



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
Ampla associação entre
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Mato Grosso e
Universidade de Cuiabá



LILIAN REGINA SIMÕES

**PRÁTICAS DE ENSINO E OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM (ODA) NO
CONTEXTO DA LEITURA**

CUIABÁ
2024

LILIAN REGINA SIMÕES

**PRÁTICAS DE ENSINO E OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM (ODA) NO
CONTEXTO DA LEITURA**

Orientador: Profa. Dra. Cláudia Lúcia Landgraf Valério.

Linha 1: Ensino de Linguagens e seus Códigos.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino (PPGE), nível mestrado, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

CUIABÁ
2024

S588p

PRÁTICAS DE ENSINO E OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM (ODA) NO
CONTEXTO DA LEITURA / LILIAN REGINA SIMÕES – Cuiaba – MT, 2024.

85 f. : il. color.

Orientador(a) CLÁUDIA LÚCIA LANDGRAF PEREIRA VALÉRIO DA SILVA

Dissertação. (CBA - Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2024.

Bibliografia incluída

1. Ensino. Leitura. ODA. Literatura.. I. Título.

S588p

PRÁTICAS DE ENSINO E OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM (ODA) NO
CONTEXTO DA LEITURA / LILIAN REGINA SIMÕES – Cuiaba – MT, 2024.

Dados internacionais de catalogação na fonte

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo (a)
autor(a).

Bibliotecário(as): Jorge Nazareno Martins Costa (CRB1-3205)



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Campus Cuiabá
ATA Nº 47/2024 - CBA-DPPG/CBA-DG/CCBA/RTR/IFMT

ATA DE BANCA DE DEFESA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Cidade, data e horário	Cuiabá-MT, 08 de agosto de 2024, 14h	
Local	Campus Cuiabá "Octayde",	
Discente	Lilian Regina Simões	
Matrícula	2022180660200	
Curso de pós-graduação	Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Ensino PPGEn	
Tipo de Exame	Defesa	
Título do trabalho	PRÁTICAS DE ENSINO E OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM (ODA) NO CONTEXTO DA LEITURA	
Membros da Banca Examinadora	Instituição	Examinador
Profa. Dra. Cláudia Lúcia Landgraf Pereira Valério da Silva	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Presidente e orientadora
Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Interno
Prof. Dr. José Eduardo Martins de Barros Melo	Universidade Federal de Rondônia - UNIR	Externo
Prof. Dr. Marcos Pereira	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Suplente
Profa. Dra. Dolores Aparecida Garcia	Universidade de Várzea Grande - UNIVAG	Suplente
PARECER DA BANCA EXAMINADORA		
Concluídas as etapas de apresentação, arguição e avaliação do trabalho, a Banca Examinadora decidiu pela aprovação da discente neste Exame. Foi concebido o tempo regulamentar para a executar os ajustes indicados pela banca. Para constar, foi lavrada a presente Ata e assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.		

Documento assinado eletronicamente por:

- **Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da Silva, Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio Da Silva - 234505 - Docente de ensino superior na área de didática - Ifmt Campus Cuiabá - Bela Vista (1)**, em 08/08/2024 15:47:36.
- **Epaminondas de Matos Magalhaes, PRO-REITOR(A) - CD2 - RTR-PROPEs**, em 08/08/2024 15:51:21.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 27/06/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 700378
Código de Autenticação: ed7910d111



Dedico este trabalho a Deus, pois sem Ele eu não teria capacidade para desenvolvê-lo. Dedico o resultado e esforço deste estudo também ao meu filho, minha inspiração e força diária, bem como a toda a minha família, que estão ao meu lado a todo o momento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho.

À minha orientadora, Dra. Cláudia Lúcia Landgraf Valério, por ter aceitado e me acompanhado nesta jornada e por todas as orientações ao longo desses anos.

Aos professores do curso, pelos ensinamentos durante as disciplinas, pelos conselhos, paciência e dedicação com que guiaram meu aprendizado.

Aos familiares, por todo apoio e ajuda, que muito contribuíram para a realização deste estudo.

Aos amigos, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e apoio demonstrados ao longo de todo o período em que me dediquei a esta pesquisa.

Aos meus colegas de curso, pela troca de conhecimentos e experiências e companheirismo ao longo desse percurso.

Enfim, a todos aqueles que participaram e contribuíram direta ou indiretamente neste processo de formação profissional tão importante de minha vida.

“Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.”

(Paulo Freire)

SIMÕES, Lilian Regina. **Práticas de ensino e Objeto Digital de Aprendizagem (ODA) no contexto da leitura**. 2023. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação e Ensino (PPGEn). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) em associação com a Universidade de Cuiabá (Unic), Cuiabá.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o ensino de leitura a partir da aplicação de uma sequência básica com uso de objetos digitais de aprendizagem (ODA), tecendo um paralelo entre as contribuições da leitura impressa e a leitura multimodal na formação de leitores. O desenvolvimento do trabalho se efetivou por meio de oficinas de leitura com um grupo de 15 alunos do 9º ano da Escola Estadual Luiz Frutuoso da Silva, situada na cidade de Sapezal-MT. E, para que se obtivesse êxito nesse percurso, foi proposto um trabalho fundamentado na metodologia da sequência básica de Rildo Cosson. Quanto ao procedimento metodológico, a pesquisa proposta caracteriza-se como participante, de abordagem qualitativa, natureza aplicada, e no que se refere ao objetivo, classifica-se como explicativa. Os dados foram coletados por meio de um diário de campo, registros fotográficos, gravações, observação participante e a aplicação de dois questionários. Os resultados foram analisados por meio da sequência metodológica de Minayo (2001). Como resultado pode-se afirmar que durante as oficinas foi possível observar que os estudantes foram bastante participativos em todas elas, porém, comparando-as com o uso do texto impresso com os ODA, nestes últimos eles se mostraram mais motivados. Em relação ao questionário de entrada é perceptível que as mídias digitais são de interesse dos alunos. No que tange ao questionário de saída, que visou fazer um paralelo entre os dois formatos de leitura, averiguou-se que os principais pontos positivos da leitura digital são: proporciona maior interesse; visualmente é mais atraente; é bastante atrativa; os estímulos (dos ODA) auxiliam na compreensão do texto lido, entre outros. Já os pontos negativos mencionados pelos alunos se constituem em: maior cansaço visual; problemas com a internet; os equipamentos utilizados para a leitura digital podem ser caros e de difícil acesso para qualquer pessoa; entre outros. Assim, considera-se que os dois formatos (impresso e digital) apresentam lados positivos e negativos, entretanto, perante os resultados da pesquisa, constata-se que os estudantes preferem a leitura digital à leitura impressa.

Palavras-chave: Ensino. Leitura. ODA. Literatura. Texto impresso.

ABSTRACT

The present research aimed to analyze reading teaching based on the application of a basic sequence using digital learning objects (ODA), drawing a parallel between the contributions of printed reading and multimodal reading in the training of readers. The development of the work took place through reading workshops with a group of 15 students from the 9th year of the Luiz Frutuoso da Silva State School located in the city of Sapezal-MT and, in order to achieve success in this journey, a work based on Rildo Cosson's basic sequence methodology. Regarding the methodological procedure, the proposed research is characterized as participant, with a qualitative approach, applied in nature and in terms of objective, it is classified as explanatory. Data were collected through a field diary, photographic records, recordings, participant observation and the application of two questionnaires. The results were analyzed using Minayo's (2001) methodological sequence. As a result, it can be stated that during the workshops it was possible to observe that the students were very participative in all of them, however, comparing the workshops using text and print with the ODA's, in the latter the students were more motivated. In relation to the entrance questionnaire, it is clear that digital media is of interest to students. Regarding the exit questionnaire, which aimed to draw a parallel between the two reading formats, it was found that the main positive points of digital reading are: it provides greater interest; visually it is more attractive; reading is quite attractive; the stimuli (from the ODA's) help in understanding the text read, among others and the negative points mentioned by the students are: greater eye fatigue; problems with the internet; the equipment used for digital reading can be expensive and difficult for anyone to access; etc. Thus, it is considered that both formats (printed and digital) have positive and negative sides, but given the research results, it is noticeable that students prefer digital reading over printed reading.

Keywords: Teaching. Reading. ODA. Printed text.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas aplicadas em um contexto escolar sobre práticas de leitura.....	33
Quadro 2 – Textos e seus formatos trabalhados nas oficinas	69
Quadro 3 – Desenho da pesquisa.....	73
Quadro 4 – Observações realizadas durante as etapas das oficinas.....	85
Quadro 5 – Paralelo entre leitura impressa e multimodal.....	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho metodológico da pesquisa em linhas gerais.....	73
Figura 2 – Cenário da oficina 3 - “A Cartomante”.....	82
Figura 3 – Cenário da oficina 4 - “Venha ver o pôr do sol”.....	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	1	–	Respostas	dos	estudantes	para	a	questão
1.....								75
Gráfico	2	–	Respostas	dos	estudantes	para	a	questão
2.....								76
Gráfico	3	–	Respostas	dos	estudantes	para	a	questão
3.....								77
Gráfico	4	–	Respostas	dos	estudantes	para	a	questão
4.....								77
Gráfico	5	–	Respostas	dos	estudantes	para	a	questão
5.....								78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
- CIED - Centro de Informática Educacional
- CIET - Centro Técnico Federal
- CIES - Centro Federal do Ensino Superior
- CONTECE - Conferência Nacional de Tecnologia em Educação Aplicada ao Ensino Superior
- DRC-MT – Documento de Referência Curricular de Mato Grosso
- EDUCOM - Projeto Computador na Educação
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- FASA – Faculdade Santo André
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FPE - Programa de Formação pela Escola
- ICD - Instrumentos de coleta de dados
- IDEB - Indicador de qualidade Educacional
- IE - Instituição Escolar
- PBLE - Programa Banda Larga na Escola
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação
- PRONINFE - Programa Nacional de Informática Educativa

PROUCA - Programa Um Computador por Aluno
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OA - Objeto de aprendizagem
ODA - Objeto Digital de Aprendizagem
MEC - Ministério da Educação e Cultura
REICOMP - Regime Especial de Inventivo a Computadores para Uso Educacional
RIVED - Rede Interativa Virtual de Educação
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SB - Sequência Básica
SEDUC/MT – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC - Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação
UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso
UNIR – Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 O ENSINO DA LEITURA.....	18
1.1 A HISTÓRIA DA LEITURA.....	18
1.2 A LEITURA E ASPECTOS DO SEU VIÉS TRADICIONAL.....	25
1.3 PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA EM SALA DE AULA E SUA IMPORTÂNCIA.....	28
2 A LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	36
2.1 A LEITURA/LITERATURA NOS PCN.....	36
2.2 A LEITURA/LITERATURA NA BNCC.....	40
2.3 A LEITURA/LITERATURA NO DRC-MT.....	44
2.4 A LEITURA/LITERATURA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS.....	47
3 OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM ALIADOS AO ENSINO DE LEITURA.....	51
3.1 OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM (ODA) E A LEITURA.....	51
3.2 POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS PARA EQUIPAR ESCOLAS PÚBLICAS E INFORMATIZÁ-LAS.....	58
4 METODOLOGIA.....	63
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	63
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA – LOCAL E PARTICIPANTES.....	66
4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS – ICD.....	67

4.4	SEQUÊNCIA BÁSICA – SB.....	68
4.5	ASPECTOS ÉTICOS.....	71
4.6	METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS.....	73
4.7	DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	73
5	FEEDBACK DOS ESTUDANTES.....	76
5.1	ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FECHADO (PERFIL DOS ESTUDANTES) E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA OFICINA.....	76
5.2	CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA IMPRESSA NA FORMAÇÃO DE LEITORES.....	87
5.3	CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA MULTIMODAL NA FORMAÇÃO DE LEITORES.....	90
5.4	PARALELO ENTRE LEITURA IMPRESSA E LEITURA MULTIMODAL.....	95
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
	REFERÊNCIAS.....	104

INTRODUÇÃO

Esta introdução se inicia com a apresentação de minha história acadêmica e profissional, além de minhas motivações pessoais para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, começo destacando que durante toda a Educação Básica e Superior fui estudante de escolas e instituições públicas. Concluí meus estudos da Educação Básica com 17 anos. Em sequência ao término do Ensino Médio fui aprovada no vestibular da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus Vilhena, para o curso de Licenciatura em Letras-Português, exatamente no ano de 2007.

Nessa época, antes de iniciar o curso, realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e com a nota, que foi muito boa, consegui passar como aluna regular de cursos de Medicina Veterinária em quatro universidades públicas do estado do Paraná. Mas, devido às condições financeiras da família, mesmo sendo aprovada em cursos gratuitos, infelizmente não foi possível o deslocamento para o Paraná.

Entretanto, como sempre gostei muito de Língua Portuguesa, sendo a disciplina em que mais eu me destacava na escola, resolvi prestar o vestibular da UNIR, como mencionado, pois, além do prazer em atuar na área, o curso ofertado era na mesma cidade em que eu residia, o que facilitou a minha decisão. Ressalto que essa opção não era a única que eu tinha, existiam vários outros cursos em minha cidade, mas a minha paixão por Língua Portuguesa falou mais alto.

Assim, ao iniciar Letras-Português, como já havia de se esperar, comecei a gostar muito do curso, principalmente da área de Literatura. Já no primeiro ano de curso, fiz uma prova para participar de um grupo de pesquisa da própria instituição. Naquele tempo, também fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) por quatro anos. Por ser bolsista eu tinha como responsabilidade desenvolver projetos e trabalhos acadêmicos dentro do departamento de Pedagogia. Enfatizo que uma parte desse tempo enquanto bolsista auxiliei na biblioteca da UNIR cadastrando livros pertencentes ao referido setor, onde antes o processo de empréstimo desses livros era realizado manualmente, passando assim a ser um processo digital. Diante disso, durante o tempo como estudante de graduação e bolsista trabalhei com as questões da universidade e da Educação.

Nesse período também comecei a participar de um grupo de pesquisa (GEPOEC), que desenvolvia investigações e estudos sobre Literatura. Resumindo minha vida acadêmica enquanto graduanda, apresentei inúmeros trabalhos acadêmicos e participei de eventos através

do PIBIC, não só locais, mas em outras cidades, representando o campus de Vilhena. Durante o curso passamos por uma greve, o que acabou resultando em um atraso no seu término. Porém, em 2013, concluí o tão sonhado e almejado curso.

Logo em seguida à graduação dei início a uma pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar com ênfase em Psicologia Educacional pela Faculdade Santo André (FASA) na cidade de Vilhena. Além da especialização, após ter finalizado o curso de Letras-Português trabalhei mais uma vez envolvida em atividades relacionadas à área da Educação (além da UNIR), para ser mais específica, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), pelo período de dois anos.

Vale citar que nessa jornada realizei alguns concursos públicos para o cargo de professora, pois era minha meta ao iniciar o curso da UNIR. Nesses primeiros concursos realizados, infelizmente não fui convocada, até que em 2018 fui chamada pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (Seduc-MT) para assumir o cargo de professora da Educação Básica, onde atuo até hoje. Nesse percurso de aproximadamente seis anos, dois anos foram dedicados ao cargo de gestão escolar, como coordenadora pedagógica, e o restante como docente, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Assim, após certo período, participei do processo seletivo da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat) para adentrar em duas disciplinas de mestrado como aluna especial. Depois, participei do processo seletivo do curso de Mestrado em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso, no qual ingressei como aluna regular no ano de 2022.

Atualmente também sou graduanda em Letras-Inglês pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni) com o objetivo de complementar o meu curso inicial em Letras-Português e porque me interessa em demais em aprender um segundo idioma.

Em relação a minha pesquisa desenvolvida no mestrado, ela se relaciona a “Práticas de leitura”, pois o tema da literatura (leitura) me chama bastante atenção, principalmente em como desenvolver estratégias para auxiliar e motivar os estudantes na leitura em sala de aula, sendo esse aspecto um dos meus maiores desafios enquanto professora de Língua Portuguesa. Na verdade, reitero que o grande desafio do professor dessa área é trabalhar a maior parte do tempo com a linguística, já que a literatura é vista com mais demérito, sem tanto prestígio quanto a gramática. Como consequência, deixa-se menos espaço para trabalhar a literatura em sala de aula e, com isso, cada vez mais, os estudantes vão se interessando menos pela leitura, tornando-se uma grande dificuldade incentivá-los para práticas leitoras. Logo, essa foi a motivação inicial e pessoal para o desenvolvimento da atual pesquisa.

Complemento, dessa forma, que esta pesquisa foi motivada pelo desejo de tornar o trabalho com leitura em sala de aula prazeroso e interessante para os estudantes da Educação Básica. É comum percebermos alunos desmotivados no dia a dia do ambiente escolar e ouvi-los tecendo várias críticas e reclamações acerca das práticas pedagógicas empregadas no ensino de leitura. Raros são os que aceitam participar de uma leitura compartilhada, pois grande parte se sente desafiada e insegura por não ter intimidade com livros e com o próprio código por falta de hábito. Mesmo nos anos finais do ensino fundamental, somos frequentemente surpreendidos com leituras muito imaturas e até mesmo silábicas.

De se notar que na grande maioria das vezes, conforme critica a escritora Marisa Lajolo em seu artigo “O texto não é pretexto”, organizado por Regina Zilberman na obra *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*, o texto é utilizado como pretexto para várias funções, quase nunca interessante ao leitor e apresentado como instrumento intermediário de outras aprendizagens que não ele mesmo. Apropriar-se do texto como pretexto, segundo as palavras da autora, é interferir na relação solitária autor-leitor e inserir intermediários nela para explorar o texto e ensinar fenômenos linguísticos, morfossintáticos ou instruir quanto ao comportamento ético e moral desejável: “texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise”, escreveu Zilberman (1982, p. 53).

Nessa perspectiva, há que se repensar o ensino de leitura atualmente, buscando construir propostas criativas e bem planejadas que levem o aluno a vivenciar de forma crítica a atitude do sujeito leitor, não só de sua linguagem, mas de uma teoria e uma história da literatura de seu povo (Lajolo, 1986, p.14).

Nessa linha de pensamento, nossa proposta de pesquisa se fundamenta ainda na sequência básica de Rildo Cosson, que orienta o ensino de leitura em quatro etapas, além de promover a conversação com o livro através de um acompanhamento da leitura, pois defende que a interação com o livro seja direcionada intencionalmente pela escola. Cosson (2014, p. 65) assevera que o encontro entre leitor e obra “é individual e compõe o núcleo da experiência de leitura literária [...] Ele não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico, a exemplo da leitura do resumo, nem compensado por algum artifício de intermediação, como ver o filme ou assistir à minissérie na TV em lugar de ler o livro”.

Além dos desafios enfrentados pelos professores ao trabalharem práticas de leituras de maneira mais interessante aos alunos para que a literatura desempenhe sua função maior no contexto, a formação do indivíduo livre, os docentes também precisam desenvolver novas habilidades e traçar planos de aula coerentes com as competências que serão trabalhadas.

Em razão disso, este trabalho discutirá as práticas do ensino em leitura a partir do texto literário com uso dos objetos digitais de aprendizagem (ODA). Surgem, assim, algumas questões a serem resolvidas: Como proporcionar aprendizagens significativas e criativas sobre leitura em sala de aula? Quais são os fatores que desmotivam a leitura dos estudantes? De que maneira os ODA contribuem para as práticas de ensino em leitura?

Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o ensino de leitura a partir da aplicação de uma sequência básica com uso de objetos digitais de aprendizagem (ODA), tecendo um paralelo entre as contribuições da leitura impressa e a leitura multimodal na formação de leitores. E para isso foram traçados cinco objetivos específicos, descritos a seguir:

- 1) Desenvolver oficinas de leitura trabalhando contos literários com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.
- 2) Aplicar a sequência básica de Rildo Cosson: motivação, introdução, leitura e interpretação.
- 3) Verificar o perfil leitor dos participantes.
- 4) Explorar a leitura dos textos escolhidos dialogando com os participantes da pesquisa e instigando-os a refletir, interpretar e participar das etapas propostas.
- 5) Tecer um paralelo entre a leitura impressa e a leitura multimodal, a fim de compreender o processo de formação de leitor em diferentes suportes.

Por fim, salienta-se que a presente dissertação está assim estruturada: introdução, seguida do primeiro, segundo e terceiro capítulos, que constituem a fundamentação teórica do trabalho em questão, nos quais são discutidos os seguintes temas: o ensino da leitura, a leitura/literatura nos documentos oficiais e objetivos digitais de aprendizagem aliados ao ensino da leitura; todos subdivididos em algumas seções.

Na sequência, tem-se o quarto capítulo, da metodologia, em que estão expostos os métodos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, seu contexto, os instrumentos de coleta de dados, os aspectos éticos, explicação sobre a SB, o método de análise e o desenho metodológico do estudo.

Prosseguindo para o quinto capítulo, expõem-se os resultados encontrados a partir da investigação (denominado de *feedback* dos estudantes), bem como as discussões dos dados obtidos por meio de autores trazidos na fundamentação teórica e outros. Enfim, apresentam-se as considerações finais, referências bibliográficas e apêndices.

1 O ENSINO DA LEITURA

Os subtópicos 1.1, 1.2 e 1.3 discutem, respectivamente, sobre a história da leitura, o ensino da leitura no viés tradicional, e as práticas de ensino de leitura em sala de aula e sua importância.

1.1 A história da leitura

A história da leitura é um reflexo das transformações sociais, culturais e educacionais que ocorreram ao longo de muitos anos, desde o período da Antiguidade até os dias mais atuais. Desse modo, pode-se considerar que a leitura não é algo recente, pois o ato de ler vem sendo desenvolvido com o passar dos anos, ocorrendo já na Antiguidade, no período paleolítico. Os registros rupestres encontrados em vários lugares e espalhados pelo mundo todo contêm imagens dos acontecimentos diários das pessoas de épocas passadas. Esses registros e demais formas de comunicação que foram criados ao longo do tempo se devem à necessidade que os seres humanos têm de se comunicar e se fazer entender (Moraes; Coenga, 2023).

Na fase inicial da Idade Média, a leitura era organizada em mosteiros e o livro dos salmos passou a ser a cartilha para ler e escrever. As atividades de leitura passaram a ser regulamentadas e organizadas em parágrafos e títulos, observando as funções gramaticais. De acordo com Knuppel (2002, p. 5), “a leitura era realizada em voz alta, respeitando a pontuação e o leitor deveria comentar as características de vocabulário, interpretando seu conteúdo, principalmente subordinando a leitura, à educação religiosa, as Sagradas Escrituras”.

Assim, somente no século X esse aspecto mudou e as pessoas começaram a ler de forma silenciosa. “O leitor podia estabelecer uma relação mais próxima com o livro e as palavras e, entra em cena o espaço interior, espaço este em que o leitor podia antecipar leituras, pular trechos, realizar comparações com outros livros deixados abertos para consulta simultânea” (Knuppel, 2002, p. 5-6).

No Brasil colonial poucas eram as pessoas letradas, somente os portugueses, “senhores de engenho e seus filhos, homens do clero e os nobres. O restante da população ficava excluída do universo das letras. Em outras palavras, a leitura no Brasil era predominantemente uma atividade restrita às elites” (Oliveira; Batista, 2018).

Segundo Lajolo e Zilberman (1996), a leitura no Brasil colonial circulava em torno de um circuito restrito e elitizado, dominado pelos sacerdotes. A principal forma de disseminação do conhecimento era através de textos religiosos trazidos pelos jesuítas (responsáveis pela educação formal), limitando o acesso à leitura de obras seculares, assim não havia diversidade de leitura.

“Por volta de 1549, com a chegada dos jesuítas, inicia-se a história da educação no Brasil, mas ainda direcionada para um público restrito” (Oliveira; Batista, 2018. p. 66), como afirmam Lajolo e Zilberman (1996). Em relação à língua, a maior preocupação era com a compreensão da gramática, e pouca atenção era dada à complexidade da leitura (Oliveira; Batista, 2018).

De acordo com Bastos (1982), do ano de 1800 ao ano de 1807 o Brasil mudou pouco em relação ao ensino, os trabalhos feitos em relação à leitura ainda eram relacionados à gramática, exigência imposta por D. José I, não só na metrópole, mas em todas as suas colônias.

Só a partir do ano de 1808, começaram a acontecer algumas mudanças no que concerne à leitura. A mudança da coroa portuguesa de Portugal para o Brasil propiciou modificações à língua que era aqui falada, assim como trouxe à tona o significado de nacionalidade e de independência (Bastos, 1982).

Conforme Vianna (2001), com a vinda da família real portuguesa ao Brasil no ano de 1808, houve um impulso na educação e no acesso (promoção) à leitura. De se destacar que a criação da Biblioteca Nacional em 1810, o jardim Botânico, que tinha bibliotecas anexas abertas ao público, e o surgimento de outras instituições de ensino foram marcos na democratização do acesso ao livro. Desse modo, isso estimulou o surgimento de uma cultura leitora mais ampla, embora ainda restrita às camadas elitizadas da população. O movimento romântico também influenciou a leitura ao valorizar a literatura nacional e popularizar temas como o amor e a natureza.

Nos anos da Revolução Industrial (1760-1840) vinha se afirmando, na Inglaterra, uma nova iniciativa educacional, promovida por particulares: o chamado ensino mútuo ou monitorial, no qual alguns adolescentes orientados diretamente por um educador ensinavam e incentivavam a leitura e a escrita a outros adolescentes. A iniciativa do ensino mútuo proliferou-se rapidamente, especialmente por obra de Lancaster, que abriu uma escola para os pobres e que defendia uma educação religiosa não confessional (leiga). Essa prática, no que se refere à língua materna, tinha a vantagem de associar a leitura e a escrita, atingindo grande

número de alunos num mesmo momento, mas, mesmo assim, continuou com as sequências do silabar e do soletrar, em um processo de ensino mecânico (Knuppel, 2002).

Nesse cenário, durante o século XIX, o desenvolvimento do jornalismo e a expansão do mercado editorial começaram a democratizar o acesso à leitura. A criação de bibliotecas públicas e a fundação de sociedades literárias, como a Sociedade Brasileira de Escritores (1909), contribuíram para a disseminação da literatura e da cultura escrita entre as classes médias urbanas emergentes (Lajolo; Zilberman, 1996).

Assim, no início do século XX, com as reformas educacionais e a expansão do ensino primário e secundário, a alfabetização começou a se expandir gradualmente. Movimentos literários como o Modernismo (iniciado em 1922 com a Semana de Arte Moderna) trouxeram novas formas de expressão e ampliaram o público leitor, enfatizando a valorização da cultura nacional e a experimentação estética (Lajolo; Zilberman, 1996).

Nas palavras de Jordão (2002, p. 2), na primeira metade do século XX, as aulas de leitura e a dinâmica do ensino podem ser assim resumidas:

Línguas estrangeiras na escola. A aula de gramática de língua inglesa corre fluida: a professora traduz, escreve no quadro, as alunas copiam atentas (ou não muito). A professora dita, as alunas escrevem (talvez fosse melhor dizer copiam) para decorar depois. Perguntas? A professora sabe as respostas. Sugestões? Melhor deixar para daqui a algumas décadas; hoje, vamos escutar e reproduzir, seguindo o modelo. O texto só permite uma leitura correta, e a professora sabe qual é, porque estudou mais, leu mais, e afinal é a professora, selecionada pela instituição dentre outras candidatas, julgada a melhor e autorizada pela hierarquia. Ela, assim como a autora do texto, sabe o que “o texto” quer dizer, e o consenso se estabelece através da autorização que o saber, aliado à legitimação pelo poder, confere às palavras da autoridade máxima em sala de aula (fora dali a questão muda um pouco de figura: há a coordenação, a direção, as autoridades militares e políticas, o governo, a religião, a tradição — muitos caciques ...). A verdade existe e prevalece no consenso instituído pelo poder; o sucesso do ensino é proporcional à homogeneidade atingida (imposta). Aprender é assimilar e reproduzir, é manter a estrutura do conhecimento em rédeas curtas, é controlar instintos, subjugar a criatividade, estabilizar e mesmificar. Como o avestruz, fecham-se os olhos para a pluralidade em busca de uma homogeneidade aparente e artificial, imposta pelo sistema que se tenta legitimar através da manutenção da ordem, como se esta “ordem” fosse natural e vivesse em constante ameaça: tanto não é dada nem natural, que precisa ser estabelecida e então “mantida”. A aparente certeza que se instaura como fruto do conhecimento conforta, fornece bases sólidas, estrutura; adapta, conforma, satisfaz aqueles que procuram absolutos, e a escola ensina a buscá-los sempre. A sociedade ensina a pensar a verdade em termos absolutos, a cultura ensina a valorizar o que se faz (e se diz) eterno; a história tradicional ensina a pensar na vida como uma busca pelo imutável, pelo perene, pelo que se mantém igual através dos tempos. Tudo se volta contra aqueles que percebem possibilidades de mudança ou deliram sobre uma possível ausência de paradigmas. As instituições são contra os que se opõem à “ordem” estabelecida como natural: a escola castiga e expulsa, a ciência não lhes dá ouvidos, a cultura classifica de “marginal” ou menor, a história trata de ignorar. Quem não se adapta é pernicioso, a menina indisciplinada não merece a atenção ou os cuidados da

professora: ou a aluna se cala e conforma, ou sai da escola, do mercado de trabalho, dos círculos do saber, da sociedade.

Infere-se, nas palavras acima, que, na primeira metade do século XX, a leitura e o ensino eram baseados na escuta e na reprodução, sempre seguindo um modelo, um padrão, pronto a ser seguido. A leitura dos textos deveria ser feita apenas da forma mais correta possível, e a professora sabia qual, pois era a que mais havia estudado. O aprender significava assimilação e memorização, o conhecimento era mantido em rédeas curtas, pois os alunos não possuíam liberdade para aprender, subjugando a criatividade, tudo era estável e rotineiro (mesmice).

Prosseguindo, em 1922, iniciou-se o Modernismo brasileiro, que trouxe uma ruptura nos padrões estéticos e temáticos da literatura. Segundo Candido (2000), o Modernismo ampliou o universo temático da literatura brasileira, incorporando temas antes marginalizados. Movimentos como o Regionalismo e a Semana de Arte Moderna contribuíram para a diversificação dos conteúdos e a expansão do público leitor.

Nesse contexto, conforme Jordão (2002, p. 3), “a educação, para os teóricos pós-modernos, assume então outro papel: o de informar, mostrar, desnudar, ensinar as regras do jogo não apenas para que sejam seguidas, mas principalmente para que possam ser modificadas. Surge a pedagogia da possibilidade”.

Durante o período do Estado Novo (1937-1945), o governo de Getúlio Vargas utilizou a leitura como uma ferramenta de propaganda e controle ideológico, através do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). A censura e a regulamentação da produção editorial limitaram a diversidade de temas e opiniões disponíveis para leitura, restringindo a liberdade de expressão (Bastos, 1972).

Importa destacar que, após a Segunda Guerra Mundial e durante a redemocratização do país, na década de 1940, houve um crescimento na produção editorial e na circulação de livros. O surgimento de editoras importantes, como a Editora Brasiliense e a Companhia Editora Nacional, contribuiu para a diversificação do mercado editorial e para a disseminação de obras de ficção, ensaios e obras didáticas (Vianna, 2001).

Nas décadas de 1950 e 1960, a expansão da indústria editorial e a criação de políticas públicas voltadas para a educação, como a implantação do Plano Nacional de Alfabetização (1964), ajudaram a aumentar os índices de alfabetização e ampliar o acesso à leitura em diversas regiões do país. A produção literária e o consumo de livros cresceram, impulsionados por movimentos culturais como a Bossa Nova e a Tropicália (Vianna, 2001).

Nesse sentido, durante o regime militar (1964-1985), a leitura foi tanto uma forma de resistência quanto de controle ideológico. A censura afetou profundamente a produção editorial, mas movimentos culturais como a Tropicália e a literatura de resistência mantiveram vivos os debates intelectuais. A literatura marginal e as publicações alternativas também desempenharam um papel significativo na resistência cultural (Schwarz, 1992). Ainda, no Brasil, em decorrência do Golpe Militar em 1964, Knuppel (2002, p. 22-23) menciona que:

O terror e as severas punições atingiram também a rede educacional, provocando grandes conflitos e repressões. Situações conflituosas semelhantes às de 1930 aparecem em 1960, com o apego a competência técnica, cuja exigência indispensável para o desenvolvimento passa a ser planejamento. A acusação que se fazia era a de incompetência técnica de planejar situações sociais desejadas. Diante disso, a discriminação de muitas mazelas na área educacional foram divulgadas iniciando um processo ideológico para explicar em grande parte a responsabilidade por estar o Brasil na relação das nações subdesenvolvidas. Os professores passam a ser acusados por esse processo e esse foi um momento propício para que se introduzisse o acordo MEC/USAID, que tinha caráter ideológico, mas que não foi aceito por muitos intelectuais e estudantes. No que se refere à leitura, foi dada ênfase ao papel da alfabetização, mesmo que restringindo-se a um ensino muito técnico. Houve muita censura no tipo de leitura a ser difundida no país. Posteriormente, na década de 1960, começa a multiplicação de instituições e programas voltados para o fomento da leitura. É por essa época que nascem instituições como a Fundação do Livro Escolar (1966), a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968).

A partir da década de 1970, surgiram novos desafios e oportunidades para a leitura no Brasil. As crises econômicas e política afetaram o mercado editorial, mas também incentivaram o surgimento de editoras independentes e iniciativas culturais alternativas. A disseminação da cultura digital e a popularização da internet abriram novas possibilidades para o acesso à informação e à leitura apesar dos desafios de desigualdade no acesso à tecnologia (Vianna, 2001).

Com o passar dos anos, ainda em 1980, falar de educação ou de leitura em território brasileiro era tratar do elitismo e da falta de oportunidades no ensino. Assim, no final do século XIX, com a tentativa de atender às necessidades do mercado, verifica-se uma evolução, mesmo que lenta, se comparado ao período colonial, que possuía um sistema ainda mais elitista e a carência de obras que estimulassem a leitura era grande, principalmente devido ao fato de que naquela época não existia a presença de imprensas (Oliveira; Batista, 2018).

Mais tarde, na segunda metade do século XX, aconteceu a ampliação da prática da leitura e o uso do livro didático, que passa a ser o parceiro nas atividades de leitura. Diante do exposto, constata-se o tardio interesse, por parte da elite que governava o Brasil, em

alfabetizar e incentivar a leitura entre a sociedade (Oliveira; Batista, 2018). Para além dessa trama histórica, a questão da leitura também se situa em uma trama política, social e cultural. De acordo com Gondinho, Oliveira e Veloso (2020, p. 438):

Em meio a uma sociedade letrada, marcada pelas imbricações de uma cultura grafocêntrica, pelas sombras das experiências com as letras, pelas palavras, pelas expressões de uma comunicação registrada e pelos suportes multifacetados da escrita é que se depara introdutoriamente com um dos maiores problemas identificados na realidade escolar brasileira: a leitura. Com os discursos de democratização da escola que marcaram especialmente as décadas de 1980 e 1990 no Brasil, tem-se direcionado nas políticas educacionais ações para o problema de aprendizagem da leitura e da escrita. Este problema é apresentado como o grande gerador das desigualdades na escola, uma vez que é apontado como a explicação para o fracasso escolar. Diante disso, a questão da leitura na atualidade vem se desnaturalizando, quebrando a barreira do supostamente natural e se apresentando como um complexo emaranhado de ditos que ganham legitimidade enquanto prática social. As estatísticas oficiais apontam o problema da leitura como uma causa social, uma vez que é nas camadas populares, em realidade escolar pública, que é mais fortemente indicada as disparidades entre o universo leitor e não-leitor.

Depreende-se desse pensamento que a leitura é um problema que envolve a sociedade como um todo e geralmente é associado ao fracasso dos estudantes nas escolas e gerador das desigualdades sociais.

No século XX acreditava-se que a leitura seria capaz de tornar as pessoas mais críticas e reflexivas. No entanto, Knuppel (2002) afirma que o hábito de ler é uma prática exercida por poucos comparando ao número de campanhas em prol da leitura e ao número de letrados. “Entretanto, este fenômeno não aconteceu, pois à leitura foi dado o poder de alterar comportamentos e tal preocupação levou ao empenho de censurar, controlar e proibir a composição, publicação e venda de livros tidos como inconvenientes” (Knuppel, 2002, p. 23-24). Ainda de acordo com Knuppel (2002, p. 24), “importante salientar que depois da década de 70 e, sobretudo, 80 e 90 o mundo conheceu a maior técnica de processamento e armazenamento de informações, a ‘era das tecnologias de informação’, e isto muda a concepção de leitor”.

Segundo Chartier (2001), o livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. Em outras palavras, o texto na tela provoca um distanciamento corporal entre o leitor e o texto. Essa revolução se refere tanto ao sistema de produção, quanto ao “de reprodução dos textos. Noções que levaram séculos para serem construídas, passam por transformações. Hoje, o texto eletrônico, está aberto, às múltiplas reescritas, promove o leitor a ser coautor, no sentido de modificar a estrutura apresentada por um autor” (Knuppel, 2002, p. 24).

Desse modo, depara-se com a perspectiva da universalidade e da interatividade proporcionada pelo texto eletrônico. Chartier (2001) destaca que o livro não vai ser esquecido ou morrer por causa do livro eletrônico, pois existe espaço para os dois.

De se notar que, nos últimos anos, a globalização e a revolução digital têm impactado profundamente a leitura no Brasil. As novas tecnologias têm ampliado o acesso à informação e à literatura, transformando os hábitos de leitura e os formatos de publicação. A popularização dos e-books, audiolivros e a disseminação de conteúdos digitais têm alterado a forma como os brasileiros interagem com a literatura (Chartier, 2001).

Enfim, o desenvolvimento e a história da leitura foram influenciados por uma série de fatores, incluindo políticas governamentais, avanços na educação, mudanças na estrutura social e econômica, transformações no mercado editorial, bem como a democratização do acesso à informação. Apesar dos desafios persistentes, a leitura continua a desempenhar um papel fundamental na formação cultural e na construção de identidades individuais e coletivas no país (Oliveira; Batista, 2018; Bastos, 1982).

Em resumo, a história da leitura no Brasil reflete não apenas transformações na educação e cultura, mas também mudanças sociais e tecnológicas que influenciaram e continuam a influenciar a maneira como os brasileiros consomem e valorizam a literatura e o conhecimento escritos (Knuppel, 2002).

Para finalizar essas discussões traz-se Jauss (1994) para contribuir a respeito da história da literatura, mais especificamente em sua obra *A história da literatura como provocação à teoria literária*, na qual o autor propõe uma reavaliação radical na maneira como entendemos e estudamos a literatura ao longo do tempo.

A ideia central de sua teoria está no conceito de "horizonte de expectativas", que Jauss (1994) utiliza para explorar como a compreensão e a interpretação das obras literárias são moldadas pelas expectativas dos leitores em diferentes períodos históricos. Ele argumenta que cada época possui seu próprio conjunto de expectativas estéticas, éticas e ideológicas que influenciam profundamente a maneira como as obras literárias são recebidas e valorizadas.

Para Jauss (1994), a história da literatura não deve ser meramente uma sucessão cronológica de obras e autores, mas um processo dinâmico de interação entre a produção literária e suas condições de recepção. Ele critica abordagens que simplificam a história literária apenas como uma evolução linear de estilos ou movimentos, sugerindo que essa visão ignora a complexidade das interações entre escritores, textos e leitores ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, o autor mencionado também introduz o conceito de "efeito de horizonte", que se refere à maneira como as obras literárias podem desafiar ou ampliar os horizontes de expectativas dos leitores, provocando novas formas de compreensão e interpretação. Enfatiza comumente a importância das obras literárias que rompem com as convenções estéticas e ideológicas dominantes, gerando mudanças significativas na história da literatura ao influenciar futuras gerações de escritores e leitores (Jauss, 1994).

Além disso, Jauss (1994) discute a relação entre a história da literatura e a teoria literária, argumentando que a teoria deve ser informada pela prática histórica da leitura e interpretação literárias. Propõe ainda uma abordagem crítica que não apenas examina as obras literárias em si, mas também investiga seu contexto histórico, as respostas críticas contemporâneas e seu impacto subsequente.

Vale ressaltar ainda que o referido autor utiliza estudos de caso para ilustrar suas teorias, examinando exemplos específicos de obras literárias que foram recebidas de maneiras diversas ao passar dos anos. Demonstra como as mudanças nas condições sociais, políticas e culturais podem influenciar a forma como as obras são interpretadas, enfatizando a natureza fluida e mutável da história da literatura.

Enfim, pode-se considerar que Jauss (1994) revolucionou a teoria literária ao propor uma abordagem mais dinâmica e contextualizada para a história da literatura, na qual a interação entre escritores, textos e leitores desempenha um papel crucial na compreensão das transformações literárias ao longo dos séculos.

1.2 A leitura e aspectos do seu viés tradicional

Sob o viés tradicional da leitura, o texto é tomado como elemento puramente estrutural, com atenção à leitura oral e ao ensino exclusivo de gramática, em que se buscam estudantes que leem de maneira constante sem apresentar falhas vocais e sem pronunciar vocábulos de maneira errada e distinta da norma padrão utilizada (Ragi; Belizário; Silva, 2022).

Nessa perspectiva tradicional, a leitura é considerada como uma atividade de decifração, ou seja, o texto é apenas um artefato para a disseminação não dialógica do projeto de dizer do enunciador, vetando a possibilidade de interação dos estudantes com o texto estudado. Para ilustrar, é possível elencar atividades que exigem a extração de respostas claramente explicitadas no texto (Ragi; Belizário; Silva, 2022, p. 5-6).

Colomer e Campos (2002) corroboram com essas discussões ao assinalarem que a concepção tradicional da leitura é definida como um modelo de processamento ascendente. Nesse caso, o leitor fica primeiro nos níveis inferiores do texto, ou seja, em seus sinais gráficos e palavras, para formar diferentes unidades linguísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto. Para seguir esse procedimento, o sujeito precisa decodificar os signos, oralizá-los, em seguida ouvir-se pronunciando esses signos, receber o significado de cada unidade (palavras, frases, parágrafos, etc.) e uni-los uns aos outros para que sua soma lhe conceda o significado global.

Não se pode negar que com o passar dos anos a leitura foi adquirindo novos significados e foram sendo ampliadas as concepções existentes a respeito do tema. Antigamente, como visto, ela era concebida como um ato mecânico de codificação de um texto, de decifração de determinado código, com a finalidade de retirar dali informações. Sobre isso vale destacar que a leitura vai além da codificação e da decifração, pois ela incentiva a realização de inferências e análises numa multiplicidade de sentidos que emergem de um texto (Moraes, 2015).

Lajolo (1984, p. 3) afirma que ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. “É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista”.

A aprendizagem da leitura significa uma conquista de autonomia, permite a ampliação de horizontes, implica comprometimento. Liga-se por tradição ao processo de formação, à sua capacitação para o convívio e atuação social. Já na antiguidade, entre os gregos e romanos, saber ler significava possuir bases de uma educação adequada para a vida, possibilitando ao cidadão integrar-se de modo efetivo na sociedade. Ler, hoje, significa inteirar-se do mundo, sendo uma forma de conquistar a autonomia, de deixar de ler pelos olhos do outro (Martins, 1997).

Assim sendo, a leitura pode ser considerada como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não “importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido” (Martins, 1997, p. 31).

Portanto, a leitura vai além do texto e se inicia antes do contato com ele. O leitor assume um papel ativo, deixa de ser apenas um decodificador ou receptor passivo. A leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o texto lido. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido conforme os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de necessidade e expectativas, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor (Martins, 1997).

Martins (1997) menciona que existem três tipos de leitura, a sensorial, a emocional e a racional. Para a leitura ser efetiva, ela precisa preencher uma lacuna em nossa vida, deve “vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais. Esses são seus pré-requisitos. A eles se acrescentam os estímulos e os percalços do mundo exterior, suas exigências e recompensas” (Martins, 1997, p. 83).

Evidentemente, o ser humano é um ser pensante por sua própria natureza. Porém, sua capacidade de raciocínio necessita de treinamento, assim como o físico precisa para, por exemplo, tornar-se um atleta. O treinamento para a leitura ser efetiva implica aprender e desenvolver determinadas técnicas (Martins, 1997).

Ainda sobre a leitura, Ragi, Belizário e Silva (2022) sublinham que ela é uma importante habilidade linguística que se faz presente no contexto social e educacional das pessoas, visto que contribui não somente para o processo de aprendizagem dos estudantes, como também para a comunicação.

Vale destacar que a aquisição da leitura exige processos organizados metodologicamente, depende de motivações e estímulos. Pode ser desenvolvida ao longo da vida, ou seja, em qualquer período ou idade. Todavia, espera-se que esse desenvolvimento ocorra no período em que o sujeito ainda esteja na escola. Compreender e usar a linguagem são recursos indispensáveis para viver e conviver em sociedade. Para aprimorar a comunicação e conseguir se fazer entender é preciso viver as experiências de leitura e comumente de escrita na escola e fora desse espaço também (Moraes; Coenga, 2023).

Souza e Cosson (2013, p. 101-102) afirmam que, de todas as competências culturais, ler é, talvez, a mais valorizada na sociedade. No contexto social a ausência da leitura é vista de modo negativo e sua presença, de maneira positiva. Muitos são os programas e as ações realizados pelo governo e pelas escolas destinados a erradicar o analfabetismo, pois ler é fundamental em nossa sociedade, praticamente tudo o que fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita (Souza; Cosson, 2013).

A televisão a que assistimos está repleta de palavras escritas. As músicas que os cantores cantam foram antes escritas. Para obter a carteira de motorista é preciso conhecer as leis que estão escritas. Namoramos e trocamos cartas e mensagens via WhatsApp para falar de amor através das palavras. Casamos e temos filhos, assinamos contratos, seguimos instruções e lemos o jornal de domingo. A vida é, a todo instante, permeada pela escrita e, conseqüentemente, pela leitura (Souza; Cosson, 2013).

Apesar de sua imensa importância para a vida em sociedade, Rojo (2009) salienta que nos séculos XX e XXI a escola vem enfrentando insucessos: reprovações, analfabetismo, evasão e outros tantos desafios acerca do letramento. O desempenho dos estudantes na escola não é bom, em sua maioria, pelo menos metade da população brasileira ainda está muito longe de uma escolaridade de longa duração, que possa ser tomada como uma experiência rica e significativa, em vez de um percurso de fracasso e de exclusão.

Não à toa que são bem expressivos o insucesso escolar e o mau desempenho dos estudantes em resultados de estatísticas acerca das capacidades de leitura e escrita em exames nacionais e internacionais, como o Enem, o Pisa e o Saeb.

A respeito disso, Rojo (2003) assevera que resultados como esses configuram um quadro de ineficácia das práticas educativas que nos leva a nos perguntar: como estudantes que permanecem por longo tempo na escola podem desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A referida autora critica a leitura escolar ao afirmar que ela parece ter parado no início da segunda metade do século passado.

Desse modo, Rojo (2003, p. 52) chama a atenção para duas funções “que a escola deve assumir além de ser agente principal de acesso à cultura letrada: ser capaz de popularizar os impressos e oportunizar o acesso a outros espaços valorizados de cultura (museus, bibliotecas, teatros, espetáculos) e a outras mídias (analógicas e digitais) ”.

Por fim, segundo Rojo (2003), para a linguagem dar conta das demandas da vida numa sociedade globalizada e de alta circulação de informação e comunicação é requerida uma visão situada de língua em uso, linguagem, texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam.

1.3 Práticas de ensino de leitura em sala de aula e sua importância

A leitura é parte intrínseca para a formação de sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, dado que a partir dela acontece a construção de novos conceitos. Os benefícios

advindos da prática da leitura são muitos para as mudanças almeçadas na sociedade e é dever para formação cidadã. Entretanto, grande parte dos professores encontram dificuldades em sala de aula para praticar o ensino da leitura. Sendo assim, faz-se imprescindível a presença de um docente que atue como mediador para desenvolver as habilidades necessárias à compreensão leitora (Moraes, 2015).

A reflexão sobre a prática da leitura busca identificar sua respectiva abordagem e como é praticada em sala de aula. A preocupação com a leitura emerge ao nos depararmos com baixos índices de leitura e, conseqüentemente, com problemas na compreensão de textos (Moraes, 2015).

Evidentemente, a prática de leitura deve estar vinculada à leitura de mundo do indivíduo. O homem, desde o seu nascimento, inicia uma descoberta, uma interpretação do real, que mais tarde será lida, levando em consideração suas próprias vivências. A leitura se enfatiza pelo seu caráter significativo e dinâmico, com uma forte relação com as aspirações do leitor (Knuppel, 2002). Chartier (1991, p. 118) argumenta:

É preciso considerar também que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos. Longe de uma fenomenologia da leitura que apague todas as modalidades concretas do ato ler e o caracterize por seus efeitos, postulados como universais, uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura. O processo supõe o reconhecimento de diversas séries de contrastes. De início, entre as competências de leitura. A clivagem, essencial, porém grosseira, entre analfabetizados e analfabetos, não esgota as diferenças na relação com o escrito. Os que podem ler os textos, não os leem de maneira semelhante, e a distância é grande entre os letrados de talento e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que leem para poder compreender, só se sentindo à vontade frente a determinadas formas textuais ou tipográficas. Contrastes igualmente entre normas de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação. Contrastes, enfim, entre as expectativas e os interesses extremamente diversos que os diferentes grupos de leitores investem na prática de ler. De tais determinações, que regulam as práticas, dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, e lidos diferentemente pelos leitores que ao dispõem dos mesmos utensílios intelectuais e que não entretêm uma mesma relação com o escrito.

Obviamente, a prática da leitura não é neutra, traz em si crenças, concepções ideológicas, poderes, tanto do ponto de vista de quem escreve, quanto de quem lê. Assim, pode-se afirmar que existem diferentes comunidades leitoras, e que todos leem de alguma forma, mesmo aqueles que possuem baixo grau de letramento ou são analfabetos, “pois as práticas de leitura, enquanto práticas culturais não são passivas ao contexto de produção, são

recriadas e apropriadas de formas diferenciadas de acordo com as variações de tempo, local, experiências de leitura e condicionantes sociais e culturais” (Knuppel, 2002).

Moraes (2015) sublinha que a leitura é de extrema relevância para a condição humana e requisito fundamental na capacidade de entender o mundo que nos cerca. A prática da leitura possibilita fazer entender a complexidade dos problemas num intenso diálogo, numa busca incessante para a construção de sentidos. Muitos são os benefícios da leitura e por isso sua importância nas práticas de sala de aula. Santos *et al.* (2021, p. 2) atestam que:

Através da leitura [...] desenvolve-se diferentes competências como: o raciocínio; imaginação; criatividade e a interação com o meio social, compreendendo a prática de leitura como um fator essencial para a formação e o desenvolvimento dos alunos como futuros leitores. É fundamental para o educador reconhecer a importância das práticas de leitura em sala de aula para o desenvolvimento e aquisição da mesma, podendo assim ajudar o aluno de forma agradável a criar gosto e prazer pela leitura. O desenvolvimento da leitura é um processo complexo e contínuo, ele exige esforço, motivação tanto por parte do aprendiz, quanto por parte de quem ensina, e o professor mais que um mediador do conhecimento é um facilitador das situações de aprendizagem. A leitura é fundamental no desenvolvimento do ser humano, é uma capacidade que deve ser desenvolvida desde cedo e praticada de diversas formas, ler não significa apenas ver os símbolos gráficos e decodificá-los, mas também decifrar e interpretá-los.

Resta claro que, apesar de sua importância, mediante o exposto, um dos grandes desafios dos professores atualmente é ensinar a leitura para os estudantes, mas ensinar não só a decodificar códigos, como já foi enfatizado em outros momentos neste texto, e sim a ter o hábito de ler. Seja por qual motivo for, por prazer, para adquirir informação ou para estudar a prática da leitura, ela aprimora o vocabulário e dinamiza o raciocínio e a interpretação (Santos *et al.*, 2021).

Neste ponto é importante refletir sobre a seguinte questão: **De que maneira essa leitura se tornaria hábito e prioridade na vida dos nossos alunos?**

Frisa-se que, para tornar os estudantes bons leitores, é necessário que a escola ofereça condições para a prática de leitura. É essencial também assegurar que esses estudantes achem a leitura algo interessante. Formar leitores e desenvolver mais do que a capacidade de ler como o gosto pela leitura requer um bom planejamento, dedicação e compromisso por parte do professor (Santos *et al.*, 2021).

Assim sendo, os professores precisam estimular práticas diversificadas de leitura na escola, integrando diversos conteúdos e temáticas, de modo a levarem o estudante a estabelecer uma intimidade com os mais variados tipos de texto. Bem como, é fundamental planejar e orientar as práticas de leitura e escrita, deixando evidente a intencionalidade da

atividade. Além disso, faz-se necessário promover reflexões sobre a importância da leitura como forma de participação social e exercício da cidadania, contextualizando com situações da realidade. Por fim, valorizar e utilizar os conhecimentos prévios dos estudantes, levantando hipóteses, experiências, previsões e conhecimentos sobre o tema em questão, promovendo um debate oral, é comumente fundamental (Moraes; Coenga, 2023).

Importa lembrar que, para que a leitura se torne um hábito e uma prioridade na vida dos alunos, é essencial criar um ambiente propício e motivador. Um exemplo disso seria a promoção de espaços físicos atraentes e acolhedores para a leitura, como bibliotecas bem equipadas e cantos de leitura nas salas de aula. Além disso, uma boa estratégia seria o professor recomendar livros, compartilhar suas próprias experiências de leitura com os alunos e reservar sempre um tempo para eles realizarem leitura em sala de aula. Outra opção seria diversificar os textos, oferecer uma ampla variedade de textos e gêneros literários, que possam interessar os diferentes gostos e faixas etárias dos alunos, incluindo desde literatura clássica até quadrinhos, revistas, textos informativos e digitais (Gouveia, 2009).

Permitir que os alunos escolham seus próprios livros de acordo com seus interesses e níveis de leitura também pode ser uma estratégia para aumentar a motivação e o engajamento para a leitura. Também, promover atividades interdisciplinares que envolvam a leitura, como projetos de pesquisa, debates literários, dramatizações de textos e atividades de escrita. Ademais, envolver os pais e responsáveis no estímulo à leitura em casa, fornecendo orientações sobre como apoiar os hábitos de leitura dos alunos e implementar atividades diferenciadas de leitura contínua, como desafios de leitura, clubes de leitura, semanas temáticas de leitura, nas quais os alunos são incentivados a ler de forma mais atrativa e motivadora. Por fim, o professor pode aproveitar os recursos digitais, como e-books, audiobooks, plataformas educacionais online e redes sociais literárias, para expandir o acesso aos textos e engajar os alunos por meio de formatos multimodais (Gouveia, 2009).

Enfim, ao implementar estratégias de maneira consistente e adaptada às necessidades e interesses dos alunos, a leitura pode se tornar não apenas um hábito, mas também uma prioridade em suas vidas, proporcionando-lhes benefícios duradouros e diversos (Gouveia, 2009). De acordo com Gouveia (2009, p. 49), existem dez maneiras de promover a leitura e sua prática na vida dos alunos:

Investigar os hábitos de leitura na escola para ter informação sobre o que se lê, quanto se lê e as fontes onde os alunos obtêm os livros; desenvolver um sistema de monitorar mudanças na natureza e extensão da leitura independente à medida que as

crianças avançam na escola; promover encontros conjuntos entre os diferentes níveis de escolaridade sobre o assunto; dialogar com os pais; constituir um comitê para a biblioteca, incluindo representantes dos alunos para trabalhar com o bibliotecário e assegurar um bom stock, disposição funcional, confortável e atraente, aberta antes, nos intervalos e depois das aulas; planejar em conformidade com o currículo, com um leque diversificado de matérias; divulgar listas de ficção útil e acessível e livros de informação para apoio aos trabalhos das disciplinas; instalar uma loja de venda de livros em local privilegiado, seguro e atractivo com materiais que tenham em conta as necessidades e os gostos dos utilizadores, bem publicitada, aberta pelo menos três dias por semana, gerida por um professor com o apoio dos alunos; organizar visitas a bibliotecas e livrarias; realizar uma feira do livro regular com mostras, actividades e conversas com escritores; colocar uma “bookbox” Neste contexto, são sugeridos dez modos para promover a leitura: investigar os hábitos de leitura na escola para ter informação sobre o que se lê, quanto se lê e as fontes onde os alunos obtêm os livros; desenvolver um sistema de monitorar mudanças na natureza e extensão da leitura independente à medida que as crianças avançam na escola; promover encontros conjuntos entre os diferentes níveis de escolaridade sobre o assunto; dialogar com os pais; constituir um comitê para a biblioteca, incluindo representantes dos alunos para trabalhar com o bibliotecário e assegurar um bom stock, disposição funcional, confortável e atraente, aberta antes, nos intervalos e depois das aulas; planejar em conformidade com o currículo, com um leque diversificado de matérias; divulgar listas de ficção útil e acessível e livros de informação para apoio aos trabalhos das disciplinas; instalar uma loja de venda de livros em local privilegiado, seguro e atractivo com materiais que tenham em conta as necessidades e os gostos dos utilizadores, bem publicitada, aberta pelo menos três dias por semana, gerida por um professor com o apoio dos alunos; organizar visitas a bibliotecas e livrarias; realizar uma feira do livro regular com mostras, actividades e conversas com escritores; colocar uma “bookbox”.

Diante do exposto, depreende-se que, para os estudantes tornarem a leitura um hábito, são necessárias inúmeras estratégias por parte dos professores, bem como o apoio de sua família. Entre algumas estratégias citadas por Gouveia (2009), destacam-se a criação de um ambiente favorável, materiais interessantes, atividades diversificadas e motivadoras, que instiguem a leitura, entre outras.

Aqui, há que se considerar que a família também possui papel preponderante na aprendizagem e hábito da leitura, afinal, os pais são os primeiros educadores da leitura na vida dos filhos, antes mesmo da escola. A esse respeito, não especificamente sobre a leitura, mas da aprendizagem como um todo, Rossi *et al.* (2020, p. 66) destacam:

É sabido que a família, enquanto primeiro grupo social da criança é quem transpõe valores éticos, morais, espirituais e humanitários. É responsável por dar as condições básicas para que a criança possa construir sua identidade. Portanto, a família exerce uma função constitucional no seu desenvolvimento. Um pai, uma mãe e filhos é a imagem que costuma definir uma família. Contudo, é apenas um modelo tradicional entre os muitos outros que existem e se formaram nos últimos tempos. A criança nasce dentro de um desses tipos de contexto familiar e é nele o primeiro contato com outras pessoas, é o primeiro grupo social a ter acesso, e é neste momento em que terá experiências mais diretas e significativas em seu desenvolvimento. Formará suas referências mais marcantes sobre sentimentos, limites, ética, moral, carácter, o certo e o errado... e que acompanharão pelo resto da vida.

Os autores supracitados ainda acrescentam que a família é o espaço no qual a criança se forma e leva consigo todas as experiências adquiridas no decorrer de sua trajetória. São as experiências vividas no ambiente familiar quando criança que irão interferir para a sua formação na idade adulta. A família exerce papel preponderante na formação do indivíduo, e na construção de sua identidade enquanto sujeito social, ou seja, ela é o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo (Rossi *et al.*, 2020).

Nesse contexto, a família, ao incentivar e apoiar o estudante na prática da leitura, contribui significativamente para o seu aprendizado, dado que ela pode promover diversos benefícios ao leitor. Após o seio familiar, o aluno começa a frequentar a escola, um espaço que deve incentivar essa prática (da leitura) com vistas a formar bons leitores. Tal estímulo é um dos grandes anseios que perpassam pelo fazer pedagógico, visto que a prática e a compreensão da leitura estão ligadas a todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, é preciso que os professores organizem e planejem situações interessantes e instigantes para haver um maior incentivo à leitura (Paula; Magalhães, 2023).

A respeito de práticas de leitura em sala de aula de maneira diferenciada e com uso de variadas estratégias, são apresentadas no Quadro 1 cinco pesquisas aplicadas em um contexto escolar, para averiguação em especial de seus resultados, além disso busca-se explicar de forma breve aspectos importantes desses estudos, como: título das pesquisas, nomes dos autores, ano de publicação, metodologia utilizada e, como já mencionado, os principais resultados obtidos a partir da experiência/prática.

Quadro 1 – Pesquisas aplicadas em um contexto escolar sobre práticas de leitura

Título da pesquisa	Nome dos autores	Ano de publicação	Metodologia utilizada / O que foi feito?	Principais resultados obtidos
O ensino da leitura em uma sala de aula de 2º ciclo	Fúlvia Ludmila Bertholdo	2012	A pesquisadora aplicou práticas em sala de aula para o ensino de leitura em uma turma do Ensino Fundamental. Ao realizar tal atividade, buscou-se desenvolver uma prática voltada para que se contemplasse em três momentos da atividade antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura, considerando e explorando os diversos aspectos que conduzem o aluno a uma visão ampla dos textos.	Os resultados foram satisfatórios, dado que houve uma melhora na leitura fluente dos estudantes e desenvolvimento na capacidade de compreensão do texto lido.
Práticas de	Isaías	2017	Elaborou-se uma sequência	A SD permitiu os alunos

leitura em sala de aula: uma sequência didática para o letramento literário	Francisco de Carvalho, João Valci dos Santos Novaes e Rosilma Silva Rodrigues		didática com uso da crônica “O lixo”, de Luís Fernando Veríssimo, como objeto literário. A proposta de atividade teve como temática “Responsabilidade e cuidado com o meio ambiente: dever de todos nós”, direcionada aos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental.	melhorarem seus conhecimentos acerca do gênero textual, antes desconhecido em suas práticas de leitura. É interessante, portanto, considerar que o texto literário no espaço escolar seja um recurso que possibilite encontros, convergências e/ou divergências, heterogeneidades e experiências diversas com os contextos do leitor.
O ensino das estratégias de leitura na sala de aula: da intervenção pedagógica à progressão das habilidades leitoras	Ana Paula Bastos Borges	2015	Objetivou-se possibilitar um melhor desenvolvimento da competência leitora de 18 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, a partir do trabalho com as estratégias metacognitivas de leitura.	Consideram-se positivos os resultados obtidos, tendo em vista que os dados indicam um avanço significativo do desenvolvimento leitor dos discentes, no que tange aos descritores analisados.
Estratégias de Ensino à prática de leitura em sala de aula	Roberta Valéria Guedes de Lima	2017	Foi realizada uma pesquisa de campo com aluno do 5º ao 8º ano de uma escola particular na cidade de Samambaia-DF, utilizando aplicação de questionário e desenvolvimento de estratégias pedagógicas para despertar o interesse pela leitura nessas turmas.	Os resultados demonstram que há carência de estímulos a essa atividade em sala por parte de alguns professores e que sua utilização adequada, trabalhando diversos gêneros literários em sala de aula, melhora perceptivelmente a interpretação, leitura, compreensão e escrita dos estudantes. A partir do desenvolvimento de estratégias pedagógicas foi possível despertar o interesse dos estudantes pela leitura.
Sequência didática: uma proposta para o desenvolvimento da consciência fonológica e das práticas de leitura, escrita e letramento	Hermínia Silva de Souza e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves	2014	Foi proposto um trabalho com sequência didática e aplicado em uma turma para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, que teve como objetivo a busca de caminhos que permitam combater problemas relacionados a dificuldades de aquisição de leitura enfrentadas na escola.	Os resultados dessa experiência evidenciam que houve o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e letramento dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Pode-se afirmar, em razão dos resultados obtidos a partir das práticas de leitura presentes no Quadro 1, que elas muito podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes a respeito da leitura, a citar: melhoria na leitura fluente, desenvolvimento de diferentes habilidades e competências leitoras, despertamento do interesse dos estudantes pela leitura (e gosto por ela), entre outras questões. Sendo assim, é possível aferir que as práticas de leitura precisam ser aplicadas em sala de aula com o objetivo de formar bons leitores, cabendo ao professor planejar suas aulas de maneiras diferenciadas, por meio de metodologias, utilizando-se de recursos tecnológicos e diversas estratégias.

Concluindo, a esse respeito, Paula e Magalhães (2023, p. 95) reiteram que, no que tange aos percursos e metodologias para práticas de leitura em sala de aula e seu ensino ser efetivo cabe ao professor criar condições “para que o estudante se transforme em um leitor fruidor, sendo capaz de desenvolver a sensibilidade estética, compartilhar impressões e críticas que contribuam tanto para provocar rupturas com as convenções sociais quanto ressignificar valores e, ainda, fortalecer sentimentos”.

2 A LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Este tópico discute a questão da leitura/literatura nos documentos oficiais da Educação brasileira, a citar, respectivamente: Base Nacional Comum Curricular - BNCC (subtópico 2.1); Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (subtópico 2.2); Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – DRC/MT (subtópico 2.3); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (subtópico 2.4).

2.1 A leitura/literatura nos PCN

Os currículos compreendem e devem ser a expressão dos conhecimentos e valores que uma sociedade considera importantes para o percurso educativo das crianças e adolescentes. Eles são traduzidos nos objetivos a se atingir, nos conteúdos considerados os mais adequados para promovê-los, nos métodos adotados e nas maneiras de avaliar o trabalho realizado. Na década de 90, a definição de quais são esses conhecimentos e valores foi elaborada por meio da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Chaddad, 2015).

Os PCN foram elaborados a partir de uma prerrogativa da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, Lei 9394/96, com o intuito de propiciar aos sistemas de ensino subsídios à elaboração/reelaboração do currículo, servindo como base norteadora na construção do projeto pedagógico. Os PCN, publicados em 1997 pelo MEC, se constituem como resultado de um longo trabalho (Lombardi; Arbolea, 2006; Saldanha, 2015).

Esses parâmetros se “constituem em um conjunto de documentos que desde 1997 foram colocados em prática em todo território nacional como referência de renovação e reelaboração da proposta curricular. Com os Parâmetros Curriculares buscou-se a unificação dos conteúdos de ensino no Brasil” (Chaddad, 2015, p. 7).

Os PCN representam um grande marco na educação do Brasil, dado que se trata de um documento oficial, que tem validade e abrange todo o território brasileiro e “que reconhece a importância do aprendizado de uma língua estrangeira na formação integral de todo cidadão. O próprio documento reconhece que a sua intenção é servir de referência, de parâmetro, orientação, para a prática dos professores, ele não tem um caráter dogmático” (Saldanha, 2015, p. 1).

No início foram elaboradas versões preliminares de documentos, para posterior debate e análise por parte dos professores que atuavam nas escolas, nos seus mais diferentes graus de ensino, bem como com a participação de especialistas na área da educação e de outras áreas afins, além de instituições governamentais e não governamentais. As sugestões apresentadas e as críticas levantadas contribuíram para a elaboração da versão final, que deve ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e avaliação de sua implantação. Em síntese, a legitimidade desse documento ancora-se no modo coletivo de sua elaboração (Lombardi; Arbolea, 2006).

Ressalta-se que antes dos PCN “e da própria Lei 9394/1996, já existia a proposta dos conteúdos mínimos para os sistemas de ensino. O artigo 210 da Constituição Federal de 1988 estabeleceu a competência da União para fixar o que chamou de Conteúdos Mínimos para o ensino fundamental” (Chaddad, 2015, p. 7).

Em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais afirma-se que o trabalho com a leitura tem como objetivo a formação de leitores competentes (Brasil, 1998). Ao utilizar essa expressão “trabalho com a leitura”, postula-se que a atividade se configura como um processo coletivo e não apenas individual, no qual professor, estudante e autor, por meio do texto, dialogam em busca de possíveis leituras (Menegassi; Fuza, 2010).

Nessa perspectiva, ainda está postulado nos PCN que a leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo e uma desconstrução do significado do texto, a partir de seus objetivos e do seu conhecimento prévio sobre o tema. Por isso não se trata somente de extrair informações da escrita e decodificar letra por letra ou palavra por palavra, mas de uma atividade que implica principalmente a compreensão (Brasil, 1998).

Observa-se que a leitura é constituída de etapas que exigem um trabalho de construção de significado do texto por parte do leitor, assim ela pode ser compreendida como um processo. O significado é aquele demarcado no texto e o estudante é o responsável por buscá-lo com vistas à produção de sentidos para aquilo que está lendo, que são produzidos a partir

de suas relações sociais, históricas e ideológicas com o texto. Inicialmente, ele extrai as ideias, faz sua compreensão e depois produz os sentidos possíveis para o texto que leu. Os PCN sublinham também que a leitura fluente envolve outras estratégias, como seleção, antecipação, inferência e verificação. Logo, a decodificação, referente ao primeiro conceito de leitura, é meramente um dos procedimentos que o indivíduo utiliza ao ler (Menegassi; Fuza, 2010, p. 318; Brasil, 1998).

Assim, diante do exposto no PCN, pode-se afirmar que a visão de leitura é interacionista, pois ela é tida como um processo; o leitor não realiza um trabalho passivo, mas sim, ativo; ele constrói significados a partir da leitura de um texto; o leitor tem objetivos de leitura e ele não apenas tira informações do texto, mas também as compreende. Por conseguinte, a leitura é um processo de interação entre leitor e texto, que promove uma atitude ativa do sujeito diante daquilo que lê, o que proporciona a formação de um leitor competente (Menegassi; Fuza, 2010).

Embora a leitura seja um processo de interação, é necessário e importante superar algumas concepções sobre o seu aprendizado inicial. A primeira delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter as letras em sons, e a consequência dessa ação ser a compreensão. A partir dessa concepção equivocada, a escola produz grande quantidade de leitores que são capazes de decodificar quaisquer textos, porém com muitas dificuldades para compreender o que leem (Brasil, 1998; Menegassi; Fuza, 2010).

Reafirma-se, no entanto, que o ato da leitura vai muito além da decodificação. Daí nasce a necessidade de interagir as perspectivas de leitura com foco no texto e no leitor, a fim de alcançar a interação entre eles. É essencial que se apresente ao leitor oportunidades e espaço para aprender a ler a partir da antecipação de ideias, da realização de inferências e da retomada de conhecimentos anteriores, ultrapassando assim o nível da decodificação que se faz muito presente nos materiais desenvolvidos para ensinar a ler na escola (Menegassi; Fuza, 2010).

Nesse contexto, concebe-se a “leitura como uma prática social, um meio de possibilitar a realização de novos diálogos entre os sujeitos envolvidos no processo: o autor, representado pelo texto, e o leitor, uma resposta a uma necessidade, em práticas de letramentos socialmente determinadas” (Menegassi; Fuza, 2010, p. 319).

Importa destacar que nos PCN (Brasil, 1998) foram descritas algumas características sobre a leitura: a leitura leva à formação e ao desenvolvimento de leitores competentes; é um processo coletivo e constituída por etapas; o leitor realiza um trabalho ativo de construção do

significado do texto e tem objetivos de leitura; a leitura implica compreensão (Menegassi; Fuza, 2010).

Ainda sobre a leitura nos PCN, Lombardi e Arbolea (2006) enfatizam que o leitor competente é aquele capaz de ter uma compreensão integral daquilo que lê e ultrapassa o nível meramente explícito a ponto de identificar elementos implícitos no texto. Comumente, o leitor competente consegue estabelecer relações entre os textos que lê e outros já conhecidos por ele e atribui a eles sentidos, justificando e validando a sua leitura a partir da localização de diversos elementos discursivos. Um sujeito que tem aptidão para selecionar trechos que “atendam a uma necessidade sua e utiliza estratégias de leitura de forma a atingir essa exigência. Portanto, nos PCN, a concepção de leitura é interacionista e tem também seus fundamentos ancorados na psicologia cognitiva, na análise do discurso e na psicolinguística” (Lombardi; Arbolea, 2006, p. 2876).

Nos PCN, a leitura se trata de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível a sua proficiência, ou seja, a sua fluência. O domínio das estratégias de leitura decorre de uma prática viva do ato de ler, por um lado, respondendo aos diferentes propósitos de quem lê, e por outro lado, vivenciando as diferentes maneiras de ler existentes nas práticas sociais. A interpretação de um texto é feita a partir das hipóteses que o leitor produz sobre aquilo que lê, as quais resultam das relações que ele estabelece desde o começo da leitura, constantemente entre os elementos visuais, as palavras, as frases e todas as demais informações que ele pode trazer para a leitura. Essa atividade está relacionada à predição, que consiste na antecipação do sentido do texto, eliminando de antemão hipóteses improváveis. A confirmação ou rejeição das hipóteses depende, em sua maioria, dos dados textuais, do modo como eles estão articulados e organizados no texto. A interpretação ocorre quando existe a confluência entre a projeção dos conhecimentos do leitor no texto e o reconhecimento de elementos do código linguístico (Lombardi; Arbolea, 2006, Brasil, 1998).

Acrescendo a este debate, é importante frisar que, embora os PCN tenham sido desenvolvidos para orientar o currículo escolar, alguns críticos apontam que a literatura poderia ser mais robustamente abordada nesses documentos.

Vale citar que nos PCN foca-se em competências e habilidades, enfatizando o desenvolvimento delas, como a escrita, a leitura, a interpretação e compreensão de textos, porém não se detalham especificamente aspectos da literatura como um conteúdo que faz parte do currículo.

Outro ponto é a ênfase em outras áreas do conhecimento, ou seja, os PCN dão mais destaque a áreas como matemática, ciências e língua portuguesa, esta última focada mais na produção textual, ortografia e gramática do que na área da literatura. Por mais que o documento busque promover a interdisciplinaridade, interligando diferentes áreas do conhecimento, não fica claro como a literatura é integrada a essas abordagens interdisciplinares.

Sendo assim, existe uma demanda de atualização que venha a refletir melhor a diversidade literária brasileira e mundial, bem como as práticas contemporâneas de ensino de literatura. Por fim, mudanças no currículo e nas políticas educacionais podem ocorrer ao longo do tempo em resposta a essas críticas e necessidades percebidas na prática educacional no que tange à área da literatura.

De acordo com Frederico (2014), ao estudar os documentos oficiais, em especial, os PCN, identificam-se alguns problemas referentes ao tratamento dado à literatura, pois existe uma quase completa ausência dessa disciplina nesse documento (e em outros documentos oficiais), um completo abandono a que foi relegada uma disciplina que tanta deferência merecia.

Para finalizar essas discussões, no estudo da autora Frederico (2014), intitulado “A falta da literatura: documentos oficiais e políticas públicas de ensino”, há uma tentativa de entender o porquê da ausência da literatura nos PCN e chega-se à seguinte conclusão:

Dentro do ideário abraçado pelos elaboradores de tais documentos, em perfeita consonância com os tempos correntes, mas em desacordo com a própria natureza da literatura, outro lugar não poderia ser destinado a ela: sua diluição em meio a outras linguagens e outras culturas. Por tudo isso, em “Conhecimentos de Língua Portuguesa”, do caderno “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, o lugar destinado à literatura é assim explicitado: Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão (Frederico, 2014, p. 358).

2.2 A leitura/literatura na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular foi homologada no ano de 2017, é hoje o documento norteador da Educação Básica, que privilegia o aporte do ensino nos critérios de competência e habilidades, que são a base geradora de elaboração do documento em questão.

Ela apresenta uma série de novos parâmetros para a educação e implementa um debate histórico e político contundente. “Teoricamente bem elaborada, atenta às modificações por que passa o mundo e a nova juventude que emerge desse contexto, ela, no entanto, furta-se a enfrentar a questão curricular, que deixa solta, construída por indicativos de formação” (Ipiranga, 2019, p. 108).

As áreas que dividem a estrutura curricular da BNCC são Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Segundo Cechinel (2019), a área de Linguagens e suas Tecnologias, compreende, entre outras disciplinas, a de Língua Portuguesa. Nela, são sete competências específicas e cinquenta e três habilidades que devem ser organizadas e promovidas em sua relação com cinco *campos de atuação social*: Campo da vida pessoal, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública. A literatura encontra-se situada no Campo artístico-literário, que inclui nove habilidades específicas. Quatro das habilidades, a título de exemplo, dizem o seguinte:

(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica (Competência específica 6) (Brasil, 2018, p. 515).

(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo (Competências específicas 3, 6) (Brasil, 2018, p. 515).

(EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, *playlists* comentadas, fanzines, *e-zines* etc.) (Competências específicas 1, 3) (Brasil, 2018, p. 516).

(EM13LP53) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias - mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico -, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfics*, *fanclipes* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário (Competências específicas 1, 3) (Brasil, 2018, p. 516).

Ipiranga (2019) acrescenta que, no que tange à literatura, a área em que está inserida – Linguagens e suas Tecnologias – contempla as disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Logo, ela vem configurada como um campo da segmentação do componente Língua Portuguesa. A área de Língua Portuguesa se articulada aos campos de atuação social, o primeiro é o campo da vida pessoal, na sequência, vêm os seguintes: “campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e

campo de atuação na vida pública. São esses campos os geradores das ações subsequentes, o que marca uma inovação na concepção e no fluxo das diretrizes educacionais” (Ipiranga, 2019, p. 108).

O documento explicita que a literatura é uma arte, e por esse motivo deve ser estudada em diálogo com as práticas de linguagem, das quais ela não se dissocia. Essa posição acompanha uma mudança nos modos de apreensão do literário, entendido agora como extensão de um discurso social (Colomer, 2007).

Para Wellek e Warren (2003), a literatura é uma expressão artística que desempenha papéis complexos e multifacetados na vida humana e na cultura, não podendo ser compreendida apenas como uma forma de entretenimento ou comunicação. É uma forma de arte verbal, que utiliza a linguagem como meio para expressar experiências humanas, emoções, ideias e visões de mundo de modo esteticamente organizado. A literatura cria mundos imaginários ou representa o mundo real de maneira estilizada e simbólica.

Conforme os mesmos autores, a literatura possui várias dimensões e funções, sendo as suas funções: estética, cognitiva, expressiva e social. Na função estética, a literatura é valorizada por suas qualidades estéticas. Ela usa recursos como ritmo, imagens, metáforas e estruturas narrativas para criar efeitos estéticos que vão além da simples comunicação de informações. Na função cognitiva, a literatura permite aos leitores explorarem e compreenderem aspectos da experiência humana que podem não ser acessíveis por meio de outros meios. Ela oferece insights sobre a psicologia humana, sociedade, história e valores culturais. Na função expressiva, a literatura é uma forma de expressão pessoal e cultural, que possibilita escritores e leitores expressarem emoções, ideias e perspectivas individuais e coletivas. Na função social, a literatura reflete e influencia a sociedade. Ela pode funcionar como um espelho que revela valores, normas e preocupações sociais de uma época ou como uma força que desafia e molda o pensamento e a cultura (Wellek; Warren, 2003).

Destaca-se que, das 600 páginas da Base Nacional Comum Curricular, apenas quatro são dedicadas à questão da literatura. Isso evidencia o papel menor que vem sendo dado ao seu ensino. Entre recomendações de como formar o leitor, num processo contínuo de educação literária, a BNCC apresenta questões gerais, que não deixam de ser importantes, entretanto, se exime de construir uma lista mínima de conteúdos (Ipiranga, 2019).

Cabe citar ainda que, além de a literatura não ter o destaque que seguramente merecia nesse documento, isso mais se evidencia quando se trata da literatura regional. De acordo com Chartier (2001), a escola se afastou da literatura, especialmente no Brasil, porque está

preocupada em oferecer ao maior número possível de estudantes as habilidades básicas de leitura e escrita. Porém, o autor supracitado acredita que os professores devem acolher a literatura novamente, desde a alfabetização até os cursos de nível superior.

Cechinel (2019, p. 3) também assevera que “a BNCC não oferece um olhar precisamente teórico, conceitual ou *formativo* para o literário, instrumentalizando seu lugar no mesmo âmbito das competências e habilidades que regulam as demais áreas do conhecimento”.

Nesse sentido, a literatura não está associada a um conteúdo, habilidade, competência, tema ou prática específica nesse documento. Contrariamente, há uma ausência da literatura, a sua potência é neutralizada, e formam-se semiformados (Cechinel, 2019).

Decorre disso, aliás, que a BNCC é tudo, menos clara quanto aos objetos literários de que deveriam se ocupar os professores no pouco tempo que lhes resta. O documento parece pouco inclinado a discutir a “temporalidade específica que a leitura literária demanda, mergulhando o leitor numa profusão ininterrupta de textos, gêneros, produções, repertórios, formas, temas, lugares, imagens, tradições, práticas etc. que contrastam vivamente com o pouco tempo hoje disponível para a área” (Cechinel, 2019, p. 10).

Mediante o exposto, em se tratando da BNCC, há pontos de discussão e crítica sobre a abordagem da literatura, especialmente no que diz respeito a sua presença e ênfase no documento, sendo o principal deles o foco nas competências e habilidades (assim como nos PCN), de leitura, interpretação de textos e produção textual, o que resulta em menor espaço para o trabalho da literatura com os estudantes.

Embora a BNCC estabeleça as competências essenciais, ela também oferece flexibilidade para as escolas e redes de ensino adaptarem o currículo às suas realidades locais e interesses específicos dos alunos. Isso pode influenciar a maneira como a literatura é incorporada ao currículo escolar em diferentes contextos. Além disso, a BNCC promove a interdisciplinaridade e a integração entre diferentes áreas do conhecimento, que pode levar a uma abordagem em que a literatura é vista não apenas como um campo isolado, mas como parte de um conjunto maior de competências e conhecimentos.

É importante destacar um dos pontos positivos da BNCC, que é a proposta de práticas leitoras por meio de atividades direcionadas à utilização da tecnologia, norteando o ensino da língua para que os estudantes se apropriem dos diversos gêneros digitais que se mostram presentes de maneira expressiva no contexto atual, ampliando saberes relacionados à cultura digital e oferecendo novas possibilidades de conhecimento. Sendo assim, cada área do

conhecimento deverá desenvolver habilidades necessárias para compreensão da leitura, da oralidade e da escrita, que devem ser realizadas de modo contextualizado e interdisciplinar por meio de diferentes objetos de conhecimento (Santos; Valerio, 2023).

Conforme apontam Barros, Nantes e Maciel (2023, p. 74), a BNCC, em sua competência cinco, “indica que dentro das práticas escolares deve ser contemplada a produção do conhecimento com a utilização das tecnologias, tendo em vista que os textos multimodais e plurissemióticos já estão inseridos nas práticas sociais, logo, podem e devem ser objeto de reflexão e leitura” (Brasil, 2018).

A BNCC, além de enfatizar a importância da tecnologia nas atividades de leitura e demais, também sugere outras estratégias para nortear o ensino da leitura, e pressupõe caminhos que a escola necessita percorrer para que aconteça a ação leitora. Destaca-se, em função disso, os pontos em que são pontuados os objetivos da leitura, que devem ser delimitados, ou seja, “cabe ao profissional docente estipular, junto com os discentes, a intencionalidade da leitura a ser trabalhada, considerar os conhecimentos prévios que os estudantes trazem consigo por meio de experiências vivenciadas e, ainda, estabelecer sintagmas de sentido para com o texto lido” (Santos; Valerio, 2023, p. 6337).

Ademais, ressalta-se na BNCC que compreender as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação (Brasil, 2018) é de extrema importância para a prática de um ensino coeso e multiletrado, que contribua de forma ativa para a formação crítica dos estudantes. Por conseguinte, a leitura é fundamental para o desenvolvimento escolar de modo geral dos estudantes, dado que essa habilidade é um instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens (Ragi; Belizário; Silva, 2022).

2.3 A leitura/literatura no DRC-MT

O Documento de Referência Curricular (DRC) do Estado de Mato Grosso estabelece as diretrizes e os objetivos para a organização curricular nas escolas estaduais (Mato Grosso, 2018).

Destaca-se que o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) traz a concepção de Linguagem adotada pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso na Área de Linguagens, compreendendo que ela é constituída de gestos corporais, de expressões verbais e visuais, conscientes e/ou inconscientes, contendo um lado afetivo. E

essas formas de expressão permitem as interações que produzem efeitos no outro. Desse modo, a linguagem é resultante da prática social, propicia essa prática e a modifica em função das condições existentes (Mato Grosso, 2012).

As Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso na Área de Linguagens “já afirmavam que utilizar a linguagem é interagir a partir de textos, intertextos e hipertextos produzidos por códigos, pois as linguagens se concretizam nesses produtos de manifestação significativa e articulada de uma história social e cultural, únicos em cada contexto” (Mato Grosso, 2012, p. 12). Nesse sentido, determina “que o texto assume um papel de objeto de significação, leitura, interação, apreciação, expressão e fruição dos diversos elementos linguísticos, pictóricos, corporais, tecnológicos, sonoros, plásticos, gestuais e cênicos e não apenas aquele restrito à língua escrita ou falada” (Mato Grosso, 2012, p. 12).

Nessa perspectiva, a concepção de linguagem seria a construção sociointeracionista dos sujeitos no estabelecimento de sua relação entre linguagem e identidade. A partir dessa concepção, o professor deve propor diferentes metodologias e procedimentos ativos pelos quais o estudante se posicione como principal interlocutor, seja ouvido, tenha espaço para atuar, para apresentar seu ponto de vista e defender suas opiniões. Assim, as possibilidades da relação dialética entre os diversificados modos de manifestações do texto e suas ilimitadas imbricações propiciam a inter-relação dos componentes curriculares da Área de Linguagem (Mato Grosso, 2012, 2019).

É relevante mencionar que, desde o período da Educação Infantil, os componentes são pensados a partir da organização por área do conhecimento. No caso da área de Linguagem, a sua finalidade na Educação Básica é ampliar a compreensão das práticas de linguagem para que o estudante possa utilizá-las nas variadas manifestações artísticas, corporais e linguísticas, continuando a aprender ao vivenciá-las. No Ensino Fundamental, o aluno passa a adquirir e estruturar os conhecimentos básicos, já no Ensino Médio, tem-se a consolidação com a apropriação das especificidades de cada linguagem dentro da área e de suas possibilidades de interação (Mato Grosso, 2019).

No DRC-MT está descrito “que o conhecimento sobre as diversas estratégias de leitura contribui para o sucesso no processo de alfabetização e ampliação da participação dos estudantes em diferentes práticas de letramento” (Mato Grosso, 2018, p. 50). Ainda, acrescenta-se que o uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação – TDIC, somado à multiplicidade das linguagens, auxilia no desenvolvimento do protagonismo e da autoria na vida social (Mato Grosso, 2018).

Evidentemente, a necessidade de adotar diferentes estratégias de leitura acata a premissa de não ficar somente no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar o conhecimento. Pode-se ler de modo a interrogar o texto; de forma superficial; deixar o texto propor novas dúvidas; questionar os conhecimentos prévios que levarão a pensar de outro modo. Enfim, precisa haver um rompimento com a ideia de que primeiro se lê e depois se escreve e vice-versa, afinal, esta é uma tarefa híbrida (Mato Grosso, 2018). Algumas estratégias para compreensão da leitura são propostas no DRC-MT, a citar as seguintes:

- a) Para antes da leitura: Antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, outros; levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto; expectativas em função do suporte; expectativas em função da formatação do gênero; expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.
- b) Durante a leitura: Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; construção do sentido global do texto; Identificação das pistas que mostram a posição do autor; relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos.
- c) Depois da leitura: Construção da síntese semântica do texto; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; relação de informações para tirar conclusões; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto.

Portanto, para a compreensão de uma leitura, é importante se atentar às estratégias mencionadas acima, que se relacionam não somente ao momento específico da leitura (durante a leitura), mas antes e após dela.

Assim, o processo de compreensão leitora não é resultado unicamente da interação entre os interlocutores, mas também é fruto das relações dialógicas que se estabelecem entre eles em um determinado contexto sócio-histórico. Por fim, o referido documento estabelece que as pesquisas indicam que ler envolve tanto o uso de procedimentos quanto a mobilização de diversas estratégias e habilidades adequadas ao contexto situacional e às finalidades da leitura (Mato Grosso, 2018).

Em se tratando especificamente da literatura no DRC-MT, ela é definida e considerada da seguinte forma:

A literatura, não é [...] “neutra” ou “inocente” quando se discutem as redes de transmissão de ideias, gostos, debates, estímulos, rejeições, experiências e valores estéticos que criam uma linha de continuidade entre o passado, o presente e o futuro da vida literária de um país [...]. A literatura é uma instância de poder, na qual as relações sociais do mundo “real” são espelhadas nos personagens, tempos e espaços, mediadas pela fantasia. No caso específico da literatura produzida em Mato Grosso, alguns autores apresentam sua obra utilizando o espaço geográfico específico do estado, com seus biomas, e aspectos culturais, como o linguajar da baixada cuiabana em contraste com aquele trazido pelos migrantes de diferentes partes do país, enquanto outros abrem mão dessa caracterização regional e universalizam seu discurso. Importa, assim, apresentar a literatura produzida em Mato Grosso como espaço identitário, em suas múltiplas manifestações culturais, uma vez que a materialidade do discurso literário está na ruptura do mundo com a realidade, instaurada a partir da criação de um universo no qual o autor articula seu discurso de modo a adquirir existência real pela linguagem [...]. Para tanto, considera-se [...] “Literatura é linguagem carregada de significado. Grande literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível. Enfim, literatura é novidade que PERMANECE novidade”. Nesse sentido, a literatura se apropria de toda e qualquer matéria e a transforma em objeto de transmissão de ideias, não havendo assuntos “literários” e “não-literários”, tudo pode ser artisticamente trabalhado por meio da linguagem. Reforça-se, aqui, a literatura como parte da construção da identidade, tomada como fonte da experiência de um povo, valendo-se da matéria prima advinda das ciências sociais, instituições produtivas e reprodutivas, além da memória coletiva e fantasias pessoais, aliados aos aparatos de poder e revelações de cunho religioso [...]. É importante que o professor de linguagem compreenda a literatura como fruição, bem como instrumento de representação linguística (Mato Grosso, 2018, p. 58).

Nesse sentido, resta claro no documento que não existe um espaço específico para o professor trabalhar a literatura com seus alunos, pois “tudo pode ser trabalhado por meio da Literatura”.

Ressalta-se, por fim, que o documento mencionado apresenta mais falhas em detrimento de pontos positivos quando o assunto é literatura, pois nele pouco se discute sobre literatura de fato, e quase nenhuma importância é dada a ela, excluindo-a praticamente de seu texto, o que gera muitas críticas pelo descaso a essa área do conhecimento. Isso pode ser evidenciado após um estudo completo do DRC-MT, pois, ao se pesquisarem trabalhos a respeito de críticas a ela, não se encontrou nenhum estudo ligado diretamente à literatura.

2.4 A leitura/literatura nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de amplas discussões com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. O objetivo de tal documento é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente (Brasília, 2006).

A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (Brasília, 2006).

De se destacar que a elaboração das reflexões que o Ministério da Educação traz aos professores iniciou-se em 2004. Desde então, definiu-se um encaminhamento de trabalho que garantisse a articulação de representações da universidade, das Secretarias Estaduais de Educação e dos professores para alcançar uma produção final que respondesse a necessidades reais da relação de ensino e aprendizagem (Brasília, 2006).

Para dar partida a essa tarefa, constituiu-se um grupo de trabalho multidisciplinar com professores que atuam em linhas de pesquisa voltadas para o ensino, objetivando traçar um documento preliminar que suscitasse o debate sobre conteúdos de ensino médio e procedimentos didático-pedagógicos, contemplando as especificidades de cada disciplina do currículo (Brasília, 2006).

Na elaboração de material específico para cada disciplina do currículo do ensino médio, o grupo procurou estabelecer o diálogo necessário para garantir a articulação entre as mesmas áreas de conhecimento. A publicação do documento preliminar ensejou a realização de cinco Seminários Regionais e de um Seminário Nacional sobre o Currículo do Ensino Médio. A pauta que orientou as reuniões tratou da especificidade e do currículo do ensino médio, tendo como referência esse documento (Brasília, 2006).

A análise dessa produção contou com representantes das Equipes Técnicas das Secretarias Estaduais de Educação, com professores de cada estado participante e, em alguns casos, com a representação de alunos, como mencionado anteriormente. Após os seminários, deu-se início ao processo bastante intenso de consolidação das análises e considerações levantadas nos debates e à apresentação do trabalho a demais professores-pesquisadores para leitura crítica do resultado alcançado. Assim, este documento que chega à escola é fruto de discussões e contribuições dos diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educacional. O próprio processo, envolvendo diferentes representações e focos de análise, indica a natureza

do texto cujo resultado está aqui apresentado. Isto é, um material que apresenta e discute questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina em particular (Brasília, 2006).

Em se tratando da área da Linguagem, a parte que nos interessa, ela está dividida da seguinte forma: Conhecimentos de Língua Portuguesa; Conhecimentos de Literatura; Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol; Conhecimentos de Arte; Conhecimentos de Educação Física (Brasília, 2006).

No que tange aos Conhecimentos de Literatura, discutem-se os seguintes pontos: Por que a literatura no Ensino Médio? A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio; A leitura literária; A importância do leitor; Que leitores somos; Formação do leitor crítico na escola; Possibilidades de mediação (O professor e a seleção de textos; O professor e o tempo; O leitor e o espaço) (Brasília, 2006).

Segundo o referido documento, a Literatura é um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua (Brasília, 2006).

De se notar que, anteriormente, a Literatura era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura (logo, de classe social): ter passado por Camões, Eça de Queirós, Alencar, Castro Alves, Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Coelho Neto e outros era demonstração de conhecimento, de cultura. É bem verdade que muitas vezes os textos literários serviam apenas como objeto de culto; culto do estilo, do “bem escrever” e até mesmo do exagero retórico de alguns escritores; ou, então, apenas como suportes das análises sintáticas e morfológicas. De qualquer modo, o domínio da Literatura era inquestionável (Brasília, 2006).

Entretanto, com as mudanças ao longo dos anos impuseram-se: o rápido desenvolvimento das técnicas, a determinação do mercado, da mídia e o centramento no indivíduo no lugar do coletivo provocaram a derrubada dos valores, um a um, enquanto outros foram erigidos para logo mais tombarem por terra. Hoje assistimos à exacerbação de todos esses axiomas (o mercado, a eficiência técnica e o foco no indivíduo), sobre os quais a modernidade se sustentava, configurando assim “os tempos hipermodernos, que vem deixando de lado a literatura (Brasília, 2006).

No que se refere ao ensino da literatura, ele não deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências. Logo, trata-se de prioritariamente formar o leitor literário, ou melhor, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (Brasília, 2006).

A leitura de Literatura tem se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, como observou Zilberman (1982, p. 258), seja porque diluída em meio “aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações, etc. Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária”.

Paralelamente, de acordo com as orientações (o documento), torna-se necessário agora ratificar a importância de sua presença no currículo do ensino médio (importância que parece ter sido colocada em questão), assim como atualizar as discussões que têm sido travadas desde os últimos PCN (Brasília, 2006).

Assim, esse documento destaca a importância do trabalho com a literatura em sala de aula e deixa um espaço para ela ser desenvolvida com os estudantes, diferentemente dos demais documentos oficiais, os quais quase que excluem a literatura de seu texto.

3 OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM ALIADOS AO ENSINO DE LEITURA

Nos subtópicos 3.1 e 3.2 são apresentadas discussões acerca da leitura por meio dos objetos digitais de aprendizagens (ODA), relacionando-os às políticas públicas desenvolvidas pelo Governo Federal ao longo dos últimos anos, a fim de diminuir as desigualdades no que diz respeito à inclusão digital nas escolas. O intuito dessa discussão é tratar sobre o uso dos ODA relacionados à leitura e os principais programas educacionais de inclusão digital, destacando a importância do incentivo e fomento ao uso das novas tecnologias em sala de aula.

3.1 OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM (ODA) E A LEITURA

Desde o ano de 2012 o governo federal vem incentivando a utilização de mídias digitais em sala de aula. As políticas educacionais estão voltadas para o incremento, criação e acessibilidade às redes e equipamentos que possam contribuir para a inserção do estudante no mundo globalizado e tecnológico em que vivemos.

No entanto, ainda há muito para evoluir na utilização dos objetos digitais de aprendizagem atuando como suporte para a prática pedagógica. Diversos autores conceituam o ODA como um recurso digital destinado a apoiar o aluno no processo de

ensino/aprendizagem. Nesse ensejo, teremos os conteúdos tradicionais dos livros didáticos sendo trabalhados além da folha de papel.

Nesse cenário, os textos podem aparecer em diferentes formatos, os conteúdos poderão compor um vídeo, uma imagem digital, uma animação, poderão estar na rede de internet, numa plataforma ou em um dispositivo móvel de forma fragmentada ou completa.

Segundo Martins (2013), em seu estudo intitulado “Objetos Digitais de Aprendizagem como Ferramenta Metodológica para o Ensino de Ciências sob uma Perspectiva Inclusiva”, o uso de ODA oferece possibilidade de variadas atividades que geram interesse, entusiasmo e contribui para a compreensão dos conteúdos, e assim o professor pode elaborar ações que ajudem na reconstrução de conhecimento. Os ODA têm muito a contribuir para a prática pedagógica, principalmente por sua flexibilidade disciplinar e avaliativa, e podem ser associados a outros instrumentos.

Wiley (2000) conceitua os objetos de aprendizagem como componentes digitais projetados para uso e reuso em atividades de ensino e de aprendizagem. Uma das características principais dos objetos de aprendizagem é a possibilidade de organizar o conteúdo educacional em pequenos segmentos combinados entre si para formar resultados gradativamente mais complexos.

Tarouco (2012) afirma que, para um ODA favorecer a construção de novos conhecimentos, os objetos de aprendizagem devem ser dinâmicos, flexíveis, interativos, customizados e fáceis de atualizar, de modo que envolvam o aluno efetivamente em sua aprendizagem, para que possa produzir seu conhecimento, através da manipulação dos objetos de forma física e cognitiva e reconhecer os efeitos de sua própria interação.

Assim sendo, valendo-se das características e possibilidades de se trabalhar com ODA, pode-se considerar que os objetos contribuem de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem por se tratar de recursos que estimulam o aluno, levando-o não só ao entendimento dos conteúdos, mas a uma maior capacidade de fixar aquilo que aprendeu, pois os recursos digitais se apresentam de modo mais atrativo que os métodos tradicionais (Martins, 2005).

Segundo os teóricos Bettio e Martins (2005), os estudos sobre OA (objeto de aprendizagem) são recentes, infimamente conceituados, não há uma padronização entre os estudiosos, de forma que não há um consenso universalmente aceito sobre sua definição. Os OA podem ser criados em qualquer mídia ou formato, podendo ser simples como uma animação ou uma apresentação de slides, ou complexos como uma simulação.

Os OA utilizam-se de imagens, animações e *applets*, documentos VRML (realidade virtual), arquivos de texto ou hipertexto, dentre outros. Não há um limite de tamanho para um OA, porém existe o consenso de que ele deve ter um propósito educacional definido, um elemento que estimule a reflexão do estudante e que sua aplicação não se restrinja a um único contexto, pois precisa estar sendo utilizado com o objetivo final, que é facilitar a aprendizagem do aluno.

Os objetos digitais de aprendizagem são também reutilizáveis (Tallei; Silva, 2016). O professor que cria um ODA fica sendo responsável por ele, tendo direito à sua autoria tal qual o escritor tem do seu livro. Esses conteúdos pedagógicos digitais poderão ser visitados e revisitados por muitos docentes e por incontáveis vezes, ficando à disposição em uma plataforma virtual, um site de pesquisa, um blog ou algum repositório que recebe, armazena e divulga conteúdos digitais para subsidiar as práticas pedagógicas nesta era tecnológica em que vivemos.

Importa lembrar que os conteúdos pedagógicos digitais desenvolvidos para apoiar o processo de aprendizagem deverão estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos alunos. Esse trabalho torna-se mais interessante e motivador para os estudantes, uma vez que a grande maioria faz parte da geração “Z”, aqueles que nasceram no fim da década de 1990, estão cada vez mais familiarizados com as inovações tecnológicas e demonstram mais interesse quando têm a oportunidade de associar esses recursos dentro e fora da sala de aula com a garantia de que estarão estudando, entretanto, farão isso de uma forma mais prazerosa.

Os ODA podem ser utilizados tanto pelo professor em sala de aula quanto pelos alunos e familiares ao estudarem em casa visando ao aprofundamento daquilo que foi iniciado em sala. O professor pode desenvolver diversos tipos de planejamento que irão auxiliá-lo na apresentação dos conteúdos para a turma e poderá trabalhá-los de forma mais criativa a partir de jogos, dinâmicas, leitura e escrita em plataformas digitais, vídeos, animações e outros infinitos recursos possíveis que irão facilitar o aprendizado dos estudantes.

Frisa-se que os ODA estão a serviço dos professores e alunos para que ambos possam encontrar maneiras de melhor ensinar e aprender os conteúdos propostos pela Base Nacional Comum Curricular, garantindo o desenvolvimento das habilidades necessárias a cada etapa da educação básica.

Obviamente, para utilizar os ODA em sala de aula é imprescindível a melhora ao acesso à internet e a atualização de equipamentos, a exemplo dos computadores, que precisam ser usados pelos professores e estudantes. Seria bom e necessário o governo encontrar uma

maneira de garantir o acesso à internet, o acesso a equipamentos mais novos e atuais e incentivar os professores a trabalharem com as tecnologias digitais (Coscarelli, 2020).

Ao debater sobre a experiência da pandemia de Covid-19, ocorrida recentemente, e do afastamento físico que foi preciso nesse tempo, constatou-se a necessidade de repensar a educação, o currículo, o tempo de aula, as formas de agrupamento dos estudantes, as atividades, as metodologias, o método de avaliar, a maneira de articulação entre o universo escolar, as comunidades e a cultura brasileira. Outro ponto importante também que a pandemia trouxe à tona foi a questão da valorização do letramento digital, do letramento para as mídias e das artes na formação de nossos estudantes (Coscarelli, 2020).

A utilização dos ODA e de tecnologias em geral se distancia de uma pedagogia meramente tradicional e centrada no professor que utiliza o quadro-negro e fala/escreve para vários estudantes sentados em filas indianas. O contexto pandêmico exigiu (re)pensar as noções de “espaço” e “tempo”, diante de todas as possibilidades de interação síncrona e assíncrona. A aula precisou ser repensada. Estudantes e professores poderiam estudar, lecionar, ensinar, ler e aprender por meio de novas tecnologias (Bunzen, 2020).

Fischer (2020) assevera que, com o advento da pandemia, muitas incertezas, perguntas, (re) contextualizações, muitos conflitos e sentidos emergiram em práticas de letramentos na escola, que fizeram surgir vários questionamentos:

Como interagir efetivamente com os (as) estudantes em aulas mediadas por tecnologias? Como negociar práticas de oralidade, de leitura, de escrita com fins acadêmicos e científicos? Como gerir o feedback das produções dos (as) estudantes, com as diversas linguagens, sem a possibilidade de encontros presenciais? Evidências no processo: inúmeras tentativas, muita negociação, cooperação e muito diálogo (Fischer, 2020, p. 94).

No entanto, mesmo após a pandemia nos encontramos em um momento “de (re)pensar o papel da escola, do conhecimento escolar e da própria concepção de aula. Os currículos do cotidiano se modificaram profundamente, pois as relações de ensino e aprendizagem são outras. Os instrumentos e gestos didáticos também foram alterados” (Bunzen, 2020, p. 28). Assim, esse repensar e o uso das tecnologias precisam estar presentes no ensino não só em tempo pandêmico, apesar de esse acontecimento ter fortalecido a utilização de recursos tecnológicos na Educação.

Falando em tecnologia, a internet, desde seus primórdios, se caracterizou pela liberdade criativa ao aliar o livre acesso às informações, softwares e conteúdos ao desejo de inovação do ser humano. Algumas características se tornaram marcantes na vida em rede,

como: estabelecer conexões, produzir e fazer circular novos conteúdos, colaborar e reinventar modos de ser e de fazer. Surgiu assim, inspirada por essas dinâmicas, na área da Educação, a perspectiva teórica do conectivismo, proposta por pesquisadores que almejavam articular elementos da cultura digital nas redes a processos de aprendizagem contemporâneos (Junqueira, 2020).

Assim sendo, ao incluir as tecnologias e outras práticas pedagógicas inovadoras nas aulas, tem-se como foco o ensino na perspectiva do aluno. Tendo por base este novo contexto de aprendizagem escolar, nota-se a teoria conectivista, pela qual se viabiliza o acesso ao conhecimento por meio de redes e conexões de maneira contextualizada para que possa acontecer a aprendizagem oposta às tradicionais (Freitas *et al.*, 2021).

Nessa perspectiva, a BNCC reflete a importância de propiciar a inclusão digital nas escolas, possibilitando linguagens da cultura digital e dos multiletramentos para criar e produzir novos conteúdos em variadas “mídias, destacando o uso crítico e responsável por meio dos recursos digitais, contemplando o aperfeiçoamento das competências e habilidades em diversas práticas pedagógicas em que as crianças podem construir e se apropriar-se dessas múltiplas ações e interações” (Santos; Ribeiro, 2021, p. 95).

Atualmente, muito se fala de letramento digital, mas o que é isso? Caten (2018, p. 38) explica que vem a ser uma condição de quem faz uma apropriação de uma nova “tecnologia, perpassando não apenas a condição técnica de domínio, mas o exercício e a compreensão das práticas de leitura e escrita no hipertexto, como também o domínio de diversos gêneros digitais que permitam interagir nos mais diversos contextos comunicativos”. Ainda sobre o letramento digital, Caten (2018, p. 39-41) destaca mais algumas considerações:

No campo da cultura digital, o letramento digital é visto como certo estado ou condição que adquire os que se apropriam da nova tecnologia digital, exercendo práticas de leitura e escrita, na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. [...]

O letramento digital vai além de apenas fazer o manuseio ou ter o contato com as tecnologias. É necessário a compreensão da utilização desses instrumentos, percebendo o leque de possibilidades de contato com a leitura e a escrita, que pode acontecer, também, em ambiente digital. Ser letrado digital significa assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais. Isso se reporta aos multiletramentos, procurando trabalhar as leituras em todas as linguagens, gêneros e recursos tecnológicos, tornando o sujeito um leitor letrado, digitalmente, que ultrapassa a leitura analógica e a alfabetização digital. [...]

Ser letrado digitalmente implica saber se comunicar em diferentes situações, buscar informações no ambiente digital e selecioná-las, avaliando sua credibilidade. Além do acesso à informação, cabe ao leitor estar atento à autoria e à fonte e ter senso crítico para avaliar o que encontra, sabendo selecionar apenas o que lhe for necessário. Para que o indivíduo se torne um letrado digital eficiente, ele deve

interagir socialmente, utilizando as TIC para resolver problemas do dia a dia, bem como participar da construção coletiva do conhecimento.

Portanto, o letramento digital perpassa o contato e manuseio de equipamentos e tecnologias, fazendo-se necessária a compreensão de tal uso. Assim, uma pessoa letrada digitalmente assume uma transformação na maneira de ler ou escrever. Caten (2018) reitera que a leitura no ciberespaço possui características próprias, sem dúvidas, e se mostra como diferente da leitura tradicional. Imagens, movimentos, letras, sons e cores são elementos presentes juntos em uma mesma página da internet. Por isso, na sociedade atual, da informação, desenvolver o letramento digital se mostra fundamental, dado que recursos tecnológicos estão presentes fortemente no cotidiano das pessoas (Caten, 2018).

Com o avanço da tecnologia e das redes de comunicação, surgem novos tipos de leitores: Mediativo ou Contemplativo (não precisa do auxílio do outro para ler; faz leitura isolada, silenciosa e paulatina; sequência de leitura-linear; leitura do manuseio, num espaço privado); Fragmentário ou Movente (leitor de formas, volumes, massas, interações de forças, movimento; convive com diferentes signos, além da velocidade e da intensidade das imagens nesse universo); Virtual ou Imersivo (surge da multiplicidade de imagens e ambientes virtuais de comunicação imediata; nasce inserido nos centros urbanos; navega entre nós e conexões não lineares) (Santaella, 2004; Caten, 2018).

Assim, com esses três tipos de leitores apresentados é possível perceber que há uma reconfiguração da prática da leitura na cultura digital presente na sociedade atual. A partir dessa nova realidade, veem-se comumente novos caminhos sendo trilhados para interagir com os textos (Caten, 2018).

Enfim, com o advento da tecnologia, a prática da leitura passou a ser uma forma inteiramente nova, diferente daquele leitor contemplativo da leitura de textos impressos. Os atuais equipamentos digitais de estruturas híbridas e alienares do texto escrito estão fazendo surgir uma diferente forma de conceber a leitura (Caten, 2018).

Destaca-se, portanto, que existe um novo perfil de leitor, uma nova maneira de ler e escrever e novos roteiros que são construídos “em diversificados formatos de textos, os quais são otimizados pela internet com a presença do *booktuber* e *storytelling*. O texto eletrônico modificou as formas de ler e os espaços do leitor, além de tornar a leitura um processo dinâmico otimizado muitas vezes pelo *kindle*” (Paula; Coenga, 2023, p. 30).

Nesse contexto, a alfabetização digital, que por alguns estudiosos é chamada de letramento digital, pode ser considerada como uma ferramenta de poder, razão pela qual cada

dia mais indivíduos a utilizam em diversos tempos e espaço. “Para a escola, a alfabetização digital pode significar o empoderamento dos alunos, especialmente se as ferramentas disponíveis estiverem ligadas a outros instrumentos de esclarecimento e formação da cidadania, como os que a literatura pode oferecer” (Barros; Nantes; Maciel, 2023, p. 82).

As tecnologias representam a sociedade moderna e esse fato não vai retroceder, pois a cada dia elas ocupam espaços antes impensados. Em relação aos textos, por exemplo, a tecnologia digital possibilita e explora a produção de hipertextos, com articulação da escrita e oralidade com imagens e sons, cores, no mesmo suporte, modificando, assim, os modos de leitura (Barros; Nantes; Maciel, 2023). Ainda a respeito das tecnologias, para Paula e Magalhães (2023, p. 93):

Em uma sociedade que permanece em constante crescimento e transformação, a cultura digital emerge com a reorganização das relações e práticas sociais mediadas pela tecnologia e expansão da internet, que, em poucos anos, transformou o mundo e a maneira como se interage nele. Entretanto, conviver e aprender com um novo conceito de sociabilidade baseada na conectividade em rede, comunicação imediata e o rápido acesso às informações representam significativos desafios sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) nos processos de ensinar e aprender no contexto educacional e geram modificações nos métodos de trabalho dos professores, no sistema e funcionamento das instituições. Nessa perspectiva, vincular o ensino de literatura à tecnologia possibilita pensar em uma proposta de aprendizagem que estimule a linguagem multimodal em ambientes virtuais interativos.

Assim, infere-se que as tecnologias vieram para renovar as experiências, as práticas escolares, as aprendizagens e as relações humanas. Em razão disso, torna-se fundamental mobilizar práticas educativas voltadas para a cultura digital, por meio de ferramentas colaborativas de aprendizagem (Paula; Magalhães, 2023).

Dando sequência a essa discussão, Chartier (2001) ressalta que, devido aos efeitos da revolução digital, vive-se a primeira transformação da técnica de produção e reprodução de textos que influencia o próprio hábito de ler. Mas essa mudança não prevê o fim da leitura e dos livros. A internet pode se transformar em aliada dos textos por permitir sua divulgação em grande escala. Além de auxiliar no aprendizado, a tecnologia faz circular os textos de forma intensa, aberta e universal. As diferentes formas de produção, transcrição e transmissão de texto, seja tradicional ou digital, coexistem e não se anulam.

De se notar que a utilização do computador na Educação, quando acompanhado de métodos pedagógicos, proporciona a melhora do aprendizado, acelera a alfabetização e permite o domínio das regras da língua, como a ortografia e a sintaxe. Mas é preciso

desenvolver práticas que tenham por objetivo a correta utilização da tecnologia na sala de aula (Chartier, 2001, 2022).

Ainda segundo o autor, a digitalização está transformando as práticas de leitura e as formas como as pessoas interagem com textos e informações no mundo digital, passando assim por mudanças no modo de ler e na interpretação dos textos. Os e-books, audiobooks, blogs, redes sociais e outras plataformas digitais modificaram a maneira como os textos são consumidos e compartilhados e o ambiente digital está influenciando positivamente o ensino e a aprendizagem (Chartier, 2022).

Muitos dizem que desenvolver o gosto dos jovens pela leitura é um desafio, e certamente é. Mas é papel da escola incentivar a relação dos alunos com um patrimônio cultural cujos textos servem de base para pensar a relação consigo mesmo, com os outros e o mundo. É preciso tirar proveito das novas possibilidades do mundo eletrônico e ao mesmo tempo entender a lógica de outro tipo de produção escrita que traz ao leitor instrumentos para pensar e viver melhor (Chartier, 2001, 2022).

3.2 Políticas governamentais para equipar escolas públicas e informatizá-las

Os ODA e as novas tecnologias a favor da educação têm sido uma temática amplamente discutida entre os teóricos estudiosos de processos educacionais, bem como nas universidades de todo o país. O Governo Federal passou a se preocupar com a criação de programas, projetos, formação continuada sobre essas novas tecnologias e uso de recursos digitais na escola, aquisição de equipamentos e suporte técnico para que uma revolução no ensino se iniciasse por volta da década de 1990.

O marco de estudos e discussões sobre o uso de multimídia na educação brasileira se deu a partir de um seminário acerca da utilização de computadores para o ensino de Física no ano de 1971, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos, na cidade de São Paulo. Nesse ano, as iniciativas para inclusão das tecnologias de informação dentro da educação no Brasil se deram principalmente pela influência de outros países (Rossi; Mello; Simões, 2022). A respeito do uso dos computadores no ensino, Ferreira (2008, p. 1) salienta que:

De acordo com o levantamento da história do computador [...], percebemos as muitas aplicações e possibilidades que o computador vem oferecendo, em diversos campos, desde o seu primórdio. Na última década, mesmo em países em desenvolvimento como o Brasil, o computador começou a fazer parte do cotidiano de mais e mais pessoas. Um número cada vez maior de pessoas é atingido pelos

recentes hábitos (digitar, ler mensagens, atender instruções eletrônicas etc.) trazidos pelas TIC's. Novas formas de comunicação e interação vão aproximando pessoas de todo o mundo diluindo gradativamente os limites geográficos e temporais. Essa popularização gerou uma inquietação nas escolas brasileiras e, no início nos anos 80, com a influência da Política de Informática Educativa (PIE), o computador foi motivo de discussões sobre seu possível uso na educação. Não raro, essas discussões vieram desprovidas de embasamento técnico e pedagógico. Em 1996, essas ideias foram observadas, ainda que de forma implícita, na Lei nº. 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei traz referências sobre tecnologia, como o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna (art. 35); o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia (art. 43); a determinação de uma educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (art. 39). Entretanto, [...] a maioria das escolas, na tentativa de acompanhar essa popularização do uso do computador, introduziu os recursos tecnológicos no ambiente escolar sem que houvesse uma discussão sobre os critérios e objetivos de sua utilização pedagógica por parte dos profissionais de ensino. Sem uma metodologia que os acompanhassem, esses recursos passaram a ter como objetivo principal a adequação da aprendizagem dos alunos às exigências do mercado que, no contexto atual, requer um indivíduo versátil, que não tenha apenas acesso, mas, também, conhecimento acerca das ferramentas que podem facilitar a busca de informações, que saiba se relacionar e recriar, que esteja sempre aberto às adaptações constantes do mercado de trabalho.

Na sequência, após o referido seminário “sobre o uso de computadores para o ensino de Física no ano de 1971”, outros eventos foram acontecendo, com o objetivo de discutir a respeito da inserção de computadores no ensino. Um deles foi a Primeira Conferência Nacional de Tecnologia em Educação Aplicada ao Ensino Superior (I CONTECE), em que professores e estudantes realizaram experimentos por meio de simulação de fenômenos relacionados à física (Borba; Lacerda, 2015).

Vale citar que o primeiro projeto a ser lançado para a implementação de computadores no sistema público de ensino brasileiro foi o Computador na Educação (Educom), que tinha por finalidade introduzir o uso da tecnologia e da informática nas escolas (Borba; Lacerda, 2015).

Entretanto, esse projeto não foi suficiente para a efetivação do uso de computadores nas práticas escolares. Contudo, a partir dele deu-se continuação aos demais programas, a citar o Formar I e II e os Centros de Informática Educacionais (Cied) (Rossi; Mello; Simões, 2022). Conforme Valente (1999), o Formar I teve como foco a formação de professores e o Formar II deu atenção especial à implantação dos centros nas escolas técnicas federais (Ciet) ou no Ensino Superior (Cies).

Posteriormente, em 1989, o MEC criou o Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe), cuja intenção foi incentivar a capacitação contínua de professores e

demais profissionais da Educação, bem como pesquisadores e técnicos para o domínio da tecnologia de informática (Rossi; Mello; Simões, 2022; Borba; Lacerda, 2015).

Por volta dos anos 90, houve mais iniciativas por parte do governo federal e do MEC, que implantaram diversos programas educativos voltados para a tecnologia na Educação. No ano de 1991 foi criado o Jornal do Professor, um programa de televisão que um ano depois passou a ser chamado de Salto para o futuro (Borba; Lacerda, 2015).

Em 1996, o MEC criou o canal de televisão TV Escola, com o intuito de expandir a política de formação continuada aos professores e, com o programa de televisão Salto para o futuro, ofereceu kits de tecnologia para as escolas. Porém, nem todas as instituições de ensino foram contempladas por essa política. Só em 2006, com o projeto DVD escola, as demais escolas foram contempladas (Borba; Lacerda, 2015).

Retrocedendo um pouco no tempo, mais especificamente em 1997, foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), pelo MEC em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. O ProInfo é responsável não apenas pela distribuição da infraestrutura de recursos tecnológicos para as escolas da rede de ensino pública do país, mas também se ocupa com a formação de professores e gestão educacional.

A implantação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) se deu por meio de regime de colaboração entre os entes federados da União, estados e município em 9 de abril de 1997 pela Portaria nº 522/MEC. Em seu primeiro artigo dispõe sobre sua finalidade: “disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de Ensino Fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal” (Basnia; Soares, 2016, p. 2022).

Segundo Basniak e Soares (2016), o ProInfo prevê a implantação de equipamentos tecnológicos nas escolas. E o responsável por comprar e distribuir esses equipamentos nas escolas é o Ministério da Educação. Todavia, para que isso de fato ocorra, os municípios, estados e Distrito Federal devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os professores para a utilização das tecnologias.

Portanto, de acordo com Rossi, Mello e Simões (2022) o referido programa leva às escolas computadores e recursos digitais. Ainda, segundo os autores, em 2017 o ProInfo passou a ser denominado ProInfo Integrado, que significa Programa Nacional de Tecnologia na Educação, após a implementação de novas ações.

O MEC também apoiou o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), que tem oportunizado aos professores formação continuada voltada para o uso didático e pedagógico dos recursos digitais de comunicação no contexto escolar. Essas formações ocorrem a partir dos cursos oferecidos na modalidade à distância de Introdução à Educação Digital, de Tecnologias na Educação, de Elaboração de Projetos, de Redes de Aprendizagem e do curso de especialização em Educação na Cultura Digital.

Em 2001 o MEC criou o projeto Rede Interativa Virtual de Educação (Rived). O objetivo da rede era criar materiais digitais e disponibilizá-los em um repositório online, dessa forma os professores das escolas públicas teriam um ponto de referência para localizar complementos e planejamentos para suas aulas em um único endereço visando assim ao enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem (Felipe; Faria, 2003).

A partir do dia 12 de dezembro do ano de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300, o Rived foi reestruturado e passou a ter o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica (Brasil, 2007b). Com esse decreto de 2007, também houve um redirecionamento de suas ações antes voltadas para a instalação de salas de informática nas escolas, passando então a abranger o trabalho com outros recursos e mídias digitais em prol da aprendizagem, como destacam Martins e Flores (2017).

Ressalta-se que o MEC financiou outros projetos semelhantes como o FPE (Programa de Formação pela Escola) na modalidade a distância, que tem por objetivo contribuir para o fortalecimento da atuação dos agentes e parceiros envolvidos com a execução, o monitoramento, a avaliação, a prestação de contas e o controle social dos programas e ações educacionais financiados pelo FNDE.

Assim, no ano de 2008, o governo federal criou o Programa Banda Larga na Escola – PBLE, cujo objetivo foi conectar todas as escolas públicas com internet, por meio de tecnologias que proporcionem qualidade e velocidade de inovação e melhorem o ensino público brasileiro. Após a implantação da banda larga, foi criado o Projeto UCA, com a finalidade de intensificar o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas dos professores (Borba; Lacerda, 2015).

Em 2010 foi sancionado o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional (Reicomp) e o Programa Um Computador por Aluno (Prouca). Em relação ao Prouca, Rossi, Mello e Simões (2022, p. 7) sublinham que:

Este programa era como um registro de preços (RPN) do FNDE para que os estados e municípios pudessem comprar com recursos próprios ou com financiamento do BNDES. O Prouca foi instituído pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, com o objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais [...] Em 2007 alguns experimentos do Prouca foram realizados em escolas de São Paulo, assim como no Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Tocantins, Distrito Federal, que envolveu acompanhamento e avaliação de várias universidades brasileiras. Entretanto, somente em 2010 foi criado institucionalmente o Prouca.

Em razão do exposto, constata-se que o governo federal, em conjunto com o MEC, trabalhou bastante para levar a inserção das tecnologias digitais para dentro das escolas, assim como teve grandes avanços ao longo desses vinte anos. No entanto, observa-se que ainda há muito a se avançar nessa área (Rossi; Mello; Simões, 2022).

Nesse sentido, ao longo dos últimos vinte anos o governo vem investindo no desenvolvimento de programas e projetos que têm como objetivo principal ampliar os investimentos em tecnologia, seja na aquisição de equipamentos, seja na oferta de formação continuada aos professores no intuito de prepará-los para superar os novos desafios da educação nessa era tecnológica em um país onde a desigualdade impera.

Sabemos que ainda há muito para caminharmos no que tange às políticas públicas para de fato termos uma escola com professores e alunos inseridos no mundo digital e utilizando as infinitas possibilidades que este universo tecnológico pode oferecer, a fim de colaborar com a aprendizagem dos estudantes e, também, com a prática docente que soma qualidade ao ensino ao ter a oportunidade de desfrutar de ferramentas que irão solidificar ainda mais o seu trabalho.

No entanto, há que se reconhecer que o governo federal, em parceria com o MEC, tem se empenhado cada vez mais em promover pesquisas, desenvolver projetos, programas e políticas públicas que possibilitem continuamente a utilização dos Objetos Digitais de Aprendizagem no contexto escolar por considerá-los potenciais facilitadores no processo de ensino e aprendizagem significativa dos estudantes.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados os caminhos metodológicos seguidos para a elaboração e desenvolvimento deste estudo, definindo assim a caracterização do tipo de pesquisa, quanto a sua abordagem, procedimento, objetivo e natureza. Ainda, abordam-se o contexto da pesquisa (local e participantes), os métodos utilizados para coleta de dados (os instrumentos de coleta) e a metodologia escolhida para análise dos resultados obtidos. Além de refletir comumente os aspectos éticos da investigação, pois, como se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, ela passou pela apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa é compreendida por Sampiere, Collado e Lucio (2013, p. 30) como um “conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados a estudos de fenômenos”. Dessa forma, a pesquisa pode ser definida como um processo sistemático, crítico e racional

que tem por objetivo proporcionar respostas aos problemas que são colocados. Além disso, ela deve seguir um rigor científico. Portanto, o ato de pesquisar é um procedimento formal e reflexivo que exige um tratamento científico e se constitui como um caminho para conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais (Gil, 2008; Marconi; Lakatos, 2003).

Existem atualmente muitos tipos de pesquisas e métodos diferentes que estão à disposição do pesquisador. Entretanto, ao realizar uma pesquisa científica é preciso optar pelos métodos mais adequados ao tipo de estudo que se pretende desenvolver, para assim alcançar os resultados esperados com êxito. Nesse contexto, a presente investigação desenvolveu-se por meio da pesquisa participante e ainda se configura como de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e pode ser classificada como explicativa, quanto aos seus objetivos.

Sobre a caracterização desses métodos, a pesquisa participante é definida por Gil (2008) como a interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. O autor aludido distingue a pesquisa participante entre ciência popular e ciência dominante e explica:

Esta última tende a ser vista como uma atividade que privilegia a manutenção do sistema vigente e a primeira como o próprio conhecimento derivado do senso comum, que permitiu ao homem criar, trabalhar e interpretar a realidade, sobretudo, a partir dos recursos que a natureza lhe oferece. A pesquisa participante envolve posições valorativas, derivadas, sobretudo, do humanismo cristão e de certas concepções marxistas. Tanto é que a pesquisa participante suscita muita simpatia entre os grupos religiosos voltados para a ação comunitária. Além disso, a pesquisa participante mostra-se bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos e por essa razão tem-se voltado sobretudo para a investigação junto a grupos desfavorecidos, tais como os constituídos por operários, camponeses, índios etc. (Gil, 2002, p. 56).

Segundo Brandão e Borges (2007), esse tipo de pesquisa (a participante) tem como estrutura alguns pontos, como a contemplação da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações. E ainda deve contextualizar em sua dimensão histórica as estruturas, as organizações, os processos e os sujeitos sociais, de modo a converter a visão de sujeito objeto em uma relação do tipo sujeito-sujeito.

Conforme elucidada Thiollent (2009), na pesquisa participante o pesquisador se insere no meio da população investigada, participando das atividades desenvolvidas no cotidiano do grupo com o propósito de formar vínculos e ser aceito, condição primordial para o bom andamento e melhor resultado da pesquisa.

No que se refere à abordagem qualitativa, adotamos esse posicionamento para realizar este trabalho por se tratar de um método investigativo que exige um amplo estudo do objeto de pesquisa e por, baseados em teóricos como Minayo (2001), a considerarmos a mais pertinente e completa para atender às exigências da pesquisa proposta. Isso se deve ao fato de o objetivo final da pesquisa não se concentrar em quantificar resultados, mas constituir-se no interesse de suscitar mudanças no ensino e qualificar experiências educacionais e sociais no contexto da pesquisa desenvolvida em sala de aula. Em consonância com esse pensamento, Minayo (2001, p. 21-22) esclarece que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Contribuindo com as ideias de Minayo, Sampiere, Collado e Lúcio (2013) ressaltam que o enfoque qualitativo não recorre à medição numérica na coleta de dados para encontrar ou aperfeiçoar perguntas de pesquisa no processo de interpretação. Nesse enfoque, faz-se a opção por descrever de maneira esmiuçada os eventos, interações, situações e condutas observadas pelo investigador.

Bogdan e Biklen (1994, p. 17) frisam que a abordagem qualitativa é também denominada de naturalista “porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” e em suas interações com o meio e os demais, onde constroem seus repertórios de significados.

De se destacar que esse tipo de abordagem surgiu de um campo inicialmente dominado por práticas de mensuração, elaboração de testes de hipóteses variáveis da qual “alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 11).

Na área da Educação, este tipo de pesquisa assumiu formas variadas com vistas a contemplar temas, momentos, sujeitos, problemas e contextos variados, cujos estudos baseados nos modelos que privilegiavam o método não davam conta de compreender a irreversibilidade e imprevisibilidade de determinados fenômenos e a complexidade das questões educacionais (Bogdan; Biklen, 1994).

A natureza do estudo realizado é aplicada, pois concentra-se em torno de problemas identificados em um contexto específico do ensino de leitura e o espaço social da sala de aula que sofrerá uma interferência em virtude da aplicação de uma ciência que buscará soluções para atender a uma demanda formada por “clientes, atores sociais ou instituições” (Thiollent, 2009, p. 36). Dessa forma, uma pesquisa sobre problemas práticos pode conduzir à descoberta de princípios científicos. Da mesma maneira, uma pesquisa pura pode fornecer conhecimentos passíveis de aplicação prática imediata (Gil, 2002).

Ainda a respeito da pesquisa aplicada, de acordo com Silveira e Córdova (2009), esta objetiva produzir conhecimentos que possam ser aplicados na prática, com a finalidade de solucionar problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais. Thiollent (2009) também afirma que a pesquisa aplicada objetiva a aquisição de novos conhecimentos, com objetivos práticos.

Por conseguinte, conforme Gil (2008, p. 28), a pesquisa explicativa tem como sua central preocupação “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. O caráter explicativo é o que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão das coisas. Por isso, é o mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta significativamente (Gil, 2008). Para o autor supracitado, “uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” (Gil, 2008, p. 43). Logo, esse método explicita o porquê de as coisas serem ou acontecerem de tal modo.

4.2 Contexto da pesquisa – local e participantes

O trabalho foi realizado na Escola Estadual Luiz Frutuoso da Silva, escola pública do município de Sapezal-MT. Selecionamos essa escola após realizarmos uma pesquisa sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) apresentado pela Instituição de Ensino (IE) no site oficial do governo federal. Portanto, a justificativa para a escolha dessa instituição foi pelo baixo Ideb apresentado.

Mas o que é o Ideb? Ele pode ser caracterizado como um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com dados sobre rendimento escolar (aprovação).

De acordo com Januzzi (2001, p. 15), um indicador "é uma medida em geral quantitativa, dotada de significado social, usada para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para a formulação de políticas)".

Dessa maneira, o indicador estabelece a ligação entre a teoria social ou a política pública adotada, de um lado, e o fenômeno social empiricamente estudado ou monitorado, de outro, ao mensurar e dar sentido às dimensões ou aspectos enfocados desse fenômeno.

Identificamos que a meta sugerida como parâmetro quantitativo de qualidade educacional não foi obtida, tendo apresentado queda se compararmos o ano de 2019 (último ano com registros oficiais publicados) ao ano de 2017, em que a meta havia sido atingida. Portanto, justificamos a escolha desta Instituição Escolar (IE) como lócus da pesquisa pelo baixo Ideb apresentado, ficando com um percentual de 5,1 enquanto a média desejada era de 5,4, somado ao declínio do resultado obtido tomando como referência os dois últimos anos de índices publicados no site oficial do governo federal, que registraram um percentual de 5,3 em 2017 para uma meta de 5,1 e de 4,5 em 2015 para uma meta de 5,0.

Por conseguinte, constatamos que a média de proficiência em língua portuguesa desejada para aqueles alunos que estavam concluindo a segunda etapa da educação básica não só não foi alcançada como também teve uma queda em seus índices.

A referida instituição é de grande porte, contendo aproximadamente 1.300 alunos, distribuídos em 18 salas por período (matutino, vespertino e noturno). As turmas do ciclo (7º, 8º e 9º ano regular) têm suas aulas no período diurno e no período noturno a escola atende alunos da Educação Jovens e Adultos - EJA.

Os participantes envolvidos na pesquisa são alunos do último ano da Educação Básica, do 9º ano do Ensino Fundamental do período vespertino, do ano letivo de 2022. Nesse contexto, o campo científico para coleta das informações envolveu não somente o espaço físico da escola, mas, principalmente, o ambiente social coletivo no qual os protagonistas (alunos) estão inseridos.

A pesquisa envolveu um grupo de 15 alunos, dentre um total de cinco turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, sendo participantes apenas três alunos de cada turma, que participaram do projeto por adesão. O projeto foi apresentado a todos os alunos das cinco turmas e em seguida estendido o convite para aqueles que se identificaram com o objeto de pesquisa. Os alunos se encontram na faixa etária entre 13 e 15 anos, aproximadamente, e com

o fito de preservar sua identidade, eles foram identificados pelas siglas E1, E2, E3, até a sigla E15, que significam Estudante1, Estudante 2, Estudante 3, e assim por diante.

Adotou-se como critério de inclusão para participação na pesquisa os estudantes matriculados no 9º ano do ensino fundamental que demonstraram interesse pelo projeto por afinidade com o tema leitura e literatura digital. E como critério de exclusão, aqueles estudantes que não estavam cursando o 9º ano do Ensino Fundamental II e não demonstraram interesse em participar das etapas do projeto por entenderem que a temática, o objeto de pesquisa ou a maneira como o trabalho seria realizado não despertariam sua atenção ou desejo de contribuir de forma participativa.

4.3 Instrumentos de coleta de dados – ICD

A coleta de dados aconteceu entre 1º de novembro de 2022 e 20 de dezembro de 2022. Como a proposta foi aplicar uma sequência básica de ensino a partir de oficinas de leitura, a coleta de dados realizou-se por meio de um diário de campo, observação participante da investigadora e análise de registros fotográficos das atividades. Todas as oficinas também foram filmadas para posterior análise.

Segundo Minayo (2007), o diário de campo é o principal instrumento do trabalho de observação. É um caderno ou caderneta, ou ainda um arquivo eletrônico no qual se escrevem todas as informações que não fazem parte do material formal de coleta de dados em suas várias modalidades. No diário de campo, devem constar relatos detalhados de todos os procedimentos e acontecimentos, assim como as falas dos estudantes e demais anotações a serem feitas no horário em que as oficinas estiverem sendo realizadas com os participantes envolvidos.

A observação participante, também denominada observação ativa, pode ser definida como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. Observação participante natural significa que o observador pertence ao mesmo grupo ao qual investiga (Gil, 2008).

A respeito das fotografias e gravações, convém salientar que com o advento das tecnologias e a facilidade de acesso a elas, as pesquisas “vêm trilhando novos caminhos para se adaptar a uma realidade mais interativa [...]. Assim, coletar dados qualitativos também teve que se modernizar a fim de capturar os novos pensamentos, atitudes e subjetividades desse sujeito social inserido no novo contexto tecnológico” (Alves *et al.*, 2019, p. 155).

Sendo assim, o pesquisador começou a utilizar técnicas para coleta de dados mais diversificadas e/ou combinadas, capazes de propiciar um melhor entendimento de um determinado fenômeno social (Alves *et al.*, 2019).

Um exemplo dessa maneira de coletar dados é o uso de recursos visuais que permitem e enriquecem a análise e o entendimento do objeto de estudo. Desse modo, os pesquisadores possuem na atualidade uma gama de recursos visuais que estão a sua disposição, e que possibilitam a ampliação da coleta de informação dos participantes de uma pesquisa, tais como as fotografias e os vídeos (gravações), entre outros (Rios; Costa; Mendes, 2016).

Além da utilização do diário de campo, observação participante, fotografias e gravações como instrumentos de coleta de dados, o questionário também foi empregado como tal. Para Gil (2008) o questionário é uma técnica de investigação que contém questões abertas, fechada ou mista, que são submetidas aos participantes da pesquisa, com a finalidade de adquirir informações sobre conhecimentos, interesses, sentimentos, crenças, valores, entre outros.

Nesse sentido, foram aplicados dois questionários, um de entrada pré-oficina e outro de saída, pós-oficina, ambos contendo perguntas abertas e fechadas, a fim de verificar o perfil leitor dos participantes e em qual dos formatos a apresentação do texto literário foi mais significativa para os participantes inseridos na pesquisa.

Ao se instaurar uma pesquisa, buscamos construir conhecimento que possa trazer esclarecimento sobre uma problemática, por isso adotamos o questionário como instrumento para levantamento de dados. Os questionários mencionados podem ser observados nos Apêndices A e B, respectivamente.

4.4 Sequência Básica – SB

Aplicou-se a sequência básica de Rildo Cosson sobre os textos literários “A Cartomante” e “Venha ver o pôr do Sol”, a partir de objetos digitais de aprendizagem (ODA) e de texto impresso a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Sapezal-MT (O que foi feito).

Em relação à SB desta pesquisa, ela realizou-se ao longo de quatro oficinas de leitura que aconteceram entre os dias 1º de novembro e 15 de dezembro do ano de 2022. Cada

oficina teve duração de duas horas e aconteceram em uma sala reservada contando com a presença apenas dos 15 alunos participantes da pesquisa. Como mencionado anteriormente, esse número se justifica pelos critérios de exclusão elencados, sendo eles: estudantes que não estavam cursando o 9º ano do Ensino Fundamental II e não demonstraram interesse em participar.

Os alunos foram convidados a comparecerem no contraturno, ou seja, no período matutino, uma vez que são matriculados no turno vespertino, e dessa forma não lhes seria causado nenhum prejuízo em relação às aulas regulares nas quais necessitam estar presentes.

Cabe citar que, a fim de facilitar a comunicação e troca de informações com os participantes da pesquisa, foi criado um grupo no WhatsApp e, também, um e-mail no qual compartilhamos o *link* para que pudessem responder ao questionário de entrada.

Depois da aplicação do questionário de entrada, realizou-se a primeira oficina com o texto literário “A cartomante” no formato impresso. Seguindo a sequência básica de Cosson, o primeiro passo foi a motivação para a leitura, etapa que foi seguida nas quatro oficinas propostas. Nesse momento apresentamos a obra aos alunos e buscamos instigá-los para que prendessem a atenção no texto a ser lido.

O segundo passo nessa sequência de quatro etapas foi realizar uma introdução sobre a obra. Nesse momento fez-se um breve relato sobre vida e obra do autor, bem como aspectos curiosos da obra contextualizando-a com a realidade dos dias atuais de forma superficial, uma vez que essa contextualização foi retomada na etapa da interpretação de forma mais aprofundada.

O terceiro passo da sequência básica adotada foi a tão esperada leitura da obra. Escolhemos a modalidade da leitura colaborativa que foi encaminhada pela professora, pois assim os estudantes poderiam participar ativamente do processo de aquisição de sentido para compreensão do que foi lido.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a leitura colaborativa trata-se, portanto, de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores (Brasil, 1997; Brasil, 2017). Além dessa importante estratégia, constitui-se também como um recurso essencial na exploração dos significados do material linguístico e textual para tecer leituras e obter conhecimentos aprofundados para então compreender e interpretar o que foi lido.

A última etapa, nomeada “interpretação”, foi facilitada pelo mecanismo de leitura desenvolvido na etapa anterior e agora, sem pretextos, o texto foi discutido de maneira crítica

e reflexiva, contextualizado de maneira aprofundada e coerente com a sociedade atual dando espaço para que os leitores participantes se posicionassem diante da obra e através dela.

Buscamos registrar as etapas de realização das oficinas utilizando o recurso do gravador de voz, tendo em vista que se esperava que o texto lhes causasse motivação em expor opiniões e na demora do registro escrito algo possa se perder, e assim adotamos esse recurso para armazenamento de dados de forma mais ágil e eficaz.

A segunda oficina seguiu a mesma sequência didática da primeira, porém contou com o auxílio de um ODA na terceira etapa da sequência. De forma mais descritiva, esse momento foi realizado a partir do recurso de um audiobook na plataforma do YouTube que, além do recurso sonoro, oferece também o recurso de animação.

Esclarecemos que a dinâmica das oficinas foi trabalhar na Oficina 1- Texto Impresso: “A Cartomante”; na Oficina 2 – ODA: “A Cartomante”; na Oficina 3 – Texto Impresso: “Venha ver o pôr do Sol; na Oficina 4 – ODA: “Venha ver o pôr do Sol”. A mesma sequência básica foi seguida em todas as oficinas. Ao chegar à última oficina os alunos responderam ao questionário de saída. No Quadro 2 estão descritos todos os textos trabalhados nas oficinas (e seus formatos).

Quadro 2 – Textos e seus formatos trabalhados nas oficinas

TEXTOS IMPRESSOS: “A CARTOMANTE” E “VENHA VER O PÔR DO SOL”		
ETAPAS	SEQUÊNCIA BÁSICA	ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO
1ª	Motivação	Apresentação da obra aos estudantes. Motivação para a leitura.
2ª	Introdução	Breve relato sobre vida e obra do autor, bem como aspectos curiosos da obra contextualizando-a com a realidade dos dias atuais.
3ª	Leitura	Leitura do texto literário impresso.
4ª	Interpretação	Discussão do texto de maneira crítica e reflexiva.
ODA: “A CARTOMANTE” E “VENHA VER O PÔR DO SOL”		
ETAPAS	SEQUÊNCIA BÁSICA	ESTRATÉGIAS/DESENVOLVIMENTO
1ª	Motivação	Apresentação da obra aos estudantes. Motivação para a leitura.
2ª	Introdução	Breve relato sobre vida e obra do autor, bem como aspectos curiosos da obra contextualizando-a com a realidade dos dias atuais.
3ª	Leitura	Leitura do texto literário a partir de um Objeto Digital de Aprendizagem (plataforma do YouTube).
4ª	Interpretação	Discussão do texto de maneira crítica e reflexiva.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Importante destacar que, durante a leitura, registros fotográficos foram realizados, bem como anotações no diário de campo, a fim de subsidiar a coleta de dados e, posteriormente,

foram somados às gravações obtidas na fase de interpretação e aos demais dados coletados a partir dos instrumentos de coleta já mencionados no tópico anterior, como o “Questionário de Entrada” e “Questionário de Saída”, com suas respectivas perguntas, conforme detalhado no tópico “Instrumentos de coleta de dados – ICD”.

4.5 Aspectos Éticos

No decorrer do tempo, experimentações envolvendo seres humanos têm sido realizadas com frequência, nos mais variados padrões de qualidade e ética. Na história relatam-se vários acontecimentos de utilização de seres humanos em estudos e pesquisas que chocaram a humanidade, e ainda chocam. Nesses casos, a ausência de mecanismos de controle fundamentados em critérios éticos e morais resultou em abusos de experimentos e em condutas imorais e antiéticas. Nesse contexto, por volta do ano de 1960, iniciou-se a ideia de que os experimentos com seres humanos precisam ser revistos por uma comissão multidisciplinar, e ainda em sua fase de projeto (Hossne; Vieira, 1995).

Nessa perspectiva, os Comitês de Ética em Pesquisa surgiram com o objetivo de considerar as condições de incerteza na realização das pesquisas e ponderar os conflitos de maneira imparcial, sem deixar de proteger a parte mais frágil, que é quase sempre o participante da pesquisa (sujeito) ou a população investigada. Pode ser, também, o próprio pesquisador, pressionado por agências financiadoras de pesquisa, pela estrutura competitiva da pesquisa, etc. (Schramm; Kottow, 2000).

De acordo com Araújo (2003), no Brasil, a resolução CNS 196 (1996) define Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) como colegiados interdisciplinares e independentes, com múnus público, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. E a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep/MS) como uma instância colegiada, de natureza consultiva, deliberativa, normativa, independente, vinculada ao Conselho Nacional de Saúde (Araújo, 2003).

Diante do exposto, convém mencionar que toda pesquisa que envolva direta ou indiretamente os seres humanos tem obrigatoriamente que ser apreciada por um CEP e para que ela seja aplicada deverá ser primeiramente aprovada por este CEP. Nesse sentido, por envolver diretamente seres humanos, a pesquisa em voga passou por apreciação do Comitê de Ética em Pesquisas (CEP). Sendo assim, foi cadastrada na Plataforma Brasil, sendo aprovada

no mês de fevereiro de 2022, sob o número do CAAE: 63179722.8.0000.5165 e parecer de número: 5.909.469.

Como os sujeitos envolvidos na pesquisa são menores de idade, os pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, assim como uma Autorização de uso de imagem e voz, e os estudantes assinaram o Termo de Assentamento Livre e Esclarecido – TALE, garantindo assim aos participantes da pesquisa o respeito aos seus direitos.

Ressalta-se que o diretor da escola assinou a Carta de Anuência, autorizando a realização da pesquisa no espaço escolar pelo qual é responsável. E para assegurar o anonimato e preservar a identidade dos indivíduos foram atribuídas siglas para identificá-los conforme citado anteriormente.

Por fim, ao enviar o projeto desta pesquisa em fase inicial apresentamos os seus riscos: os participantes poderão apresentar dificuldades de compreensão ao longo da execução da sequência básica devido à falta de contato com a leitura de textos literários. No entanto, eles têm a garantia de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, conforme a Resolução CNS 466/2012, item 4.

Além disso, apresentamos também os benefícios: espera-se ainda que essa proposta possa contribuir com pesquisas posteriores. Motivar professores a repensem a forma de ensinar leitura a partir do texto literário com auxílio de um ODA e criarem seus próprios materiais digitais, disponibilizando-os em um repositório online, para serem utilizados por demais professores nas escolas públicas e particulares, despertando o interesse dos alunos em leitura e contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual e social. Inspirar educadores em relação à melhora do seu fazer pedagógico e acreditar no poder de transformação da leitura. Principalmente contribuir para que os estudantes aprendam a pensar criticamente diante das situações da vida por meio de um ensino de leitura contextualizado com o mundo, que é digital, contribuindo para o debate sobre a formação de leitores.

4.6 Metodologia de análise de dados

Quanto à análise dos dados coletados, seguimos a sequência metodológica do Ciclo de Pesquisa de Minayo (2001), que organiza os procedimentos metodológicos da análise em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; e (3) análise e tratamento do material

De acordo com Minayo (2001), a primeira etapa, fase exploratória, consiste na organização e composição da pesquisa e dos procedimentos necessários para preparar a entrada em campo. É o tempo dedicado a delimitar o objeto; a desenvolver o referencial teórico e metodológico; a delinear os instrumentos de coleta de dados e a fazer a escolha do espaço que será o lócus da pesquisa.

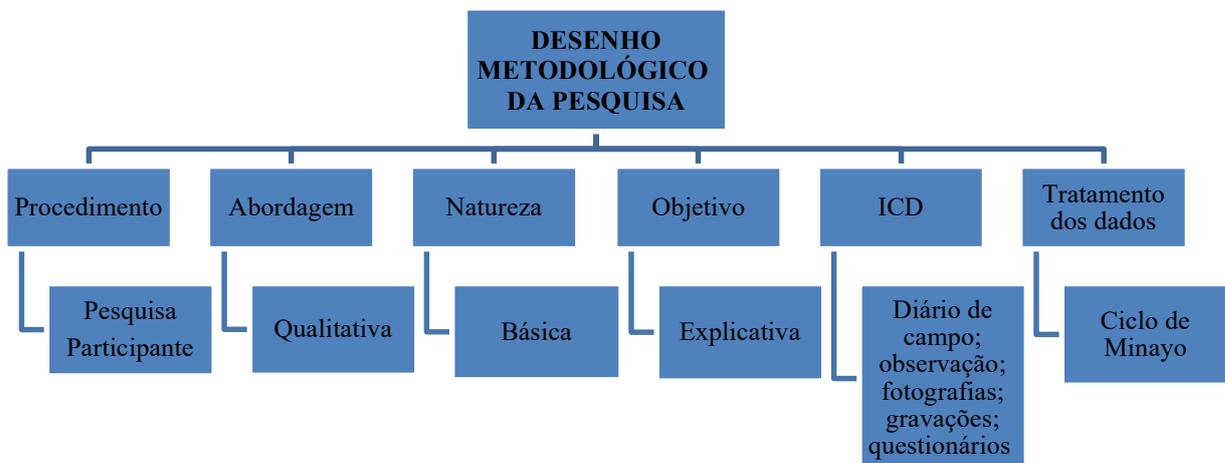
O segundo momento, denominado trabalho de campo, consiste na aplicação dos instrumentos da pesquisa preparados na fase anterior. A terceira etapa, a análise e tratamento do material, diz respeito aos procedimentos para interpretar e compreender os dados coletados, articulando-os com a teoria que fundamentou a pesquisa (Minayo, 2001).

O tratamento do material que foi coletado a campo subdivide-se em: “a) ordenação; b) classificação; c) análise propriamente dita. O tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição” (Minayo, 2001, p. 26). Enfim, considera-se que esse tipo de análise contribui com a autonomia do pesquisador, pois propicia a escolha do caminho a ser seguido a depender dos propósitos da pesquisa, do objeto de estudo, da natureza do material disponível e da perspectiva teórica por ele adotada.

4.7 Desenho metodológico da pesquisa

Em síntese, no fluxograma abaixo, representado pela Figura 1, tem-se o desenho metodológico da pesquisa em linhas gerais, ou seja, é possível verificar em uma visão panorâmica como a investigação está estruturada no que se refere às questões metodológicas.

Figura 1 – Desenho metodológico da pesquisa em linhas gerais
Fonte: Elaborado pela autora (2023).



Depreende-se na Figura 1 que o presente estudo, quanto à abordagem, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada. Acerca dos objetivos, a pesquisa apresenta características da pesquisa explicativa, e quanto ao procedimento metodológico classifica-se como participante, pois haverá interação com os participantes da investigação. A coleta de dados aconteceu por meio de um diário de campo, observação participante, fotografias, gravações e questionários. Para análise dos resultados optou-se pela orientação de análise de Minayo (2007), pois é o método mais adequado a esta pesquisa.

Além da elaboração do desenho metodológico da pesquisa presente na Figura 1, formulou-se também um quadro com o desenho da pesquisa como um todo, para além apenas de sua metodologia, o referido desenho pode ser observado no Quadro 3.

Quadro 3 – Desenho da Pesquisa

Objetivo Geral	Analisar as contribuições da sequência básica de Rildo Cosson no ensino de leitura a partir do suporte de objetos digitais de aprendizagem (ODA).
Objetivo secundário 1	Desenvolver oficinas de leitura trabalhando contos literários com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental II.
Objetivo secundário 2	Aplicar a sequência básica de Rildo Cosson: motivação, introdução, leitura e interpretação.
Objetivo secundário 3	Acompanhar o desenvolvimento e participação dos alunos ao longo de todas as oficinas realizadas.
Objetivo secundário 4	Explorar a leitura dos textos escolhidos dialogando com os participantes da pesquisa e instigando-os a: refletir, interpretar e participar das etapas propostas.
Objetivo secundário 5	Contribuir para aulas mais atrativas e motivadoras, dinamizando o processo de construção do conhecimento.
Sujeitos envolvidos na pesquisa	15 alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental.
Campo de investigação	Escola Estadual Luiz Frutuoso da Silva, localizada na cidade de Sapezal, estado de Mato Grosso.
Temáticas discutidas no referencial teórico	Práticas de ensino de leitura e objeto digital de aprendizagem (ODA) relacionadas ao ensino da leitura.
Síntese da pesquisa	Aplicou-se na prática educativa uma sequência básica sobre textos literários selecionados de acordo com uma temática atual e contextualizada com a realidade de todos, violência contra mulher, na qual buscamos proporcionar aprendizagens significativas e criativas e tornando os estudantes protagonistas do processo educativo.
Contribuições da pesquisa	Esperamos contribuir para futuras pesquisas, para melhoria do ensino, das práticas pedagógicas, motivando os professores ao emprego dos ODA em suas práticas de ensino em leitura. Objetivamos por meio deste estudo alguns resultados possíveis, a começar pela motivação pela leitura. Desejamos que a partir das oficinas de leitura realizadas os alunos possam pensar a leitura com outro olhar e vivenciar este processo de letramento de forma natural e prazerosa dentro e fora do ambiente escolar. Almejamos aplicar os ODA como recurso significativo para a aprendizagem dos alunos e contribuir para difusão e criação de ODA no meio acadêmico e profissional. Apontamos que esta pesquisa poderá contribuir para inspirar educadores e motivá-los em suas práticas pedagógicas de ensino em leitura. Outra contribuição que esperamos ao realizar esta investigação é propor uma reflexão não só dentro do grupo participante, mas compartilhar os resultados com toda a comunidade escolar, inclusive professores da educação básica, instigando-os a

	refletirem sobre a melhoria de suas práticas de ensino em leitura, transformando as aulas em momentos prazerosos e enriquecedores, mediando de forma ainda mais facilitada a partir do uso de ODA a aprendizagem dos estudantes.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como pode ser observado no desenho da pesquisa (Quadro 3), tem-se um panorama geral do que foi desenvolvido, trazendo seus objetivos (geral e específicos), sujeitos envolvidos no estudo, campo de investigação (onde aconteceu a investigação), temáticas discutidas na fundamentação teórica, que posteriormente foram utilizadas para as discussões no tópico dos resultados, além da síntese da pesquisa e suas possíveis contribuições.

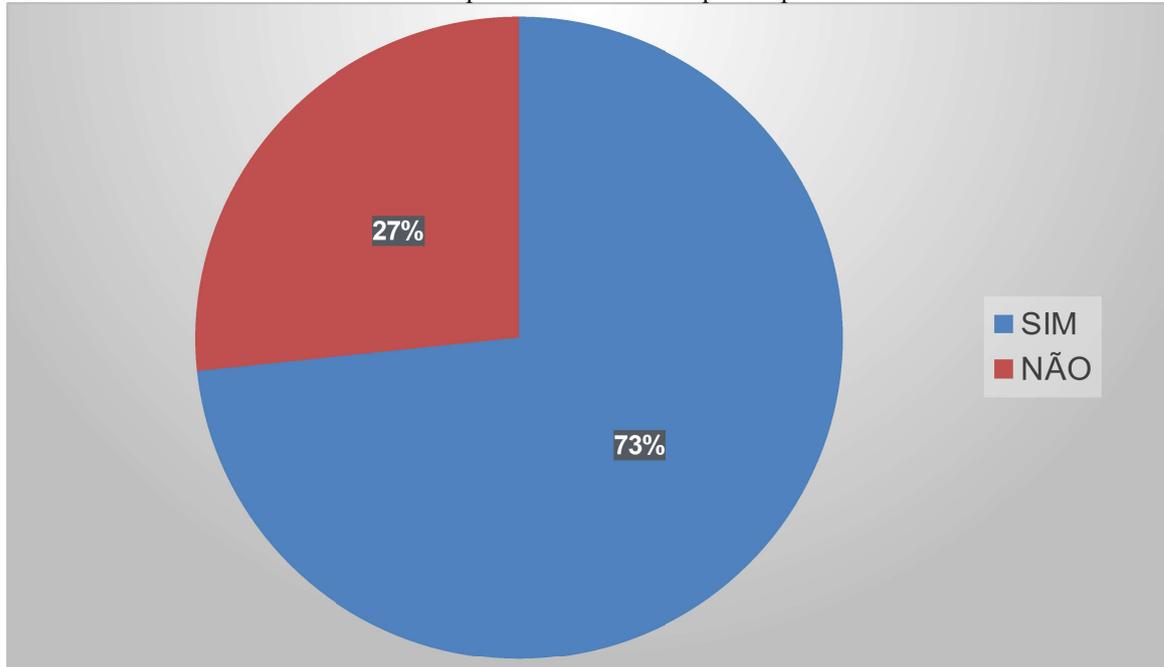
5 FEEDBACK DOS ESTUDANTES

A proposta em questão foi aplicar uma sequência básica de ensino por meio de quatro oficinas de leitura, inicialmente de forma tradicional (texto impresso) e posteriormente com uso dos ODA, anteriormente ao desenvolvimento das oficinas aplicou-se um questionário de entrada (pré-oficina), portanto, o subtópico 3.1 trata da análise desse questionário junto a algumas considerações acerca do desenvolvimento da oficina. Além deste, têm-se os subtópicos 3.2 (contribuições da leitura impressa na formação de leitores), 3.3 (contribuições da leitura multimodal na formação de leitores) e 3.4 (paralelo entre leitura impressa e leitura multimodal), que estão relacionados com o questionário de saída (pós-oficina).

5.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FECHADO (PERFIL DOS ESTUDANTES) E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA OFICINA

Antes do início das atividades, ou seja, do desenvolvimento das oficinas, os estudantes responderam a um questionário de entrada (pré-oficina), a fim de verificar o perfil leitor dos participantes. Nas entrelinhas, a seguir tem-se uma análise de cada questão e ao final as devidas discussões com autores do referencial teórico e outros.

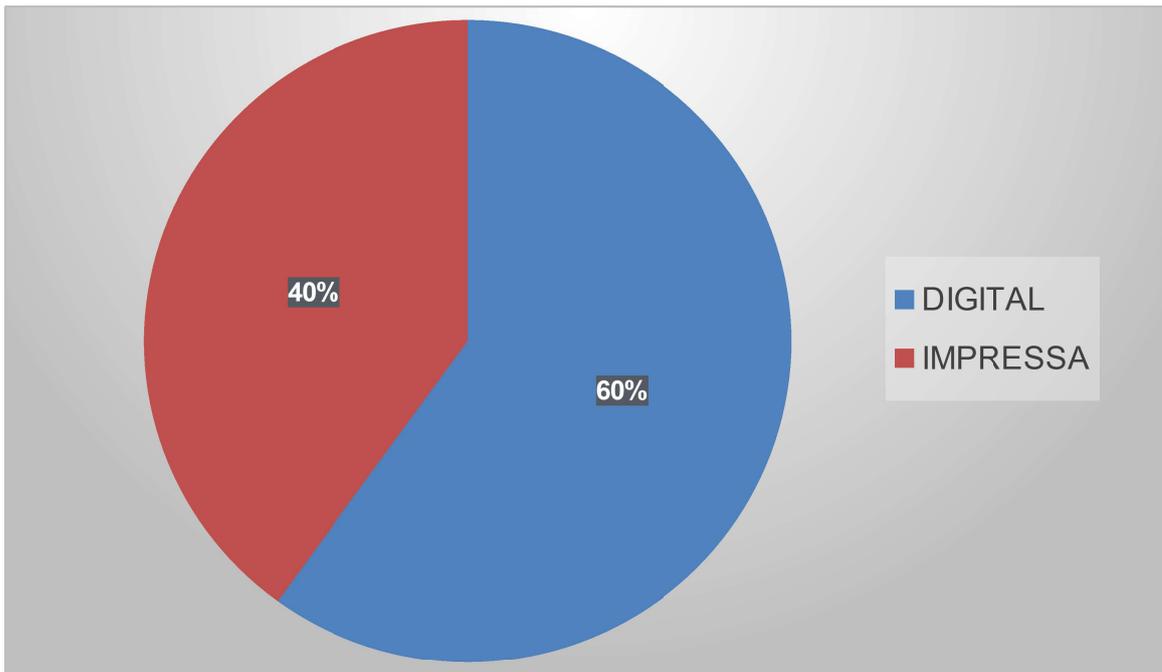
A primeira questão do questionário de entrada, ou seja, da pré-oficina, se constitui em: “Você gosta de ler?”, para a qual os alunos tiveram duas opções de escolha para resposta, sendo elas sim ou não. Onze estudantes marcaram a opção “sim” e 4, a opção “não”, conforme pode-se visualizar no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Respostas dos estudantes para a questão 1

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados coletados na pesquisa (2023).

Para a segunda questão presente no questionário, “Que tipo de leitura costuma realizar?”, os participantes poderiam optar entre duas respostas “digital” ou “impressa”. Nove participantes escolheram “digital” e 6, “impressa”, como pode ser observado no Gráfico 2.

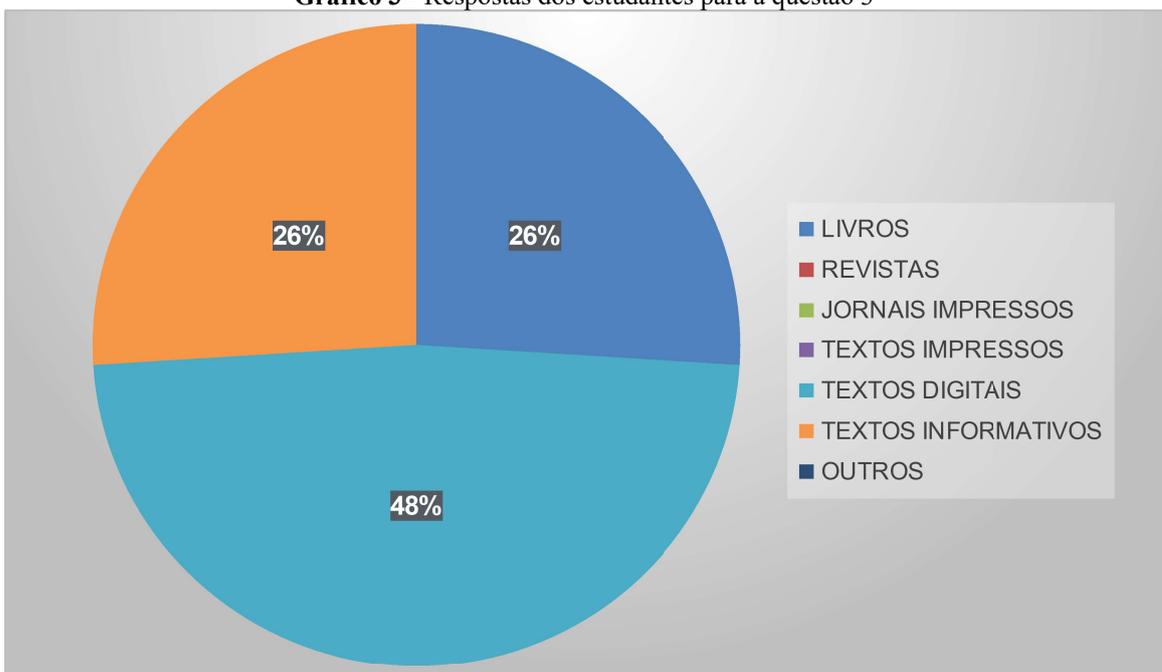
Gráfico 2 - Respostas dos estudantes para a questão 2



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados coletados na pesquisa (2023).

Quanto à terceira questão, “O que mais gosta de ler?”, os sujeitos da pesquisa tinham sete alternativas de escolha, sendo: livros, revistas, jornais impressos, textos impressos, textos digitais, textos informativos e outros. Para essa pergunta, 4 alunos marcaram a alternativa “livro”, outros 4, “textos informativos”, e os demais (7) escolheram “textos digitais”, como demonstrado no Gráfico 3.

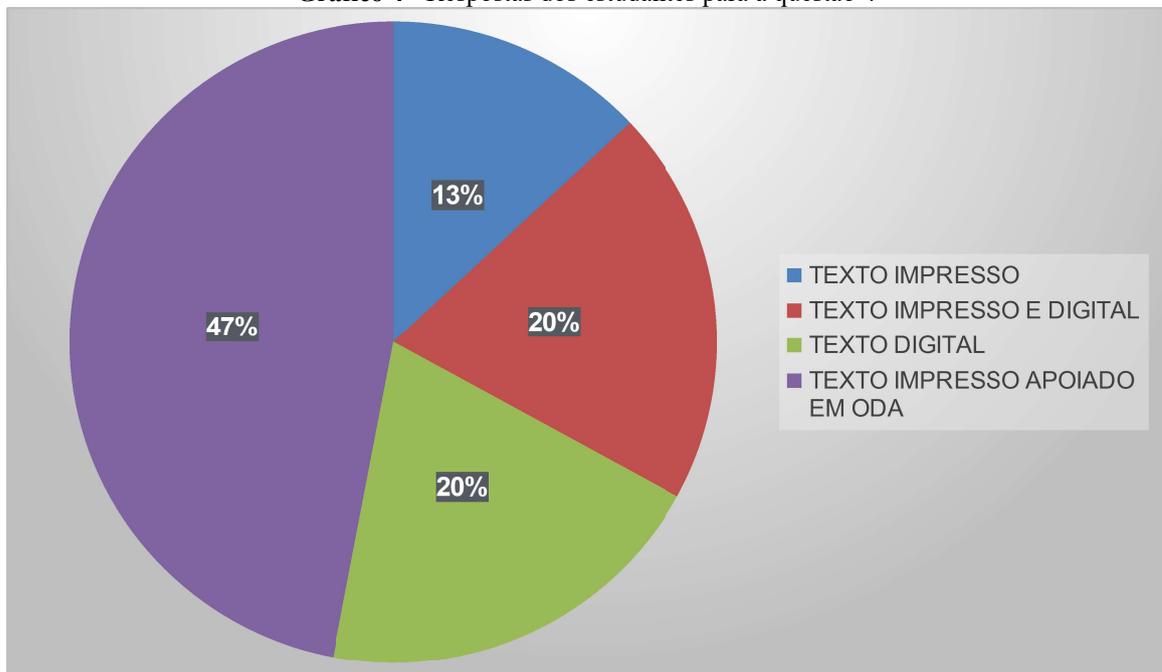
Gráfico 3 - Respostas dos estudantes para a questão 3



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados coletados na pesquisa (2023).

Na quarta questão, “Em sua opinião, qual seria a maneira ideal para se trabalhar leitura na escola?”, os participantes teriam que selecionar uma resposta entre as quatro seguintes: a) Utilizando apenas o texto impresso; b) Utilizando texto impresso e texto digital; c) Utilizando apenas o texto digital; d) Utilizando o texto impresso com apoio de objetos digitais (sites, aplicativos, vídeos, música, animações e outros). Dois participantes marcaram a resposta “a”, 3 selecionaram a resposta “b”, outros 3 optaram pela resposta “c”, e 7, a resposta “d”, como disposto no Gráfico 4.

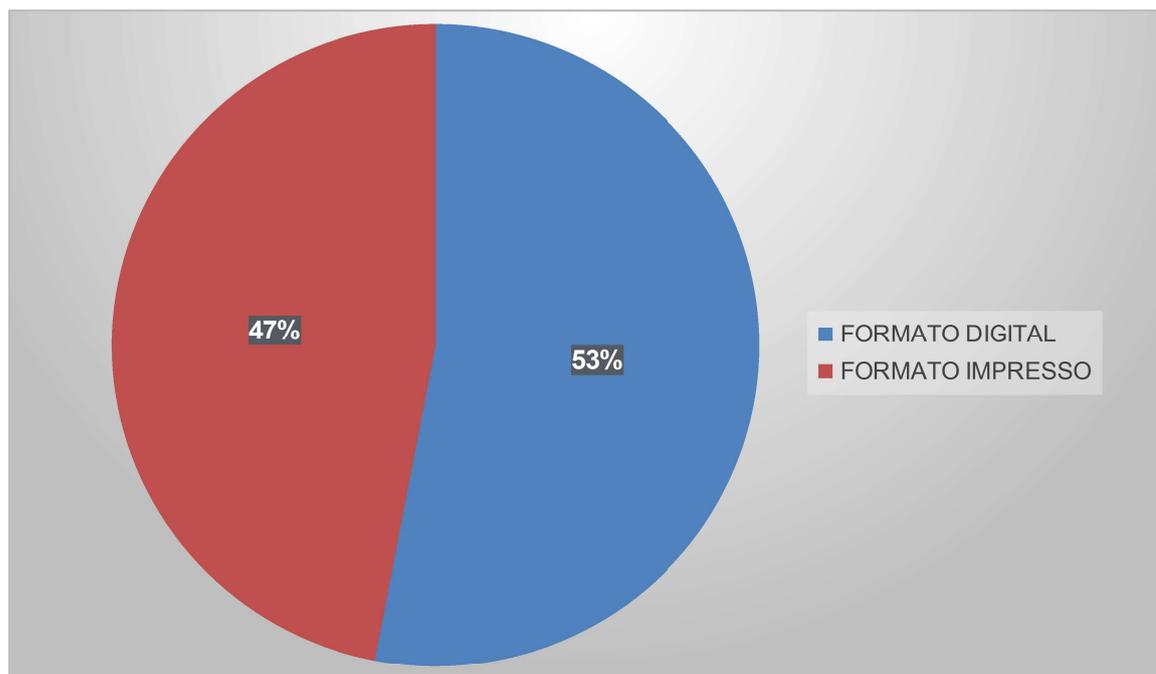
Gráfico 4 - Respostas dos estudantes para a questão 4



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados coletados na pesquisa (2023).

Para a quinta questão, “Em que formato a leitura se apresenta mais interessante a você?”, os estudantes poderiam optar entre “Formato digital” ou “Formato impresso”. Oito estudantes optaram pelo primeiro (formato digital) e 7, pelo segundo (formato impresso) como mostra o Gráfico 5.

Gráfico 5 - Respostas dos estudantes para a questão 5



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados coletados na pesquisa (2023).

A partir da análise geral dos Gráficos 1, 2, 3, 4 e 5 é possível concluir que os alunos, em sua maioria, gostam de ler, essa leitura costuma ser realizada por meio digital, portanto, preferem fazer a leitura de textos digitais, e quando entram em contato com leituras impressas sempre se apoiam em objetos digitais (sites, aplicativos, vídeos, músicas, animações e outros). E apesar de terem contato com os dois tipos de leitura (digital e impresso), mencionam que a leitura em formato digital se apresenta como mais interessante do que a leitura impressa.

Desse modo, conclui-se que os estudantes dão preferência às leituras realizadas de maneira digital e com uso dos Objetos Digitais de Aprendizagem se comparadas com as leituras com utilização de textos impressos. De acordo com Oliveira e Batista (2018), pode-se afirmar, sem dúvidas, que as novas tecnologias são mais atraentes para o jovem de hoje. Devido a essa atração que a tecnologia (ODA) proporciona, os alunos acabam por preferir a leitura no formato digital.

Por essa razão, inserir as tecnologias no ambiente escolar é necessário, já que é raro encontrar um aluno entusiasmado com as tradicionais metodologias de ensino, contrariamente ao que se encanta pelas mídias (Coscarelli; Ribeiro, 2007; Santos; Valério, 2023).

Conforme elucidam Lima, Santos e Chagas (2021), as tecnologias fazem parte da vida dos estudantes em geral e o fato é que o uso de mídias digitais é de interesse deles, e por que não aproveitar dele para levar as tecnologias para a sala de aula de modo que eles tenham uma boa participação nas aulas?

Bertholdo (2012) acrescenta que a escola deve propor aos alunos atividades leitoras que despertem o interesse da turma, trazendo assim a leitura de textos digitais para a sala de aula. Ademais, Santos e Valério (2023, p. 6333) frisam que “o ato de ler não deve estar condicionado somente à leitura impressa”.

Ragi, Belizário e Silva (2022, p. 19) salientam que cabe aos professores a tarefa de possibilitar aos estudantes o acesso a textos digitais “em sala de aula, a fim de que eles desenvolvam habilidades fundamentais de leitura que possibilitem que eles compreendam tais textos, [...] a leitura em sala de aula não pode ser limitada aos textos escritos, uma vez que não são somente eles que integram a sociedade”. Martins (1997, p. 29) reitera que a leitura precisa ser vista em um sentido mais amplo, ou seja, para além do texto escrito.

A esse respeito, no contexto da BNCC, a leitura é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito “não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2017, p. 72).

Ainda acerca da leitura, Solé (1998) sublinha que o professor deve ser o principal incentivador do processo leitor, cabendo a ele estimular os alunos para a leitura. E uma dessas formas pode ser a leitura no formato digital, que foi apontada pelos alunos como a mais interessante.

Por fim, salienta-se que a leitura é um mecanismo indispensável no processo de formação intelectual do ser humano. Contudo, essa atividade vem apresentando entraves na sua prática, caracterizados desde o desinteresse por esse aprendizado até a forma pouco atrativa como ela é apresentada e trabalhada em sala de aula (Paula; Magalhães, 2023).

Paralelamente a isso, Bertholdo (2012, p. 10) destaca que as atividades de leitura “[...] nem sempre são motivadoras [...] o próprio educador encontra-se desmotivado e alheio as diferentes propostas que podem despertar o gosto do educando pelo ato de ler”. Nessa perspectiva, “entendemos que o ensino de leitura deve ir além do ato monótono que é aplicado em muitas escolas, de forma mecânica e muitas vezes descontextualizado, mas um processo que deve contribuir para a formação de leitores críticos e conscientes” (Bertholdo, 2012, p. 13).

Voltando ao enfoque anterior, resultado semelhante ao que foi obtido na análise do questionário de entrada (pré-oficina), um maior interesse pela leitura no formato digital em relação à leitura no formato impresso foi encontrado durante as etapas das oficinas, mas antes

da discussão sobre o desenvolvimento das oficinas e seus resultados, é importante explicar como elas aconteceram.

Sendo assim, enfatiza-se que a professora-pesquisadora aplicou uma sequência básica na perspectiva de Rildo Cosson, seguindo as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação. Foram quatro oficinas, sendo a primeira “A cartomante com uso de texto impresso”, a segunda, “A cartomante com uso dos ODA”, a terceira, “Venha vem o pôr do sol com uso de texto impresso”, e a quarta, “Venha ver o pôr do sol com uso dos ODA”. Cada oficina teve duração de duas horas.

O texto “A Cartomante” foi escrito por Machado de Assis, um dos mais renomados escritores brasileiros do século XIX, publicado em 1884 como parte da coletânea “Várias Histórias”. A história gira em torno de três personagens principais: Vilela, Rita e Camilo. Vilela é casado com Rita, e Camilo é amigo de Vilela desde a infância. Camilo se apaixona por Rita, a esposa de Vilela, e eles têm um caso amoroso em segredo. Enquanto isso, Vilela visita uma cartomante em busca de respostas sobre seu casamento, preocupado com a fidelidade de sua esposa. O conto explora temas como destino, traição e ilusão, sendo narrado em terceira pessoa, com a história se passando em 1869, no Rio de Janeiro. O escritor ainda cita locais como a Rua da Guarda Velha e a Rua dos Barbonos, com um cenário urbano muito rico. O final de “A cartomante” é muito pessimista, pois quando Camilo chega à casa de seu amigo, encontra Rita assassinada e Vilela atira em seu peito, matando-o também (Zambrini, 2022).

O texto “Venha ver o pôr do sol” foi escrito por Lygia Fagundes Telles, se trata da história de Ricardo e Raquel, um casal de ex-namorados. Quando terminam o namoro, Ricardo, inconformado com a separação, e por conhecer muito bem o espírito aventureiro de Rachel, resolve convidá-la para um último encontro em um cemitério abandonado. Chegando lá, Ricardo executa a sua vingança de forma macabra, trancando Rachel em uma tumba e abandonando-a lá pelo tempo necessário para que ela morra, e assim, pague pelo erro de ter se separado dele. Com um nó na garganta, o leitor termina o conto, pois a autora se aproveita de um tema comum que é a relação entre homem e mulher, para desenvolver um tema um tanto incômodo, a vingança (Araújo, 2023).

Conforme explicitado acima, seguindo a sequência básica de Cosson, o primeiro passo foi a motivação para a leitura. Essa etapa foi seguida nas quatro oficinas propostas. Nesse momento a professora apresentou a obra aos alunos e buscou instigá-los para que prendessem a atenção no texto a ser lido.

Destaca-se que o segundo passo nessa sequência de quatro etapas foi a realização de uma introdução sobre a obra, na qual a professora fez um breve relato sobre vida e obra do autor, bem como aspectos curiosos da obra, contextualizando-a com a realidade dos dias atuais de forma superficial, uma vez que essa contextualização foi retomada na etapa da interpretação de forma mais aprofundada.

Continuando, o terceiro passo da sequência básica adotada foi a tão esperada leitura da obra. A professora escolheu a modalidade da leitura colaborativa, que foi encaminhada por ela, pois assim os estudantes participariam ativamente do processo de aquisição de sentido para compreensão do texto lido.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “a leitura colaborativa trata-se, portanto, de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores” (Brasil, 1997; Brasil, 2017). Além dessa importante estratégia, constitui-se também como um recurso fundamental na exploração dos significados do material linguístico e textual para tecer leituras e obter conhecimentos aprofundados para então compreender e interpretar o que foi lido.

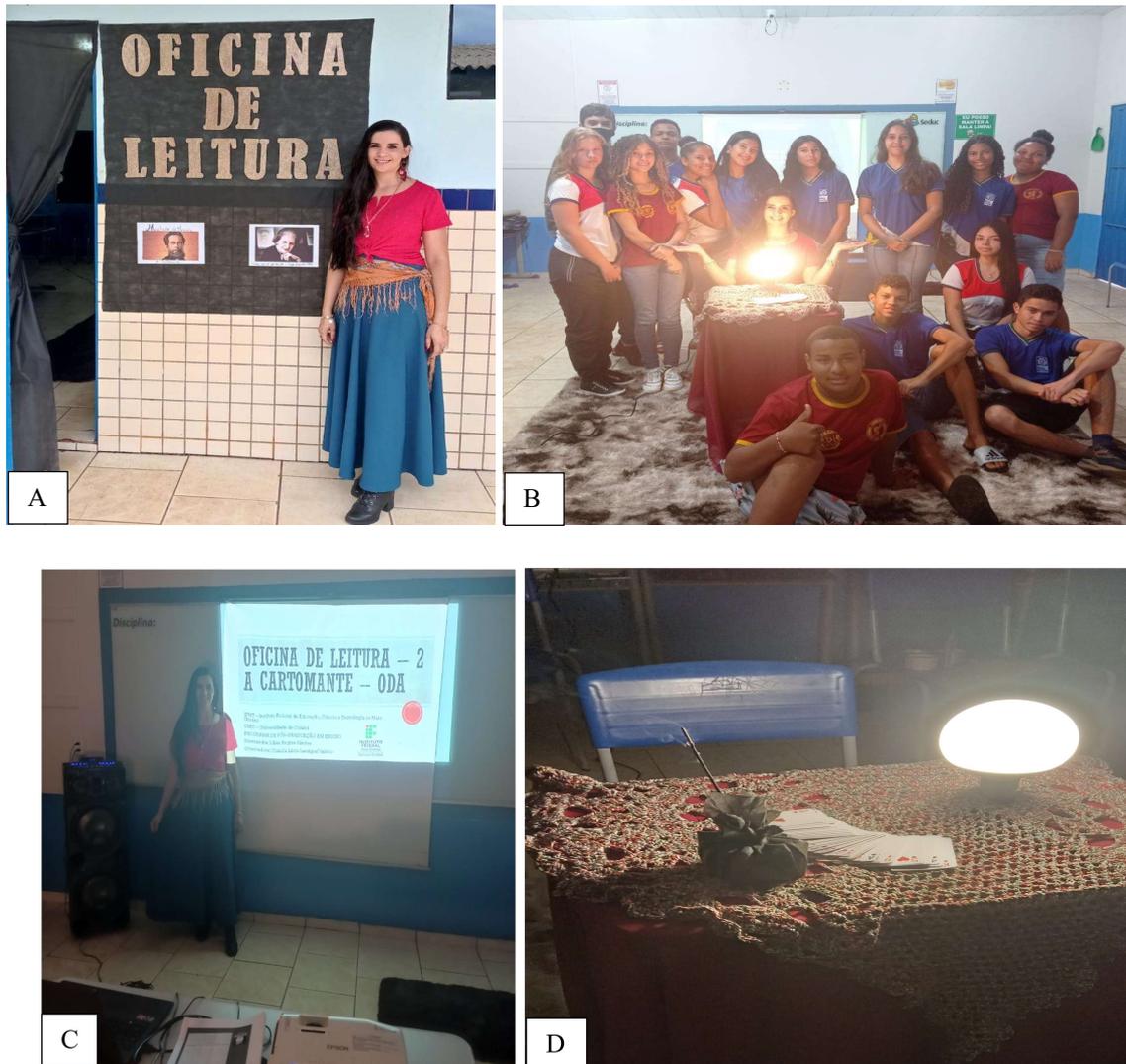
A última etapa, nomeada “interpretação”, foi facilitada pelo mecanismo de leitura desenvolvido na etapa anterior e agora, sem pretextos, o texto foi discutido de maneira crítica e reflexiva, contextualizado de maneira aprofundada e coerente com a sociedade atual dando espaço para que os leitores participantes se posicionassem diante da obra e através dela. Conforme explanado, Cosson (2014, p. 72) vem reforçar as quatro etapas do letramento literário:

Motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação prepara o aluno para que ele se envolva com o texto. Antes de apresentar a obra a ser discutida, o professor provoca a curiosidade do estudante com atividades relacionadas ao propósito. A segunda etapa compreende a introdução da obra propriamente dita, incluindo-se o autor. A leitura consiste na terceira etapa, com a devida mediação do professor para eventuais dúvidas concernentes ao texto. A quarta e última etapa, a interpretação, se dá em dois momentos, o interno e o externo. O primeiro diz respeito ao “encontro do leitor com a obra”, livre de intervenções, como o resumo do livro, filmes, minisséries. O segundo momento é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”.

Ainda a respeito das oficinas, que foram quatro, como já citado, as oficinas 1 e 2 basicamente aconteceram de forma tradicional (uso de texto impresso). As oficinas 3 e 4 se deram de forma multimodal com uso dos objetos digitais de aprendizagem, como *notebook*, *datashow*, plataforma do YouTube (*audiobook*), música, animação, etc. A oficina 3 relaciona-

se ao conto “A Cartomante”. Para ela, a professora produziu todo um cenário, que envolveu o lugar onde uma cartomante atende, uso de incenso, bola de cristal em cima de uma mesa, refletores, música cigana. Assim, preparou-se um ambiente envolvente com vistas a motivar os alunos a participarem da leitura. Esse cenário e demais elementos da referida oficina podem ser visualizados nas Figuras 2A, 2B, 2C e 2D.

Figura 2 – Cenário da oficina 3 - “A Cartomante”

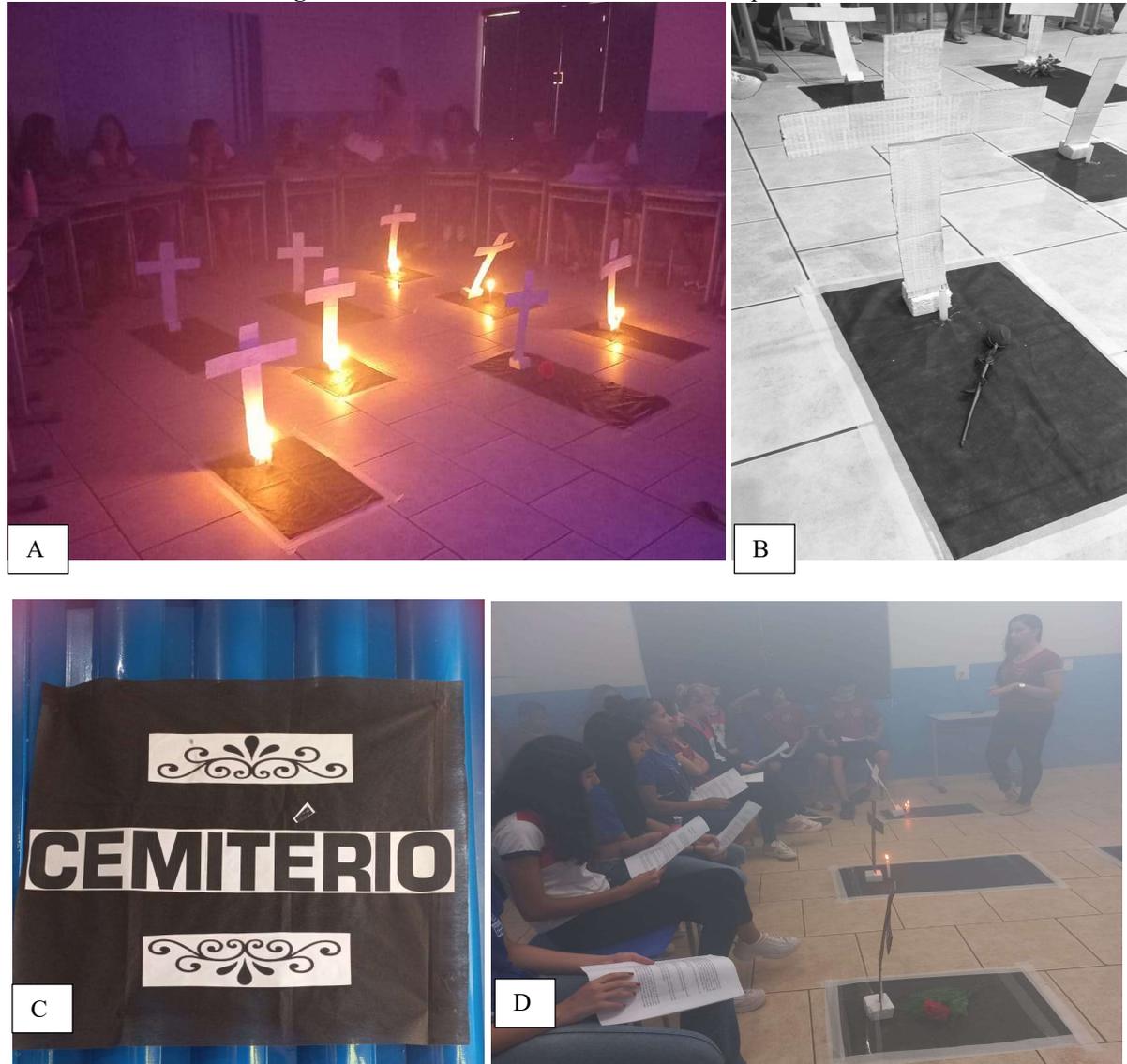


Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

A oficina 4 se trata do trabalho com o conto “Venha ver o pôr do sol”, para a qual também foi criado um cenário relacionado à história do texto, ou seja, um cemitério, dado que os personagens ali se encontram. Foram utilizados materiais para representar túmulos, velas ao chão, flores, equipamentos com fumaça e ambiente escuro, cujo intuito foi dinamizar a

atividade para uma maior motivação. O cenário descrito, bem como os demais elementos da referida oficina, está retratado nas Figuras 3A, 3B, 3C, 3D e 3E.

Figura 3 – Cenário da oficina 4 - “Venha ver o pôr do sol”



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

É importante mencionar que as falas dos estudantes não foram anotadas durante as oficinas, porque o foco dos resultados a serem analisados não era o que os alunos entendiam dos textos, o que sabiam sobre os elementos da narrativa ou o que conheciam sobre os autores apresentados, apesar de ter sido realizada a leitura literária. Em síntese, o intuito não foi efetuar uma análise literária dos textos, mas sim conhecer o que eles acharam dos formatos impresso e digital, ou seja, o que foi mais interessante para eles ou a melhor maneira de

trabalhar: a leitura e estudo realizados de modo tradicional ou a partir dos ODA. E essa questão é avaliada por meio das respostas dos estudantes no questionário de saída (pós-oficina), que é analisado nos três subtópicos subsequentes a este.

Conforme destacado anteriormente às explicações das oficinas, salienta-se mais uma vez que o resultado do perfil dos estudantes analisados por meio do questionário de entrada (pré-oficina) coincide com as observações realizadas (Quadro 4) pela professora-pesquisadora durante as etapas da sequência básica.

Quadro 4 – Observações realizadas durante as etapas das oficinas

	Oficinas 1 e 3 (formato impresso – tradicional)	Oficinas 2 e 4 (formato digital - ODA)
Etapa 1 - Motivação	Menor motivação	Maior motivação
Etapa 2 - Introdução	Menor atenção	Maior atenção
Etapa 3 - Leitura	Menor interesse e participação	Maior interesse e participação
Etapa 4 - Interpretação	Discussões superficiais, poucas discussões e interações	Discussões aprofundadas, mais discussões e interações (principalmente relacionadas ao cenário criado)

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados coletados na pesquisa (2023).

Ressalta-se que nas oficinas que envolveram texto impresso os alunos participaram de todas as etapas e realizaram todas as atividades propostas, mas não se envolveram da mesma forma que nas oficinas com o uso dos ODA, nas quais eles se mostraram mais motivados e interessados em participar, dado que foram montados cenários conforme o enredo dos contos, utilizados recursos digitais, entre outros materiais já citados, que chamaram a atenção deles e dinamizaram o momento. As discussões realizadas após as oficinas com uso dos ODA se mostraram mais profícuas em relação às oficinas tradicionais e houve também melhor interação dos estudantes.

Portanto, mediante o exposto, é possível concluir que o uso dos ODA pode contribuir para aulas mais dinâmicas e atraentes aos estudantes, pois eles se sentem mais motivados e instigados a participarem e a desenvolverem as atividades propostas pelos professores. Assim constata-se que a utilização dos ODA motiva mais os alunos.

Para Caten (2018) diante da tecnologia e elementos relacionados a ela, a situação é outra do que perante um texto impresso. A leitura se torna mais dinâmica e instigante, bem diferente da leitura de um texto impresso.

Na BNCC, está evidenciado que práticas leitoras voltadas para uma cultura digital contribuem para uma participação mais efetiva dos estudantes nas atividades de leitura em

sala de aula (Brasil, 2017). Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital no contexto escolar, aquelas que envolvem a hipermídia, mas não exclui os letramentos com baixo nível de hipertextualidade. Aliás, ela defende o uso de diferentes linguagens de modo contextualizado.

De se notar que no século XXI, somos surpreendidos a todo momento com novas tecnologias e o aluno tem acesso cada vez mais a elas, por isso acabam as dominando com facilidade. Sendo assim, quando os professores trazem essa cultura digital para o ambiente escolar, ele está inserindo o contexto social dos alunos ali naquele ambiente e assim eles se sentem mais motivados a participar (Oliveira; Batista, 2018).

Santos e Valério (2023) elucidam que a escola deve tirar proveito da motivação que os alunos têm em lidar com as novas tecnologias e assim buscar alternativas para trabalhar com a nova mídia e o *ciberleitor*. Marcusso (2009, p. 457) também sublinha que “o uso do computador e as novas TIC’s têm provocado grandes mudanças nos processos de ensino aprendizagem” e uma delas é fazer surgir o interesse por parte dos alunos em participar das aulas, seja de leitura ou outras.

Não se pode negar que o ensino da leitura é uma tarefa complexa e que requer dedicação e participação ativa dos alunos. O ensino de leitura que privilegia estratégias, a exemplo das tecnologias, contribui para a competência dos estudantes, tornando-os mais proficientes no ato de ler e interessados por ler (Borges, 2015).

É fundamental que o professor reconheça a importância das práticas de leitura em sala de aula para o desenvolvimento e aquisição da leitura, podendo assim ajudar o aluno, de forma agradável, a criar gosto e prazer pela leitura, que, apesar de ser um processo que exige esforço, pode ser prazeroso (Santos *et al.*, 2021).

Mesmo sabendo dos benefícios da leitura, ainda assim muitos alunos não gostam de ler (Oliveira; Batista, 2018) e muitas vezes isso se deve às metodologias utilizadas pelos professores e o próprio ensino em si. Realidade que pode ser mudada, por meio de estratégias que utilizam ODA para o ensino da leitura, tornando o ler em uma atividade prazerosa. Desse modo, é preciso que os professores propiciem um maior incentivo à leitura para que os alunos passem a demonstrar interesse e ter prazer pela literatura (Paula; Magalhães, 2023).

Enfim, como visto nos resultados obtidos acima, os ODA são importantes e necessários de serem utilizados em atividades de leitura, pois seu uso permite uma maior motivação e interesse dos alunos para participarem da aula e da leitura, além disso, dinamizam as aulas, logo, a participação dos alunos é mais efetiva.

Decorre disso, aliás, que alguns autores discutem sobre a necessidade da inserção das tecnologias no espaço escolar. Borges (2015) menciona que a escola é um espaço privilegiado para contribuir com a formação de leitores, devendo promover a inserção dos alunos em novas e significativas experiências de aprendizagem com uso de tecnologias.

Santos e Valério (2023, p. 6353) asseveram ser “indispensável [...] a retomada do ensino da leitura voltado para a cultura digital, com ênfase nos gêneros digitais, tal como preconiza a BNCC, pois a leitura não ocorre apenas por meio do texto impresso”. Ademais, Paula e Magalhães (2023) enfatizam que as tecnologias vieram para renovar as experiências e aprendizagens. Em razão disso, torna-se imprescindível mobilizar práticas educativas na cultura digital, por meio de ferramentas colaborativas de aprendizagem. Por fim, Cosson (2014) finaliza essas discussões afirmando que as novas tecnologias têm mudado a forma de consumir literatura e a escola precisa se adequar a esse contexto.

5.2 Contribuições da leitura impressa na formação de leitores

Destaca-se que após o fim das atividades, ou seja, do desenvolvimento das oficinas, os estudantes responderam a um questionário de saída (pós-oficina). Por meio de uma das questões (Aponte pontos positivos do trabalho com o texto impresso) desse questionário buscou-se verificar as contribuições da leitura impressa na formação de leitores. As respostas mais significativas dos estudantes para essa questão foram:

“Menor cansaço visual” (E1).

“Mais saudável, o real contato” (E3).

“Consigo acompanhar o texto com maior atenção, é a forma que estou acostumado a ler, então me sinto mais confortável” (E9).

“Podemos ler mais concentrado, fácil de marcar” (E13).

Mediante o exposto, observam-se algumas contribuições da leitura impressa na voz dos estudantes. E1 e E3 citam que a leitura no formato impresso exige menos esforço visual, logo, proporciona um cansaço menor, além disso, possibilita um contato direto e real (físico) e se mostra como saudável. E9 aponta que a leitura no formato impresso é confortável pelo costume (tradição) e, sendo apoiado por E13, menciona que, por meio do texto impresso é possível se concentrar mais e prestar mais atenção, sendo mais fácil para acompanhar esse tipo de leitura.

Sendo assim, a leitura impressa possui seus pontos positivos, por mais que no tópico anterior e em demais tópicos à frente pudemos/poderemos observar que a preferência dos estudantes em se tratando de formato de leitura impresso ou digital se encontra no segundo. Um desses pontos positivos, ou seja, uma das contribuições do texto impresso para os estudantes está descrito nas palavras de Caten (2018, p. 45), ao mencionar que “diferentemente da mídia de massa [...], em que a informação já vem pronta, sem necessidade de seleção, o livro impresso, por exemplo, oferece ao leitor a percepção de totalidade, coerência e identidade”.

Prosseguindo, é importante salientar que os autores utilizados no referencial teórico pouco falam sobre a contribuição da leitura impressa, mas veremos em outro tópico que alguns deles defendem o multiletramento, que se refere ao uso de diferentes linguagens, por conseguinte, defendem tanto o formato impresso, quanto o digital, argumentando que as duas maneiras devem estar presentes em sala de aula. Devido aos poucos achados sobre esse assunto, sentiu-se a necessidade de buscar outros autores que tratavam especificamente a respeito da contribuição da leitura em formato impresso.

Nesse sentido, Barros (2018, p. 13) descreve que o papel do texto impresso nas gerações que se passaram “foi de grande importância e continua sendo, pois foi o maior responsável por disseminar, trazer conhecimentos e criar um grande vínculo com a leitura. Uma das maiores vantagens de ler em material impresso é que ele pode ser lido em diferentes circunstâncias e lugares”.

De acordo com Camargo (2010), os textos de papel não necessitam de energia, podem ser lidos por horas sem que a bateria acabe e podem ser emprestados sem nenhum problema. E ainda permite que o leitor tenha uma experiência mais rica de leitura. Barros (2018) acrescenta que algumas vantagens do texto impresso, são: sensação de ter algo físico, nas mãos; o cheiro do livro, a textura da página, podem aumentar a sensação de prazer na leitura; concentração: o livro impresso auxilia a concentração, enquanto o digital pode dispersar mais facilmente; cansaço: são menos cansativos, não possuem luz que possa cansar a visão; não necessitam de energia; podem ser emprestados sem nenhum problema; acessado a qualquer momento e em qualquer lugar; é possível grifar, fazer anotações e dobrar as páginas em qualquer momento.

Por fim, Silva (2016, p. 78) salienta que “os livros impressos carregam valores culturais, é através de muitos deles que o conhecimento e histórias do passado foram

preservados [...]. Os livros impressos permitem-nos ao longo de sua leitura, um sentimento de cumplicidade (...) nos animamos e vivenciamos os fatos descritos”.

Para finalizar, fica a pergunta: será que o texto impresso vai ser substituído pelo digital? De acordo com Rojo (2020, p. 42), “a grande mudança social que provocou a intensificação da multimodalidade dos textos foi justamente o deslocamento do impresso para o digital”. Caten (2018, p. 45) também enfatiza que “os modos de ler se modificaram, por ser um processo histórico, cultural e, então, cabe à escola acompanhar essas transformações, as novas formas de ler em uma cultura digital”. Em poucas palavras, os autores supracitados defendem a superação do tradicional passando de uma cultura impressa para o digital. Entretanto, outros autores defendem a coexistência dos dois, assim como Silva (2016, p. 83) em sua fala:

A coexistência ainda é a melhor solução. Os livros impressos não desaparecerão. Eles conseguirão, sim, dividir o mesmo espaço com os livros digitais. E a biblioteca eletrônica sem muros não é mais promessa do futuro, já é realidade. Resta-nos conciliar sua materialidade na preservação das formas sucessivas da cultura escrita conservadora, mas também é necessário um espaço para as formas inovadoras de escrita digitalizada.

Chartier (2001, 2022) também corrobora com esta discussão ao dizer que existe muito espaço para o livro, que ele não morrerá devido à existência do livro eletrônico, pois, por exemplo, não há espaço para o texto eletrônico na cama, geralmente as pessoas não se deitam com o computador, nem mesmo podem levá-los a todos os lugares. O livro de papel e o livro eletrônico coexistem.

Nesse viés, a pesquisadora também defende a coexistência dos dois, mas em se tratando das contribuições do texto impresso, foco deste tópico, acredita que o contato direto com o impresso pode trazer muitos benefícios, como o contato físico, que permite um cansaço menor aos olhos, que por sua vez possibilita maior tempo de leitura, uma imersão mais profunda na leitura, com menos distração e mais atenção. Além disso, proporciona um efeito bastante relaxante, pois o fato de abrir um livro e mergulhar nessa leitura é uma forma de desconexão com o mundo digital, possibilitando ainda uma redução do estresse. Sendo assim, a pesquisadora concorda tanto com os alunos quanto com os autores sobre as questões discutidas nesta seção.

5.3 Contribuições da leitura multimodal na formação de leitores

Para discutir a respeito das contribuições da leitura multimodal na formação de leitores foi realizada a análise de duas questões: 1) Os ODA facilitaram sua aprendizagem? Sim ou não? Por quê?; 2) Aponte pontos positivos do trabalho com o texto no formato multimodal. Na primeira questão, todos os estudantes responderam “sim”, para afirmarem que os ODA facilitaram a aprendizagem deles em relação à leitura do texto. Alguns ainda explicaram o motivo pela resposta dada. Seguem abaixo algumas dessas respostas:

“Por que vejo assim, há estímulos [...] podendo ajudar na nossa compreensão” (E9).

“Porque me deu interesse” (E2).

“Facilitam, porque é muito mais visualmente atraente” (E10).

“Se tornou muito mais fácil e atrativa a leitura” (E6).

Desse modo, pode-se afirmar que muitas são as contribuições da leitura multimodal na formação de leitores segundo os próprios estudantes, sendo o aspecto de maior destaque a capacidade de estimulá-los, criando um ambiente interessante e atrativo a eles. A esse respeito, Carvalho, Novaes e Rodrigues (2017, p. 258) elucidam que “a/o professor/a, em seu papel de mediador/a no desenvolvimento da competência leitora das/os alunos, é responsável na tarefa de auxiliar os estudantes nesse processo, buscando estratégias de leitura que visem a facilitar a compreensão de um texto”.

Conforme constata-se, as atividades de leitura em sala de aula precisam ser planejadas tendo em vista estratégias, a exemplo dos ODA, que proporcionem ao aluno uma melhor compreensão leitora, entre outros benefícios além desse (Carvalho; Novaes; Rodrigues, 2017).

Na BNCC estabelece-se que as práticas de linguagens contemporâneas devem envolver textos em formatos multimodais e o uso das tecnologias digitais, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (Brasil, 2017). Além disso, considerando a área de Linguagem na BNCC, duas de suas seis competências específicas se referem ao uso da cultura digital no espaço escolar, sendo elas:

3 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação [...]

6 - Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias,

produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2017, p. 63).

Ainda a esse respeito, Ragi, Belizário e Silva (2022) reiteram que os modelos educacionais e as práticas leitoras precisam sofrer mudanças, a fim de se adequarem à modernidade proposta pelas tecnologias digitais e pela necessidade de que os alunos tenham aulas que contribuam efetivamente para a compreensão dos textos que leem. Santos *et al.* (2021) complementam ser importante buscar caminhos que facilitem ao discente o aprender a gostar de ler e ter prazer na leitura.

Nessa mesma direção, Cagliari (2001, p. 102) expõe que “ninguém escreve ou lê sem motivo, sem motivação. Uma das mais eficientes medidas que pode o professor adotar na tentativa de superar as dificuldades de leitura dos seus alunos é incentivar firmemente práticas que levem a um convívio” prazeroso com os textos.

As TICs permitem novas e potencialmente diferentes experiências de aprendizagem que não devem ser desprezadas pelo professor na busca de estratégias para que seus estudantes atinjam seus objetivos de aprendizagem. Logo, o professor precisa se desprender dos métodos tradicionais de ensino visando a uma nova abordagem do ensinar e de aprender no contexto virtual (Marcusso, 2009). Santaella (2004) corrobora com esse pensamento ao afirmar que a escola, como instituição responsável por ensinar o saber científico, tem como incumbência desenvolver o letramento com os alunos, a partir de diversas práticas de leituras para o contexto social, formando novos leitores.

Nessa perspectiva, a escola “é o ambiente próprio para criarmos situações de estímulo à leitura, pois ali estão sujeitos de diferentes contextos culturais e sociais, todos com variadas experiências de mundo que podem ser compartilhadas, aproximando o universo literário do sujeito/leitor” (Cosson, 2021, p. 72). Sem uma direção metodológica estabelecida para a leitura, podem até entreter os alunos e diverti-los, mas certamente não apresentarão a efetividade esperada de uma estratégia educacional (Cosson, 2014).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Língua Portuguesa, eixo leitura para o Ensino Fundamental, evidencia a urgência de um trabalho diferenciado com os estudantes (Souza; Coenga, 2023, p. 188). Diante disso, vê-se a importância do uso de estratégias diferenciadas no ensino por parte dos professores, que aqui se referem ao uso dos ODA e estão direcionadas para atividades de leitura. Mas cabe salientar que, para todas as atividades, sejam de quaisquer disciplinas, necessita-se de estratégias e métodos que motivem os estudantes a estudarem, a lerem, a participarem e a fazerem.

Em relação à outra questão presente no questionário: “Aponte os pontos positivos do trabalho com o texto no formato multimodal”, as respostas mais significativas dos participantes da pesquisa foram as descritas abaixo:

“Podem facilitar\melhorar a aprendizagem, pode ajudar na compreensão de textos e pode fazer o aluno gostar mais de estudar” (E1).

“Melhor compreensão, atrai mais minha atenção” (E3).

“Forma mais fácil de compreensão do texto, a história se torna mais real, você se conecta com a obra” (E9).

“Fácil de entender, mais interessante, se torna mais legal ainda mais quando colocam junto efeito sonoro” (E13).

Em razão do exposto, resta claro que a leitura realizada em formato digital possibilita melhor compreensão e entendimento do texto estudado, facilita a aprendizagem, promove gosto pelos estudos, conexão com a história (devido ao cenário), e se apresenta como uma maneira mais atrativa, interessante e legal ao estudante.

Sobre isso, Borges (2015) argumenta que o que se vê frequentemente nas escolas são leitores com muitas limitações, que se alastram por outras etapas do ensino, impedindo-os de ler de modo competente e autônomo. Sendo assim, acredita-se ser imprescindível que a escola deve investir em um processo pedagógico que **incentive o gosto pela atividade leitora**, desde cedo. Logo, é indispensável que a escola reconheça que o ensino da leitura a partir de estratégias de leitura pode contribuir decisivamente para um melhor desenvolvimento de competências e habilidades leitoras dos estudantes. Ademais, é importante a elaboração de atividades de leitura que contemplem estratégias, pois assim poderá contribuir para o progresso da competência leitora dos estudantes (Borges, 2015).

Entre os elementos relacionados a estratégias e procedimentos de leitura na BNCC, está “articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens” (Brasil, 2017, p. 74). Ou seja, mesmo que não se cite os ODA de forma explícita, eles se encontram de modo implícito. Portanto, dentre as estratégias que visam contribuir para a formação leitora dos estudantes, estão os ODA.

Retornando aos resultados obtidos por meio das falas dos estudantes, observou-se que o uso dos ODA trouxe muitas contribuições para eles no que tange à leitura, e uma delas foi o despertar para o ler e a motivação em participar da leitura. Nessa direção, Oliveira e Batista

(2018) asseveram que o professor como mediador do conhecimento deve buscar, incansavelmente, por ações mais eficazes para motivar e despertar a curiosidade e potencialidade dos alunos em relação à leitura.

Os diferentes recursos oferecidos pelas novas tecnologias têm contribuído substancialmente para o incentivo de propostas de ensino menos centradas nos professores (Ragi; Belizário; Silva, 2022, p. 18). Tais recursos trouxeram novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem (Ragi; Belizário; Silva, 2002).

Evidentemente, a prática da cultura digital no ambiente escolar contribui para uma participação mais efetiva dos estudantes em atividade de leitura (Santos; Valério, 2023). Segundo Coscarelli e Ribeiro (2007), a utilização das tecnologias na educação é fundamental. Para os estudantes o uso das tecnologias no ensino desperta o interesse e estimula o aprendizado.

O texto digital possibilita maior interação do receptor com o texto (Santaella, 2004). Esse tipo de texto modificou a forma de ler e tornou a leitura um processo mais dinâmico. A leitura digital pode ser realizada de diferentes formas, pois nesse formato ela é mais livre, já que não está fixa (Paula; Coenga, 2023).

O uso do texto em versão digitalizada e outros recursos, tais como as releituras digitais (HQs, *podcast*, filmes, entre outras), podem estabelecer o necessário vínculo entre o prazer e a leitura (Barros; Nantes; Maciel, 2023). Uma forma de proporcionar uma experiência leitora efetiva aos estudantes é por meio de oficinas de leitura, as quais buscam desenvolver a competência leitora deles por meio de estratégias específicas (Souza; Cosson, 2013), como os ODA.

Nesse cenário, as oficinas de leitura com utilização dos ODA passam a ser um espaço de compartilhamentos de estratégias e de abordagem metodológica que favorece a formação e o interesse em ler por parte dos alunos (Silva; Valério, 2023). Coscarelli e Ribeiro (2007) salientam que os avanços tecnológicos trazem diversos ganhos para o leitor, dentre eles, mais conforto e eficiência em suas leituras.

Assim sendo, a tecnologia poderá potencializar o processo de ensino e aprendizagem, inclusive da leitura. O conhecimento da tecnologia é essencial na sociedade contemporânea, os estudantes devem ser incluídos digitalmente e ter contato com a tecnologia em sala de aula (Marcusso, 2009).

A leitura multimodal diz respeito a uma competência linguística de grande importância para a formação de um aluno/sujeito crítico e interativo. Diante disso, faz-se

necessário o seu incentivo e ensino em sala de aula (Ragi; Belizário; Silva, 2022, p. 1). Ainda, os autores acrescentam que:

Faz-se importante que as instituições de ensino levem em consideração os recursos midiáticos no cotidiano dos alunos, assim como os textos multimodais no momento de realizar o ensino-aprendizagem da leitura, para que desse modo, possa proporcionar um letramento digital para os alunos, ou seja, proporcionar aos alunos conhecimentos que permitam que eles sejam capazes de lerem e realizarem atividades advindas das ferramentas tecnológicas da mesma forma que eles realizam tais atividades sem elas. Proporcionando assim que o sujeito/leitor desenvolva outras habilidades leitoras que vão além de ler o texto escrito (Ragi; Belizário; Silva, 2022, p. 3).

Trazendo nesse momento a voz para a pesquisadora, ela acredita, após a experiência realizada com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, que os textos em formato digital são capazes de despertar o interesse dos jovens pela leitura por criar um ambiente favorável a isso. Ainda se acredita que o texto nesse formato, assim como enfatizou um dos estudantes acima, pode possibilitar a participação de alunos com deficiência (que não foi o caso desta pesquisa), já que os textos digitais possuem recursos que auxiliam nessa questão, como leitura por voz, ajuste de contraste e no tamanho da letra, entre outros.

Ressalta-se a relevância do trabalho do professor, pois as estratégias e métodos utilizados por ele podem impactar diretamente na participação e motivação dos estudantes. Se sua abordagem for meramente tradicional, pouco atrairá os estudantes para as aulas e para a leitura, contrariamente, se for dinâmica e relacionada ao contexto atual dos alunos, eles se sentirão instigados e motivados para as aulas e para ler. Portanto, conclui-se que a utilização dos ODA para atividades de leitura é eficaz e em muito pode contribuir para o aprendizado e participação efetiva e ativa dos estudantes em sala de aula. Essas contribuições puderam ser observadas nos relatos dos estudantes, nas falas dos autores e, por fim, nas da pesquisadora.

5.4 Paralelo entre leitura impressa e leitura multimodal

Para traçar um paralelo entre a leitura impressa e a leitura multimodal foram analisadas algumas respostas dos estudantes para a questão “Aponte pontos positivos e negativos do trabalho com o texto impresso e no formato multimodal”, bem como a questão “Em que formato a leitura se apresentou mais interessante a você, no formato impresso ou digital? ”.

Na última questão (Em que formato a leitura se apresentou mais interessante a você, no formato impresso ou digital?), 9 estudantes, ou seja, 60%, responderam que a leitura no formato digital se apresentou como a mais interessante para eles, e 6 participantes, 40% do total, disseram que a leitura no formato impresso se caracterizou como a mais interessante. Por conseguinte, a leitura digital foi a opção mais escolhida, ficando com 20% a mais que a leitura no formato impresso.

Mediante a análise realizada é possível inferir que os adolescentes dão preferência à leitura digital em vez da leitura impressa. Isso acontece porque a cultura digital está imbrincada na sociedade, e as tecnologias fazem parte do cotidiano das pessoas.

Ragi, Belizário e Silva (2022) salientam que neste momento nos deparamos com o surgimento de leitores nativos digitais, que nada mais é que pessoas que nasceram na grande era digital e fazem uso de recursos tecnológicos, como computadores, celulares, *tablets* para realizar as suas leituras, em vez de livros, revistas e jornais impressos.

Analogamente, Marcusso (2009) assegura que uma população de milhões de jovens que cresceram ou estão crescendo em contato constante com os meios digitais e pode ser chamada de geração net (digital). “Os membros da geração net são pessoas familiarizadas com os meios digitais, conectadas. Autores como Barnes, Marateo e Ferris, Van’t Hooft e Thompson constataram que a geração digital tem altas expectativas para o papel da tecnologia em sua educação” (Marcusso, 2009, p. 182).

Por conseguinte, atualmente nasce um novo tipo de leitor, o imersivo, que navega através de dados informacionais híbridos - sonoros, visuais e textuais - que são próprios da hipermídia. O universo virtual se alastrou exponencialmente por todo o mundo, fazendo emergir um universo paralelo ao universo físico no qual nosso corpo se move (Santaella, 2004).

Sendo assim, a leitura de textos multimodais é uma habilidade fundamental para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, dado que esses gêneros circulam na sociedade. Nesse contexto, os assuntos trabalhados em sala de aula fazem sentido para os alunos, pois se deparam com elementos do seu cotidiano inseridos no espaço escolar (Ragi; Belizário; Silva, 2022). Paralelamente a isso, a BNCC estabelece que:

Há que se considerar [...] que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como

consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. [...] Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (Brasil, 2017, p. 61).

Dessa feita, "a formação de leitores na escola está [...] ligada a formação de leitores para atuarem na sociedade, o que implica, necessariamente, a inserção de textos multimodais/multissemióticos no cotidiano escolar" (Ragi; Belizário; Silva, 2022, p. 16-17).

Oliveira e Batista (2018) acrescentam que, se o aluno não gosta de leituras tradicionais (impressas), seria uma estratégia para reverter esse quadro a difusão do prazer da leitura pela intertextualidade. Os autores complementam que uma estratégia para estimular a leitura entre os alunos no mundo contemporâneo seria a utilização de aparatos tecnológicos. Logo, é possível usar os meios de comunicação visando ao estímulo do hábito de leitura, criando novos tipos de leitores.

Solé (1998) e Santos e Valério (2023) advertem que as atividades de leitura precisam ser prazerosas. Geralmente os alunos dizem que ler é chato e cansativo e preferem realizar outras atividades tidas como mais prazerosas, como conversar, passear, brincar, jogar. Ainda reclamam que os livros são muito extensos e enfadonhos. Todavia, cabe ao professor propor estratégias leitoras que sejam convidativas (Santos; Valério, 2023), como o uso dos ODA.

“O professor deve se atentar para não se prender apenas às leituras impressas e buscar por suportes que possibilitem leituras digitais que estão, cada vez mais, presentes no cotidiano dos educandos” (Santos; Valério, 2023, p. 6349). É importante ressaltar que vivemos em uma sociedade com uma cultura digital e em constantes mudanças que influenciam o modo de vida das pessoas e a forma como entendem o mundo. Os professores precisam aprimorar suas práticas pedagógicas, recriando o ensino, em consonância com as modificações sociais (Caten, 2018). “Por isso, na sociedade da informação, desenvolver o letramento digital está sendo uma necessidade, uma vez que recursos tecnológicos [...] estão presentes no dia a dia das pessoas” (Caten, 2018, p. 43).

Pelo fato de os alunos serem nativos digitais, eles não se sentem motivados a atuar em ambientes estáticos, com métodos tradicionais, pois estão habituados a manipularem conteúdos de forma digital e a serem reprodutores e autores desses conteúdos (Santaella,

2004). “Na sala de aula, uma abordagem metodológica convencional pode ser um fator desmotivador” (Silva; Valério, 2023, p. 66).

Solé (1998) afirma que todo trabalho com leitura em sala de aula exige um planejamento que contemple alguns aspectos, entre eles, está a elaboração de estratégias. Comumente Carvalho, Novaes e Rodrigues (2017) destacam ser primordial possibilitar aos alunos o acesso a práticas de linguagens diversificadas, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar as capacidades de leitura, com o intuito de transformar as atividades de leitura em sala de aula em momentos prazerosos e significativos de aprendizagem.

Por essa razão, é necessário mencionar a importância de se promoverem ações que objetivam garantir, de fato, o ensino e a aprendizagem da leitura, por meio de diferentes estratégias, nas quais o papel do professor, como mediador do conhecimento, torna-se essencial para a eficácia desse processo (Silva; Valério, 2023). Assim, nota-se a relevância de a escola adotar métodos e criar situações que possibilitem aos alunos desenvolverem diferentes capacidades de leitura (Santos *et al.*, 2021). Por fim, Solé (1988) corrobora com o exposto ao mencionar que o ato de ler requer algumas estratégias.

No que tange à outra questão: “Aponte pontos positivos e negativos do trabalho com o texto impresso e no formato multimodal”, algumas falas dos estudantes foram dispostas no Quadro 5.

Quadro 5 – Paralelo entre leitura impressa e multimodal

Estudante	Pontos positivos da leitura impressa / pontos positivos da leitura digital	Pontos negativos da leitura impressa / pontos negativos da leitura digital
E8	“Leitura física” / “Não tem gasto”	“É muito gasto de folha” / “Pode dar problema no wifi”
E10	“Pode sentir algo na mão, por ser um meio mais tradicional, algumas pessoas optam por ela” / É mais fácil prestar atenção, é mais fácil achar qualquer tipo de conteúdo, é visualmente melhor”	“É mais fácil perder a atenção, a falta de acessibilidade para pessoas com deficiências visuais” / “É necessário algum equipamento, às vezes pode ser caro”
E6	(O estudante escreveu “contém mais informações”, o que é incompreensível) / “Mais didático, interessante e divertido”	“Entediante, muitas vezes difícil leitura” / “Cansar a vista”
E4	“Consigo acompanhar a leitura” / “É um jeito melhor de aprender, traz mais interesse na leitura de algo, interessante”	“Não preendi minha atenção, não lembro o que li depois” / “Não tem pontos negativos”

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados coletados na pesquisa (2023).

De acordo com E8, a leitura impressa é positiva por ser uma leitura física, que não exige tanto esforço visual e a digital é positiva por não haver gastos, dado que não é necessário imprimir o texto. Portanto, um dos pontos negativos da leitura impressa é o gasto

(ao contrário da digital), já a digital, se texto online, havendo queda da internet ou outro problema, não será possível ter acesso a ela.

Conforme elucidada E10, a leitura impressa tem seu lado positivo por ser algo palpável, físico, que pode ser sentido pelas mãos e, por ser o modo mais usado, acabou virando um costume e por isso algumas pessoas a preferem. Por outro lado, a leitura digital facilita o encontro de partes do texto (conceitos) e chama mais atenção por seus aspectos visuais. Ainda E10 sublinha que os pontos negativos da leitura impressa seria a falta de atenção por não ser uma leitura atrativa, assim como a falta de acessibilidade para pessoas com deficiência visual, uma vez que esse tipo de material não se dispõe de outra forma de ler a não ser por meio do contato direto com as letras. E um dos pontos negativos da leitura digital é que ela precisa de um equipamento para que possa ser possível de ser realizada e isso requer investimento.

De se notar que E6 não destaca nenhum ponto positivo da leitura impressa, pois escreve apenas “contém mais informações”, não sendo possível compreender o que esse estudante quis dizer. Já em relação ao lado positivo da leitura digital, ela se apresenta como uma maneira mais didática, divertida e interessante, logo, atrativa e motivadora. E6 também afirma que a leitura impressa (ponto negativo) pode ser entediante e de difícil leitura e a leitura digital pode causar cansaço aos olhos, por exigir mais esforço.

Por fim, E4 ressalta que ler um texto impresso é positivo por ser melhor para acompanhar a leitura (visualmente) e ler um texto digital possibilita melhor aprendizado sobre o texto, é mais interessante do que a leitura impressa. E4 ainda destaca ser negativo na leitura impressa a falta de atenção (esse tipo de texto não chama a atenção) e se esquecer do que leu com facilidade, e que a leitura digital não possui pontos negativos.

Diante do exposto, fazendo um paralelo entre os dois tipos de leitura, observa-se que as duas têm seus pontos positivos e negativos. Camargo (2010) também concorda com essa afirmação, afirmando que ambos os formatos de texto, tanto impresso quanto digital, possuem suas vantagens e desvantagens.

Reforçando alguns dos pontos destacados pelos alunos, enquanto a leitura impressa pode gerar gastos, a digital pode diminuir gastos (ou a segunda pode gerar gastos se for levado em consideração que para a sua realização é preciso de um equipamento); a primeira desperta menos atenção dos estudantes em relação à segunda; a leitura impressa pode ser menos cansativa do que a digital devido ao contato físico com o texto; a impressa não depende de internet e a digital (se for texto online) depende; a leitura impressa pode excluir

pessoas com deficiência enquanto a digital pode possibilitar a inclusão dessas pessoas; a impressa pode ser entediante enquanto a digital pode ser mais interessante e divertida.

Para Camargo (2010), na questão de conforto, um texto de papel ganha nesse quesito se comparado ao texto digital. Em se tratando de mobilidade, o livro de papel não precisa de energia para funcionar, podendo ser acessado em qualquer momento e lugar, já o digital precisa estar carregado, porém, enquanto no digital é possível armazenar centenas de obras em um único espaço, não é possível fazer isso com livro de papel, que ocupa um espaço grande. No que tange ao meio ambiente, os textos digitais ocupam apenas armazenamento online, não demandam o corte de árvores, transporte, etc., diferentemente do que acontece com os de papel. Contudo, muitos são os recursos necessários para a produção e manutenção de um leitor digital ou um computador. A respeito de preço, o livro digital é mais barato que o impresso, pois não demanda custos referentes à impressão, transporte, armazenamento ou acabamento. Relativamente ao futuro, com a popularização dos aparelhos eletrônicos, é visível o desinteresse das crianças pelos livros/textos impressos.

Silva (2016, p. 83) ressalta que o “livro digital tem custos de produção menores e nenhum custo de armazenamento. Esse permite o uso de alguns recursos que o impresso não permite com tanta facilidade ou com tão baixo custo, como interatividade, fotografias coloridas em todas as páginas”. Além disso, o universo digital pode colaborar para o incentivo à leitura e para as trocas literárias, pois ultrapassa as barreiras físicas, sociais e econômicas (Oliveira; Batista, 2018).

Nas palavras de Santaella (2004, p. 32), “diferentemente do leitor do livro, que tem diante de si um objeto manipulável, a tela sobre a qual o texto eletrônico é lido não é mais manuseada diretamente, imediatamente pelo leitor imersivo”. De acordo com Barros (2018, p. 52):

Os livros impressos são mais fáceis de encontrar do que os digitais. Segundo os estudantes, uma das maiores dificuldades para a leitura do suporte digital foi a usabilidade, que causa o cansaço das vistas e requer bateria. Porém, os livros digitais não têm peso, não ocupam espaço e possuem uma grande durabilidade e interatividade, o que pode influenciar na redução da leitura impressa [...] o suporte impresso não anula o digital e vice-versa. O que importa na verdade é a preferência do leitor por um ou por outro e a análise de qual tipo de suporte é mais adequado para cada um deles.

Ainda nessa mesma linha de raciocínio, segundo Silva (2016), os livros impressos trazem uma tradição cultural muito forte, pois estão a nossa disposição há anos, já os digitais

trouxeram consigo a praticidade e comodidade de ler livros de qualquer gênero. Em síntese, são de total relevância para comportar uma biblioteca, dado que vão unir a praticidade do livro digital com a qualidade da tradição impressa. Se as leituras digital e impressa forem conciliadas temos muito a “ganhar atendendo aqueles que ainda são resistentes as tecnologias e aos que gostam de se manter conectado [...] muitas pessoas gostam do livro impresso. Talvez nas bibliotecas por questão de praticidade, as pessoas comecem a usar mais o digital [...] Mas o impresso continua” (Silva, 2016, p. 80).

Conforme elucidado na BNCC, não se trata de deixar de privilegiar o impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (Brasil, 2017).

Por mais que existam pontos positivos e negativos nas duas formas de leitura (impressa e digital), e ainda que a digital se apresente como mais interessante aos alunos segundo dados encontrados nesta pesquisa, vale ressaltar que "compreender as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação" (Brasil, 2017, p. 71) "são de grande relevância para a prática de um ensino multiletrado, coeso e que contribua ativamente para a formação crítica dos sujeitos alunos" (Ragi; Belizário; Silva, 2022, p. 3). A partir da habilidade de leitura de textos multiletrados (multimídias e escritos) dentro ou fora da escola, o aluno terá mais possibilidades de ler crítica e conscientemente, senso capaz de se posicionar na sociedade de forma crítica e responsável (Ragi; Belizário; Silva, 2022).

Assim sendo, os textos impressos e digitais devem ser complementares, dado que "essa mescla é essencial para potencializar, nos estudantes, diferentes habilidades e percepções, atuando na construção de sentidos e nos diferentes tipos de linguagem" (Santos; Valério, 2023, p. 6333-6334). “Enfatiza-se que as práticas leitoras nas escolas devem ser efetivadas com textos impressos e digitais, pois, ainda que possuam estruturas e suportes diferentes, são indissociáveis por atuarem de maneira muito eficaz na produção dos saberes” (Santos; Valério, 2023, p. 6337).

Nessa perspectiva, se a pretensão é formar leitores proficientes, o professor deve fazer uso dos mais diferentes elementos para as práticas de leitura em sala de aula, que são preconizados em diversas concepções e que podem conduzir o aluno à compreensão dos textos (Borges, 2015).

Rajo (2009) ainda destaca que é importante abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de formação e informação. Assim, impõe-se trabalhar com os impressos, mas também com as mídias e o digital. Paralelamente, essa nova prática de letramento deve ser baseada em atividades que integrem linguagens híbridas, bem como a inserção de novas mídias, para que o estudante amplie seu repertório cultural e atribua-lhe significados (Paula; Magalhães, 2023).

Fato é que a polêmica no que diz respeito à preferência entre leitura no formato digital e leitura no formato impresso “continuará por muito tempo. Isso porque alguns autores preferem apenas a versão online, pois não querem que seu livro seja copiado. Outros já preferem apenas a versão de livro digital, até pelo custo mais baixo de produção” (Silva, 2016, p. 80).

Por fim, na concepção da pesquisadora sobre o que foi discutido neste tópico, perante o que foi vivenciado durante a pesquisa e enquanto uma leitora assídua, é possível afirmar que tanto o texto impresso quanto o texto digital possuem lados positivos e negativos, ou seja, vantagens e desvantagens. Aqui neste tópico foram debatidos muitos deles no tocante ao cansaço, preço, comodidade, praticidade, interesse e outros. A respeito deste último (interesse), reforça-se que os estudantes se mostraram mais interessados, durante a pesquisa, pelas oficinas de leitura no formato multimodal, com uso dos ODA. Sintetizando as suas falas, esse formato foi a maneira mais atrativa, prazerosa, divertida, dinâmica e motivadora de realizar a leitura e participar das atividades.

Outro aspecto que é importante mencionar e que foi muito discutido acima se refere à utilização de estratégias, como as tecnologias no espaço escolar. Precisamos concordar que o mundo, diante de tantas transformações e evolução dos recursos tecnológicos, mudou a forma de suas atividades, inclusive a maneira de ler, pois muitas pessoas deixaram o formato impresso de lado e praticam a leitura apenas no formato digital. Entretanto, acredita-se que esse avanço tecnológico não substituirá a tradição impressa, uma vez que os estudantes precisam entrar em contato com diferentes linguagens e isso significa que os dois formatos são importantes em sua experiência escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme evidenciado anteriormente, a proposta desta pesquisa foi desenvolver e aplicar uma sequência básica de ensino por meio de quatro oficinas de leitura relacionadas às obras “Venha ver o pôr do sol” e “A cartomante”. Para cada obra aplicou-se uma oficina com uso de texto impresso (forma tradicional), bem como com utilização dos ODA (forma digital).

Durante as oficinas, foi possível observar que os estudantes foram bastante participativos em todas elas, porém, comparando as oficinas tradicionais com as com a utilização dos ODA, nesta última eles se mostraram mais motivados e engajados. Isso se deu pelo fato da criação de um cenário relacionado ao tema de estudo, além dos objetos utilizados e aparatos tecnológicos que chamam a atenção dos jovens.

Antes do desenvolvimento das oficinas aplicou-se um questionário de entrada composto apenas por questões fechadas, com o intuito de verificar o perfil leitor dos estudantes. Como resultado pode-se concluir que grande parte deles gosta de ler e tem maior interesse pela leitura digital em vez da leitura impressa (tradicional), além disso, ficou evidenciado que quando entram em contato com leituras impressas acham importante se apoiar no uso dos ODA.

Nesse sentido, a partir dos resultados é perceptível que as mídias digitais são de interesse dos estudantes, dado que elas fazem parte de suas vidas, do seu cotidiano. Logo, o professor pode tirar proveito dessa situação trazendo a tecnologia para a sala de aula de modo a motivá-los, especialmente para a leitura, incentivando-os para ela.

Convém mencionar que as transformações ocorridas no mundo ante a tecnologia, comunicação e informação exigem comumente da escola algumas mudanças, visando se adequar ao contexto atual, utilizando as tecnologias na educação.

Vários autores, assim como elencado no documento norteador da Educação Básica, consideram importante e necessário possibilitar ao aluno o contato com uma linguagem multiletrada, portanto, defende-se a ideia de mesclar os dois formatos de leitura, o impresso e o digital.

Em razão disso, o segundo questionário, de saída, buscou principalmente investigar os pontos positivos e negativos nos dois formatos de leitura (impresso e digital) traçando um paralelo entre eles. Segundo os estudantes, em se tratando da leitura impressa, consideram-se pontos positivos o menor cansaço visual, o contato real e físico com o texto, sendo uma forma mais saudável de ler, que possibilita maior conforto para a leitura, além de proporcionar também maior concentração e atenção. Já os principais pontos negativos, de acordo com os

estudantes, são os seguintes: altos gastos com papéis para a impressão; falta de acessibilidade para pessoas com deficiência; a leitura se torna entediante e mais monótona; entre outros.

Conforme o alunado, os principais pontos positivos da leitura digital são: proporciona maior interesse; visualmente é mais atraente; é bastante atrativa; os estímulos (dos ODA) auxiliam na compreensão do texto lido, entre outros. Os pontos negativos mencionados pelos alunos se constituem em: maior cansaço visual; problemas com a internet; os equipamentos utilizados para a leitura digital podem ser caros e de difícil acesso para qualquer pessoa, entre outros.

Por fim, apesar de os dois formatos apresentarem benefícios e desvantagens, a partir da análise realizada, restou evidente que os estudantes dão preferência à leitura digital em detrimento da leitura impressa. Isso se justifica devido ao fato de a cultura digital estar imbrincada na sociedade e as tecnologias fazerem parte do cotidiano das pessoas, atraindo-as fortemente para o seu uso.

REFERÊNCIAS

ALVES, Kisna; RODRIGUES, Cláudia; SALVADOR, Pétala; MENDONÇA, Sheilla. Fotografia como técnica de coleta de dados nas pesquisas qualitativas da área da saúde: scopingreview. **Investigação Qualitativa em Saúde**, v. 2, p. 154-163, 2019. Disponível em: <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2014> . Acesso em: 10 fev. 2023.

ARAÚJO, Ana Paula. Venha ver o pôr do sol. **Info Escola**, 2023. Disponível em: <https://www.infoescola.com/literatura/venha-ver-o-por-do-sol/#:~:text=O%20conto%20%22Venha%20ver%20o,encontre%20em%20um%20cemit%C3%A9rio%20abandonado>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BARROS, Ana Caroline Silveira. **Leitura impressa e digital entre os estudantes da universidade de Brasília**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em biblioteconomia) - Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BARROS, Laura Cecília de Toledo; NANTES, Eliza Adriana Sheuer; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. O ensino de literatura mediado pelas tecnologias. *In*: COENGA, Rosemar Eurico *et al.* **Estudos sobre Linguagens e Ensino**: Contribuições das Pesquisas do PPGEN - IFMT/UNIC. Goiás: Editora Alta Performance, 2023.

BASNIAK, Maria Ivete; SOARES, Maria Tereza Carneiro. O PROINFO e a disseminação da Tecnologia Educacional no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 20, n. 2, p. 201-214, 2016. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.202.06>. Acesso em: 06 jan. 2023.

BERTHOLDO, Fúlvia Ludmila. **O ensino da leitura em uma sala de aula de 2º ciclo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Alfabetização e Letramento) - Universidade Federal de Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/VRNS-9NBLVG> . Acesso em: 04 jun. 2023.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Marcelo de Carvalho; LACERDA, Hannah Dora Garcia. Políticas Educacionais e Tecnologias Digitais: um celular por aluno. **Revista Educação Matemática**, v. 17, n. 3, p. 490-507, 2015. Disponível em: https://www1.rc.unesp.br/gpimem/downloads/artigos/borba_lacerda/borba_lacerda_um_celular_por_aluno-2015.pdf . Acesso em: 20 mar. 2023.

BORGES, Ana Paula Bastos. **O ensino das estratégias de leitura na sala de aula**: da intervenção pedagógica à progressão das habilidades leitoras. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8929?locale=pt_BR Acesso em: 16 jul. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, v. 6, n. 1, p. 51-62, 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/>. Acesso em: 24 mar. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A participação da pesquisa no trabalho popular. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> . Acesso em: 02 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 6300, de 12 de dezembro de 2007**. 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASÍLIA. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BUNZEN, Clécio. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Matos Moura. **Tecnologia digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2001.

CAMARGO, Camila. **Livro digital ou de papel?** Mercado, 2010. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/ces-2010/3934-livro-digital-ou-de-papel-.htm>. Acesso em: 04 jan. 2024.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. 9. ed. Rio de Janeiro: Itatiaia, 2000.

CARVALHO, Isaías Francisco de; NOVAES, João Valci dos Santos; RODRIGUES, Rosilma Silva. Práticas de leitura em sala de aula: uma sequência didática para o letramento literário. **Revista de Letras**, v. 9, n. 2, p. 253-275, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2801>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CATEN, Marizere Alves Neves Ten. 2018. 151f. **Letramento digital na formação de professores de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) - Instituto Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: https://ppgen.cba.ifmt.edu.br/media/filer_public/b1/8c/b18c16f0-fd07-4f3f-b63b-14e2437210a9/marizete2018letramento_digital_na_formacao_de_professores_x.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

CECHINEL, André. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educ. Real**, v. 44, n. 4, p. 0-0, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jbxZ5fBBCsXLpYKKdKkZLbM/?lang=pt#>. Acesso em: 01 jun. 2024.

CHADDAD, Flávio Roberto. Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS. **Mimesis**, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v36_n1_2015_art_01.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural** – entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Memória Sociedade, Difel, 1991.

CHARTIER, Roger. **Livro, mundo digital e leituras: práticas e apropriações**. Goiânia: Editora UFG, 2022.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COQUETTE, Lulú. Entrevista a Rildo Cosson. **Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, n. 02, p. 69-79, 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Matos Moura. **Tecnologia digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSSON, Rildo, **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Entrevista a Rildo Cosson. **Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, n. 9, p. 69-79, 2021.

DE BETTIO, R. W.; MARTINS, Alejandro. 2004. **Objetos de aprendizado: um novo modelo direcionado ao ensino a distância**. Congresso Internacional de Educação a Distância. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto42.htm>. Acesso em: 06 ago. 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FERREIRA, Andreia De Assis. O computador no processo de ensino-aprendizagem: da resistência a sedução. **Trabalho & Educação**, v.17, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/330/299>. Acesso em: 20 maio 2024.

FISCHER, Adriana. Letramentos acadêmicos: (re)contextualizações e sentidos. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Matos Moura. **Tecnologia digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020.

FREDERICO, Enid Yatsuda. O lugar da Literatura: documentos oficiais e políticas públicas de ensino. **Remate de Males**, v. 34, n. 2, p. 351-350, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635853>. Acesso em: 19 jun. 2024.

FREITAS, Merielle Maria Ramos. Criação e uso do lapbook na perspectiva da aprendizagem significativa. *In*: SKOWRONSKI, Marcelo; TEIXEIRA, Renata Machado. **Abordagens em Educação: Tecnologias Digitais, Docência e Inclusão**. 2 ed. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

GONDINHO, Marta Rochelly Ribeiro; OLIVEIRA, Luisa Xavier; VELOSO, Caio. História da leitura: professores leitores, políticas de circulação do livro e as reverberações na docência. **Revista Entre Línguas**, v. 6, n. 2, p. 436-448, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/14294> . Acesso em: 25 maio 2023.

GOUVEIA, Joana Mesquita Saldanha. **Hábitos de leitura em crianças e adolescentes**: Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação) - Universidade Portucalense, 2009. Disponível em: <https://repositorio.upt.pt/server/api/core/bitstreams/28723d12-eb1f-4bf2-bb49-3d71d8851b07/content>. Acesso em: 15 jun. 2024.

HOSSNE, W. S.; VIEIRA S. **Experimentação com seres humanos**: aspectos éticos. *In*: SEGRE, M.; COHEN, C. (org.). *Bioética*. São Paulo: EDUSP, 1995.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: Ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, v. 1, n. 38, p. 106-114, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/60020>. Acesso em: 15 ago. 2023.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes e aplicações. Campinas: Alínea/PUC-Campinas, 2001. Disponível em: <https://favaretoufabc.files.wordpress.com/2014/06/januzzi-principais-indicadores-sociaiscompleto.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Uma breve história da leitura no século XX, ou de Como se Podem Calar as Nativas. **Revista de Letras**, n. 5, p. 1-7, 2002. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rl/article/view/2314/1450>. Acesso em: 10 jun. 2024.

JUNQUEIRA, Eduardo S. A Ead, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Matos Moura. **Tecnologia digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020.

KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi. **História da leitura**: do prólogo à inspiração. São Paulo: Unicamp, 2002.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina. (org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em: 15 nov. 2022.

LIMA, Roberta Valéria Guedes de. Estratégias de incentivo à prática de leitura em sala de aula. **Revista Filosofia Capital**, v. 12, p. 52-60, 2017. Disponível em: <http://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/view/371/306>. Acesso em: 01 ago. 2023.

LIMA, Sandra Arnaldo de Amorim; SANTOS, José Daniel Vieira; CHAGAS, Alexandre Meneses. A importância do uso das tecnologias digitais como dispositivos eficazes na educação inclusiva. In: SKOWRONSKI, Marcelo; TEIXEIRA, Renata Machado. **Abordagens em Educação: Tecnologias Digitais, Docência e Inclusão**. 2 ed. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021.

LOMBARDI, Roseli Ferreira; ARBOLEA, Tânia Aparecida. **Estratégias de leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2006. Disponível em: http://www.filologia.org/ileel/artigos/artigo_347.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.

MARCUSSO, Nivaldo Tadeu. EAD e tecnologia no ensino médio. Litto, F. M.; Formiga, M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

MARTINS, Joseane Maria Rachid. **Objetos Digitais de Aprendizagem como Ferramenta Metodológica para o Ensino de Ciências sob uma Perspectiva Inclusiva**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná –UTFPR. Ficha de Identificação -Produção Didático-pedagógica Professor PDE, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_cien_pdp_joseane_maria_rachid_martins.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 74. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997.

MARTINS, Ronei Ximenes; FLORES, Vânia de Fátima Flores. Era uma vez o Proinfo... diferenças entre metas e resultados em escolas públicas. **Revista Horizontes**, v. 35, n. 2, p. 17-26, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v35i2>. Acesso em: 06 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social - Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Yeda Silva. **Reflexões sobre as práticas de ensino da leitura em sala de aula**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Letramentos e práticas interdisciplinares nos Anos Finais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: concepções para a Educação Básica**. Cuiabá, 23 MT: Seduc/MT, 2012.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC_MT)**. Ensino Fundamental Anos Iniciais. Cuiabá: Seduc, 2018.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC_MT)**. Ensino Fundamental Anos Finais. Cuiabá: Seduc, 2019.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Angela Francine. O conceito de leitura nos Documentos Oficiais. **SIGNUM: Estud. Ling.**, v. 2, n. 13, p. 315-336, 2010. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/7500>. Acesso em: 30 jul. 2023.

MORAES, Renata da Silva Araújo; COENGA, Rosemar Eurico Coenga. A importância do ler e escrever em sala de aula: a poesia como instrumento. *In: COENGA, Rosemar Eurico et al. Estudos sobre Linguagens e Ensino: Contribuições das Pesquisas do PPGEN - IFMT/UNIC*. Goiás: Editora Alta Performance, 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Mônica Luiz Lages de; BATISTA, Geisa Mara. Breve história da leitura escolar no Brasil: a formação de leitores. **Revista Papéis**, v. 22, n. 44, p. 65-85, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/3148> . Acesso em: 18 abr. 2023.

PAULA, Leônia Souza de; MAGALHÃES, Epaminondas de Matos. Formação do leitor: experiência literária com o conto "olhos D'água", de Conceição Evaristo. *In: COENGA, Rosemar Eurico et al. Estudos sobre Linguagens e Ensino: Contribuições das Pesquisas do PPGEN - IFMT/UNIC*. Goiás: Editora Alta Performance, 2023.

PORTO, Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes. **Práticas de ensino de compreensão de leitura e conhecimentos de alunos do último ano do Ensino Fundamental I**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4677>. Acesso em: 23 maio 2023.

RAGI, Taísa Rita; BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida; SILVA, Letícia Fernanda Carvalho. A leitura em sala de aula: implicações sobre o gênero multimodal. **Revista Discursividades**, v. 10, n. 1, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REDISC/article/view/952>. Acesso em: 20 maio 2023.

RIOS, Sadreque Oliveira; COSTA, Jean Mario Araújo; MENDES, Vera Lúcia Peixoto Santos. A fotografia como técnica e objeto de estudo na pesquisa qualitativa. **Discursos fotográficos**, v. 12, n. 20, p. 98-120, 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/22542> . Acesso em: 10 jan. 2023.

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

ROSSI, Mayara; MELLO, Geison Jader; SIMÕES, Lilian Regina. PROINFO e PROUCA: uma análise de dois programas oficiais que envolvem as multimídias. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. 1-9, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24289> . Acesso em: 15 mar. 2023.

ROSSI, Mayara *et al.* A importância da relação entre a família e a escola para o aprendizado da criança. **Revista Saberes Docentes**, v. 5, n. 9, p. 65-82, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ajes.edu.br/index.php/rsd/article/view/332/291> . Acesso em: 12 jun. 2024.

SALDENHA, Gabriela da Cunha Barbosa. O discurso do enfoque no ensino da habilidade da leitura dos pcn-le e sua influência no currículo real. **UNINCOR**, v. 12, n. 1, p. 1-18, 2015. Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/2160/pdf_70. Acesso em: 01 jun. 2014.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo**. São Paulo: Paullus, 2004.

SANTOS, Leidiane Jesus do; VALERIO, Claudia Lucia Landgraf. Perspectivas docentes: práticas pedagógicas na formação de leitores. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 7, p. 6331-6355, 2023. Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/1349>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SANTOS, Ronielle Batista Oliveira. A importância da leitura na sala de aula. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 04, p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14129> . Acesso em: 05 jan. 2023.

SANTOS, Weslene da Silva; RIBEIRO, Francisca Inácia da Silva. Vivências no período de pandemia na creche e a possibilidade do uso das mídias digitais na aplicação das atividades. *In*: SKOWRONSKI, Marcelo; TEIXEIRA, Renata Machado. **Abordagens em Educação: Tecnologias Digitais, Docência e Inclusão**. 2. ed. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021.

SCHRAMM, F. Rolando; KOTTOW, Miguel. Nuevos desafíos para los Comités de Bioética en investigación. **Cuadernos Médico Sociales**, v. 41, n. 1-2, p. 19–26, 2000. Disponível em: <https://cuadernosms.cl/index.php/cms/article/view/852>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SCHWARZ, Roberto. **Misplaced Ideas: Essays on Brazilian Culture**. Serra: Verso, 1992.

SILVA, Maria da Guia. Impresso ou digital? As práticas de ler textos no papel e na tela. **Entretextos**, v. 16, n. 2, p. 67-84, 2016.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Hermínia Silva de; CHAVES, Lindinalva Messias do Nascimento. Sequência didática: uma proposta para o desenvolvimento da consciência fonológica e das práticas de leitura, escrita e letramento. *In*: CNLF, 18, 2014. **Anais [...]** Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: uma proposta para sala de aula. 2013. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

TALLEI, Jorgelina Ivana; SILVA, Elaine Teixeira. Receita para criar objetos digitais nas aulas de espanhol como língua estrangeira, 2016. *In*: FETTERMANN, Joyce Vieira. **Ensino de línguas e novas tecnologias**: diálogos interdisciplinares, 2016.

TAROUCO, L. M. R. Objetos de aprendizagem e a EAD. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância**: o estado da arte. 2. ed. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de Pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva, 2009.

VALENTE, José Armando. Informática na Educação no Brasil: análise e contextualização histórica. *In*: VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

VIANNA, Lúcia Helena. **História da Leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática S.A., 2001.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WILEY, David A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *In*: WILEY, D. A. (org.) **The Instructional Use of Learning Objects**: Online Version, 2000. Disponível em: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em: 06 ago. 2022.

ZAMBRINI, Alanis. A Cartomante – Resumo. **Quero Bolsa**, 2022. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/enem/literatura/a-cartomante>. Acesso em: 19 dez. 2023.

APÊNDICES**APÊNDICE A – Questionário de entrada**

1	Você gosta de ler? () Sim () Não
2	Que tipo de leitura costuma realizar? () Digital () Impressa
3	O que mais gosta de ler? A) Livros B) Revistas C) Jornais impressos D) Textos impressos E) Textos digitais F) Textos informativos G) Outros Se marcou outros, favor especificar:
4	Em sua opinião, qual seria a maneira ideal para se trabalhar leitura na escola?

	A) Utilizando apenas o texto impresso B) Utilizando texto impresso e texto digital C) Utilizando apenas o texto digital D) Utilizando o texto impresso com apoio de objetos digitais (sites, app, vídeos, músicas, animações e outros)
5	Em que formato a leitura se apresenta mais interessante a você? A) Formato digital B) Formato impresso

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

APÊNDICE B – Questionário de saída

1	Seu posicionamento em relação à pergunta de número 1 do questionário de entrada permanece o mesmo? () Sim () Não
2	A sequência didática desenvolvida despertou seu interesse pela leitura? () Sim () Não
3	Os ODA facilitaram sua aprendizagem? Por quê? () Sim () Não
4	Em que formato a leitura se apresentou mais interessante a você, no formato impresso ou digital? a) Formato digital b) Formato impresso
5	Esperava que lhe fosse cobrado algum modelo de trabalho sobre os textos lidos: fichamento, resumo, resenha, seminário...? () Sim () Não
6	De que maneira a pesquisa contribuiu para o seu desenvolvimento enquanto leitor em construção?

Fonte: Elaborado pela autora (2022).