

A leitura literária na escola durante o ensino remoto: o livro paradidático no *chat de aula*

Thiago Azevedo Sá de Oliveiraⁱ

Resumo: Em face da modalidade do ensino remoto empregado sobretudo durante o período crítico da pandemia de COVID-19 no Brasil, a saber, dos anos de 2020 e 2021, o presente estudo tem o objetivo de situar prática de leitura literária do livro paradidático recomendado aos alunos da 2ª série do Ensino Médio. Para tanto, considera-se como elemento-fonte a análise de comentários produzidos pelos estudantes durante a aula virtual, mediante exibição de mensagem por meio do *chat* do aplicativo *Microsoft Teams*. No sentido de viabilizar o escopo teórico dessa proposta, recorre-se, em especial, às formulações suscitadas por Colomer (2007), Jouve (2013) e Rouxel (2013).

Palavras-chave: Leitura literária. Ensino Remoto. Pandemia.

Literary reading at school during remote teaching: the paradidactic book in the class chat

Abstract: In view of the remote teaching modality employed mainly during the critical period of the COVID-19 pandemic in Brazil, namely, the years 2020 and 2021, the present study aims to situate the practice of literary reading of the recommended paradidactic book to students in the 2nd grade of high school. For this purpose, the analysis of comments produced by students during the virtual class, through the display of a message through the chat of the Microsoft Teams application, is considered as a source element. In order to make the theoretical scope of this proposal feasible, we resort, in particular, to the formulations raised by Colomer (2007), Cosson (2018), Jouve (2013) and Rouxel (2013).

Keywords: Literary reading. Remote Learning. Pandemics.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Compartilha Igual 4.0 Internacional

DLCV – Língua, Linguística & Literatura

ISSN 1679-6101
EISSN 2237-0900

ⁱ Doutor em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor substituto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: prof.thiagoazevedo@gmail.com.

INTRODUÇÃO

“A interação entre humanos e sistemas informáticos tem a ver com a dialética do virtual e do atual.”

(Pierre Lévy, *O que é o virtual?*, 1996)

“Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço.”

(Rildo Cosson, *Letramento literário: teoria e prática*, 2018)

Entre pais, professores e alunos, tornou-se consenso o fato de que se constitui em tarefa da escola conduzir os jovens que frequentam a educação básica à prática regular de atividades voltadas ao exercício da leitura, da oralidade e da escrita. Essa premissa encontra amparo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que, desde o ano de 2017, sistematiza uma série de diretrizes educacionais vigentes no Brasil no curso de quase três décadas (1990/2000/2010). A BNCC visa a estabelecer competências e habilidades que auxiliem o professor na sua atuação pedagógica, bem como, a estimular o fazer autônomo do aluno nos termos situados pela adoção da cultura *maker* – traduzida pela expressão “faça você mesmo”¹.

A chamada “Educação 4.0”, alinhada ao pressuposto que confere à tecnologia destinação didática, ampliou o contato entre o aluno e a escola, superando os tradicionais 50 minutos de duração de aula. A presença do virtual, quer por meio do uso de ferramentas assíncronas, a exemplo do rádio, da televisão, do *e-mail*, do *blog* e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA (*Google Classroom*, *Positivo On*, *Proesc*, etc.), quer por intermédio das mídias síncronas, de interação imediata, caso dos aplicativos *Whatsapp*, *Messenger*, *Telegram* e, mais recentemente, dos suportes de videochamada e videochat (*Duo*, *Google Meets*, *YouTube*, *Microsoft Teams*, *Skype*, *Zoom*, e outros), indica a procura da escola por alternativas mais dinâmicas.

Sem desconsiderar a situação de desigualdade social, agravada pela crise econômica e política protagonizada durante o período de 2014 a 2022, responsável pela alta no índice de desemprego e pela corrosão do poder de consumo das famílias, atesta-se, com surpresa, o aumento no número de usuários de internet no Brasil. A esse respeito, ressalta-se a existência

¹ “As escolas precisarão envolver os alunos desde seus primeiros anos escolares nessa dinâmica para que eles se tornem capazes de aprender sozinhos, ou seja, tornem-se autônomos, e as salas de aulas devem, aos poucos, se transformar em espaços de desenvolvimento de competências onde a pesquisa e a troca de ideias e experiências colaborativas serão as bases do conhecimento, deixando de lado a simples replicação de conteúdo.” (BALSAN; FRANZ; SOUZA, 2019, p. 125).

de discrepâncias regionais e raciais que se desdobram na condição limitada de acesso à rede. O contraste antecipado pelo registro dos números² distende o itinerário histórico. A dificuldade de condições de acesso à internet enfrentada por nordestinos e nortistas, em especial, pela população preta e indígena, está associada ao passado colonial de escravidão e dizimação e/ou expropriação dos povos tradicionais (indígenas e quilombolas).

No que concerne aos índices de evasão escolar para o ano de 2019, dados fornecidos a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), habilitados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam que 10 milhões de jovens brasileiros entre 14 e 29 anos de idade deixaram de frequentar a escola sem ter concluído o ensino básico regular, sendo 71,7% de pretos ou pardos (PALHARES, 2020). A maioria dos jovens pretos ou pardos afirma ter interrompido o curso de formação escolar em função do ingresso no mercado de trabalho, reforçando o abismo social ainda vigente no país. A partir da análise dos dados da PNAD, nota-se que, embora haja desde o ano de 2016 aumento gradual da taxa de escolarização dos jovens, há relativa distância para as metas estipuladas para a educação dos jovens, sobretudo daqueles que cursam o Ensino Médio.

A pesquisa conduzida pelo IBGE, no que tange à análise de dados de evasão escolar durante o ano de 2019, esclarece que o tempo de presença dos jovens pretos na escola, se comparados aos brancos, possui defasagem de dois anos (8,6 anos para pretos e 10,4 anos para brancos). A taxa de analfabetismo dos pretos, por sua vez, é estimada em escala três vezes maior. Em função desta triste realidade, quase 10 a cada 100 negros com mais de 15 anos não sabem ler nem escrever, enquanto entre brancos, apenas 3,6% são considerados analfabetos. (PALHARES, 2020).

Sobre a inclusão digital dos brasileiros, levantamento realizado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), publicado pelo portal de notícias G1, adverte que o acesso à internet nas residências do país cresceu em 2019, com indicativo de que 74% da população está “conectada” (LAVADO, 2020). Essa

² “Um levantamento do *Quero Bolsa*, plataforma de bolsas de estudo e vagas no Ensino Superior, aponta que 74,44%, dos 58% de estudantes negros que realizaram o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) em 2019, não têm estrutura mínima em casa para assistir aulas à distância. Por estrutura mínima, entende-se acesso à internet e um aparelho celular ou computador. Segundo o estudo, realizado a partir de micro dados do Enem do ano passado, entre todos os estudantes que compareceram nas provas, 21% não tinham estrutura mínima para estudar à distância. Desses 21%, quando se trata dos candidatos negros - pretos ou pardos - essa proporção sobe para 27,72%. Para indígenas, o número é de 39,58%. No caso de brancos, a taxa cai para 11,29%. Por região, as mais prejudicadas pela mudança do ensino presencial para o ensino à distância são o Norte e Nordeste. Todos os 15 estados com maior proporção de estudantes sem infraestrutura mínima para o EAD estão nessas regiões. Enquanto os estados do Sul e do Sudeste são 7 entre 10 com menores taxas. As maiores taxas são do Pará (49%), Amapá (48%), Acre (47%) e Maranhão (46%). Já as menores taxas são do Rio de Janeiro (12%), Paraná (9,45%), São Paulo (8,89%) e Santa Catarina (6,46%).” (SIMÕES, 2020).

percentagem equivale ao total de quase 134 milhões de brasileiros que dispõem de conexão à internet. A pesquisa fomentada pelo CETIC revela ainda que, quanto aos equipamentos utilizados pelos internautas,

Os *smartphones* continuam liderando como o principal dispositivo para acessar a internet: 58% dos usuários se conectam à rede exclusivamente por celulares. Já os computadores tiveram mais um ano de declínio. Celulares foram utilizados como método de conexão por 99% dos usuários de internet. O computador foi usado por 42% dos usuários. As televisões inteligentes também tiveram alta considerável, de 30% em 2018 para 37% em 2019. Em 2019, 39% das residências tinham computador, abaixo dos 42% um ano antes. (LAVADO, 2020).

No curso do ano de 2020, cronologia marcada pela emergência da pandemia do novo coronavírus, os aparelhos de telefonia móvel, cujo aproveitamento em sala de aula alimenta certa controvérsia, têm sido percebidos como ferramentas imprescindíveis à prática do ensino virtual. De elemento nocivo à atenção dos alunos³, com proibição determinada ou uso limitado expresso em cartilhas formuladas pelos colégios, bem como, por regulamentos concebidos pelo Estado, os *smartphones*, ao lado dos *tablets*, *notebooks* e *desktops*, vistos à luz do momento peculiar de interdição do ensino presencial, atendem à demanda de adaptar o ambiente doméstico, transformando-o em espaço escolar.

A partir de aparato que combina o uso tecnológico à prática pedagógica, os professores da educação básica foram autorizados pelas secretarias municipais e estaduais, com a anuência do Conselho Nacional de Educação – CNE, à regência de aulas de caráter não-presencial ou remota⁴. No cenário de isolamento social, graças aos inúmeros aplicativos de videochamada disponíveis de forma gratuita ou remunerada para *download*, a adoção de ferramentas digitais coopera para que se possa assimilar o processo de criação de ambientes inovadores nas escolas, “por meio dos quais será incentivada a Educação 4.0, com base na inovação, invenção, resolução de problemas, programação e colaboração de todos os envolvidos.” (CARON, 2017).

³ Em: *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*, Paiva (2016, p. 1) interpreta que “O homem está irremediavelmente preso às ferramentas tecnológicas em uma relação dialética entre a adesão e a crítica ao novo. O sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia, do livro ao computador, e faz parte de sua história um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização” (PAIVA, 2016).

⁴ “O Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizou, em parecer, a oferta de atividades não presenciais em todas as etapas de ensino, desde a educação infantil até o Ensino Superior. A partir do ensino fundamental, tais atividades podem contar para cumprir a carga horária obrigatória. O parecer foi elaborado para orientar a educação do país em meio à pandemia do novo coronavírus (Covid-19), que levou à suspensão de aulas presenciais em todos os estados. [...] Devido à pandemia, o MEC autorizou que o ano letivo tenha, em 2020, menos de 200 dias, mas manteve a obrigatoriedade de 800 horas no ano para as escolas de todo o país.” (TOKARNIA, 2020).

Amiúde, por meio deste ensaio, busca-se avaliar em que medida a aplicação das ferramentas digitais tem sido utilizada pela escola durante o período pandêmico em proveito das atividades de leitura e escrita associadas ao livro paradidático. A partir disso, propõe-se examinar os comentários lançados por alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Moderno (instituição privada da rede de ensino da cidade de Macapá – AP), observando de que modo esses estudantes constroem interpretação autônoma acerca do volume intitulado *Elas por elas* (2016) – coletânea que comporta a presença de aforismos, contos, crônicas, fragmentos de romance e poemas concebidos por escritoras brasileiras, em obra organizada por Rosa Amanda Strausz.

Para Capello e Silva (2018), o termo “paradidático” possui filiação brasileira, uma vez que teria sido idealizado por Anderson Fernandes Dias, responsável pela direção da Editora Ática, no final da década de 1970. Segundo os autores, neste período, a Ática deu origem à “Série Bom Livro”, composta por obras literárias dirigidas fundamentalmente às aulas de português. Os livros desta série, publicada no curso de quase três décadas, foram “acompanhados de um suplemento de atividades para o aluno e de outro especialmente organizado para o professor, com todas as respostas prontas, além de orientação metodológica e didática.” (FERREIRA; MELO, 2006, p. 196).

Na ótica de Rangel, Bregunci, Frade e Val (2014), o termo “paradidáticos”, dessa forma documentado pelo referido pesquisador, em exibição *online* do *Glossário CEALE*, alcança, a princípio, a ordem de adjetivo que qualifica um tipo de publicação de temática transversal. Sobre a circulação dos paradidáticos na escola, Paulucio (2018) acrescenta que, a partir dos anos de 1980, volumes dessa natureza passaram a frequentar as prateleiras das bibliotecas, sendo consultados por professores de língua portuguesa, e em seguida, por docentes das demais áreas. Nessa direção, Laguna (2001, p. 48) acredita que:

Os livros paradidáticos nasceram das discussões sobre a necessidade de autores brasileiros produzirem para crianças e jovens buscando formar, através deles, o desejo, o gosto e o prazer de ler. As editoras passaram a investir em textos alternativos, com temas e linguagem mais acessíveis, que serviriam para introduzir o aluno no universo da leitura e prepará-lo para obras mais complexas.

A materialidade difusa atribuída ao termo “paradidático”, isto é, a um só tempo dotado de caráter estético e instrutivo, delimita a abordagem de obras literárias com temáticas abrangentes, nem sempre contempladas pelo conteúdo da escola. O uso do paradidático no ambiente de aprendizagem dos jovens permite que obras e escritores possam interagir com a

vivência de atividades pedagógicas que se concentram na tentativa de entender o homem e o meio em que vive à luz de conhecimentos múltiplos. Os livros paradidáticos criam instrumentos para que os estudantes, em idades distintas do ensino formal, possam ler o texto e o mundo, com criticidade⁵. Por isso, Menezes (2001, p. 70) vislumbra que os paradidáticos se constituem em “(...) livros e materiais que, sem serem propriamente didáticos, são utilizados para este fim, e são importantes, pois utilizam aspectos mais lúdicos que os didáticos, buscando maior eficiência do ponto de vista pedagógico.”

Em discussões a respeito da sobreposição dos chamados textos “funcionais” aos literários, tidos como de pouca importância para as sociedades modernas alfabetizadas, Colomer (2007) estima que ensinar a ler e a escrever textos “funcionais” adquiriu, nos últimos anos, feição de conteúdo mais adequado para o êxito acadêmico e para a vida cotidiana da sociedade contemporânea. A consagração da cientificidade como parâmetro epistemológico capaz de explicar as relações humanas de forma factual legou às artes, desde a década de 1960, a função secundária de “ilustração”.

Ao transpassar o cenário da leitura funcional para o exame das práticas escolares recentes, Colomer (2007) expõe sua crítica ao investimento orgânico da Educação no exercício de estratégias e habilidades que limitam o ensino de leitura e de escrita à dimensão técnica meramente utilitária, realidade que, na melhor das hipóteses, oferta ao professor o trabalho do texto literário a reboque da análise linguística.

Os manuais escolares derivados deste enfoque tenderam a organizar as lições de maneira que a literatura aparecesse como um tema, ao lado de outros temas, como podem ser o texto expositivo ou, inclusive, o texto prescritivo. Mas, sem cair na casuística das tipologias indiscriminadas, visto o recente resultado deste enfoque no ensino, é possível afirmar que a restrição escolar da literatura não parece ter sido benéfica para a formação linguística dos alunos. [...] No momento, os docentes do secundário se sentem divididos entre uma função de transmissão do legado literário (entendido como saber) e um novo objetivo de animar a leitura (entendida como ler). (COLOMER, 2007, p. 36-40).

A conclusão a que chega a autora espanhola, se incorporada ao contexto dessa proposta, localiza a prática de leitura empreendida pela escola brasileira assimilando, sobretudo, o impasse encarnado pelo professor de língua portuguesa. Incumbido de conciliar o estudo de conteúdos de análise linguística (em vista da realização de provas e vestibulares) à

⁵ A esse respeito, recomenda-se a apreciação do artigo intitulado “Leitura e a escrita de textos paradidáticos na formação do futuro professor de Física” (RODRIGUES, 2015), publicado pela revista *Ciência e Educação*, periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

formação de alunos-leitores, esse docente encontra-se entrincheirado nas divisas da transmissão do legado literário e do apelo à aplicação cotidiana da leitura, sendo esta fundamental para atuação do indivíduo na vida social.

No ensaio denominado *Do ideal e da glória – problemas inculturais brasileiros* (1977), o escritor Osman Lins (1924-1978) apresenta sua satisfação quanto à eficiência dos livros didáticos dedicados ao ensino de português, mas questiona aquilo que poderia dar origem a um povo avesso à leitura, surdo à sua própria alma, ignorando os seus próprios escritores⁶. Para o ensaísta, autor do romance *Avalovara* (1973), o que eles [os livros didáticos] estudam, “fatalmente, a não ser por um milagre, passarão a considerar a literatura, esse importante produto do espírito humano, como algo desprezível e secundário.” (LINS, 1977, p. 143-144).

Constrange a estudiosos e leitores de literatura dos anos 2000 a confirmar que a suspeita ventilada por Lins, há mais de quatro décadas, possui o verniz de objeto recente lustrado. Feita justa consideração à qualidade do material do ensino de língua, os manuais voltados aos estudantes do Ensino Médio, organizados a partir dos eixos que norteiam a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no que concerne à literatura, não alcançam, na prática escolar, a abordagem dinâmica e ética do texto literário.

Salvo exceções⁷, os livros didáticos utilizados pela escola conferem à leitura não-referencial o lugar do secundário, incorrendo no engano de apresentar o texto poético e a prosa de ficção a pretexto do “gabarito” de questões que avaliam (quando muito!) o nível de compreensão e interpretação dos alunos em análise linguística. Desse modo, no ambiente da sala de aula, lições de ensino da língua, amparadas pelo fundamento dos gêneros textuais, respondem ao exercício de interpretar o texto a partir de charges, cartuns, tirinhas, estando o texto literário situado à margem.

A BNCC põe em tela a percepção de que a leitura do texto literário enseja a capacidade do estudante de assimilar o mundo social e o conhecimento escolar de forma complexa. A geração formada por alunos com idade entre 14 a 17 anos, hoje cursando o

⁶ “Rubem Alves, Mario de Andrade, Machado de Assis, Franz Kafka, Euclides da Cunha. Esses autores clássicos voltaram aos holofotes ao figurarem em uma lista de 43 livros considerados ‘inadequados às crianças e adolescentes’ a serem recolhidos das escolas, por orientação do Governo de Rondônia. A informação, em princípio chamada de *fake news* pelo secretário de Educação do Estado, Suamy Vivecananda Lacerda Abreu, acabou corroborada por um áudio atribuído à gerente de Educação Básica de Rondônia, Rosane Seitz Magalhães. Na mensagem do WhatsApp, ela diz que o recolhimento foi ‘um pedido do nosso secretário’.” (OLIVEIRA, 2020).

⁷ Merecem destaque as edições de: *Conexões em língua portuguesa – literatura* (Editora Moderna, 2013), de Wilton Ormundo e Mara Scorsafava; *Vozes do Mundo – literatura* (português) (Editora Saraiva, 2015), de Lucas Sanches Oda e Maria Tereza Arruda Campos; e *Português linguagens* (Atual Editora, 2019), de William Cereja e Thereza Cochar.

Ensino Médio, é ambigualmente marcada pela afinidade com a tecnologia e pelo distanciamento de práticas de leituras que requerem do jovem leitor repertório cultural e experiência expansiva do texto. Nessa faixa etária, segundo Schliebe-Lippert (1950, p. 103 apud BAMBERGER 1988, p. 35), “os interesses de leitura voltam-se a aventuras de conteúdo mais intelectual, a romances históricos ou livros que se relacionem com preferências e sonhos profissionais”.

Os jovens, além de consumidores, são identificados socialmente como produtores de conteúdo. Reconhecidos como *youtubers*, *booktubers*, *tuiteiros*, *tiktokers*, os nascidos dos anos 2000, contudo, parecem cada vez menos interessados pela leitura de obras literárias recomendadas pela escola, sejam essas “obrigatórias”, em vista dos vestibulares, ou “opcionais”, no caso dos paradidáticos. Nesse sentido, a BNCC reorienta o foco do Ensino Médio no propósito de afirmar as potencialidades das tecnologias digitais para a realização de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento e às diversas práticas sociais requisitadas pelo mercado de trabalho ao estudante recém-formado.

Ao descartar o anacronismo do texto por meio do qual se observa a leitura superficial da obra literária por força de instrumentos tradicionais de avaliação, isto é, pelo uso da chamada “questão de prova”, na análise a seguir, nota-se a aplicação da abordagem compartilhada e, portanto, interativa do texto literário. Outrossim, evidencia-se por meio desta análise de que forma os estudantes realizam experiências significativas de apropriação do livro paradidático a partir do uso de diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social e práticas cidadãs de progressão do estudo e formação intelectual. (BRASIL, 2017).

Para formar jovens críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe à escola proporcionar experiências que garantam ao estudante a consecução de aprendizagem necessária para a “leitura” do texto e da vida, frente ao enfrentamento de desafios culturais, sociais, econômicos e ambientais e a tomada de decisões éticas e estéticas devidamente fundamentadas pelo lastro da formação escolar. O acesso à realidade por meio dos textos, conforme adverte a BNCC, deve apresentar ao estudante do Ensino Médio o campo aberto para investigação e intervenção de aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que esses aprendizes se sintam estimulados a equacionar e a resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo. (BRASIL, 2017).

A análise das videochamadas realizadas durante os meses de abril, maio e junho de 2020 demonstram a preferência dos alunos do 2º ano do Ensino Médio matriculados em

colégio da rede privada de Macapá pelo uso do *chat*, ferramenta por meio da qual se registram por escrito impressões acerca da leitura do livro paradidático. Seja por intermédio da recepção subjetiva do texto, seja por intermédio de trabalho de pesquisa que considera a validade de conceitos caros à teoria literária (a exemplo da caracterização das personagens, da delimitação do espaço e do tempo, no caso do texto em prosa, e da identificação da voz do eu-lírico, no caso da criação poética), esses estudantes foram estimulados a formular interpretação compatível com o horizonte de compreensão da obra. O recorte de comentários em *print screen*, extraído do *chat* de aula, depõe sobre prática de leitura escolar conduzida pelo professor, autor deste capítulo, que instigou a autonomia e a visão crítica dos discentes durante a realização de aulas-debate.

LER E COMPARTILHAR... LEITURA SUBJETIVA OU CENTRADA NO TEXTO?

Mediante o exame das competências e habilidades listadas pela BNCC, o trabalho de leitura do livro paradidático *Elas por elas* objetiva compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo tensões entre as formas pessoais e coletivas de apreensão desses textos. Assim, exercita-se o diálogo cultural, de modo a aguçar a perspectiva crítica dos alunos como leitores-cidadão. No Ensino Médio, a leitura de obras que se interessam pela abordagem de temas comuns ao cotidiano dos alunos, caso da relação do jovem com o corpo, da vivência da criminalidade nos grandes centros urbanos, ou das questões de ordem identitária, isto é, das pautas feministas, LGBTQIA+ e do movimento negro, que põem em discussão o combate ao machismo, homofobia e ao racismo, ajudam a explicar o *ethos* de engajamento contemporâneo do estudante brasileiro.

Se, em tempos considerados de “normalidade”, a reduzida procura dos estudantes pelos volumes classificados como “paradidáticos” constitui-se em realidade, o contexto pandêmico do ano de 2020 impôs ao trato do texto literário em ambiente escolar uma nova condição, marcada pelo acompanhamento do processo de aprendizagem mais próximo da família. A prática de interpretação e leitura do paradidático passou a ser concretizada em meio ao ensino remoto, circunstância que resultou na impossibilidade de se propor atividades lúdicas de contato direto entre o professor e o aluno, a exemplo das gincanas literárias, antes adotadas na modalidade presencial.

Em casa, assistindo às aulas a partir do uso de aparelhos celulares, computadores e *notebooks*, sob os olhos (e ouvidos) atentos dos pais e/ou familiares, os estudantes viram-se inibidos a participar de forma efetiva, em um *mix* de sentimentos que combina timidez e

estado de consciência vigilante. Por esse motivo, a comunicação em áudio e vídeo fora substituída pela comunicação silenciosa do *teclar*, que consiste na troca de mensagens transmitidas via *chat* de aula.

A cada atividade de reflexão sobre o texto literário, realizada durante as aulas de língua portuguesa, os alunos consolidaram a ideia de que ler, levando em consideração as características de excepcionalidade do período de distanciamento social, significa compartilhar/formular interpretações a serem expostas (também) a partir do investimento na cultura digital. Em consonância com o que prevê a BNCC, a respeito do procedimento colaborativo dos novos letramentos e multiletramentos:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/ consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados. (BRASIL, 2017, p. 498).

O desejo do aluno de ser percebido como autor/criador de conteúdo, e não como sujeito paciente e alvo das intervenções do professor, permite ao docente se colocar em posição de escuta, ouvindo, ou melhor, lendo aquilo que o estudante tem a dizer sobre o texto. Nessa dimensão, o *chat* de aula realça a natureza colaborativa do novo letramento. No limite da relação mútua de ensino e aprendizagem entre aluno e professor, o uso do *chat* de aula reconhece o protagonismo do estudante como agente crítico capaz de conceber novas perspectivas para a pesquisa e o ensino, bem como, para o transporte e o consumo de bens culturais, a troca de mensagens e, obviamente, para a consecução de atividade de autoria de todos os tipos. (RISCHBIETER, 2009). Deve-se, portanto, dar início à análise a partir do exame da figura a seguir.

Figura 1 – A leitura subjetiva do texto literário

L 26/06 09:30
Cíntia Moscovich. Fala sobre algo muito presente nos dias de hoje, sobre as pessoas se limitarem de aproveitar a vida, não se dando o direito de viver por conta da idade.

R 26/06 09:33
sobre a história da Rachel de Queiroz "Amor", eu achei bem legal a forma que ela usou para mostrar a visão sobre as pessoas sobre o amor e outros sentimentos, e mostra também que o amor não tem uma definição propriamente dita, mas cada um tem o seu jeito de amar

não faço ideia

A 26/06 09:37
Professor eu amei a leitura da Clarice, inclusive me deu vontade de ler mais contos dela, o fato curioso desse conto é que ela não cita o nome dos personagens kkkk Mas a forma que ela conduz a história e a relação do menino e da menina, a forma que ela descreve dá pra perceber que no começo do livro a relação dos dois era bem fria e seca (isso que eu percebi) e que de repente PAN algo aconteceu e mudou a vida deles como se desse início a uma nova fase da vida deles

Fonte: Reprodução editada do *chat* do aplicativo *Microsoft Teams*.

A leitura da Figura 1 consagra a apreciação autoral empreendida pelos alunos do 2º ano do Ensino Médio acerca da coletânea *Elas por elas*. Em comum acordo, professor e classe dos estudantes elegeram semanalmente a indicação de duas ou três autoras, cujos fragmentos textuais, reunidos pelo volume em evidência, foram alvo dos comentários tecidos pelos alunos. Dado o recorte do estudo, aqui serão destacados os comentários publicados no *chat* durante as aulas remotas realizadas nas turmas “A”, “B” e “C”, na data de 26 de junho de 2020. Na referida aula, os estudantes discorreram sobre a interpretação dos textos: “Crônica n. 1”, “Amor” e “Bonecas russas”, de Rachel de Queiroz; “Aos sessenta e quatro”, de Cíntia Moscovich; e “A mensagem”, de Clarice Lispector.

Os comentários de “L” e “R”, em relevo na Figura 1, indicam aspectos de subjetivação do texto literário, em estratégia interpretativa que confi(n)a a leitura à discussão autor/leitor/obra. Note-se, por exemplo, que a opção de “L” e “R” por escolhas lexicais sensíveis ao nível de registro da oralidade, em: “Cíntia Moscovich fala” e “Sobre a história de Rachel de Queiroz”, assentam a ideia de que os fragmentos de obra citados sejam, de um lado, fruto da literatura de transmissão oral e, de outro, arranjo narrativo lançado a pretexto da ressonância da vida sob a ficção. Em ambos os destaques, predomina o investimento no trânsito das variedades informal e semiformal da língua.

A interpretação formulada por “A”, por sua vez, demonstra maturidade crítica da leitora no que diz respeito à distinção entre autor e obra. Em seu comentário, introduzido pelo uso expressivo da metonímia, em: “Eu amei a leitura da Clarice” (do texto da Clarice) e da

onomatopeia, em “PAN”⁸, “A” apresenta uma síntese subjetiva dos elementos narrativos do conto “A mensagem” (1999/2016). A ocorrência do internetês “kkk” vocaliza a fluência da aluna no contexto de adequação de uso da língua à variedade informal, replicada por esse(a) usuário(a) no *chat* de aula.

Se os comentários de “L” e “R” corroboram a tomada do leitor para a exploração de temas universais – a exemplo do amor e da experiência, advertidos a partir da compreensão dos textos “Crônica n. 1”, “Amor” e “Bonecas russas”, de Rachel de Queiroz e “Aos sessenta e quatro”, de Cíntia Moscovich –, as anotações da leitora “A” desdobram os meandros da construção interna da contística de Clarice Lispector. A leitora “A” expande comentário analítico que recobre a essência da personagem clariciana. No trecho “o fato curioso desse conto é que ela (a autora) não cita o nome das personagens”, “A” frisa a natureza do ser-personagem, sujeito que encarna o conflito do homem em seu intimismo. A ausência de nomes próprios, preenchida por designações formadas por substantivos comuns, casos de “menino” e “menina”, alcança o cerne existencial da personagem, revelando as tensões ontológicas do “eu” e do “não eu”, “do ser” e “do não ser”.

Como embasamento teórico para a presente análise, tem-se a reflexão sobre a mudança metodológica suscitada por Annie Rouxel, na publicação do ensaio “Aspectos metodológicos do ensino de literatura”, presente na coletânea *Leitura de literatura na escola* (2013a). No texto de sua autoria, a ensaísta francesa, professora emérita da Universidade Bordeaux IV, enxerga a maneira de ensinar literatura considerando a ocorrência de avanços recentes que afetaram as noções de literatura, leitura e cultura literária. Diante das mudanças de foco de leitura literária observadas por essa estudiosa, importa sublinhar a investida em abordagem crítica que institui o aluno como sujeito leitor. Nesse domínio, Rouxel (2013a) enumera a substituição:

1. Do leitor modelo (que é uma virtualidade, uma construção textual, um conceito) aos leitores reais, plurais, empíricos.
2. Do texto a ler ao “texto do leitor”, realização singular, resultado de um processo de atualização do texto do autor.
3. De uma postura distanciada, visando a uma descrição objetiva do texto, a uma postura implicada, sinal do engajamento do leitor no texto. Essa transformação da relação com o texto se traduz por uma reabilitação do fenômeno de identificação, considerada durante muito tempo como uma regressão. Assim, trata-se de provocar no jovem leitor uma “distância participativa.” (ROUXEL, 2013a, p. 19).

⁸ Curioso notar que o uso da onomatopeia “PAN” citado pela aluna “A” reinsere o nome do periódico no qual a escritora Clarice Lispector (1920-1977) publicou o seu primeiro conto, intitulado “Triunfo”, em 25 de maio de 1940, na revista “Pan”, sediada na Avenida Rio Branco, na cidade do Rio de Janeiro-RJ.

O pensamento expresso por Rouxel (2013a) a respeito da figura do leitor, ao passo que avalia a contribuição dada por essa “construção textual” ao processo de atualização de sentidos conferidos à obra literária, mira à formação de um sujeito leitor livre – capaz de construir o sentido de modo crítico. Com base na premissa defendida pela ensaísta, o estímulo à personalidade autônoma e sensível do jovem leitor aos outros e ao mundo que a literatura enseja, esmera a “sinergia de três componentes que são a atividade do aluno sujeito leitor no âmbito da classe constituída em ‘comunidade interpretativa’ (FISH, 2007), a literatura ensinada – textos e obras – e a ação do professor.” (ROUXEL, 2013a, p. 20).

Cabe destrinchar, mediante à adoção da postura metodológica de ordem subjetiva, a renúncia por parte do aluno e do professor do sentido imutável do texto. Rouxel (2013a), ao enfatizar o mérito da leitura subjetiva, busca apresentar uma alternativa à prática vigente, alertando para os riscos causados pela abordagem normativa de estudo do texto literário, autorregulada pela pulsão do que o “autor quis dizer” ou do que “realmente o texto significa”. Aqui, é a abordagem escolarizada, que distancia o aluno das aulas (e dos livros) de literatura e de análise linguística, que está sendo posta na fogueira (e não o leitor, tampouco o escritor e obra). Em proveito da liberdade do leitor, trata-se, pois, de:

Ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas. O paradoxo da leitura literária em sala decorre de que lugar de estudos e de aquisição de saberes, ela, de, de fato, não é apenas mais uma leitura. Como fazer para que ela o seja? Como desenvolver, em proveito da leitura – quer dizer, sem prejuízo para o investimento do leitor – a dialética leitura/estudo/leitura? Finalmente, como adquirir saberes no âmbito da leitura? Na tensão entre o texto e o leitor que caracteriza a leitura literária em classe, os saberes úteis são de três ordens: saberes sobre os textos, saberes sobre si e saberes sobre a própria atividade lexical. (ROUXEL, 2013a, p. 20-21).

Ao assentar como premissa a ideia de que a leitura literária não se confirma como sendo “mais uma leitura”, mas sim uma leitura significativa do texto (e da tecitura narrativo-social), Rouxel (2013a) compreende a obra em sua dinâmica transitória, no lusco-fusco interno/externo, de texto e contexto. Aferir de que forma “os saberes sobre os textos”, “os saberes sobre si” e “os saberes sobre a própria atividade lexical” garantem ao leitor o conhecimento da realidade linguística operada pela obra literária, pressupõe considerar como fatores imprescindíveis à interpretação da linguagem ficcional não apenas a leitura furtiva do texto, mas também o contraste do arranjo narrativo, por meio do qual o autor mobiliza efeitos de sentidos decorrentes do uso expressivo que faz da língua.

No comentário abaixo, lançado pela aluna “AG”, evidencia-se a capacidade da estudante de se sentir estimulada a ressaltar a composição experimental da crônica “Bonecas russas”, de Rachel de Queiroz, reproduzida pela coletânea *Elas por elas*. Em atividade que depõe sobre a prática de recepção do texto, a referida aluna formula interpretação autêntica, atenta ao detalhe da urdidura narrativa, de modo a encadear em vista da sucessão de acontecimentos situados pelo enredo a presença de aspectos estéticos e composicionais que recuperam a delimitação subjetiva do receptor, a “ideia central do texto” e o “diálogo (da obra) com o leitor”, sendo este, interno à narrativa.

Figura 2 – A urdidura narrativa em destaque



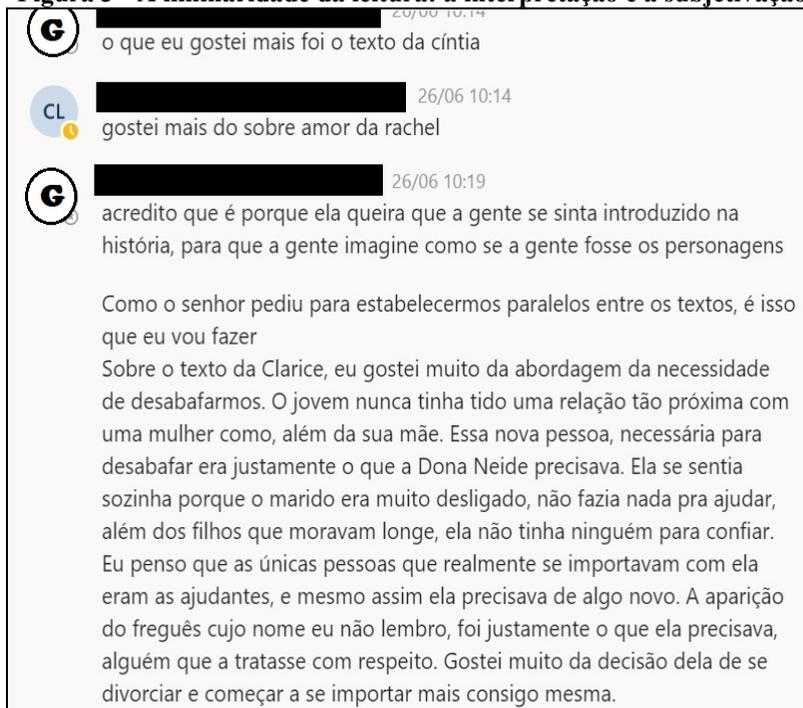
Fonte: Reprodução editada do chat do aplicativo *Microsoft Teams*.

O cerco ao que “AG” chama de “ideia central” revitaliza a terminologia comum à “leitura cerrada” de análise do texto literário. A prática leitora em tela admite a (re)aplicação do discurso centrado proposto pela “Nova crítica”, corrente da teoria literária que, em meados dos anos de 1920, impôs à crítica biográfica severa restrição. À guisa dessa discussão, o comentário de “AG” corrobora o direito do aluno de atualizar os sentidos em face da estrutura discursivo-recepcional da obra, avaliando o texto a partir de critério estilístico estendido à realidade linguística. “AG” discorre sobre o narrador – elemento que cumpre na organização narrativa da crônica a função de suscitar a imagem precária de maturação da personagem. “AG” acusa a projeção do elemento biográfico sob a prosa de Rachel de Queiroz, contudo,

ressalta de que modo o dado biográfico fora convertido a instrumento de linguagem. Na sequência, “KL” vislumbra a capacidade de o narrador de “Bonecas russas” dividir com o leitor, na condição de *alter ego*, a responsabilidade de “interpretar” a trama, reiterando a ideia do “diálogo (interno ao texto) com o leitor”, antes anunciada por “AG”.

Note-se que, nos comentários exibidos por “AG” e “KL”, vige o aprofundamento interpretativo estrutural do texto. Isso contempla a fase de conclusão da leitura analítica da obra literária prevista por Rouxel (2013b), no ensaio “A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade”. Para essa estudiosa, no Ensino Médio, a fase de leitura analítica sucede à observação metódica dos elementos constitutivos do texto, mobilizando conhecimentos complexos que dão origem a uma metaleitura, haja vista que, nesta etapa, o processo recepcional requer do aluno uma postura crítica, condizente com o exercício da leitura (multi)letrada.

A aluna “AB”, por sua vez, atém-se a emitir comentário que exhibe a importância do trabalho de pesquisa, revelando, sobretudo, seu distanciamento da leitura subjetiva em proveito de recepção que beneficia a ressemiotização do texto. Na tentativa de escapar dos clichês de pessoalidade inerentes à apreensão subjetiva, “AB” confia ao trabalho de pesquisa o mérito de manifestar a feição intimista do texto clariciano, em exercício que parece esboçar por parte do leitor(a) percepção estilística acerca da realidade textual. Distanciando-se do uso de reações sensoriais que assimilam a obra de forma introdutória, “AB” canaliza a subjetividade, fazendo prevalecer paralelo intratextual que (co)incide a leitura do conto “A mensagem” com a estética intimista percebida na prosa de Clarice Lispector. Abaixo, os comentários postados por “G”, todavia, reverberam a liminaridade crítica do alunado, dividido entre a espontaneidade da identificação subjetiva e o convite à interpretação objetiva.

Figura 3 - A liminaridade da leitura: a interpretação e a subjetivação

Fonte: Reprodução editada do *chat* do aplicativo *Microsoft Teams*.

Uma vez confrontado pelo professor, que o indagou sobre quais teriam sido as impressões iniciais a respeito da leitura dos textos “Aos sessenta e quatro”, de Cíntia Moscovich, “A mensagem”, de Clarice Lispector e “Crônica n. 1”, “Amor” e “Bonecas russas”, de Rachel de Queiroz, o estudante “G” trouxe à tona posicionamento liminar característico da recepção da obra literária no ambiente escolar. O comentário de “G” combina aspectos de ordem subjetiva à compreensão calcada na teoria literária, sem que, para tanto, seja necessário ao aluno-leitor abrir mão de uma perspectiva de acesso à leitura dos textos em detrimento da outra.

Ao resgatar a fala do professor que, durante a aula, orientou os alunos a traçarem comparações entre os textos selecionados, de modo a conhecer o repertório de leitura da classe de estudantes do 2º ano do Ensino Médio, “G” precipita em seu comentário o grau de envolvimento que possui com as personagens que integram o enredo do conto “A mensagem”. O registro de sentenças de cunho subjetivo, a exemplo de “eu gostei muito da abordagem da necessidade de desabafarmos” reposicionam a postura identitária do aluno-intérprete em leitura intersubjetiva que, por extensão ao pensamento de Tauveron (2013) sobre a linha divisória entre os direitos do texto e os direitos do leitor, legitima um equilíbrio difícil entre a leitura imposta e a levitação subjetiva.

Jouve (2013) é cirúrgico ao concluir que o ato de ler estimula cada um a colocar um pouco de si na leitura, indicando na relação entre o leitor e a obra não apenas um “sair de si”,

mas também um “retorno a si”. Sem a intenção de opor a prática de alteridade à dimensão subjetiva do texto literário, o exame dos comentários aqui observados depõe sobre a mediação entre “aquilo que vem do texto e o que cada leitor coloca.” (JOUVE, 2013, p. 61).

À escola, ciente de que os alunos são, na verdade, leitores em formação, deve pensar de que maneira a prática de leitura do livro paradidático pode ir além do didatismo de provas e roteiros de leitura, ou da experiência que resume à leitura da obra literária à consecução de seminários que apenas reproduzem o padrão “biografia do autor e características da obra”. Fazer uso do *chat* de aula e dar vez ao estudante por via da leitura interativa do livro paradidático (impresso ou digital) encara o desafio de enxergar o ato de ler em sua dimensão social, crítica, subjetiva e, portanto, criadora. Notadamente, deseja-se estimular a autonomia do aluno, como intérprete do texto e sujeito ativo do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, muitos estudiosos têm suscitado o debate sobre como a leitura do texto em formato digital, a saber, os chamados *e-books*, podem dar conta de resgatar o gosto dos jovens no que concerne à apreciação das obras literárias. A dialética do “virtual” e do “atual”, contudo, atenta às transformações da vida social, trouxe durante o período pandêmico outra reflexão: Como tornar possível a leitura do livro “paradidático”, em sua versão impressa, mediante a realização do ensino escolar na modalidade remota? Não são poucas as estratégias que possam ser pensadas a fim de que se obtenha uma resolução para esse impasse. É necessário, contudo, afirmar que, dado o ineditismo do contexto que afligiu a população do planeta no ano de 2020, a prática de leitura elencada neste capítulo figura como uma alternativa viável de recepção do livro “paradidático” em ambiente digital.

A fim de que a assimilação do aluno acerca da leitura do “paradidático” seja considerada pro(e)ficiente, a presente análise buscou delinear encaminhamentos dirigidos a reflexão de três questões: 1) Ler para quê? 2) Ler para quem? 3) Ler buscando entender o quê? As ponderações em tela apontam para a extrapolação da realidade linguística dos textos citados pelos alunos, de modo que o estímulo à leitura subjetiva expõe a mudança do eixo recepcional, na contramão de alguns dos pressupostos conceituais de observação crítica e objetiva da obra ficcional caros à Teoria Literária. Os jovens leitores do Ensino Médio estariam mediando uma retomada da crítica sensorial, ou por meio da identificação que acusam nos textos, reivindicam a autonomia de conferir novos sentidos à interpretação da obra?

Do ponto de vista metodológico, a dinâmica dos comentários lançados pelos alunos no *chat* de aula provoca a atualização de sentidos conferidos à leitura dos textos em tempo real. Os estudantes assumem o lugar de aprendizes da crítica, adotando posição que modifica a perspectiva contemplativa (e passiva) de leitura escolarizada da obra, tradicionalmente centrada na figura do professor. Propõe-se, então, uma nova técnica de difusão das práticas de leitura e escrita, em uma relação interativa com o livro “paradidático” impresso, sendo esse percebido a partir do uso de suporte de comunicação que atende à demanda de manter a jornada de ensino escolar em meio ao regramento da proximidade social imposto pela pandemia. O “digital”, pois, encontra uma “brecha” para intermediar a atividade de leitura do livro impresso. Demonstra, com isso, flexibilidade na veiculação de comentários escritos acerca do “paradidático”, indicando que ler e compartilhar são, em suma, verbos correlatos.

REFERÊNCIAS

- BALSAN, L.; FRANZ, A.; SOUZA, C. Método de avaliação utilizando educação 4.0. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 123-131, jan/abr. 2019.
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- CAMPOS, M. T. A; ODA, L. S. *Vozes do Mundo: literatura (português)*. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CAPELLO, B. S.; SILVA, E. V. da. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. *Biblioteca Escolar em Revista*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 64-80, 2018.
- CARON, A. A Educação 4.0 já é realidade! *Tecnologia Educacional*. Entrevista concedida a Juliana Antunes, São Paulo, 27 dez. 2017.
- CEREJA, W; COCHAR, T. *Português linguagens*. São Paulo: Atual Editora, 2019.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- FERREIRA, N; MELO, E. Livros paradidáticos de língua portuguesa: a nova fórmula do velho. *Pro-Posições*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 195-209, mai./ago. 2006.
- FISH, S. *Quand lire c'est faire: l'autorité des communautés interprétatives*. Paris: Les Prairies ordinaires, 2007.

- JOUVE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Tradução: Neide Luzia de Rezende. ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013b. p. 53-66.
- LAGUNA, A. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor. *Revista Acadêmica*, São Paulo, 2001.
- LAVADO, T. Pela primeira vez, mais da metade da zona rural e classes mais baixas têm acesso à internet, diz pesquisa. *G1 Economia*. São Paulo, 26 maio 2020.
- LÉVY, P. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.
- LINS, O. *Avalovara*. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- LINS, O. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.
- MENEZES, E. T. de. *Dicionário interativo da Educação Brasileira*: Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001.
- OLIVEIRA, R. Censura de livros expõe “laboratório do conservadorismo” em Rondônia. *El País*, São Paulo, 20 fev. 2020.
- OLIVEIRA, T. A. S. Ler e compartilhar: a recepção do paradidático a partir do comentário de alunos do Ensino Médio no chat de aula. In: OLIVEIRA, M. A. de; SANCHES, R. D. (orgs.). *Práticas de ensino de línguas e suas literaturas na Amazônia: homenagem à Lílian Latties*. Curitiba: CRV, 2021, p. 33-56.
- ORMUNDO, W; SCORSAFAVA, M. *Conexões em língua portuguesa: literatura*. São Paulo: Moderna, 2013.
- PAIVA, V. L. M. de O. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. Belo Horizonte: Vera Menezes, 2016.
- PALHARES, I. Negros são 71,7% dos jovens que abandonam a escola no Brasil. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 15 jul. 2020.
- PAULUCIO, J. F. *Paradidáticos na sala de aula: diálogos, experiência e leitura*. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), 2018.
- RISCHBIETER, L. Os inimigos da infância. Entrevista concedida a Carolina Costa. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 jul. 2009.
- RANGEL, E. Paradidáticos. BREGUNCI, M. das G.; FRADE, I. C.; VAL, M. da G. (orgs.). *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (UFMG/CEALE), 2014.
- RODRIGUES, M. A leitura e a escrita de textos paradidáticos na formação do futuro professor de Física. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 21, n. 3, p. 765-781, 2015.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução: Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013a. p. 17-34.

ROUXEL, A. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. Tradução: Marcello Bulgarelli. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013b. p. 151-164.

SIMÕES, N. Mais de 70% dos estudantes negros não têm celular ou computador para ensino à distância. *Alma Preta*, São Paulo, 09 jul. 2020.

STRAUSZ, R. A. (Org.). *Elas por elas*: histórias contadas por grandes escritoras brasileiras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

TAUVERON, C. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. Tradução: Marcello Bulgarelli. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 117-132.

TOKARNIA, M. CNE autoriza atividades não-presenciais em todas as etapas de ensino. *Agência Brasil*, Brasília, 28 abr. 2020.