

Nickolas Marques de Andrade

Doutorando em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Mestre, Bacharel e Licenciado em Letras também pela UPM. Especialista em Educação e Tecnologias pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor de Língua Portuguesa e de Produção Textual no Colégio Presbiteriano do Brás (CPB), nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Suas pesquisas envolvem o ensino de Língua Portuguesa, calcado em recursos tecnológicos e na cultura digital.

Valéria Bussola Martins

Doutora e mestra em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), com estágio pós-doutoral na Universidade de São Paulo (USP). Professora permanente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras da UPM. Bolsista pela CAPES no PIBID, exercendo a função de Coordenadora de Área. Líder dos projetos de pesquisa “Linguagens no mundo virtual: práticas de letramento digital” e “Educação linguística e literária: entre teorias e práticas”. Suas pesquisas tratam de metodologias de ensino de Língua Portuguesa e Literatura, formação docente e tecnologias educacionais.

Este artigo passou por avaliação por pares cega e *software* anti-plágio.

RELEITURAS DIGITAIS DE *VIDAS SECAS*, DE GRACILIANO RAMOS: CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESUMO

A leitura literária, apesar de sua relevância para a formação crítica, criativa e cidadã, ainda enfrenta desafios pedagógicos decorrentes de práticas tradicionalistas que afastam os estudantes do potencial formativo dos textos literários. No contexto contemporâneo, marcado pela cultura digital e por múltiplas linguagens, torna-se necessário repensar metodologias que aproximem a literatura dos suportes e gêneros digitais presentes no cotidiano dos educandos. Este artigo analisa como propostas didático-metodológicas fundamentadas em gêneros textuais digitais podem contribuir para a formação de leitores críticos nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O estudo parte da leitura da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos (2019 [1947]), em que se desenvolveram três projetos: (i) “Lendo em 1 minuto” (produção de vídeos-minuto), (ii) “Lendo e-relendo” (elaboração de *e-books*) e (iii) “É jogando que se aprende” (criação de jogo digital). A pesquisa, de abordagem qualitativa, natureza aplicada e caráter descritivo-analítico, assume o formato de relato de experiência e articula observação participante, análise dos produtos gerados e análise documental de referenciais teóricos e curriculares. Os resultados evidenciam que o diálogo entre leitura literária e cultura digital favorece processos de autoria, participação e criticidade, ampliando a inclusão e a significatividade dos textos literários no processo de ensino-aprendizagem. As produções demonstram síntese, transposição de linguagens, criatividade e engajamento estético, confirmando a hipótese de que práticas baseadas em gêneros textuais digitais ressignificam a leitura literária, tornando-a mais acessível, instigante e formativa. Observou-se, ainda, consonância entre as propostas e as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), especialmente no que se refere ao uso crítico e ético das tecnologias digitais, à centralidade do texto e à promoção de práticas multissemióticas. Conclui-se que propostas pedagógicas que integram literatura e cultura digital constituem caminhos efetivos para fortalecer a formação leitora e renovar o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Palavras-chave: Literatura. Cultura digital. Leitura literária. Formação de leitores. *Vidas Secas*.

DIGITAL REINTERPRETATIONS OF *VIDAS SECAS*, BY GRACILIANO RAMOS: DIGITAL CULTURE AND READER FORMATION IN BRAZILIAN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

Literary reading, despite its relevance for critical, creative, and civic development, still faces pedagogical challenges arising from traditional practices that distance students from the formative potential of literary texts. In the contemporary context, marked by digital culture and multiple modes of communication, it becomes necessary to rethink methodologies that bring literature closer to the digital media and genres present in students' everyday lives. This article examines how didactic-methodological proposals grounded in digital textual genres can contribute to the development of critical readers in the Final Years of Brazilian Basic Education. The study is based on the reading of *Vidas secas*, by Graciliano Ramos (2019 [1947]), from which three projects were developed: (i) “Reading in 1 Minute” (production of one-minute videos), (ii) “Reading and Re-Reading” (creation of *e-books*), and (iii) “Learning by Playing” (development of a digital game). This qualitative, applied, descriptive-analytical research takes the form of an experience report and combines participant observation, analysis of the students' multimodal products, and documentary examination of theoretical and curricular references. The results indicate that the articulation between literary reading and digital culture fosters authorship, participation, and critical engagement, enhancing inclusion and the meaningfulness of literary texts in the teaching-learning process. The student productions demonstrate synthesis, transposition across semiotic modes, creativity, and aesthetic engagement, confirming the hypothesis that practices based on digital textual genres can reframe literary reading, making it more accessible, engaging, and formative. The proposals also proved to be aligned with the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (Brazil, 2017), particularly regarding the critical and ethical use of digital technologies, the centrality of texts, and the promotion of multisemiotic practices. It is concluded that pedagogical approaches integrating literature and digital culture constitute effective pathways to strengthen reader formation and renew the teaching of Portuguese Language in Basic Education.

Keywords: Literature. Digital Culture. Literary Reading. Reader Formation. *Vidas secas*.



INTRODUÇÃO

A leitura literária deve ocupar lugar central na formação escolar, pois favorece a ampliação de horizontes, o desenvolvimento de competências críticas e a compreensão do mundo. No contexto contemporâneo, marcado pela cultura digital e por novas formas de mediação, é indispensável repensar práticas pedagógicas que aproximem os textos literários das linguagens e dos suportes predominantes entre crianças e adolescentes. Este artigo analisa como a integração entre leitura literária e elementos da cultura digital pode dinamizar o ensino de Língua Portuguesa e potencializar a formação de leitores críticos na Educação Básica.

Formar leitores conscientes e críticos, por sua vez, implica reconhecer que “Qualquer que seja o texto, terminada a sua leitura, é indispensável a discussão em torno dele” (Freire, 2021 [1992], p. 103). Além disso, é necessário compreender que impor aos alunos uma grande quantidade de leituras, sob o argumento de que isso os tornará assíduos leitores, não garante, necessariamente, a qualidade da experiência de leitura nem assegura sua compreensão e interpretação.

Diante desse cenário, o tema que orienta este estudo é a articulação entre leitura literária e cultura digital nas aulas de Língua Portuguesa, tendo como eixo o trabalho pedagógico com a obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos (2019 [1947]). O problema de pesquisa consiste em investigar de que modo é possível desenvolver propostas didático-metodológicas que, valendo-se de recursos da cultura digital, tornem a leitura literária mais significativa, inclusiva e formativa para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

À luz desse problema, busca-se investigar os efeitos pedagógicos da integração entre leitura literária e elementos próprios da cultura digital na formação de leitores, descrevendo e analisando três propostas didático-metodológicas, examinando evidências de autoria, participação e criticidade emergentes dos produtos gerados, e discutindo a aderência das propostas às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e ao referencial teórico sobre leitura e cultura digital.

Parte-se da hipótese de que, quando a leitura literária é trabalhada em diálogo com gêneros textuais e recursos da cultura digital, torna-se mais significativa e inclusiva, favorecendo a autoria, a criatividade e a criticidade discente, em comparação com práticas centradas apenas na indicação de obras e em avaliações conteudistas. No plano das políticas curriculares, essa hipótese encontra respaldo nas orientações da

BNCC (Brasil, 2017, p. 67), que enfatiza a necessidade de assumir o texto como unidade de trabalho e de promover práticas de linguagem em múltiplas mídias e semioses, articulando leitura, escuta e produção aos contextos de uso da linguagem. Nesse sentido, o documento afirma:

[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

A justificativa do estudo assenta-se em três frentes complementares: (i) histórica e social, diante do percurso excludente da leitura no Brasil e da necessidade de políticas e práticas que democratizem o acesso e o sentido da leitura; (ii) pedagógica, pela urgência de superar o tradicionalismo escolar e aproximar a literatura das práticas culturais juvenis; e (iii) curricular, pela consonância com a BNCC (Brasil, 2017) e com a BNCC Computação (Brasil, 2022), que destacam as competências de uso crítico e ético das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC).

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, com abordagem descritivo-analítica e formato de relato de experiência. O contexto envolve turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de um colégio confessional privado da cidade de São Paulo, entre 2020 e 2022, que elaboraram diferentes atividades a partir do mesmo texto literário. Os procedimentos compreenderam o planejamento e a implementação de três projetos articulados à leitura da obra *Vidas secas* (Ramos, 2019 [1947]); a observação participante do professor durante o desenvolvimento das propostas; a análise dos produtos gerados (um vídeo-minuto, um *e-book* e um jogo digital elaborado na plataforma *Canva*), com foco em evidências de síntese, transposição de linguagens, autoria e criticidade; e a análise documental do referencial teórico e curricular mobilizado (Freire, 2021 [1992]; Lajolo, 2006; Jenkins, 2009; Brasil, 2017; entre outros). Os registros foram organizados em categorias *a priori* (autoria, criticidade, inclusão e transposição de linguagens) e categorias emergentes *a posteriori*, buscando a triangulação entre produtos, observações e referenciais.

Do ponto de vista ético, os dados foram tratados de maneira agregada, com preservação da identidade dos estudantes e enfoque no processo pedagógico e nos produtos educacionais, respeitando os princípios de confidencialidade e o uso pedagógico das produções.

Assim estruturada, esta introdução delinea o problema, a justificativa e os caminhos metodológicos da pesquisa, que busca evidenciar como a integração entre literatura e tecnologias digitais pode consolidar práticas formativas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa

LEITURA LITERÁRIA, FORMAÇÃO DE LEITORES E A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER NA ESCOLA

A leitura, uma vez aprendida, é uma habilidade permanente e transformadora na vida das pessoas. Muito além de ser um ato técnico, amplia horizontes e favorece o autoconhecimento, a empatia e a compreensão do mundo em que o indivíduo se insere. Sua função, portanto, ultrapassa a simples decodificação de símbolos linguísticos: trata-se de uma prática primordial para o desenvolvimento humano.

Historicamente, ler esteve associado ao poder e ao prestígio social, já que, por muito tempo, ler e escrever foram privilégios de uma minoria. O ato de ler era predominantemente utilitário e caracterizado por uma funcionalidade prática, mais ligada à memória e à organização do que à reflexão crítica (Fischer, 2006). Contudo, à medida que as sociedades evoluíram, a leitura acompanhou esse avanço, o que favoreceu o surgimento de estruturas cognitivas mais complexas e de formas mais abstratas de pensamento. Essa evolução fez da leitura um meio de transmissão e de criação de conhecimento, incentivando a produção escrita e a circulação de ideias (Fischer, 2006).

No Brasil, a história da leitura evidencia um processo marcado por exclusões e desigualdades. Durante o período colonial (1500-1822), o acesso à leitura era rigidamente controlado pelas elites aristocráticas e pelo clero, como forma de manter o *status quo*, reproduzir o modo de vida burguês-europeu e evitar potenciais ameaças à ordem estabelecida. Em termos educacionais, no Segundo Reinado (1840-1889), “[...] leitura e redação de texto em língua materna não desfrutavam ainda da importância curricular [...]” (Lajolo, 2006, p. 53).

As práticas de leitura no Brasil do século XIX, fora do ambiente escolar, eram escassas, uma vez que livros - e, conseqüentemente, o ato de ler - eram raros na sociedade daquele período. Esse cenário incidia sobre as fragilidades da leitura na educação formal, evidenciando as dificuldades de sua consolidação no contexto histórico (Lajolo, 2006). Além disso, como observa Lajolo (2006, p. 60):

[...] na tradição brasileira, escola, leitura e escrita são experiências que só afloram em relatos de vidas vividas no polo hegemônico de cultura. Só fala de livros quem tem a intimidade de ter nascido em meio a eles. Os que falam de livros, de leituras e de escolas, falam com o à-vontade de quem pertence à classe que se apossa de livros, de leitura e de escrita desde o berço.

No século XX, o aumento da alfabetização ampliou o público leitor no Brasil, mas não eliminou as desigualdades. As práticas de leitura continuaram respondendo às demandas contextuais, muitas vezes priorizando conteúdos alinhados às necessidades imediatas de determinados grupos (Cortina, 2006). Embora esforços governamentais nas primeiras décadas do século XXI tenham buscado democratizar o acesso à leitura, persistem desafios como a insuficiência na formação docente, a escassez de bibliotecas públicas acessíveis, especialmente para as populações mais vulneráveis, e a ausência de estímulos adequados (Oliveira; Batista, 2018).

Compreender a historicidade da leitura (literária ou não) é basilar para abordar seu papel na contemporaneidade da Educação Básica brasileira. Questões como o quê, como e quem lê refletem os contextos socioculturais e históricos em que se inserem. Longe de ser uma prática homogênea, o ato de ler é dinâmico e permeado por fatores econômicos, sociais e políticos. Esse percurso oferece subsídios para repensar o ensino, por meio de estratégias pedagógicas que fortaleçam a leitura e promovam a formação de leitores no país. Todavia, tais estratégias só terão êxito se acompanhadas de políticas públicas que tratem a leitura para além da simples distribuição de livros, promovendo, de fato, a formação de leitores críticos e criativos. Se o intuito do poder público for apenas colocar obras nas mãos de crianças e adolescentes, sem uma política consistente de formação leitora, não haverá garantia de acesso equitativo à leitura.

Se o propósito é formar uma sociedade mais letrada, é fundamental refletir sobre como as obras literárias podem ampliar o potencial cognitivo dos leitores, diversificar saberes e proporcionar contato com diferentes culturas. Somente assim a

leitura literária poderá fomentar a imaginação, a criatividade e a capacidade analítica dos estudantes. Ainda que a leitura literária não tenha feito parte da vivência de uma pessoa em nenhuma fase da vida, é necessário que, em algum momento, haja estímulo à leitura e a escola se apresenta como espaço privilegiado para isso, já que crianças e adolescentes passam grande parte de seus dias estudando, convivendo e compartilhando conhecimentos nesse ambiente.

Não raramente, porém, responsáveis manifestam insatisfação com a suposta baixa quantidade de livros lidos na escola, sustentando a ideia falaciosa de que quanto mais obras se leem, maior será o interesse pela leitura, desconsiderando a relevância da qualidade nesse processo. Embora tal fenômeno possa ocorrer, não se constitui como regra. É importante destacar que o incentivo à prática leitora não é responsabilidade exclusiva da escola, mas também do círculo familiar que acompanha e orienta a formação desses leitores.

Essa reflexão encontra eco nas palavras da professora universitária Marisa Lajolo (2006, p. 7):

[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.

Embora a escola possa iniciar o sujeito no universo literário, a leitura deve ultrapassar seus muros e transformar-se em um hábito cultivado ao longo da vida, possibilitando crescimento, reflexão e ampliação de horizontes. Nesse processo, o trabalho escolar com a leitura literária deve ter como objetivo central a formação de alunos-leitores críticos, criativos e conscientes, capazes de compreender melhor a si mesmos e de intervir no mundo que os cerca.

Em *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam, Paulo Freire (2021 [1992], p. 35-36) ressalta que a leitura deve envolver:

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada

por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Uma leitura crítica não apenas possibilita a interpretação do texto literário, como também transforma o meio em que é produzida e os sujeitos que a realizam, permitindo ao leitor articular suas vivências e percepções ao ato de ler. A escola, como instituição formadora, deve, portanto, promover cidadãos-leitores cada vez mais críticos em suas interações com o mundo. No entanto, o trabalho com obras literárias no espaço escolar nem sempre privilegia essa formação. Com frequência, restringe-se à indicação de um livro a ser lido em determinado período e à aplicação de uma prova que avalia superficialmente a narrativa e/ou a biografia do autor, prática que dificilmente desperta o sentido da leitura ou contribui de forma efetiva para a formação leitora dos educandos.

Cabe ao educador, assim, repensar a diversidade de formas de trabalho com a leitura literária na escola, propondo atividades que façam sentido aos estudantes, despertem sua curiosidade e dialoguem com seu cotidiano. Para isso, é capital que ele conheça seu público e elabore propostas didático-metodológicas verdadeiramente significativas para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos do terceiro milênio.

CULTURA DIGITAL, CONVERGÊNCIA MIDIÁTICA E A EDUCAÇÃO COM AS MÍDIAS

Para que o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica seja efetivo, é indispensável integrar as ferramentas multimidiáticas da cultura digital ao processo formativo dos educandos. Nesse sentido, os professores precisam refletir criticamente e de modo dialógico sobre a relação entre educação, meios de comunicação e tecnologias, uma vez que a integração das mídias à prática pedagógica constitui uma demanda crescente.

A modernidade, marcada pela presença das mídias digitais, impõe inúmeros desafios, entre eles a superação do tradicionalismo escolar. Nesse contexto, Guimarães (2016, p. 37) observa que “[...] o fato de buscar o trabalho educacional com e por meio das mídias enfrenta um problema: a constante atualização do profissional docente em

virtude do constante desenvolvimento da tecnologia e, consequentemente, das mídias”.

Sob esse prisma, na sociedade contemporânea, os conteúdos das antigas e das novas mídias se fundem, remodelando as relações entre tecnologias e indivíduos. Esse processo é compreendido pelo conceito de convergência midiática, definido por Jenkins (2009) como o fluxo de informações por múltiplos suportes, a cooperação entre mercados e a migração de públicos em busca de experiências diversas. Tal dinâmica implica transformações tecnológicas, culturais e sociais, sustentadas pela participação ativa dos consumidores, que fazem circular conteúdos, estabelecem conexões e compartilham significados coletivamente. A convergência, portanto, não se limita aos dispositivos, mas manifesta-se principalmente nos sujeitos e em suas interações sociais, nas quais fragmentos midiáticos representam recursos de compreensão da vida cotidiana. Desse fenômeno, emerge a inteligência coletiva, nova forma de poder cultural que, embora mobilizada em práticas recreativas, possui grande potencial educativo.

Como a convergência midiática redefine a maneira como os indivíduos se relacionam com a informação e constroem sentidos coletivamente, não é mais possível que a escola permaneça à margem desse processo. A incorporação de elementos midiáticos ao currículo mostra-se imprescindível para uma prática pedagógica eficiente, pois os meios de comunicação influenciam diretamente a visão de mundo dos alunos (Freire; Guimarães, 2021 [1983]).

Ademais, os meios de comunicação estão intrinsecamente ligados às práticas culturais e sociais, não podendo ser analisados de forma isolada em determinado tempo ou espaço. Jenkins (2009, p. 41-42) reforça essa perspectiva ao afirmar que:

O conteúdo de um meio pode mudar [...], seu público pode mudar [...] e seu status social pode subir ou cair [...], mas uma vez que um meio se estabelece, ao satisfazer alguma demanda humana essencial, ele continua a funcionar dentro de um sistema maior de opções de comunicação. [...] Cada meio antigo foi forçado a conviver com os meios emergentes. É por isso que a convergência parece mais plausível como uma forma de entender os últimos dez anos de transformações dos meios de comunicação do que o velho paradigma da revolução digital. Os velhos meios de comunicação não estão sendo substituídos. Mais propriamente, suas funções e status estão sendo transformados pela introdução de novas tecnologias.

A convergência, portanto, redefine os meios sem eliminá-los, transformando suas funções sociais e culturais. Nesse processo, a Internet consolidou-se como o principal espaço de circulação de informações e de interação, tornando-se indispensável às práticas humanas. No entanto, no campo educacional, muitas atividades escolares ainda desconsideram as potencialidades que a *World Wide Web* pode oferecer ao processo de ensino-aprendizagem. Soma-se a isso a resistência docente em elaborar propostas didático-metodológicas que integrem elementos da cultura digital, já indissociáveis da vida de crianças e adolescentes e capazes de contribuir de forma significativa para sua formação.

Embora ainda haja resistência quanto ao uso de recursos comunicacionais na escola, esses instrumentos são fundamentais para o aprendizado. A BNCC (Brasil, 2017, p. 9) reforça essa necessidade ao definir, em sua quinta competência geral da Educação Básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

A escola não pode se afastar de seu tempo histórico, sob pena de perder relevância social. Por isso, deve dialogar criticamente com as TDIC, incorporando-as ao currículo para estimular a criatividade, a autoria e a formação cidadã dos educandos, articulando diferentes linguagens e recursos em favor de uma compreensão mais ampla da realidade.

Ainda que tais observações sejam válidas, não se pode ignorar que nem todos os jovens brasileiros dispõem de dispositivos que garantam acesso de qualidade à Internet. Apesar das desigualdades regionais, sociais e econômicas, é inegável que muitas crianças e adolescentes, sobretudo nos centros urbanos, utilizam a *web* para interagir em mídias sociais, compartilhar informações em tempo real e produzir conteúdo em diversos formatos. Ignorar essa realidade revela, por parte do docente, um distanciamento significativo da vivência de seus alunos.

Cabe aos professores manterem-se contemporâneos das tecnologias, sob pena de serem dominados por elas. A curiosidade, motor do conhecimento, deve orientar o

uso das mídias, nem como inimigas, nem como ídolos, mas como objetos de reflexão e de prática pedagógica. Assim, mídias e tecnologias devem ser compreendidas, debatidas e integradas ao processo educativo como ferramentas didático-metodológicas que ampliam o diálogo e a criticidade.

Portanto, observando o mundo em que os educandos estão inseridos, o professor pode elaborar atividades que envolvam elementos da cultura digital, integrando o cotidiano dos alunos ao processo de ensino-aprendizagem e tornando a escola um espaço vivo de criação, colaboração e conhecimento.

RELEITURAS DIGITAIS DE VIDAS SECAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência relatada compreende três projetos didático-metodológicos desenvolvidos entre 2020 e 2022 com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de um colégio confessional privado da capital paulista. Após a leitura da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos (2019 [1947]), os estudantes foram orientados a desenvolver trabalhos que integrassem a leitura literária a elementos da cultura digital.

Publicado originalmente em 1938, pela Livraria José Olympio Editora, o romance *Vidas secas* (Ramos, 2019 [1947]) narra a trajetória de uma família de retirantes nordestinos em sua luta pela sobrevivência no sertão assolado pela seca. De forte cunho social e psicológico, a narrativa evidencia as privações materiais, a opressão das estruturas sociais e a dureza da vida árida, contrapostas a momentos de afetividade e sonho. Estruturada em capítulos independentes, porém complementares, a obra retrata, com estilo conciso e seco, as condições de miséria, alienação e resistência, tornando-se um marco do regionalismo modernista e da literatura social brasileira.

Com o objetivo de promover um trabalho criativo, crítico e alinhado à contemporaneidade, foram elaboradas três propostas didático-metodológicas: “Lendo em 1 minuto” (2020), “Lendo e-relendo” (2021) e “É jogando que se aprende” (2022). Cada iniciativa articulou a leitura literária de *Vidas secas* (Ramos, 2019 [1947]) às linguagens da cultura digital, diversificando as práticas de ensino e possibilitando novas formas de apropriação do texto literário pelos estudantes.

Essas propostas partem da compreensão de que inovar o trabalho com a leitura literária implica considerar o perfil do educando contemporâneo e os contextos

socioculturais que atravessam sua formação. Nesse sentido, como afirmam Vasconcelos e Martins (2019, p. 10):

Conhecer o aluno real - para com ele melhor interagir - implica ter curiosidade e respeito por suas origens geográficas, sociais e culturais, bem como buscar identificar em seus interesses as marcas dessas influências. Se o aluno fala hoje a linguagem da tecnologia, dela não deve se afastar nossa prática docente, tirando, inclusive, dessa aproximação o melhor proveito para atrair a atenção, despertar o interesse e estabelecer o diálogo como canal de aprendizagem. Para tanto, para que professores se aproximem da vida real de seus alunos, permeada pela tecnologia, eles precisam inovar em suas práticas pedagógicas, lançando mão de recursos - dos mais simples aos mais sofisticados - que transformem as aulas em momentos de encontro e desafio.

À luz dessa perspectiva, os projetos buscaram integrar o texto literário a recursos tecnológicos que dialogam com o cotidiano dos estudantes, promovendo espaços de criação, participação e autoria. Ao relacionar *Vidas secas* (Ramos, 2019 [1947]) às linguagens digitais, seja na produção audiovisual, na elaboração de *e-books* ou na construção de jogos interativos, a prática pedagógica aproximou-se da realidade dos jovens leitores, tornando a obra de Graciliano Ramos (2019 [1947]) mais acessível, significativa e capaz de fomentar tanto a criticidade quanto a criatividade dos aprendizes.

Essa aproximação entre literatura e cultura digital está em consonância com a BNCC (Brasil, 2017, p. 71), que enfatiza a importância de desenvolver capacidades de leitura em múltiplos gêneros e suportes, de forma significativa e contextualizada, ao reconhecer que:

[...] as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

O primeiro projeto consistiu na produção de vídeos-minuto, gênero textual digital marcado pela brevidade (em torno de sessenta segundos de duração) e pela articulação entre texto, imagem e som. Entre as produções, destacou-se o vídeo de um aluno com paralisia cerebral que, apesar de suas limitações motoras, elaborou um material autoral, claro e criativo, sintetizando *Vidas secas* (Ramos, 2019 [1947]) de forma sensível por meio dos recursos audiovisuais.

Com duração aproximada de um minuto e meio, o vídeo apresenta uma síntese poético-narrativa da obra, combinando imagens estáticas, trilha sonora e legendas breves em uma narrativa visual de forte carga simbólica. A montagem alterna planos do sertão e figuras humanas em gestos de exaustão e resistência, acompanhados por trilha melancólica que reforça a atmosfera árida e introspectiva do romance. As legendas atuam como enunciados poéticos, condensando o enredo em frases curtas que evocam a luta do personagem Fabiano e sua família. A justaposição entre palavra e imagem produz uma leitura simultânea e interpretativa: enquanto as palavras remetem ao texto de Ramos (2019 [1947]), as imagens expandem seu significado, introduzindo elementos contemporâneos de empatia e resistência.

Pedagogicamente, o vídeo evidenciou autoria consciente e criativa, em consonância com a quinta competência geral da BNCC (Brasil, 2017), que propõe o uso crítico e ético das tecnologias digitais. O trabalho demonstrou domínio de síntese, seleção de informações e organização discursiva, além de valorizar a acessibilidade e o protagonismo estudantil. Assim, o projeto confirmou que a integração entre leitura literária e cultura digital favorece a criticidade, a criatividade e a inclusão, reafirmando o papel transformador do ato de ler na Educação Básica.

Em 2021, os estudantes elaboraram *e-books* em que reescreveram e reorganizaram capítulos de *Vidas secas* (Ramos, 2019 [1947]) em formato digital. A proposta estimulou a transposição da narrativa para um novo suporte, permitindo aos alunos recriar a história a partir de suas próprias interpretações, tornando-se, cerca de 80 anos após sua publicação, coautores simbólicos ao lado de Graciliano Ramos (2019 [1947]).

Para efeitos de análise, o *e-book* escolhido consiste em um material, dividido em treze capítulos, que recontou o enredo com linguagem acessível e estrutura linear, preservando a essência da narrativa e reconfigurando-a em formato multimodal, com texto e ilustrações. As reescritas evidenciaram compreensão dos núcleos narrativos

fundamentais (a travessia dos retirantes, o cotidiano árduo, as relações familiares e o simbolismo da cachorrinha Baleia), bem como dos temas centrais da obra, como a sobrevivência, a opressão social e o ciclo da seca. A diagramação limpa e o uso de imagens reforçaram o caráter multimodal e o engajamento estético.

Do ponto de vista pedagógico, o *e-book* analisado representou um avanço na formação do leitor crítico e produtor de sentidos. A experiência exigiu curadoria textual, síntese e coerência, além de promover reflexão sobre o papel das tecnologias na mediação da leitura. O suporte eletrônico favoreceu a democratização do acesso, a colaboração e a autoria, confirmando o potencial das TDIC para ressignificar clássicos literários e conciliar tradição e inovação no ensino de Língua Portuguesa.

Em 2022, os alunos foram desafiados a criar um jogo digital na plataforma *Canva* com base em *Vidas secas* (Ramos, 2019 [1947]). O professor orientou a exploração do recurso *links* interativos, que permite a navegação entre diferentes telas e a criação de um percurso dinâmico de aprendizagem. O jogo foi estruturado em formato de *quiz* com onze perguntas de múltipla escolha, abordando episódios, personagens e temas centrais da obra, como a seca, a relação entre Fabiano e o soldado amarelo, o papel de Sinhá Vitória e a simbologia da cachorra Baleia.

As respostas corretas geravam telas de celebração (“Correto!!!”), enquanto os erros conduziam a novas tentativas, sem caráter punitivo. As perguntas iam além da memorização, explorando aspectos interpretativos, como a relação entre homem e bicho, a desigualdade social e o ciclo da seca como metáfora da existência humana. A proposta revelou uma leitura atenta e uma compreensão crítica, além de competência linguística e domínio de gêneros digitais. O *design* colorido, em tons terrosos que remetiam ao espaço em que a narrativa se passava, e intuitivo reforçou o engajamento e o potencial formativo da atividade.

Do ponto de vista pedagógico, a gamificação possibilitou aos alunos exercitar síntese, coesão, clareza e colaboração. O processo de elaboração das questões exigiu releitura, seleção e adequação discursiva ao jogo digital, estimulando autonomia intelectual e pensamento crítico. Assim, a iniciativa confirmou a hipótese central do estudo: ao articular literatura e cultura digital, a leitura torna-se mais significativa, prazerosa e formativa, fortalecendo o papel da escola como espaço de criação e criticidade.

A análise dos três produtos revelou que as propostas contribuíram para a formação de leitores críticos e criativos, capazes de articular saberes escolares às práticas culturais midiáticas. Os resultados demonstraram que, quando o texto literário é trabalhado em diálogo com gêneros textuais digitais, torna-se mais inclusivo e significativo, ampliando a participação dos estudantes e reforçando a dimensão social e emancipadora da leitura.

Como observam Vasconcelos e Martins (2019, p. 31), “Variar as estratégias de ensino é fato que dinamiza o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando, inclusive, a aproximação do universo escolar com a realidade e os interesses dos alunos”. Desse modo, os projetos apresentados exemplificaram práticas alinhadas às orientações pedagógicas contemporâneas e evidenciaram o potencial da cultura digital para renovar o trabalho com a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica contemporânea, unindo teoria e prática em prol de uma educação mais humanizadora e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo refletiu sobre a relevância de aproximar a leitura literária das práticas multimidiáticas contemporâneas da cultura digital, a fim de potencializar a formação de leitores críticos, criativos e conscientes na Educação Básica. Partiu-se da hipótese de que a integração entre texto literário e recursos tecnológicos pode não apenas dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, mas também tornar a leitura mais significativa e inclusiva para os estudantes do século XXI.

A análise histórica da leitura no Brasil evidenciou que, apesar dos avanços, persistem desigualdades e práticas pedagógicas ainda marcadas pelo tradicionalismo, o que dificulta sua consolidação como hábito transformador. Reafirma-se, assim, que a escola, embora desempenhe papel central, não pode ser vista como a única responsável por esse incentivo, sendo imprescindível a participação da família e o apoio de políticas públicas que assegurem acesso equitativo a livros e a recursos de qualidade.

Essa constatação conduz à compreensão de que a leitura ultrapassa o âmbito escolar e instrumental. Trata-se de uma prática cultural, social e política. O ato de ler, muito antes de ser apenas pedagógico, é também político. Quanto à formação de educandos críticos, Freire (2021 [1992], p. 59-60, grifos do autor) recorda que:

[...] uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos nossa atividade política.

A leitura, em sua dimensão crítica, não pode ser reduzida a uma atividade neutra ou técnica, mas deve ser compreendida como prática social comprometida com a transformação da realidade. Isso implica reconhecer que cada escolha pedagógica (dos textos selecionados às metodologias empregadas) carrega intencionalidades políticas que podem reforçar desigualdades ou, ao contrário, contribuir para a emancipação dos sujeitos. Assim, a leitura literária, quando trabalhada de forma dialógica e contextualizada, é um instrumento de conscientização e exercício da cidadania.

No diálogo com a cultura digital, constatou-se que as mídias e as tecnologias, quando integradas de maneira crítica e criativa ao currículo, ampliam as possibilidades pedagógicas e aproximam o universo escolar da realidade dos alunos. A experiência relatada com os projetos “Lendo em 1 minuto”, “Lendo e-relendo” e “É jogando que se aprende” demonstrou ser possível articular a leitura literária a gêneros textuais do ambiente digital, promovendo inclusão, autoria, ludicidade e criticidade. Os resultados confirmam a hipótese de que tais práticas renovam o ensino de leitura literária e favorecem a formação de sujeitos autônomos, participativos e criativos.

Essas constatações encontram eco no cotidiano dos estudantes, que já produzem, de forma espontânea e recorrente, conteúdos digitais para as mídias sociais. Surge, então, a oportunidade de vincular essa produção, marcada por familiaridade e intensidade, ao trabalho com a leitura literária na escola. É preciso considerar que:

Embora alguns docentes digam que não é necessário trabalhar com ferramentas que nossos alunos já conheçam e da qual façam uso, na realidade, é fundamental atentar para o fato de a maioria dos nossos estudantes não parar para refletir, com cuidado, sobre o uso de redes sociais. Ademais, muitas possibilidades surgem quando se pensa na utilização dessas novas mídias como ferramentas de comunicação [...] (Vasconcelos; Martins, 2019, p. 125).

A familiaridade dos alunos com as TDIC, contudo, não garante uma apropriação crítica desses recursos. Cabe à escola oferecer condições para que os estudantes reflitam sobre seus usos, ampliando as possibilidades comunicativas e formativas que tais ferramentas oferecem. Nesse contexto, a integração de gêneros textuais da cultura digital ao ensino de Língua Portuguesa não apenas legitima práticas já presentes na vida dos jovens, mas também as ressignifica, convertendo-as em instrumentos de aprendizagem e conscientização.

Os objetivos do estudo foram alcançados: os projetos desenvolvidos revelaram o potencial da cultura digital como aliada da leitura literária e confirmaram que a escola, ao adotar uma postura inovadora, é capaz de ressignificar o contato dos estudantes com o texto literário. Ainda que desafios estruturais e formativos persistam, os caminhos apresentados reforçam a importância de diversificar estratégias pedagógicas e de alinhar o ensino às demandas do tempo presente.

Como recomendação, destaca-se a ampliação do investimento em formação docente continuada, de modo a capacitar professores para o uso crítico, criativo e ético das TDIC. Além disso, sugere-se que futuras pesquisas explorem novas possibilidades de articulação entre leitura literária e cultura digital, investigando seus impactos na formação leitora e na autoria discente.

Em síntese, os resultados reafirmam a relevância de promover a leitura em diálogo com a cultura digital, confirmando a hipótese inicial de que práticas baseadas em gêneros e suportes multimodais potencializam autoria, criticidade e inclusão. As experiências “Lendo em 1 minuto”, “Lendo e-relendo” e “É jogando que se aprende” demonstram que o trabalho com a leitura literária pode ser simultaneamente rigoroso e criativo, conciliando tradição e inovação. Assim, reforça-se o caráter formativo e replicável dessas propostas, que se constituem como referência para futuras ações pedagógicas voltadas à construção de leitores críticos, criativos e socialmente engajados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Computação**. Brasília: MEC, 2022.

CORTINA, Arnaldo. História da leitura no Brasil: 1960-2000. **Estudos Linguísticos** (São Paulo), v. 35, p. 369–378, 2006. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/75/o/hist_ria_da_leitura_2.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021 [1992].

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres. Educar com a mídia no século XXI. In: VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Pires de (Orgs.). **Paulo Freire em tempo presente**. São Paulo: Terracota Editoria, 2016. pp. 35-47.

GUIMARÃES, Sérgio; FREIRE, Paulo. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021 [1983].

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

OLIVEIRA, Maria Eunice Barbosa de; BATISTA, Rosa. Breve história da leitura escolar no Brasil: a formação de leitores. **Papéis**, Campo Grande, v. 22, n. 43, p. 179-194, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/3148/7093>. Acesso em: 28 set. 2025.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 142. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019 [1947].

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho.; MARTINS, Valéria Bussola. **Linguagem digital na escola**: projetos educacionais. São Paulo: Editora Mackenzie, 2019.