com prazo para realização.

Quando pensamos sobre a forma como os estudantes podem fazer uso das tecnologias digitais como fonte de informações e recurso para construção de conhecimentos, é importante a reflexão sobre o que é solicitado deles como tarefas de aprendizagem. As propostas feitas pelos professores devem ser objeto de reflexão para esses estudantes. Por exemplo, a busca de informações e o resultado dessa busca, em uma sociedade digital, habitada por um grande número de nativos digitais que frequentam nossas universidades, é algo que ocorre de uma forma cada vez mais interativa e em uma velocidade muito maior do que a estrutura atual consegue assimilar. Copiar e colar as informações obtidas no primeiro *site* que é apresentado ao aluno em uma ferramenta de busca, como o Google, é uma atitude corriqueira em atividades de pesquisa realizadas por alunos de qualquer faixa etária.

Ao buscar informações, o aluno deve aprender a procurar *sites* confiáveis como o Portal de periódicos da CAPES e, principalmente, a verificar, de forma crítica, o conteúdo por eles

apresentado. Entretanto, se a proposta da pesquisa, feita pelo professor, limitar-se a um levantamento de dados, todos os sites apresentarão respostas semelhantes e copiar e colar será a melhor forma de realizar a tarefa proposta. O professor deve, então, propor atividades que busquem uma comparação, uma postura reflexiva ou, ainda, a utilização de informações pessoais, decorrentes do que foi trabalhado em sala, para resolver outras questões.

Ao analisar o uso das tecnologias digitais no ensino em uma lógica transformadora das práticas vigentes, Bacich e Moran (2018, p. 31) comentam sobre a necessária mudança de teoria sobre o que é ensinar e aprender, posicionando as tecnologias digitais como uma ferramenta cognitiva para o aluno, porque o auxiliam na resolução de problemas e também a “criar e a expressar-se ou a interagir e colaborar com os outros”. O aluno torna-se o centro do processo e é estimulado a agir na construção de conhecimentos, avaliando e decidindo o percurso a ser traçado em sua relação com os diferentes saberes.

O computador oferece versatilidade e diversidade de uso, configurando-se como um importante aliado do trabalho docente. Com o auxílio da máquina, as redes e novas conexões formadas ampliam-se de tal maneira que estabelecer conexões entre todas essas informações requer um aprendizado prático e não teórico. Só há a possibilidade de aprender a fazer um uso integrado das tecnologias digitais, se estudantes e educadores fizerem uso desses recursos em situações reais de aprendizagem, atuando de forma colaborativa e vivenciando situações em que as tecnologias e metodologias ativas possibilitem um posicionamento crítico e, conseqüentemente, favoreçam uma aprendizagem realmente transformadora.

Pearson e Somekh (2006, p. 537) propõem uma teoria da aprendizagem transformadora fundamentada em uma pesquisa-ação realizada no Reino Unido, na qual procuram mostrar que os progressos em direção a um sentido transformativo da aprendizagem são possíveis com “mudanças radicais dos papéis tradicionais dos professores e alunos”, com a formação de “novas relações de poder e controle” e com uma nova abordagem para planejamento de aula que evita a “estrutura linear e suposições inflexíveis incorporadas em abordagens tradicionais”.

Segundo os autores, é possível dizer que a aprendizagem está sendo transformada quando os estudantes reúnem as seguintes condições:

Aprender de forma criativa: contribuindo, experimentando, resolvendo problemas;

Aprender como cidadãos ativos: atuando de forma autônoma, assumindo a responsabilidade por sua própria aprendizagem;

Engajar intelectualmente com ideias inovadoras: usando habilidades de pensamento, envolvidas com ideia e conceitos;  
Refletir sobre sua própria aprendizagem: avaliar sua própria aprendizagem por meio da meta cognição (Pearson; Somekh, 2006, p. 537).

Nessa perspectiva, o papel do estudante é assumido por meio de uma mudança do encaminhamento metodológico proposto pelo professor. Os autores propõem, ainda, que os alunos se comportem como produtores de conteúdos digitais, utilizando o ambiente *on-line* para estender as fronteiras entre a escola e a residência, criando espaços híbridos de interações culturais. Cabe refletir, porém, sobre o papel considerado “tradicional” do professor, que não está fadado ao desaparecimento nesse contexto. Os alunos tem habilidades para o uso das tecnologias digitais, mas nem sempre sabem como selecionar, interpretar, organizar e comunicar de forma eficiente os conteúdos que encontra.

A mudança de papel do professor nesse processo tem como objetivo a busca por estratégias que incorporadas às aulas consideradas tradicionais, potencializem o papel do aluno em uma postura de construção de conhecimentos, com o uso integrado das tecnologias digitais nesse percurso.

Tais questões permeiam nossas discussões no ensino superior porque lidamos com graduandos de Letras. Mesmo tratando de experiências no ensino superior, estamos em diálogo com a educação básica. Neste contexto, o curso de licenciatura em letras tem investigado possibilidades de exercitar a formação de educadores de Língua alemã usando tecnologias articuladas com estratégias de metodologias ativas. Após decisão institucional de utilização de uma plataforma, que não é fundamentalmente de ensino, (o SIGAA<sup>5</sup>), os docentes viram-se confrontados com o dilema literatura e tecnologia.

---

<sup>5</sup> O Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas é o espaço para gerenciamento de disciplinas e de todas as informações relativas à vida acadêmica do aluno. O SIGAA agrupa todas as informações de ensino, pesquisa e extensão (participações em monitorias, projetos de extensão e bolsas de iniciação científica). Permite a criação de “turmas virtuais” nas quais o docente e discentes terão uma comunicação mais fluida, clara e abrangente. Dados dos planos de aula, cronograma letivo, material de apoio, lançamento de frequências e notas poderão ser facilmente acessados.

## Tecnologia e Literatura Alemã

O que apresentamos neste artigo é o resultado de nossas experiências e discussões acerca desse tema. Em linhas gerais, podemos enxergar três possibilidades do uso das tecnologias no ensino de literatura. Trataremos delas a seguir.

Uma opção é lidar com as tecnologias (e a internet) como repositório de conhecimento. Encontramos, na rede, uma infinidade de informações que podem auxiliar o leitor em formação em seu processo de amadurecimento literário. Há informações sobre o contexto da obra e do autor, possíveis análises sob diversos prismas, informações sobre movimentos literários aos quais a obra pode ser associada. As modalidades de texto também são variáveis: há *web*-aulas, entrevistas com escritores e especialistas, resenhas, resumos, análises acadêmicas e não acadêmicas, *wikis*, enfim, uma infinidade de textos multimodais que tratam de literatura. A rede é um universo com potencial infinito de informações extras que impactam no processo hermenêutico da interação leitor/texto.

Um curso de literatura pode ainda optar por alguma plataforma digital na qual o professor centralize e organize um pouco mais esses links e conhecimentos a fim de auxiliar o aprendiz no momento de leitura literária. Seja de maneira controlada (em plataformas digitais), seja de forma mais “anárquica” (mergulhando no oceano da rede), o acesso às tecnologias pode exercer papel de repositório de múltiplas informações que, como camadas, tomam a experiência literária mais robusta.

Outra oportunidade que surge quando lidamos com tecnologias digitais é a de usá-las como ferramenta de interação (síncrona e/ou assíncrona). Atualmente, a rede nos permite interagir de maneira menos ou mais direta com inúmeras pessoas em todo o planeta. Ferramentas como fóruns, *chats*, *Skype*, *Google Meet*, *Hangouts* permitem facilitar o diálogo entre pessoas que queiram discutir qualquer assunto. Hoje, está muito mais rápido e fácil conversar com um outro leitor de Kafka em qualquer parte do mundo. Essas ferramentas potencializam as possibilidades de discussão sobre uma obra literária, permitindo que o diálogo sobre o texto lido extrapole o parceiro professor ou colega de turma: é possível discutir uma leitura com uma infinidade de pessoas além daquelas envolvidas diretamente no ambiente acadêmico.

É possível explorarmos as tecnologias digitais como ferramentas para construção/produção de novos conhecimentos sobre um texto literário. É um híbrido de repositório de conteúdo e ferramenta de interação: o leitor pode compartilhar publicamente suas observações sobre a obra (ou suas releituras), seja por meio de textos escritos (resenhas, ensaios e outros gêneros em *blogs* ou revistas digitais), seja por textos orais ou multimodais (vídeos, *podcasts*, animações ou ilustrações). Ao publicar suas impressões/leituras sobre uma obra, a rede também permite que outras pessoas dialoguem com esses novos autores, alimentando um processo de coautoria constante: eu leio, eu escrevo, o outro lê o que eu escrevi, ele escreve, eu leio o que foi escrito sobre o que eu escrevi (que era sobre o que eu li), escrevo de novo... e o processo dialógico e dialético se retroalimenta em cadeia novamente, incorporando as leituras feitas sobre o objeto estético, agregando camadas, leituras diversas sobre a mesma obra. Isso sem falar no *mashups*, *fanfictions*, memes e demais movimentos de recriação e ressignificação, que problematizam os conceitos de autoria na contemporaneidade.

Diferentemente daqueles que acreditavam na impessoalidade gerada pelas tecnologias digitais, esse processo tem aproximando as pessoas, seja por identificações, seja por confronto de ideias. Por mais antagônico que pareça, temos visto as tecnologias digitais colaborando para a sensibilização do indivíduo, e o professor de literatura pode apropriar-se delas caso seu objetivo seja promover a educação pela sensibilidade. A seguir, compartilharemos algumas experiências didáticas que temos realizado com este propósito.

### **Metodologias Ativas em favor das aulas de literatura alemã: o trabalho com a poesia**

Justamente pelo desconhecimento do potencial das ferramentas tecnológicas, as experiências iniciais com tecnologias digitais nas disciplinas de literatura no curso de letras foram bastante simples e modestas. Em princípio utilizávamos majoritariamente o SIGAA como reservatório de material, fossem textos escritos digitalizados ou videoaulas. Em seguida, começamos a elaborar atividades de pesquisa direcionadas na rede, a fim de confrontarmos conceitos da teoria do poema. Nota-se que, em ambos os casos (disponibilização de material e pesquisa na rede), o uso de ferramentas tecnológicas auxiliava o andamento das aulas, mesmo nos momentos presenciais: os textos disponibilizados para *download* poderiam ter sido ofertados na central de cópias da universidade; as vídeo-aulas (por mais que apresentem o

benefício de poderem ser assistidas a qualquer momento, pausadas em qualquer dúvida e assistidas quantas vezes o estudante sentir necessidade) podem ser substituídas por exposições orais do professor; e, em vez de pesquisarem na *web*, os alunos podem buscar as informações solicitadas na biblioteca. Ou seja, em nossas primeiras experiências, notamos pequenos benefícios em usar tecnologia nas aulas de literatura. O uso de recursos tecnológicos para aprender, com mais maturidade, textos literários.

A primeira experiência mais significativa ocorre quando a disciplina chega ao momento de abordar a exploração espacial na poesia. Por conta de experimentos mais radicais com poesia e outras linguagens visuais, a rede passou de um recurso extra a um recurso fundamental para que os alunos entrassem em contato com produções poéticas que foram pensadas para serem apreciadas exatamente no ambiente virtual. O estudo com a ciberpoesia<sup>6</sup> exige das aulas de literatura um contato mais efetivo e uma reflexão mais profunda a respeito das linguagens experimentadas na *web*.

As atividades seguintes continuaram a explorar os recursos tecnológicos de maneira sustentada: fóruns para discussão antes ou após a aula (exercitando a prática da sala de aula invertida<sup>7</sup>), produção de glossário coletivo sobre gêneros poéticos a partir de pesquisas dos alunos e disponibilização de arquivos em áudio, vídeo e em texto escrito para consumo dos estudantes. Com o passar das aulas, um fenômeno interessante foi surgindo. A variação da coletânea de materiais disponíveis na plataforma estimulou os estudantes a trazerem, por si mesmos, outros materiais para a aula: sabendo qual será o tema da próxima aula (o plano de ensino ficava disponível no SIGAA desde o início das aulas), alguns alunos começaram a trazer outros textos e outras referências. Certa vez disponibilizamos uma coletânea de quatro poemas, em arquivo Word, para discussão e, no dia da aula, uma aluna alterou esse arquivo e acrescentou, por conta própria, mais um poema – que ela gostaria que também fosse discutido na aula.

É significativo notar o movimento de coautoria realizado pela aluna nesse momento: assim como na *web*, ela se sentiu confortável para se apropriar da coletânea montada pelo professor e imprimir, nela, o seu discurso, representado pela escolha de um outro poema a ser

---

<sup>6</sup> Cf. CARVALHO (2007).

<sup>7</sup> Adotamos como sala de aula invertida o conceito de atividades autônomas que possam ser realizadas em outro espaço e tempo que não o da sala de aula, e que colabore, de maneira significativa, para o aprendizado do estudante. O intuito da sala de aula invertida é permitir que o aprendiz se aproprie de alguns conceitos em seu ritmo. Outro benefício é o enriquecimento anterior ou posterior do assunto tratado e discutido em aula.

discutido em aula. A aluna demonstrou que, tal como na rede, a aula também era um espaço de colaboração mútua e de múltiplas autorias. A partir dessa aula, professor e alunos passaram a se sentir mais confortáveis para construir, juntos, as coletâneas de referências para as aulas teóricas de literatura. Tal postura dos estudantes demonstra, de maneira positiva, o desenvolvimento da autonomia dos alunos em seu processo de aprender, interferindo e decidindo, também, sobre suas trilhas de aprendizagem. A aula já não é um espaço e tempo massivo, no qual todos aprendem da mesma forma decidida pelo professor: o aluno pode interferir nas escolhas da aula e participar das decisões sobre sua trilha de aprendizagem.

Com o potencial da web como repositório já em processo de consolidação no curso, surge a oportunidade de explorá-la em outros potenciais – como ferramenta de interação. Propomos, então, navegar em um blog<sup>8</sup> que disponibiliza poemas e narrativas em diversas línguas, das quais os alunos se deteriam nas alemãs. Como trabalharíamos a disciplina Literatura infantojuvenil também, escolhemos um blog pensado ao jovem leitor.

Durante o planejamento da disciplina, tínhamos feito o levantamento para um possível bate-papo síncrono pela plataforma *Google Meet* com algum poeta para conversarmos sobre seus trabalhos, e os alunos terem a oportunidade de conversarem em alemão com um nativo. Conseguimos a resposta da poetiza e prosadora alemã Monika Rinck e ficamos maravilhados com a proposta (o que provavelmente não aconteceria no modelo presencial dada a agenda lotada dela, bem como os custos elevados que universidade teria com custeio de passagem, hospedagem e diárias).

Na noite prevista, todos nós nos reunimos na reunião via *Google Meet*, uns pelo celular e outros pelo computador, pudemos conversar com a escritora, sincronamente, vendo-a, fazendo perguntas e compartilhando suas impressões a respeito dos poemas dela. A atividade, planejada para durar cerca de 30 minutos, estendeu-se por quase 90 minutos. Ao final, a escritora agradeceu a oportunidade de poder conversar com pessoas que leram seus poemas; os alunos ficaram extremamente excitados com a experiência. De acordo com alguns relatos, puderam compreender melhor os poemas após a conversa com a poeta e ressaltaram a riqueza da experiência de poder falar de poesia com quem também produz poesia.

---

<sup>8</sup> Cf. GERMAN poem vídeo. *Poetry for Children*, [s. l.], 2011. Disponível em: <http://poetryforchildren.blogspot.com/2011/06/german-poem-video.html>. Acesso em: 10 maio 2024.

A experiência com o *Google Meet* serviu para comprovar o potencial das ferramentas tecnológicas para promover interações que colaborem na construção do conhecimento literário. A aula dialogada, que privilegia o procedimento dialético, ganha novas possibilidades a partir do momento em que qualquer pessoa, em qualquer parte do planeta, pode participar sincronicamente das discussões na aula de literatura. A experiência foi tão produtiva que se repetiu nas aulas de literatura infantojuvenil: uma conversa com dois escritores e poetas paraenses, Daniel Leite e Maciste da Costa, este último, artista plástico e ilustrador também. Ambos com mais de 30 trabalhos, entre narrativas, poemas voltados para o público infantojuvenil, inclusive algumas delas em Braille, para atender ao público de baixa visão.

Ainda em nossas experiências no curso de letras, conseguimos visualizar a oportunidade de produção coletiva em rede como instrumento formal de aprendizagem. Primeiro, experimentamos usar a própria ferramenta *wiki* de aprendizagem. Primeiro, experimentamos usá-la no SIGAA para que os estudantes sistematizassem suas descobertas acerca de alguma temática da teoria literária. Em seguida, foi proposto aos estudantes criar uma *wiki* a partir das interpretações deles sobre a leitura de um romance. Indo além das ferramentas ofertadas pelo SIGAA, descobrimos a possibilidade da criação de um painel coletivo usando o *Padlet*, que é uma plataforma de compartilhamento de postagens. Funciona como um mural, no qual qualquer pessoa pode incluir comentários, imagens ou outras mídias, de maneira síncrona ou assíncrona, desde que todos tenham o *link* de acesso. É como um grande mural, porém virtual, no qual todos podem postar textos nas mais diversas mídias.

O objetivo desta ação era expandir o repertório dos estudantes em relação à oferta de obras infantojuvenis na atualidade (a pergunta norteadora da aula era: o que há, no campo da literatura, escrito para crianças e jovens hoje?). Para tanto, deveriam pesquisar capas e contracapas de livros, por meio da ferramenta *Google Books* e printassem as capas e contracapas dos livros que achassem mais interessante. O critério de escolha era explicitado pela seguinte situação-problema: imagine que você tem um sobrinho de 13 anos e você gostaria de presentear-lo com uma obra literária, a fim de estimulá-lo a tornar-se um leitor literário. Qual obra você encomendaria no site? Os alunos puderam conversar com os vendedores e compartilhar suas descobertas em um mural no *Padlet*, a fim de que todos tivessem acesso às sugestões de cada um. O uso desta ferramenta permitiu que construíssem, de forma colaborativa, um mosaico de suas impressões sobre os livros que encontraram. A experiência

tem permitido que cada estudante poste sua contribuição a seu tempo, com sua linguagem, da maneira como julgar mais significativa para os colegas.

O foco não é somente revisitar a nossa compreensão sobre o trabalho pedagógico das atividades de leitura literária, por meio da abordagem do ensino de estratégias de leitura, como também ao fazer a análise de sua implementação pelos professores, parceiros da pesquisa, avaliar como os próprios docentes constituíram-se enquanto mediadores na aprendizagem de estratégias de leitura, além de procurar entender as relações/interlocuções/ações de jovens leitores em sua atividade de leitura literária. Dessa forma, procuramos já, ao fazer essa discussão, entremear a reflexão teórica como protocolos de fala de crianças e professores, comprobatórios das teses que aqui estamos defendendo. O ensino da leitura baseado no “letramento ativo” pressupõe a tomada de consciência de estratégias de leitura, desde a educação infantil. Queremos dizer com isso que atividades relacionadas ao ensino de tais estratégias não pressupõem uma criança já alfabetizada; aprendemos a “ler lendo” e não ensinando a “ler”, para depois poder ter em mãos os livros e os diversos suportes de textos para a prática da leitura. Ao contrário como tanto já se falou, é por meio da inserção na linguagem escrita – bem da cultura humana a ser apropriada pelo homem em seu processo de humanização – que as crianças melhor aprendem e se desenvolvem.

### **Letramento Ativo presente desde a 1ª infância**

Para Hampton e Resnick (2008), Harvey e Goudvis (2007), Fisher, Frey e Lapp (2009), ler, escrever, desenhar, falar, ouvir e investigar são as pedras angulares do *letramento ativo*, porque desde crianças temos a oportunidade de tornar os nossos pensamentos visíveis, explicitados. Segundo esses autores, salas de aula que promovem o letramento ativo têm alunos entusiasmados e interessados, pois os professores não são os únicos a falar e dar opiniões. Pensamentos e ideias dos alunos são considerados. Conversam entre si, “dialogam” com o texto, deixam pistas de seus pensamentos, questionando, fazendo conexões, inferindo, discutindo, debatendo. Esses procedimentos são conhecidos como estratégias de leitura – mecanismos individuais que o leitor desenvolve ao longo de sua vida, para obter uma informação por meio do ato de ler.

Dessa forma, essas estratégias podem ser entendidas como habilidades utilizadas pelos leitores para compreenderem o que leem e de conhecerem a maneira como formulam seus pensamentos, descobrindo os processos mentais de entendimento de um texto. Essas estratégias, segundo Giroto e Souza (2010), podem ser divididas em sete: conhecimento prévio, conexão, visualização, questionamento, inferência, sumarização e síntese.

O papel do professor ao fazer uso das tecnologias digitais com base nos objetivos de aprendizagem que pretende atingir, supõe, portanto, uma análise da abordagem pedagógica mais adequada a ser utilizada. Como afirmam Coll e Monero (2010, p. 31),

[...] a imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do currículo, começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador.

Neste aspecto, a condução da aula, em que o estudante está no centro do processo, tem maior aderência a esse propósito do que o modelo de “palestra” em que o professor expõe o mesmo conteúdo a todos os estudantes ao mesmo tempo e da mesma forma. Como afirma Almeida (2005), a configuração dos papéis do professor e do aluno em metodologias ativas de aprendizagem associadas às tecnologias digitais possibilita a reflexão sobre as teorias pedagógicas e sua associação com as práticas em sala de aula.

O professor atua como mediador, facilitador, incentivador, desafiador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal. Ao mesmo tempo em que exerce sua tutoria, o professor coloca-se como parceiro dos alunos, respeita-lhes o estilo de trabalho, a coautoria e os caminhos adotados em seu processo evolutivo.

Os alunos constroem o conhecimento por meio da exploração, da navegação, da comunicação, da troca, da representação, da criação/recriação, organização/reorganização, ligação/religação, transformação e elaboração/reelaboração (Almeida, 2005, p. 73).

## **Considerações finais**

Como falamos no início deste trabalho, não faz parte da tradição escolar literária trabalhar com avanços tecnológicos. Os professores que atuam na formação de leitores literários

têm, normalmente, poucas referências didáticas que fujam do padrão tradicional de exposição sobre a obra e posterior leitura da obra. As experiências de ensino híbrido e uso de recursos tecnológicos têm nos permitido, no curso de licenciatura em letras, chegar a algumas conclusões iniciais.

Primeiro, percebemos que o professor precisa estar aberto a conhecer outras ferramentas além daquelas que apresentam potencial de aprendizagem. Cabe ao docente criar um ambiente propício a sugestões e à criação coletiva, no sentido de permitir aos estudantes a coautoria da própria aula de literatura. Essa postura traz um dinamismo maior à aula e permite o exercício do protagonismo do estudante ao mesmo tempo que alivia, do professor, a responsabilidade de ser a única e exclusiva referência na aula, o que dá mais possibilidades de realizar o trabalho de mediação. O contexto do curso de letras também tem colaborado no avanço metodológico das aulas de literatura: os professores reúnem-se semanalmente, via *Google Meet*, para estudar e discutir suas práticas pedagógicas, o que facilita o compartilhamento de ferramentas e experiências. Há de se considerar que esse contexto não é predominante nos cursos de formação de professores no país. Sem essa possibilidade de encontros semanais, certamente os avanços dentro do curso fossem mais lentos.

Temos notado que a ampliação de possibilidades de busca e compartilhamento de informações, discussão e produção coletivas potencializadas pela *web*, tem enriquecido as habilidades leitoras dos estudantes, permitindo interpretações mais sólidas, profundas e de acordo com as expectativas de aprendizagem referentes a um futuro professor de língua e literatura. Da mesma forma que as experiências citadas têm colaborado na formação de professores de literatura, entendemos que elas podem auxiliar o docente no processo de amadurecimento literário de jovens leitores em idade escolar. Com um leque de possibilidades muito mais amplo de se apropriarem dos conhecimentos literários sistêmicos, os graduandos têm tido a oportunidade de trilhar seus caminhos na leitura literária de maneira mais personalizada, podendo expandir suas referências em seu ritmo, realizar outras leituras (mais pessoais), sobrando mais tempo, para quando o ensino presencial retornar, confrontarem suas interpretações com as do professor e demais colegas.

O horizonte de expectativas de cada aluno é estimulado, seja por múltiplos estímulos multimodais, seja por sugestões e referências literárias que acabam surgindo na dialética de uma aula mais horizontal, permitindo vislumbrarmos um exercício de um ensino de literatura

mais próximo da proposta curricular da disciplina. Para isso, faz-se necessário o segundo item observado em nosso trabalho: a ressignificação metodológica do professor.

As experiências com tecnologias nas aulas de literatura só apresentaram resultados positivos porque vieram acompanhadas de uma nova postura metodológica do docente: mais descentralizada, com foco no aprendiz, mais dialógica e com menor receio de errar. Tentamos compreender as propostas de uma educação híbrida e, a partir de nossas concepções de educação, experimentamos estratégias que buscassem uma postura inovadora na formação de professores, sem perdermos nossa identidade de uma dedicação progressista, crítica e que fizesse sentido para nossos alunos. Ele tem proposto sugestões bastante interessantes de atuação no campo educacional: saraus virtuais, gerenciamento de grupos virtuais e discussões sobre literatura, língua, sociedade, educação etc. Ideias que partem e que têm sido gerenciadas por eles mesmos. Nossa hipótese é de que, sem o uso de metodologias ativas, muitas dessas ideias levariam mais tempo para surgir entre eles (visto que elas surgem mesmo entre os estudantes do primeiro ano do curso).

De certa forma, todas as reflexões presentes neste trabalho contribuíram para o amadurecimento didático da experimentação nas aulas de literatura. Não há como as transformações virem apenas com as novidades tecnológicas; o trabalho docente precisa acompanhar tais transformações para poder atender, de maneira mais produtiva, as demandas de um mundo totalmente conectado, que permanecerá, pós pandemia, multimodal.

## Referências

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. *In*: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (org.). *Integração das Tecnologias na Educação: Salto para o futuro*. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 23-31.

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

BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. [S. l.]: Penso Editora, 2018.

BROWN, T. *Change by design: how design thinking transforms organizations and inspires innovation*. [S. l.]: Harper Business, 2009.

CARVALHO, A. A. F. *Poesia concreta e mídia digital: 2006-2007*. 2007. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GERMAN poem vídeo. *Poetry for Children*, [s. l.], 2011. Disponível em: <http://poetryforchildren.blogspot.com/2011/06/german-poem-video.html>. Acesso em: 10 maio 2024.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

FISHER, D.; FREY, N.; LAPP, D. *In a Reading State of Mind: Brain Research, Teacher Modeling, and Comprehension Instruction*. Newark: IRA, 2009.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. et al. (org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

HAMPTON, S.; RESNICK, L. B. *Reading and Writing with Understanding: Comprehension in Fourth and Fifth Grades*. Newark: IRA, 2008.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. *Strategies that Work. Teaching Comprehension for Understanding and Engagement*. Portland: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2007.

PEARSON, M.; SOMEKH, B. Learning transformation with technology: a question of sociocultural contexts? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, [s. l.], v. 19, n. 4, 2006.

SCHLEMMER, E.; LOPES, D. Q. Avaliação da aprendizagem em processos gamificados: desafios para apropriação do método cartográfico. In: ALVES, L.; COUTINHO, I. de J. (org.). *Jogos digitais e aprendizagem: Fundamentos para uma prática baseada em evidências*. Campinas: Papyrus, 2016. p. 179-208.

SHERRATT, S. Design thinking: a creative approach to educational problems. *Educational Research and Evaluation*, [s. l.], v. 24, n. 5-6, p. 407-420, 2018.

## **Digital Technologies and Active Methodologies: reflections of a reader in German literature classes in remote teaching**

**Abstract:** This work aims to point out a possibility of literature classes in a remote model, through digital technologies and active methodologies, in a Portuguese-German degree course at a Federal University, at Belém do Pará. At the pandemic scenario, teachers had to (re)think their teaching methodologies and propose online activities. The teaching staff of the Portuguese-German degree course, for the most part, are not familiar with digital technologies and needed, in partnership with the students, to propose a path that would meet the need to continue the course, in distance learning. Thus, looking at the importance of digital technologies and the reality of our campus, this research was based on the studies of Pearson & Somekh (2006), Schlemmer and Lopes (2016), Bacich and Moran (2018), as well as the practice of a professor at course, in the disciplines of Literary Theory and Children's Literature. The research revealed that the use of active methodologies and digital technologies facilitates the subject understanding as very dense and difficult.

**Keywords:** Reader; Literature; Active methodologies; Remote teaching.

**Recebido em:** 25 de maio de 2024.

**Aceito em:** 29 de julho de 2024.