



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS – PB



JOSIANNE RICARTE DE ARAÚJO

PRÁTICAS DE LEITURA EM SUPORTES DIGITAIS: REFLEXÕES E PROPOSTAS
AO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL DO 6º AO 9º ANO

CAJAZEIRAS – PB

2024

JOSIANNE RICARTE DE ARAÚJO

**PRÁTICAS DE LEITURA EM SUPORTES DIGITAIS: REFLEXÕES E PROPOSTAS
AO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL DO 6º AO 9º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras – PB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Estudos da linguagem e práticas sociais

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira

CAJAZEIRAS – PB

2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação-(CIP)

A659p Araújo, Josianne Ricarte de.
Práticas de leitura em suportes digitais: reflexões e propostas ao professor do ensino fundamental do 6º ao 9º ano / Josianne Ricarte de Araújo. - Cajazeiras, 2024.
115f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) UFCG/CFP, 2024.

1. Tecnologias digitais. 2. Multiletramento digital. 3. Metodologia ativa. 4. Tecnologia móvel. 5. Prática de leitura – Suporte digital. 6. Leitura na escola. 7. Formação do leitor – Ensino fundamental. I. Oliveira, Rose Maria Leite de. II. Título.

UFCG/CFP/BS CDU – 37.091.3(043.3)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

JOSIANNE RICARTE DE ARAÚJO

**PRÁTICAS DE LEITURA EM SUPORTES DIGITAIS: REFLEXÕES E PROPOSTAS
AO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL DO 6º AO 9º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras – PB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Estudos da linguagem e práticas sociais

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira

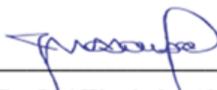
Aprovada pela banca examinadora constituída pelos *professores doutores*:



Prof. Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira
(UFCG/CFP/UAL – Orientadora)



Prof. Dr.^a Ana Célia Clementino Moura
(UFC/CH/DLV – Examinadora 1)



Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa
(UFCG/CFP/UAL – Examinador 2)

Prof. Dr.^a Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa
(UFCG/CFP/UAL - Suplente)

Cajazeiras – PB, 15 de março de 2024.

O livro é muitas coisas. Um receptáculo da memória, um meio para superar as limitantes do tempo e do espaço, um lugar para a reflexão e a criatividade, um arquivo de nossa experiência e da dos outros, uma fonte de iluminação, de felicidade e, em certas ocasiões, de consolo, uma crônica de eventos passados, presentes e futuros, um espelho, um companheiro, um mestre, uma convocação dos mortos, um divertimento; um livro, em suas muitas encarnações, da tabuleta de argila à página eletrônica, tem servido, por muito tempo, como uma metáfora de muitos de nossos conceitos e empresas essenciais.

(Alberto Manguel. Trad. Ana Elisa Ribeiro).

AGRADECIMENTOS

A Deus, o grande criador do universo, pelo dom da vida e pela oportunidade de cursar o mestrado. A Ele toda honra e toda glória.

Ao divino Espírito Santo, por me conceder a luz divina, iluminando cada palavra durante a elaboração desta pesquisa. Obrigada por ser um sinal diário em minha vida.

À minha mãe, mulher forte e de fé, por estar sempre ao meu lado me apoiando e intercedendo por mim. Agradeço por cada oração, porque nada disso seria possível sem a sua intercessão. Obrigada por tudo, mãe! Receba a minha eterna gratidão por todo amor e cuidado.

Aos meus irmãos, os quais representam o meu porto seguro, por todo companheirismo e amor partilhado.

Ao meu amado esposo, Ricardo Oliveira Lima, pela paciência e por me apoiar em toda essa longa caminhada de estudos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira, por me acolher no meio dessa jornada. Agradeço pela disponibilidade e pelo compromisso em contribuir com esta pesquisa, pois, com a sua sabedoria e com a sua atenção, você me fez compreender esse universo e me ajudou a seguir em frente. A você, querida, minha eterna gratidão.

À minha querida colega professora Jackeline Souza Silva, por ser uma das maiores incentivadoras para que eu cursasse o PROFLETRAS. Eterna gratidão por todo apoio e incentivo.

Às professoras Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa e Dra. Hérica Paiva de Paiva Pereira, as quais compuseram a minha banca de qualificação, pela disponibilidade em contribuir com este estudo e pelas ricas contribuições. Obrigada por todas as colaborações.

Aos meus amados colegas da turma 8/2022, em especial as minhas companheiras de viagem e de quarto, Antônia Patrícia de Sousa Costa, Alexandra Maria de Andrade, Janne Eiry de Araújo Benício e Úrsula Pereira Teixeira, pela amizade e partilha semanal. Vivemos momentos memoráveis que levarei para o resto da minha vida. Vocês têm reservado um lugar especial em meu coração.

A todos os professores que fazem parte do PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras, doutores, os quais tive a honra de conhecer e aprender valiosos ensinamentos. Vocês foram fundamentais nessa jornada de aprendizagem.

À minha companheira de trabalho, Francisca Janne Holanda Teixeira, diretora geral da escola do qual faço parte, pela amizade, compreensão e parceria durante todo esse período de estudos.

A todos aqueles que contribuíram de forma direta e indireta, que torceram e caminharam junto comigo ao longo deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo no desenvolvimento da pesquisa e por contribuir com a minha formação enquanto professora da educação básica, me proporcionando uma experiência singular.

RESUMO

Diante da grande influência das tecnologias digitais, sobretudo da tecnologia móvel em nosso meio social, a utilização de suportes digitais em sala de aula proporciona novos espaços de aprendizagem. Além dos ambientes presenciais, os espaços digitais podem estimular os estudantes a aprenderem ativamente. Sob essa perspectiva, o objetivo deste estudo é analisar o uso dos suportes digitais, mais especificamente, o uso do celular enquanto importante ferramenta para as aulas de Língua Portuguesa, no tocante ao desenvolvimento de habilidades e competências do eixo da leitura em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Dessa forma, delineamos reflexões referentes à leitura, ao ensino, aos múltiplos letramentos e, também, às tecnologias digitais. Realizamos um levantamento em bancos de dados e analisamos os estudos que discorrem sobre o uso de ferramentas digitais para o trabalho com a leitura. Classificamos esse estudo como uma pesquisa-ação e bibliográfica, de natureza aplicada, descritiva, com abordagem qualitativa. Quanto ao aporte teórico, a pesquisa está fundamentada, principalmente, à luz das teorias de Antunes (2003), Behrens (2013), Coscarelli (2016), Geraldi (2006), Gómez (2015), Kenski (2003), Kock e Elias (2017), Masetto (2013), Merije (2012), Moran (2013), Ribeiro (2007), Rojo (2013) e Solé (1998). Ademais, a pesquisa leva em consideração as contribuições dos documentos norteadores da educação como, a Base Nacional Comum Curricular (2018), as diretrizes de políticas para aprendizagem móvel, proposta pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2014), entre outras. Como produto final, elaboramos um caderno pedagógico, composto por cinco oficinas, com base na exploração dos recursos oferecidos pelo celular, utilizando aplicativos digitais como suporte para professores do ensino fundamental II, com o propósito de ampliar as possibilidades no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Dessa forma, esperamos contribuir com o trabalho docente e com a formação leitora dos alunos.

Palavras-chave: tecnologias digitais; celular; leitura; caderno pedagógico; oficinas didáticas.

ABSTRACT

Given the great influence of digital technologies, especially mobile technology in our social environment, the use of digital media in the classroom provides new learning spaces. In addition to in-person environments, digital spaces can encourage students to learn actively. From this perspective, the objective of this study is to analyze the use of digital media, more specifically, the use of cell phones as an important tool for Portuguese language classes, with regard to the development of skills and competencies in the reading axis in classes from 6th to 9th year of elementary school. In this way, we outline reflections regarding reading, teaching, multiple literacies and, also, digital technologies. We carried out a survey of databases and analyzed studies that discuss the use of digital tools to work with reading. We classify this study as action and bibliographical research, of an applied, descriptive nature, with a qualitative approach. As for the theoretical contribution, the research is based mainly on the theories of Antunes (2003), Behrens (2013), Coscarelli (2016), Geraldi (2006), Gómez (2015), Kenski (2003), Kock and Elias (2017), Masetto (2013), Merije (2012), Moran (2013), Ribeiro (2007), Rojo (2013) and Solé (1998). Furthermore, the research takes into account the contributions of education guiding documents such as the National Common Curricular Base (2018), the policy guidelines for mobile learning, proposed by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014), among others. As a final product, we created a pedagogical notebook, composed of five workshops, based on the exploration of the resources offered by cell phones, using digital applications as support for elementary school II teachers, with the purpose of expanding the possibilities in the teaching and learning process of reading. In this way, we hope to contribute to the teaching work and the reading training of students.

Keywords: digital technologies; cell phone; reading; pedagogical notebook; didactic workshops.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado da busca por “Leitura e Digital” com aplicação de filtros.....	55
Quadro 2 – Resultado da busca por “Leitura e Suportes Digitais” com aplicação de filtros ...	56
Quadro 3 – Corpus da pesquisa	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GNL	Grupo de Nova Londres
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IPL	Instituto Pró-Livro
MEC	Ministério de Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
TD	Tecnologia Digital
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	LEITURA, MULTILETRAMENTOS DIGITAIS E ENSINO	19
2.1	Concepções de leitura na escola.....	19
2.2	Multiletramentos e as tecnologias digitais	26
2.3	Tecnologias digitais e leitura na escola	30
2.4	O eixo da leitura para a BNCC (2018).....	37
2.5	O celular como suporte às metodologias ativas nas aulas de Língua Portuguesa.....	43
3	PERCURSO METODOLÓGICO	53
3.1	Pressuposto teórico	53
3.2	Levantamento dos dados, universo da pesquisa e definição do corpus	55
3.3	Categorias de análise dos dados.....	58
4	ANÁLISE E REFLEXÕES DOS DADOS COLETADOS	60
5	PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....	70
5.1	Caderno Pedagógico: leitura em tela.....	73
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS	111

1 INTRODUÇÃO

As TD surgiram no século XX e revolucionaram a forma como vivemos em sociedade. Os equipamentos tecnológicos modificam totalmente os processos de socialização, instaurando uma dependência por esses recursos contemporâneos. Sendo assim, tem sido, a cada dia, mais difícil dissociá-los do nosso cotidiano, visto que eles fazem parte da nossa vida e estão presentes nas atividades mais básicas, como ler e escrever.

Os avanços tecnológicos e científicos não só transformaram os cenários de socialização, como também impactaram significativamente a vida das pessoas, mudando a sua forma de viver. Os equipamentos tecnológicos, como celulares, tabletes e computadores, possibilitaram melhorias e deram praticidade à vida das pessoas, reconfigurando, então, o universo social. Hoje, contamos com uma diversidade de ações possíveis promovidas por meio das telas. Ir ao supermercado ou realizar alguma operação bancária, por exemplo, é possível com um simples toque na tela, sem precisar se deslocar até o local. É preciso considerar que estamos diante de uma nova era, um novo mundo globalizado e interconectado por meio das tecnologias.

A nossa maneira de interagir com as pessoas foi modificada e as possibilidades de comunicação e informação foram ampliadas. As tecnologias digitais já não ocupam apenas um lugar de armazenamento de informações, mas de vivências. Por intermédio das telas, as quais os indivíduos percorrem com habilidade, é possível se comunicar, conhecer lugares e culturas, *navegar na internet* e ter acesso às mais diferentes opiniões e criações diversas de maneira atraente e interativa.

Nesse contexto, o novo paradigma das telas, que propõe movimentos de interconexão e de acesso ao mundo de forma diversificada e com uma velocidade impressionante, a pluralidade tecnológica em nossa volta impacta fortemente a educação, trazendo inúmeras possibilidades e desafios às instituições escolares com a chegada dessas tecnologias móveis acessíveis à palma da mão. Essa facilidade de acesso reflete diretamente nas formas de fazer e pensar a educação, a qual necessita de uma mudança profunda no processo de ensinar e aprender, uma transformação significativa com novos ritmos e novas dimensões.

Desse modo, ressaltamos que as tecnologias digitais móveis, sobretudo o celular com acesso à internet, começaram a fazer parte da vida das pessoas ao possibilitarem muitas funções, sendo utilizadas para informar, comunicar, trocar ideias, para entreter, entre outras infinitudes de ações. Com a facilidade de acesso a esse aparelho móvel, foi permitida aos nossos jovens uma maior interação com conhecimentos em formatos diversos, os quais

circulam na rede, diante dessa tela móvel. Dessa forma, o espaço educacional é transformado pela influência da era digital, e, junto a isso, a prática docente assume uma nova postura metodológica. Sob essa perspectiva, percebemos que esses recursos tecnológicos podem contribuir de forma interativa e prática nas aulas de Língua Portuguesa, bem como multiplicar as oportunidades de aprendizagem ao ampliar os espaços e o tempo de aprendizagens.

No entanto, a escola ainda enfrenta um grande obstáculo quanto ao aspecto de ensinar aos alunos a ler adequadamente, uma vez que a leitura é tida como uma habilidade essencial para o desenvolvimento do ser humano e para compreender o mundo a sua volta, porém, muitas vezes, ela tem sido trabalhada de modo descontextualizado e, assim, provocado desestímulo pelo ato da leitura por parte dos estudantes.

Essa situação, destarte, é desafiadora no que diz respeito aos resultados dos alunos no quesito da leitura. A 5ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), Itaú Cultural e IBOPE Inteligência, divulgou, em setembro de 2020, uma queda no número de leitores entre o período de 2015 a 2019. Ela revela que o tempo livre dos leitores está sendo utilizado para entretenimento, como assistir televisão e usar a internet para acessar as redes sociais. O estudo aponta, também, a figura da mãe e dos professores como principais influenciadores pelo gosto da leitura.

Outro quadro preocupante em relação à leitura foram os dados apontados na última pesquisa fornecida pelo Ministério da Educação (MEC) e divulgada em maio de 2022, pelo portal de notícias¹ da Rede Globo, G¹. Os resultados mostram o nível de leitura dos estudantes do ensino fundamental, no qual 33% dos alunos do 9º ano do ensino fundamental II chegam ao ensino médio sem conseguirem ler fluentemente. Esses resultados nos chamam a atenção para os processos de incentivo à leitura, considerada como uma habilidade fundamental para o desenvolvimento do ser humano e construção do sujeito social, tendo em vista que a escola funciona como o ambiente propício, acolhedor e motivador para o desenvolvimento de ações promotoras do hábito de ler.

Diante desses resultados, notamos que é imprescindível a ressignificação do trabalho com a leitura, para a compreensão e o desenvolvimento de práticas que estejam de acordo com a realidade do educando. Além disso, é preciso termos em mente que, hoje, contamos, além do livro impresso, com uma multiplicidade de suportes tecnológicos, os quais podem contribuir com o desenvolvimento e o gosto pela leitura. Consideramos, ainda, que os

¹ Disponível em: <https://g1.com/jornal-nacional/noticia/2022/05/23/mais-de-50percent-dos-estudantes-chegam-ao-3o-ano-do-ensino-fundamental-sem-ter-habilidades-basicas-de-leitura.ghtml>. Acesso em: 15 jun. 2022.

estudantes estão em contato direto com essas ferramentas, compartilhando e interagindo com outras pessoas em rede.

Nesse viés, a cultura digital ganhou mais espaço na vida da sociedade em geral como também nos processos educacionais, mesmo diante dos fatores limitantes, como a falta de ferramentas tecnológicas, o difícil acesso à internet e a disponibilidade de equipamentos no âmbito escolar. É relevante refletirmos que, em 2020, deparamo-nos com um cenário inesperado e com a necessidade compulsória pelo uso das tecnologias, que nos impôs uma nova sala de aula, a qual nos submeteu aos desafios da utilização de novos recursos tecnológicos e à adaptação de metodologias de ensino. Um vírus mudou totalmente a nossa vida e, em virtude disso, fomos obrigados a ficar em isolamento físico e as tecnologias digitais possibilitaram a interação das pessoas, com vistas a viabilizar a continuação dos estudos e do trabalho, impedito, dessa forma, o total isolamento social.

Aquele ano ficou marcado pelo contexto da pandemia do coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19), quando os riscos de contágio do vírus aumentaram e foi preciso suspender as aulas presenciais e submetermos ao ensino totalmente on-line/remoto. Nesse cenário, as tecnologias digitais móveis se tornaram a única alternativa para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Com a chegada desse vírus, a vida do planeta foi modificada, os espaços sociais foram esvaziados e as atividades escolares presenciais foram suspensas.

Diante disso, o uso das tecnologias digitais recaiu, de maneira forçada, sobre a educação no contexto pandêmico, e, estar conectado nunca foi tão importante, uma vez que tivemos que conduzir o trabalho em meio ao caos da covid-19 que “arruinou” a vida da população mundial. Em uma missão desafiadora, repentinamente, fomos incumbidos de dar sequência aos trabalhos didáticos, mesmo sem qualificação e suportes adequados.

Por todas essas razões, acabamos inseridos em um mundo onde as inovações ficaram cada vez mais em destaque e, nesse contexto, a educação precisou estar mais ativa e diversificada para atender a demanda atual. Sendo assim, o professor precisou reconfigurar e ampliar as possibilidades pedagógicas para permitir a interação com o aluno e, mesmo com conhecimentos limitados e sem muito preparo para uso das tecnologias digitais, o professor mergulhou nesse contexto para atender a demanda dos seus alunos e dar sequência no processo de ensino e aprendizagem.

A pandemia exigiu pressa em atender e aos poucos fomos aprendendo a utilizar as tecnologias digitais, apropriando-nos das ferramentas e nos adaptando ao novo formato imposto. A maleabilidade do professor foi fundamental dentro desse novo contexto. Por todas essas razões, com a pandemia, o celular passou de objeto de proibição para equipamento

essencial nas atividades pedagógicas desse contexto. Com isso, as formações docentes passaram a contar com as temáticas das TD na escola, com o objetivo de serem inseridas na educação como contribuição nos processos pedagógicos.

Diante dessas ponderações, o nosso interesse e motivação para o desenvolvimento deste estudo originaram-se a partir das vivências pessoais dessa mestrandia com o trabalho que envolve a leitura nas turmas do ensino fundamental, anos finais da rede municipal de Acopiara-Ceará. Percebemos, durante o nosso fazer docente, que as dificuldades e desinteresses apresentados pelos alunos foram acentuados, principalmente, no período de aulas remotas. Com base nisso, o tema deste estudo está centralizado na perspectiva das TD nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista o celular como suporte digital para o incentivo à leitura nas turmas do ensino fundamental, da Escola João Moreira Barros.

Desse modo, tomamos como ponto de partida o reconhecimento de que a sala de aula que deixamos antes da pandemia não existe mais. Sendo assim, partimos da hipótese de que as TD móveis podem contribuir de forma interativa e prática nas aulas de Língua Portuguesa para o trabalho de incentivo à leitura, bem como multiplicar as oportunidades de aprendizagem, a fim de ampliar os espaços e o tempo. A escola, por meio das tecnologias atuais, pode, então, contar com um novo espaço de aprendizagem, visto que, além dos ambientes presenciais, os espaços digitais podem estimular os estudantes a aprenderem ativamente.

Diante dessa grande influência das TD, sobretudo da tecnologia móvel em nosso meio social, a utilização dos suportes tecnológicos, como o celular, em sala de aula pode propiciar aos alunos um desenvolvimento mais crítico e interativo com a leitura. Por todas essas razões, é importante que a escola reflita sobre o uso dessas ferramentas no ambiente escolar para que possam contribuir, também, para o desenvolvimento da formação humana.

Nesse âmbito, consideramos o relatório digital global de estatísticas de julho de 2022, do Portal DATAREPORTAL², ao apontar que os usuários das tecnologias móveis aumentaram para 5,34 bilhões no terceiro trimestre do ano de 2022, sendo o *smartphone* o aparelho em maior uso. Com um aumento de 93 milhões de pessoas com aparelhos móveis, representando 67% da população que utilizam um telefone celular. Além desses dados, em 2014, a UNESCO propôs diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel, que defendem o uso de aparelhos móveis como forma de personalizar e enriquecer a aprendizagem.

² Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-july-global-statsho>. Acesso em: 17 jun. 2022.

Nessa configuração educacional, o documento que regulamenta as aprendizagens, que devem ser desenvolvidas nas escolas brasileiras, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2018), destaca as competências específicas da área de linguagens para o ensino fundamental e aponta para a inserção das tecnologias na sala de aula, enfatizando, assim, a importância de a educação básica entender e manusear as TD nas diversas práticas sociais, a fim de que o aluno possa se comunicar, por intermédio de diferentes linguagens e mídias, bem como possa produzir conhecimentos.

Nesse contexto, a BNCC (2018) considera importante a inclusão das tecnologias ao propor mudanças e inovações no contexto da educação no Brasil e destaca a relevância da formação de alunos para viver em uma sociedade tecnológica, assim como para desenvolver habilidades que atendam a demanda desse cenário digital. Além disso, o documento norteador do ensino em nosso país aponta a necessidade de trabalharmos a leitura de textos multissemióticos e multimidiáticos, frutos dos meios virtuais, para atender ao contexto social. Temos a ciência de que a presença da multimodalidade ganhou força e espaço com as esferas digitais.

Diante desse fato, salientamos a importância quanto às novas perspectivas do trabalho com a leitura e ratificamos que a alteração dos suportes leitores trouxe inovações e, com isso, novas reflexões sobre as implicações que essa transposição para o ambiente digital pode trazer para o processo de leitura. Com a TD, surgem outros formatos de textos, os quais exigem novas habilidades leitoras e os leitores passam, então, a desempenhar novos papéis nesse novo modo de ler. Desse modo, levamos em consideração, também, que os estudantes estão inseridos nesse contexto digital e fazem uso constante do aparelho celular, mesmo em sala de aula e, às vezes de forma indevida. Sendo assim, esse suporte tecnológico pode ser explorado a favor das práticas pedagógicas, enquanto um elemento facilitador do desenvolvimento de habilidades leitoras.

Nesse contexto, notamos que as tecnologias digitais apresenta um crescimento acelerado na contemporaneidade. No campo educacional não é diferente, visto que os aparatos tradicionais têm sido substituídos por recursos digitais, com vista a tornar o trabalho dos professores mais contextualizado com as vivências dos estudantes. Dessa maneira, os novos paradigmas de ensino e aprendizagem estão sendo ressignificados por meio da mediação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na escola. Esses fatores influenciaram positivamente na escolha por nosso objeto de pesquisa, visto que é relevante a elaboração de metodologias capazes de promover a leitura com o uso dos recursos digitais.

Sendo assim, levamos em consideração os aspectos relacionados à área da leitura e das TD. Ancoramos, também, nas contribuições da Linguística Aplicada e da abordagem dos multiletramentos e das TD, a fim de levantarmos a seguinte pergunta de pesquisa: as tecnologias digitais móveis, especificamente o aparelho celular, podem ser utilizadas como ferramenta de apoio para o trabalho de incentivo à leitura? Dessa forma, este trabalho tem como **objetivo geral** analisar o uso dos suportes digitais, mais especificamente o uso do celular, enquanto importante ferramenta para as aulas de Língua Portuguesa, no tocante ao desenvolvimento de habilidades e competências do eixo da leitura em turmas do 6º ao 9º ano, do ensino fundamental II.

Para alcançarmos esse objetivo geral, delineamos os seguintes **objetivos específicos**: a) promover discussões sobre leitura, ensino, múltiplos letramentos e tecnologias digitais, a fim de possibilitarmos o aprofundamento dos conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem, com apoio das TD; b) analisar pesquisas do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com foco nos critérios dos letramentos, gêneros e suportes digitais nas práticas escolares; c) elaborar uma proposta didática, no formato de um Caderno Pedagógico, composto por oficinas, com base na exploração das ferramentas presentes no celular, utilizando aplicativos digitais como suporte para professores do ensino fundamental anos finais, com o propósito de ampliarmos as possibilidades no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

No que concerne ao referencial teórico, esta pesquisa é fundamentada, principalmente, pelas teorias de Rojo (2013), Coscarelli (2016), Ribeiro (2007) Gómez (2015), Moran (2013), Masetto (2013), Behrens (2013), Kenski (2003), Solé (1998), Merije (2012), Antunes (2003), Kock e Elias (2017), Geraldi (2006), entre outros. Além desse aporte teórico, este estudo leva em consideração as contribuições dos documentos norteadores da educação brasileira, tais como a BNCC (2018) e as diretrizes de políticas para aprendizagem móvel proposta pela UNESCO (2014), entre outras.

Este estudo adota, portanto, uma abordagem qualitativa, sendo desenvolvido a partir de uma metodologia da pesquisa-ação e bibliográfica, pois visa conhecer e analisar as contribuições teóricas sobre a leitura mediada pelas TD para contribuir com um problema coletivo. Classificamos esse estudo, então, como uma pesquisa descritiva, a qual busca um aprofundamento sobre o tema em debate, com vistas a permitir o uso do método investigativo de levantamento de dados em livros e em banco de dados teses e dissertações.

No que se refere à organização, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, temos a Introdução, na qual está disposta a contextualização de como a pesquisa

surgiu, assim como as considerações a respeito da leitura e da influência das TD no contexto social, na perspectiva da docente pesquisadora. São apresentadas, também, reflexões sobre o trabalho, os objetivos gerais e específicos desta pesquisa, a metodologia, a justificativa, além dos teóricos que fundamentam o estudo.

No segundo capítulo, tratamos da fundamentação teórica, com discussões relativas às concepções de leitura e ensino, dos multiletramentos e do letramento digital. Delineamos considerações sobre as tecnologias digitais e a BNCC (2018), que fomentam a pesquisa. Esse capítulo está dividido nos seguintes tópicos: concepções de leitura na escola; multiletramentos e tecnologias digitais; o eixo da leitura para a BNCC (2018) e o celular como suporte às Metodologias Ativas nas aulas de Língua Portuguesa.

No terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, ou seja, como se classifica quanto ao tipo, ao modo, aos objetivos, etc. Explicitamos, ainda, o *corpus* da pesquisa e outros aspectos pertinentes a este estudo.

No capítulo 4, apresentamos a análise dos dados, os quais foram coletados nos bancos de teses e dissertações. Assim, refletimos acerca dos estudos realizados no Brasil nos últimos cinco anos (2018-2022) a respeito da leitura e das TD. Ademais, lançamos um olhar indagador de como essas ferramentas pedagógicas podem ser promissoras para um trabalho efetivo em sala de aula.

No quinto capítulo, apresentamos a Proposta de Intervenção, com o detalhamento das atividades propostas, a fim de auxiliarmos o trabalho com a leitura de textos multimodais, com o objetivo de promovermos a inclusão do celular como ferramenta pedagógica.

Nas considerações finais, retomamos toda a trajetória do estudo em questão, com a pretensão de evidenciarmos os objetivos da pesquisa, a fim de verificarmos a sua concretização e destacarmos as contribuições proporcionadas à educação, no que se refere ao trabalho docente no âmbito da leitura por intermédio das TD. Na sequência, temos as referências bibliográficas.

2 LEITURA, MULTILETRAMENTOS DIGITAIS E ENSINO

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p. 09).

Neste capítulo, serão discutidos alguns conceitos importantes para fundamentarmos o presente trabalho. Sendo assim, abordaremos as concepções de leitura que norteiam esta pesquisa, além de discussões sobre o papel da escola e do professor enquanto mediador na formação de leitores, em meio ao surgimento dos letramentos digitais. Abordaremos, também, os múltiplos letramentos, os quais nos remetem ao uso das novas tecnologias e às exigências para o desenvolvimento de diversas habilidades leitoras.

Sob essa vertente, trataremos, ainda, do eixo da leitura na perspectiva do documento oficial que regulamenta as aprendizagens no ensino fundamental, a BNCC (2018), quanto aos aspectos relacionados às práticas de linguagem e às TD.

2.1 Concepções de leitura na escola

Sabemos que a leitura está a nossa volta antes mesmo de chegarmos à escola e que o ato de ler possibilita condições para compreensão do contexto social em que vivemos. É pela leitura que interpretamos o mundo, com suas múltiplas vivências, e temos a possibilidade de contribuirmos com a formação humana e intelectual dos indivíduos. Ao discorrer acerca da leitura, Rojo (2009) defende que, no século XX, a leitura era considerada como um processo simples de decodificação de grafemas e estava associado à alfabetização. Bastava o indivíduo conseguir assimilar o significado do texto que já havia desenvolvido as capacidades de leitura. Ao longo dos anos, depois de muitos estudos sobre o tema, a leitura passou a ser compreendida a partir de uma abordagem interacionista entre o texto/leitor/autor.

Por ser considerada uma prática social e, portanto, uma ferramenta para atuar no mundo, a leitura tornou-se a ligação entre o indivíduo e os conhecimentos, indo muito além dos limites da mera decodificação. Nesse sentido, ler é um processo mental dinâmico e complexo que envolve a interação entre autor, leitor e texto. Para Antunes (2003, p. 67) a leitura é

uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos de interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor.

Desse modo, o ato da leitura é interativo e contextualizado. Para Koch e Elias (2006, p. 11) a leitura é “uma atividade com um grau elevado de complexidade de produção de sentidos em que geralmente é realizada nos elementos linguísticos que se encontram na estrutura do texto, porém, não se restringe apenas a isso, ela requer outros saberes”. Ressaltamos, assim, que ler não é tarefa simples de ser desenvolvida, visto que, consoante Cagliari (2009, p. 131), “ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas também fonéticos”. Em suma, a leitura envolve um universo de processos e conhecimentos extralinguísticos.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil,1998) definem a leitura como uma atividade que exige do leitor um papel ativo de compreensão e interpretação de vários aspectos da linguagem, não se restringe, então, apenas à decodificação de unidades isoladas da língua, como as letras e as palavras. No mesmo sentido, o documento norteador das propostas curriculares, a BNCC (2018), propõe a prática de leitura em uma perspectiva interativa do texto com o leitor, o ouvinte e o espectador.

A respeito dessa temática, Kleiman (1989) compreende a leitura como um ato social de interação entre o autor e o leitor, tendo em vista as intenções socialmente estabelecidas para a leitura. Já na concepção de Coscarelli e Novais (2010, p. 36), ler

é um processo de integração de várias operações. Ler envolve desde a percepção de elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfosintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos, imprescindível à construção de sentido.

Nessa configuração, percebemos que a leitura se constitui da articulação de todos esses elementos linguísticos, até chegar à construção e reflexão de um significado. Logo, não podemos desconsiderar que é um processo, o qual exige um desenvolvimento de habilidades linguísticas. Notamos, ainda, que as concepções anteriores abordam a atividade de leitura sob a perspectiva do leitor em interação com o texto. Sendo assim, segundo Koch e Elias (2017), o ato de ler requer do leitor uma associação de uma variedade imensa de conhecimentos dentro desse evento comunicativo, tendo em vista a bagagem de conhecimentos e experiências que o leitor carrega.

Nesse viés, para o desenvolvimento das habilidades leitoras é imprescindível ativação dos conhecimentos linguísticos e textuais, os quais são mobilizados a partir dos conhecimentos prévios do aluno, a fim de que o sentido do texto seja construído na prática efetiva da leitura. Outro aspecto considerado nesse processo, segundo Freire (1986, p. 9), é entender que “língua e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Dessa maneira, compreendemos que o envolvimento de vários níveis de conhecimentos está presentes durante a leitura, portanto o leitor exerce uma função atuante nessa dinâmica de ler e dar sentido ao lido, pois ele articula outros saberes e estabelece múltiplas conexões.

No que diz respeito a essas discussões, Solé (1998, p. 23) argumenta que

para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Na perspectiva dessa autora, o processo de leitura abrange uma visão interacionista, uma vez que tem início pelas letras até chegar à compreensão do texto, do mesmo modo que, o leitor pode partir de conhecimentos prévios e conhecimentos do texto para, desse modo, verificar seu sentido. De acordo com a ideia sociointeracionista de Bakhtin (1992), o ponto de partida da leitura é o texto, o qual, após ser escrito, circula em diferentes esferas sociais. Logo, seu significado é construído na interação com o leitor, que é atuante nesse ato interativo de leitura. É nessa perspectiva dialógica, portanto, que a prática de leitura tem que ser vivenciada.

Diante dessas considerações, é relevante pontuarmos que Solé (1998, p. 24) defende que

o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre.

Acerca dessa lógica, é importante destacarmos o grande desafio, o qual os professores, especificamente de Língua Portuguesa, têm a enfrentar nas abordagens pedagógicas do ensino de leitura. Sendo assim, Solé (1998) considera como um dos desafios da escola o ato de

ensinar a ler adequadamente, visto que a aprendizagem da leitura é primordial para atuar na sociedade letrada e a falta desse conhecimento gera a desigualdade entre as pessoas, que podem ser excluídas por não conseguirem desenvolver habilidades leitoras.

A respeito desse assunto, o grande educador Paulo Freire, em sua obra “*A importância do ato de ler*” (1981), deixa como contribuição uma proposta de transformação, por meio da leitura crítica do mundo, a qual antecede a leitura das palavras em si. O autor apresenta, nesse texto, discussões sobre a importância da leitura e propõe um redimensionamento do papel da escola dentro do próprio contexto escolar. Sendo assim, tudo se inicia no texto, que atua como o eixo principal e tem seu sentido constituído por meio da relação entre autor e leitor. Consoante Soares (2009, p. 9) em sua defesa de que:

ler um texto, como você está fazendo agora, é instaurar uma situação discursiva. Aliás, no caso deste texto que você lê agora, essa situação discursiva já se iniciou no momento mesmo em que você tomou nas mãos este livro, observou a capa, uma ilustração, certas cores, um título, um nome próprio, o da autora, folheou as primeiras páginas, viu um sumário, que anuncia três textos [...].

Depreendemos, então, que a produção de sentido do texto constitui-se na interação dialógica entre os sujeitos e os elementos linguísticos que o constituem, além dos componentes extralinguísticos, que demanda a mobilização de outros conhecimentos. Desse modo, Koch e Elias (2017, p. 11) afirmam que “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo”, logo o ato de ler exige diferentes habilidades.

No que se refere ao trabalho com a leitura, Irandé Antunes (2003), em sua obra “*Aula de Português: encontro & interação*”, elenca alguns pontos que são encontrados no trato com as atividades de leitura, tais como: atividade voltada para a decodificação da escrita, uma leitura sem objetivos e função social, leituras sem interesse, apenas para fins avaliativos; leitura, a qual é voltada para localização de informações explícitas no texto; uma leitura desvinculada do contexto social do aluno e, por fim, um curto prazo de tempo destinado à leitura.

Sob essas perspectivas, Antunes (2003, p. 79) propõe ações pedagógicas, as quais o professor de português deve promover, tendo em mente a leitura como atividade de interação. Ela sugere que ao estudante seja oportunizada

uma leitura de textos autênticos, interativa, leitura em duas vias, motivadora, leitura do todo, leitura crítica, uma leitura de reconstrução do texto, leitura diversificada, leitura por “pura curtição”, leitura apoiada no texto, uma leitura não só das palavras expressas no texto, uma leitura nunca desvinculada do sentido.

Nesse sentido, notamos uma abordagem pedagógica de ensino da leitura voltada aos aspectos socioculturais e dialógicos da linguagem, que prevê a interação em uma diversidade de situações comunicativas. É importante, então, refletirmos a respeito dessa mediação pedagógica na formação de leitores, com vistas a considerarmos a escola como um espaço essencial para essas vivências, mas compreendemos que ela sozinha não é o bastante, portanto as experiências extraescolares são fundamentais para a efetivação dessa relação com a linguagem.

Em razão disso, o trabalho com a leitura de materiais de outras disciplinas, por exemplo, pode favorecer o enriquecimento do repertório do leitor ao atuar como um plano de leitura que se destina a ler por ler, pelo prazer, sem ter o objetivo de, ao final dar uma satisfação do que foi lido, o que é criticado por alguns professores. A leitura sem pretexto algum, contudo, pode trazer ganhos ao leitor. Conforme Ferrarezi JR. e Carvalho (2017, p. 17), uma leitura de “livros bons, de bom conteúdo, livros instigadores, provocativos, de conteúdo profícuo, educam, informam, transformam vidas, deixam marcas indeléveis na alma”. Nessa direção, Lajolo (2004, p. 7) pondera que

ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida [...] Como entre tais coisas e tais outros incluem-se também livros e leitores, fecha-se o círculo: lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola.

Essa reflexão é importante para que o docente enquanto mediador do processo de leitura possa estimular o aluno a adquirir conhecimentos e conhecer o mundo por intermédio da leitura. Além disso, é oportuno para a formação de leitores independentes e críticos, os quais devem conseguir perceber o mundo pelo olhar da leitura, como um meio transformador de seu contexto sociocultural. Acerca dessa dimensão, entendemos a leitura como uma atividade essencial a ser desenvolvida pela escola para contribuir com a formação dos estudantes.

Nesse entendimento, é necessário o favorecimento do desenvolvimento de conhecimentos teórico-didáticos sobre o assunto da leitura, além de um ambiente propício para o desdobramento das atividades de aperfeiçoamento para a formação dos leitores. Contudo, segundo Geraldi (2012), na escola, ainda, é feito ensaio de leitura, ou seja, ler o texto para responder questionários, simplesmente, uma mera interpretação textual. Há, assim, uma compreensão superficial do texto, seguindo o que propõe os manuais didáticos, porém essa proposta não é o suficiente para o trabalho de compreensão leitora. Para Solé (1998, p. 33),

o problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Dessa forma, no processo de escolarização, é importante que as instituições promovam um realinhamento das propostas curriculares como forma de favorecer experiências significativas com a leitura e que possam servir de alicerce para enfrentar os desafios do atual contexto social. Nesse sentido, compreendemos, como (Cagliari, 2009, p. 130), que “a leitura é extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma”. Posto isto, Rocco (1994, n.13, p. 37-42) argumenta que

leitor e leitura atuam na construção de processo social de mão dupla, desenvolvendo um tipo de ação que se dá em espaço muito amplo, pois os inumeráveis sentidos atribuídos a um texto e dele também absorvidos entram em consonância com a história de vida de cada um e, ainda, em consonância com o imaginário pessoal e coletivo dos indivíduos.

Nesse âmbito, ao considerarmos os aspectos do atual cenário escolar do ensino fundamental e tomarmos como base a prática escolar, percebemos que boa parte do tempo das aulas de Língua Portuguesa é utilizado com análises linguísticas, repetição de características estruturais da língua, dentro de um contexto distante da realidade do aluno e, muitas vezes, sem levar em conta as situações concretas de interação.

No contexto da leitura, em geral, as atividades se constituem por leitura paragrafada ou silenciosa, de fragmentos dos textos que os livros didáticos abordam para a resolução da compreensão textual proposta pelos manuais ou, ocasionalmente, como proposta de trabalho para fins avaliativos, como o preenchimento de uma ficha de leitura sobre aspectos

relacionados ao conteúdo do livro lido. A respeito desse assunto, Rojo (2009, p. 79) aponta que “a leitura escolar parece ter parado no início da segunda metade do século passado”, ou seja, está estagnada no tempo, sendo pouco valorizada nos espaços educacionais. Quanto a esse fato, Kleiman (2009, p. 30) ressalta que

o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo como um pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino da língua.

Há de se considerar, ainda, que esses tipos de atividades refletem diretamente nos resultados do quadro de leitura dos estudantes das etapas de ensino fundamental, e, com isso, não conseguimos visualizar um avanço nos rendimentos de leitura. Solé (1998, p. 36) aponta que, “durante toda a etapa do Ensino Fundamental e às vezes também no Médio, continua-se reservando um tempo para a leitura, geralmente na matéria de Linguagem”. Dessa forma, Cagliari (2009, p. 151) enfatiza que

a leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para qual a professora e a escola não dedicam mais que uns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas da escrita, julgados mais importantes. Há um descaso enorme pela leitura, pelos textos, pela programação dessa atividade na escola [...].

Nessa perspectiva, Geraldi (2012) propõe para o ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com a leitura, de quatro maneiras: a proposta da leitura como *busca de informações*, com o intuito de responder à pergunta “para quê” ler um texto, como forma de extrair informações estabelecidas na superfície do texto, assim como, para buscar informações mais profundas que o texto traz; a leitura como *forma de estudo do texto*, que é proposta como forma de interlocução entre texto, autor e leitor, com o objetivo de localizar a tese, a coerência, os argumentos e contra-argumentos nos textos; a proposta de *leitura como pretexto*, que abrange as diversas formas de se utilizar um texto e, por fim, a *leitura como fruição*, a qual propõe uma leitura sem cobranças, simplesmente pelo prazer, mais especificamente o ler para ler.

Tudo isso, então, apresenta o intuito de lidar com as múltiplas relações de leituras possíveis na interlocução entre texto e leitor, que visa ir além da “artificialidade da linguagem”. Nessa lógica, Geraldi (2012) aponta um caminho para o professor de Língua Portuguesa para as práticas de leitura, o qual implica em criar circuitos com os livros, deixar

que os alunos leiam a vontade, seja por recomendação dos colegas seja pela capa do livro que lhe atrai, mas que haja esse momento de leitura na sala de aula, um revezamento de livros em diversos ambientes.

Diante das reflexões delineadas, percebemos a importância do trabalho com a leitura para a formação leitora dos nossos estudantes, com o propósito de promover habilidades para o reconhecimento dos sujeitos atuantes no contexto social, os quais estão inseridos nesse novo milênio, em que novas formas e significados entram em cena, a partir das leituras promovidas pelos multiletramentos digitais.

2.2 Multiletramentos e as tecnologias digitais

Com a democratização e o acesso das pessoas à educação formal, surge um novo modelo sócio, político e cultural de indivíduos, os quais estão inseridos nas salas de aula. Sendo assim, o aumento de ingressos da população às escolas públicas gera uma diversidade de dialetos nos espaços escolares, constituindo-se, desse modo, em um ensino voltado para atender à demanda da nova realidade. Nesse cenário, alteram-se as necessidades educacionais e os documentos e as propostas curriculares de ensino de Língua Portuguesa consolidam essas mudanças no ensino da linguagem.

Diante desse cenário de transformação educacional, nas décadas de 1980 e 1990, surgiu uma nova forma de entender os fenômenos da leitura e da escrita no mundo social, que foi denominada de letramento, e, por muito tempo, foi confundido com o termo alfabetização. Segundo Soares (2009), esse conceito apareceu em 1980 e difere do sentido de alfabetismo, que significa aquisição da leitura e da escrita. Assim, Rojo e Moura (2019, p. 15) definem alfabetização como

a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua, no nosso caso, o português do Brasil.

Nesse viés, o processo de alfabetizar, ligado a simples decodificação do código linguístico, não garante inserção dos indivíduos em práticas sociais de linguagem. Dessa maneira, ser letrado independe do nível de analfabetismo, bem como pessoas que não aprenderam a ler e a escrever, podem conseguir se envolver em situações sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Diante dessa nova realidade social, o ato de apenas ler e escrever não atende mais a demanda do contexto atual. Daí surge, então, o termo letramento, que implica em uma nova perspectiva nas práticas sociais do ler e escrever. De acordo com Soares (2009, p. 18), “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”. Logo, o letramento capacita o indivíduo para a inserção em seu contexto sociocultural.

Ademais, percebemos que o novo termo não está relacionado simplesmente às atividades de ler e escrever, mas de envolvimento nas práticas de leitura e de escrita, em contextos sociais de linguagem. É importante destacarmos que essa palavra inglesa “*literacy*” apareceu, no Brasil, com a tradução no livro “*No mundo da escrita*”, de Mary Kato, escrito em 1986. Enquanto isso, Rojo (2009, p. 98) define o termo letramento como “práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam elas valorizadas ou não, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”.

Na sociedade contemporânea, a heterogeneidade permeia as práticas sociais de leitura e escrita, resultando no surgimento de múltiplos letramentos. Desse modo, como defende Rojo e Moura (2019, p. 18), “trata-se, agora, de ampliar a abrangência das práticas letradas que dão base aos eventos de letramento escolar”. É, portanto, dever da escola favorecer os letramentos para inserção do estudante nos diversos contextos socioculturais.

Nesse cenário, a globalização demandou uma transformação do mundo nos últimos tempos com o surgimento de novas TD e, com isso, surgiu novos letramentos, resultado das multiplicidades multimidiáticas. Assim, o aumento de circulação de informações, a mudança espaço-temporal, a velocidade de informações, o texto digital cercado de multisemioses impactaram, diretamente, no letramento escolar. Diante dessas transformações, o livro e o caderno não são mais suficientes para atender a demanda da sociedade contemporânea.

Com a criação e a evolução dos meios tecnológicos, consequentemente, os textos foram modificados, a partir dos novos formatos de linguagens. Foram alteradas, também, as práticas letradas, com o acréscimo imagético e sonoro. Esse desenvolvimento nos trouxe linguagens múltiplas, os multiletramentos. Dessa forma, cabe à escola propiciar aos alunos vivências sociais de leitura e escrita múltiplas, considerando os avanços tecnológicos e as diversidades linguísticas e culturais. Para tanto, é preciso socializar e estender as práticas dos letramentos no espaço escolar, uma vez que o mundo exige esse entendimento, pois o ambiente escolar é um universo permeado pela diversidade de letramentos. Vivemos cercados

pela diversidade e multiplicidade de linguagens, que nos colocam diante de novos desafios no âmbito educacional, resultado dos avanços tecnológicos e dos meios de comunicação de massa.

É relevante informarmos que, em 1996, um grupo de pesquisadora australianos, ingleses e americanos, conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL), reuniu-se para discutir as mudanças ocorridas com os textos após o crescente uso das tecnologias. A respeito desse grupo, Rojo e Moura (2019, p. 20, grifo da autora) esclarece que

para eles, o mundo estava mudando aceleradamente na globalização: explosão das mídias, diversidade étnica e social das populações em trânsito, multiculturalidade. Isso tinha impacto não somente nos textos, que se tornavam cada vez mais multimodais, mas também na diversidade cultural e linguística das populações, o que implicaria mudanças necessárias na educação para o que chamaram de **multiletramentos**.

Nesse sentido, consideramos o que propõe o GNL acerca do conceito de multiletramentos. Conforme Rojo (2013, p. 14, grifos da autora), esse grupo

busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramentos contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelo autor/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Na esfera dos multiletramentos, a escola deve propor novas práticas escolares para o ensino e aprendizagem dos alunos, com a pretensão de atender a essa pluralidade linguística tão presente em nossa vida cotidiana. É conveniente salientarmos que Rojo (2013) propõe, na perspectiva da pluralidade linguística, que sejam delineados novos caminhos, os quais possam ultrapassar fronteiras, destacando as relações extraescolares com a diversidade linguística, com vistas à redefinição de questões estancas caracterizadoras do indivíduo letrado.

Dessa forma, o ensino voltado para os multiletramentos implica a necessidade de repensarmos o espaço escolar e o processo de ensino e aprendizagem, visto que as TD ampliaram as formas de comunicação e circulação de informações. Reconfiguram, também, os modos de executarmos a leitura, as quais estão inseridas em novo formato de produção e circulação de textos. Segundo Rojo e Moura (2012, p.21), para a efetivação dos multiletramentos,

são necessárias novas ferramentas – além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; (b) de análise crítica como receptor.

É necessário pensarmos no atual contexto escolar, o qual está cercado por uma diversidade cultural e de linguagens permeadas pelos textos multimodais e multissemióticos, os quais de acordo com (Rojo, 2012, p. 19), são “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para significar”. Cabe ao professor, portanto, eleger em seus planejamentos uma abordagem plurilinguística, que privilegie os textos multissemióticos, por meio de práticas dinâmicas, que atendam a demanda dos multiletramentos.

Nessa perspectiva, Rojo e Moura (2012, p. 8, grifos dos autores) postulam que

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (novos letramentos), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho).

Dessa forma, a escola funciona como um espaço ideal e privilegiado para a vivência das diversidades, logo inserir os multiletramentos nas práticas escolares pode possibilitar a valorização das manifestações linguísticas e culturais, a partir do contexto sociocultural do aluno. Sendo assim, levamos em consideração a multiplicidade cultural e a multimodalidade, que estão presentes em textos, com os quais o leitor da era globalizada interage, por meio das TD. É fundamental, portanto, que o trabalho pedagógico do professor seja reestruturado para atender a nova realidade, considerando que a inserção das TD na escola provoca mudanças significativas na aprendizagem. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 31),

com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir.

Nessa direção, é preciso que o professor se aproprie das ferramentas tecnológicas para inseri-las em suas práticas docentes, que envolvem o trabalho com os multiletramentos. Desse modo, as características dos multiletramentos foram apontadas por Rojo e Moura (2012)

como sendo interativas, colaborativas, híbridas e mestiças de linguagens, modos, mídias e culturas, além de ultrapassarem as relações de poder e de propriedade das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos verbais ou não.

Nesse âmbito, consideramos, ainda, que a realidade da nossa vida seja ligada ao mundo midiático, a começar pelo despertador que nos acorda todos os dias, com o toque do alarme programado em um aparelho ou ao assistirmos à programação da televisão. Não há, então, como se distanciar dos fatores tecnológicos. Desse modo, Rojo (2017, p. 4) diz que “não basta mais a escola enfatizar os letramentos da letra ou do impresso e os gêneros discursivos da tradição e do cânone. É urgente focar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos”.

Esse fato indica que o cenário atual exige das escolas a adoção, além do letramento das letras – leitura/escrita ou do papel impresso, de trabalho voltado para as multissemiose das linguagens, a fim de atender ao contexto das práticas letradas contemporâneas. Dessa forma, devemos compreender, segundo Rojo e Moura (2012, p. 39), que

o texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos engessados e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino.

Diante das considerações delineadas neste texto, ratificamos a importância de incorporarmos às metodologias de ensino e aprendizagem as ações que abrangem os multiletramentos e as TD, a fim de prepararmos o estudante para o mundo moderno e contemporâneo, a partir da diversificação das práticas docentes.

2.3 Tecnologias digitais e leitura na escola

Os recursos tecnológicos têm mudado as nossas relações e as formas de aprender. Para Kenski (2007, p. 43), “a educação e a tecnologia são indissociáveis, elas nos trazem novas possibilidades de interação e engajamento dos alunos.” Existe, assim, uma relação direta entre educação e as tecnologias, visto que estão inseridas nos mais diversos processos de organização pedagógica, tornando-se inerentes ao contexto escolar. A sua presença é capaz de promover mudanças significativas não só para a aprendizagem dos alunos, como também para as abordagens pedagógicas.

Nesse contexto, Almeida e Valente (2012, p. 60) defendem que as tecnologias

propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mídiatização das TDIC, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico.

Com base nessa visão, Moran (2018, p. 11) julga como “absurdo educar de costas para um mundo conectado, educar para uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada só em tempos e encontros presenciais e atividades analógicas (que são também importantes)”. Adotando, portanto, esse ponto de vista, entendemos que a presença das tecnologias na educação pode proporcionar mudanças consideráveis, bem como pode tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficientes e produtivos.

Diante dessa configuração provocada pelas TD, não podemos nos distanciar dessa realidade, porque ela está dentro da nossa sala de aula e incluí-las é uma possibilidade de inovação nas práticas docentes. Sob essa perspectiva, cabe à escola implementar essas tecnologias em favor da construção do conhecimento dos alunos, com a finalidade de despertar a curiosidade discente e promover reflexões quanto à integração do tecnológico com a educação. De acordo com Moran (2015, p. 16),

o que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um.

No que concerne à expansão tecnológica que atinge as instituições escolares e afeta o processo educacional, Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 13, grifos dos autores) destacam que “as próprias palavras “tecnologias móveis” mostram a contradição de utilizá-las em um espaço fixo como a sala de aula: elas são feitas para movimentar-se, para que sejam levadas a qualquer lugar, utilizadas a qualquer hora e de muitas formas”.

Sob essa ótica, reconhecemos que as tecnologias digitais móveis, especificamente o aparelho celular, estão muito presentes e familiares no cotidiano dos alunos. É, então, nesse campo que os estudantes têm autonomia para pesquisar e se aprofundar naquilo que é de seu interesse. É o espaço, em que há a troca de informações entre colegas, de forma mais

dinâmica e interativa. Dessa forma, Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 13) afirmam que “as tecnologias que chegam às mãos de alunos e professores, trazem desafios imensos de como organizar esses processos de forma interessante, atraente e eficiente dentro e fora da sala de aula, aproveitando o melhor de cada ambiente, presencial e digital”.

Sendo assim, observamos que essa mobilidade dos dispositivos tecnológicos, além de possibilitar a conciliação de espaço e tempo, trouxe-nos possibilidades para a aprendizagem ser construída de forma mais colaborativa. Para Marçal, Andrade e Rios (2005, p. 3) o uso dos dispositivos móveis, no contexto educacional, além de inovador, pode

melhorar os recursos para o aprendizado, que poderá contar com um dispositivo para execução de tarefas, anotação de ideias, consulta de informações via internet, registros digitais e outras funcionalidades; prover acesso aos conteúdos em qualquer lugar e a qualquer momento; aumentar as possibilidades de acesso a conteúdos, incrementando e incentivando a utilização dos serviços providos pela instituição; expandir as estratégias de aprendizado disponíveis, através de novas tecnologias que dão suporte tanto à aprendizagem formal como à informal; fornecer meios para o desenvolvimento de métodos inovadores de ensino, utilizando os recursos de computação e de mobilidade.

De fato, estamos vivendo um novo momento, no qual as TD propõem múltiplas formas de acesso às informações, reconfigurando os modos de aprender. Com essa gama de possibilidades, a escola e o professor devem inserir os planejamentos didáticos nesse contexto social de aprendizagens.

Nesse cenário, Merije (2012) em seu livro “*Mobimento: Educação e Comunicação Mobile*” destaca que a mobilidade proposta pelas tecnologias móveis exige um currículo inovador e flexível, assim como o aprender a qualquer momento ou lugar. Merije (2012, p. 43) salienta que “para avançarmos, é preciso que os educadores e as educadoras tenham a oportunidade de desmistificar essa nova linguagem, conhecendo-a com mais profundidade, apropriando-se dela e encontrando o sentido pedagógico que ela oferece”.

Outro fator relevante que devemos considerar é a geração que nasceu com as telas nas mãos – crianças e jovens, que crescem com as tecnologias a sua volta. Esse fato contribuiu, significativamente, para uma nova demanda educacional. Desse modo, observamos que o relacionamento dos educandos com a escola foi profundamente alterado, visto que os alunos mantêm amplos envolvimento e contatos diversos, por meio dos recursos tecnológicos. Com isso, fica ainda mais evidente que as TD romperam com as barreiras de tempo e espaço e estabeleceram novas formas de nos relacionarmos, ao proporcionar um novo estilo de vida.

Segundo Veen e Vrakking (2009), os jovens considerados conectados entendem a escola como um espaço distante da sua realidade cotidiana, sem relevância para a sua vida. Para esses autores, o jovem dessa geração é “digital e a escola analógica” (p. 12). Em decorrência desse contexto, com a inserção dos meios tecnológicos digitais na educação, identificamos mudanças, também, nas práticas de leitura.

Sendo assim, a tela funciona como um novo suporte, que ultrapassa os limites do impresso. Observamos uma formatação dos objetos de leitura, com foco nos leitores imersos no universo multimidiático. Nesse sentido, Ribeiro (2009, p. 24) afirma que “o leitor da atualidade dispõe de mais formatos de textos, em suportes ainda mais diversos do que o leitor da era medieval. Além do livro, há o cinema, a televisão, a web, os telefones celulares, entre outras possibilidades”.

Nessa perspectiva, a prática de leitura mediada pelas TD nos submete às novas formas de interação, em relação aos instrumentos que portam os textos. Essa diversidade dos novos suportes reconfigura as possibilidades de leituras, que estão acessíveis à palma da mão e, juntamente a isso, faz emergir novos gêneros textuais. A respeito desse assunto, Ribeiro (2007) afirma que, junto aos suportes, surgem novos gêneros textuais, novos formatos de texto, com novas funções, as quais emergiram no campo dos objetos de leitura. Diversos são os objetos e recursos de leitura, portanto diversos devem ser os modos de trabalhar com a leitura na escola.

Desse modo, os novos suportes de leitura, além de implicar as transformações no processo de leitura, ampliam as relações do leitor com o texto, possibilitando uma interface digital, por meio da leitura na tela. É importante enfatizarmos que são múltiplos os modos de realização da leitura, conforme o recurso e objetos de ensino utilizados. Nessa configuração, é imprescindível propiciar aos estudantes diferentes experiências leitoras, tanto por meios tradicionais como a leitura em textos impressos como nos digitais. De acordo com Brasil (2018, p. 68),

as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.

Nesse viés, as telas conectadas à internet contribuem para um novo formato de textos repletos de *layout* coloridos e recheados de animações, que exigem do aluno o

desenvolvimento de estratégias para compreensão textual, além de estar diante de um novo ambiente de comunicação. Para Goulart (2007, p. 54), o acesso à internet

nos possibilita acessar muitos textos e de gêneros variados, ao mesmo tempo, por meio de links que vamos acessando: um texto se abre, então, em muitos textos, operacionalmente, e não mais só em nível metafórico, se relacionarmos à leitura de textos escritos em papel. Essa possibilidade nos faz experimentar o conhecimento de um modo novo, diferente das fontes tradicionais de referência. Um texto pode nos levar a outros textos, subjugando a linearidade espacial do texto no papel a uma verdadeira rede de textos que nos permite criar trajetórias de leituras diferenciadas, pelas opções que fazemos. A interação com o texto se dá, assim, com uma dinâmica diferente daquela com o texto em papel.

No tocante a esse novo perfil de leitor, o qual está inserido em uma sociedade digital, em que as palavras, as imagens e os sons estão, cada vez mais, interligados na construção de sentido, os professores se veem diante de uma nova concepção pedagógica, a partir da chegada da nova concepção de letramento às escolas, o letramento digital.

Nessa perspectiva, Soares (2002, p. 151) define o letramento digital como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela [...]”. Esse tipo de letramento exige novas habilidades leitoras e, portanto, envolve a adequação das metodologias de ensino, a fim de que as TDIC sejam incorporadas às práticas de leitura e escrita no ambiente escolar, visto que o letramento digital designa novos fenômenos, no contexto sociocultural e os educadores, portanto, devem levá-lo em consideração em seus planejamentos didáticos. Assim, Soares (2002, p. 153) concebe

a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

No que tange à tela como espaço de escrita e de leitura, ela traz elementos dinâmicos, os quais permitem uma redefinição dos modos de interação e associação com os textos e com as mídias digitais. As múltiplas e novas formas relativas aos suportes do texto potencializam, cada vez mais, as novas linguagens e demandam novas práticas e novas habilidades de leitura e de escrita. Hoje, os textos estão compostos de múltiplas linguagens, com novo formato e composição, as práticas de leitura se modificaram e a leitura na tela nos propõe novas possibilidades de interação. Para Chartier (1998, p. 12-13),

a inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente, visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler.

Sendo assim, o texto disposto em uma tela digital móvel possibilita múltiplas interconexões às informações e acesso diverso aos novos formatos disponíveis de textos. É, pois, uma verdadeira transformação nas formas de ler. Para Ribeiro (2007, p. 129), esse novo formato de leitura

passa a fazer parte de um universo ampliado por uma nova possibilidade: a de ler diante de uma tela que emite luz, mover o texto de maneira indireta (por meio do mouse ou do teclado), sentir a eletricidade, ouvir os estalos da eletrostática, escrever copiando e colando, não precisar fazer muitas vias enquanto o texto não estiver pronto, corrigir o original virtualmente, escutar o ruído leve do computador ligado, a ventoinha que refresca os componentes eletrônicos, desligar o texto da tela e deixá-lo marcado com um marcador virtual.

Na verdade, aconteceu uma ampliação nas possibilidades de leitura, provocadas pelos dispositivos digitais, visto que os livros podem ser baixados em diversos formatos e utilizados com várias funções. Acerca dessa temática, Ribeiro (2017, p.130) afirma que “assim como o livro, o texto em tela pode ser paginado, mantém o desenho de uma folha, simula o formato das letras que são usadas nos impressos, assim como obedece a ferramentas de busca como índices e links”. Tudo isso, então, demanda sujeitos ativos, capazes de manusear equipamentos digitais e que consigam operar as múltiplas linguagens no mundo midiático. Quanto a essa temática, Zacharias (2016, p. 28) defende que

as instituições educativas devem criar espaços para incluir o letramento digital em seu currículo e instaurar experiências para dialogar com e na multiplicidade de contextos, perspectivas e possibilidades. A configuração dos espaços interativos oferecidos pela cultura digital tende a descentralizar o papel do educador e a permitir aos alunos tomarem para si mesmos as rédeas de sua própria aprendizagem, tornando-se menos passivos e mais participativos.

Ressaltamos, dessa maneira, que a multiplicidade cultural das linguagens permite ao professor a utilização das tecnologias e orienta na busca por novos métodos, que visem à inovação, indo além do simples método de transferência do que está nos livros para o slide,

por exemplo. No entanto, concordamos com Daros (2018, p. 3) em sua assertiva de que “mesmo diante de tantos avanços tecnológicos, o modelo de aula continua predominantemente oral e escrito, assim como os recursos utilizados. Nesse contexto, têm-se mantido intacto muito giz, caderno e caneta”. Sendo assim, ainda estamos presos ao trabalho com a leitura ligado aos livros didáticos, que, muitas vezes, são compostos apenas por textos verbais. A leitura permanece restrita ao contexto escolar, sem fazer pontes com o mundo real e digital do aluno.

Diante do exposto, percebemos a necessidade de personalizar o ensino de forma a atender às necessidades dos alunos, visto que, para garantirmos uma aprendizagem mais significativa, é necessário a implementação de estratégias e práticas inovadoras, que garantam uma participação mais ativa dos educandos. De acordo com Daros (2018), para que ocorra o processo de inovação, é preciso dispor de novos recursos tecnológicos, nova estrutura, novo método de formação docente, bem como a integração de novos saberes, sem deixar de lado os conhecimentos científicos.

Nessa perspectiva, com o novo perfil de alunos conectados, digitalmente, novas posturas e novos formatos de ensinar e aprender são imprescindíveis. Então, como aproximar o aluno da escola em meio a tantos atrativos tecnológicos? Engajar o aluno no processo de ensino e aprendizagem é uma forma de manifestar um novo olhar sobre o processo educativo. É importante a consideração de que salas de aula enfileiradas, que impedem a participação dos alunos, com o objetivo de manter uma sala silenciosa, com aulas em que apenas o professor explana os conteúdos e segue à risca o sumário do livro, são formatos que não conseguem dar conta de formar alunos críticos e autônomos, portanto esses moldes não cumprem o objetivo de formar o aluno na sua integralidade.

A este respeito, Soares (2021, p. 128) caracteriza as crianças nascidas depois de 2010 como geração *Alpha* e afirma que

na geração Alpha, crianças e jovens têm o cérebro hiperconectado, possuem versatilidade, adaptabilidade. São autônomos, críticos, dinâmicos e nativos digitais. Uma Educação analógica e sem toda essa conectividade com os alunos constitui-se divergente ao que almejam. Por isso, as metodologias ativas estão alinhadas com este perfil de estudante, promovendo maior engajamento e aproximando-o da escola.

Nesse contexto, aquele modelo tradicional de aula, nas quais são jogadas as informações e os alunos apenas captam as mensagens transmitidas e reproduzem em formato de questionários, não tem mais espaço na atualidade, visto que a aprendizagem ativa tem seu

foco no desenvolvimento integral do aluno e o trabalho é colaborativo e compartilhado. A esse respeito, Soares (2021, p. 73) declara que

a essência das metodologias ativas diz respeito ao protagonismo dos alunos, à escola participativa e colaborativa, em que se manifestam as condições para que estes se desenvolvam de forma integral. É oferecer-lhe as problemáticas e os contextos para que, agindo sobre a realidade e em busca de soluções, aprendam a pesquisar, comparar, debater, elaborar, prototipar, utilizando-se ou não de tecnologia.

Sob esse enfoque, vale destacarmos que as TD podem incrementar o trabalho do professor, mas a tecnologia sozinha não transforma nem torna a escola inovadora. Já os métodos pedagógicos que visam à formação integral do aluno podem modificar o cenário. De acordo com Daros (2018, p. 7), “para que se garanta o processo de inovação, deve-se contar com novos recursos tecnológicos, nova estrutura que possibilite a interação, um novo modelo de formação docente e, principalmente, à incorporação de novos saberes [...]”.

Em razão disso, é necessário considerarmos que o caminho para a formação de indivíduos competentes para viver no contexto do século XXI é propor práticas educativas atrativas que coloquem o aprendiz como responsável pela construção do seu conhecimento. Para isso, é essencial que as instituições busquem alternativas metodológicas, que promovam a inovação, em que os objetivos de ensino estejam voltados para uma aprendizagem mais significativa, a fim de fazer sentido para a vida dos sujeitos, conforme bem orientam os documentos nacionais da educação.

2.4 O eixo da leitura para a BNCC (2018)

A BNCC (2018) traz as diretrizes e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de toda a educação básica. Nesse âmbito, ela visa promover uma melhoria na educação em nível nacional, e, com isso, Brasil (2018, p. 5) propõe-se a “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica [...]”. Dessa forma, normatiza as competências e habilidades que os estudantes devem alcançar na educação básica.

Entre as competências previstas na BNCC (2018), está a valorização e a utilização das diferentes linguagens, bem como a compreensão e a criação de TD. As competências objetivam uma formação integral dos alunos para o pleno exercício da cidadania e para resolver as demandas do mundo do trabalho.

É importante destacarmos que este documento, de caráter normativo, não é o currículo escolar e não tem o objetivo de especificar as práticas que devem ser utilizadas, visto que é responsabilidade do núcleo escolar e professores adaptarem e implementarem as orientações propostas. Na verdade, esse importante documento normatizador do ensino, conforme Brasil (2018, p. 8), é uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]”. Dessa maneira, o docente tem autonomia para utilizar critérios da seleção e organização de conteúdos para garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Quanto à organização da BNCC (2018), a etapa do ensino fundamental anos finais é estruturada em cinco áreas do conhecimento, entre elas, a área de Linguagens, composta por: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. De acordo com a BNCC (2018), a área de Linguagens tem como propósito proporcionar aos alunos múltiplas práticas de linguagens que possibilitem a ampliação das habilidades expressas em manifestações linguísticas, corporais e artísticas, bem como o entendimento sobre essas linguagens. Em virtude disso, a proposta demanda que os alunos se envolvam em práticas de linguagens diversas, compreendam seu funcionamento e ampliem seus conhecimentos e suas habilidades para interagirem no meio social.

O componente de Língua Portuguesa, o qual é constituído pelos eixos de leitura, produção de textos, oralidade e o eixo da análise Linguística/Semiótica, está de acordo com outros documentos curriculares e com a linguagem na concepção enunciativa-discursiva, proposta pelos PCN. As orientações para o trabalho com a Língua Portuguesa estão centradas no texto, como ponto de partida para o ensino e aprendizagem relativos à linguagem. Para Brasil (2018, p.67), o ensino com foco no texto deve ser contextualizado “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”. Dessa forma, Brasil (2018, p. 67) determina que o componente de Língua Portuguesa deve

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Sendo assim, notamos que o trabalho com as linguagens é um processo de interlocução voltado para um ensino contextualizado, tendo em vista os gêneros discursivos,

os quais circulam nas mais diversas esferas sociais. Nesse sentido, Brasil (2018, p. 71) concebe, no eixo da leitura,

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

Desse modo, as propostas de trabalho com a linguagem assume a necessidade de uma formação de alunos proficientes para o uso da língua materna em contextos de comunicação diversa. Isso significa uma aprendizagem significativa que amplie e possibilite o uso da língua em situações sociocomunicativas vivenciadas. A BNCC (2018) enfatiza a importância de considerarmos as novas práticas sociais de linguagem em consonância com os textos multissemióticos.

Nesse viés, esse documento oficial defende uma proposta que leve em conta o contexto dos novos multiletramentos, além das práticas do cenário digital que implicam em uma nova direção para o desenvolvimento das habilidades de criatividade e de inovação que, conseqüentemente, resulta em uma atuação mais ativa dos alunos. A esse respeito, Brasil (2018, p. 70) salienta que

essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição.

Percebemos, então, que a BNCC (2018) abrange as diversidades de letramentos, o trabalho com textos ligado ao ambiente digital. Dessa forma, é preciso compreendermos, primeiramente, que as formas de interação humana estão mudando, visto que elas foram impactadas fortemente pelos meios tecnológicos e, em consequência disso, as práticas dos letramentos, também sofreram modificações. Com isso, surge então uma nova demanda ligada ao aspecto da leitura.

Nessa ótica, a Base expande os objetivos de leitura para além dos textos impressos, uma vez que incorpora textos relacionados às imagens estáticas ou em movimento e ao som, ou seja, a integração dos textos multissemióticos e multimodais. Nessa visão, Brasil (2018, p. 69) argumenta que

não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.

É visivelmente claro que as práticas de linguagem do contexto digital se diferenciam das práticas do impresso. O contexto multimodal na tela permite uma interação maior, dispõe de *layouts* dinâmicos e atrativos e pode favorecer o desenvolvimento de outras habilidades, bem como o encontro de outros caminhos para o trabalho com a leitura, por exemplo. Esse é outro ponto relevante mencionado na BNCC (2018) que está em consonância com os gêneros digitais, tendo em vista os aspectos das práticas de linguagens relacionadas à cultura digital e às TDIC, que, também, são contemplados nesse documento. Observamos, assim, uma intenção em preparar o aluno para viver em uma sociedade rodeada de prática de linguagens em contextos tecnológicos. Sob esse enfoque, Brasil (2018, p. 68) orienta que

as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc.

Com base nesses pressupostos defendidos pela BNCC (2018), percebemos a importância que é dada ao trabalho com as linguagens, aos novos gêneros que consideram o novo contexto virtual. Esse documento evidencia o trabalho com a leitura, por meio da inclusão das TD. Diversas habilidades são propostas para contemplar as práticas de linguagem relacionadas ao mundo digital.

Nesse viés, observamos que a circulação de textos multimodais no ambiente digital ganhou espaço na vida das pessoas e foi acentuado, também, no cenário da Covid-19. Em 2020, vimos o uso de TD recaírem sobre a educação de maneira compulsória. Dessa influência, surge a necessidade de aprofundamento nos conhecimentos relativos às

ferramentas tecnológicas e às diferentes semioses para o trabalho com a linguagem. Há poucos anos, as TD não tinham espaço no contexto escolar e, com a pandemia, elas foram a única alternativa para dar sequência ao processo de ensino e aprendizagem.

Sob a perspectiva dos impactos das tecnologias digitais sobre as práticas de linguagens, Rojo (2013, p. 19) alerta para que

consideremos, por um momento, as novas formas de produção, configuração e circulação dos textos, que implicam multiletramentos. As mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, o surgimento e a ampliação contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a *intensificação* vertiginosa e a *diversificação da circulação da informação* nos meios de comunicação analógicos e digitais [...].

Sendo assim, verificamos a necessidade de a escola incluir as linguagens digitais em seu currículo, na perspectiva dos multiletramentos. Em consonância com esses pressupostos, além de apontar, nas competências gerais da educação básica, a integração das tecnologias digitais, apresenta, também, na competência específica 6 de linguagens para o ensino fundamental. Nesse sentido, Brasil (2018, p. 65) propõe que o estudante deve

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.

Nessa perspectiva, a BNCC (2018) reconhece a nova demanda que surge para a escola, ou seja, atender as práticas de linguagens contemporâneas, decorrentes do contexto social tecnológico e consideradas como essencial para a vida em sociedade, bem como para as outras demandas sociais, que estão em volta dessas linguagens e de seus usos. Essas premissas vão ao encontro dos postulados de Rojo (2013, p. 7), a qual considera ser “preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas”.

Vale destacarmos, portanto, que o documento norteador do ensino em nosso país evidencia, também, a atividade de leitura voltada para as situações de uso significativo da linguagem e, nessa perspectiva, aponta as habilidades específicas para serem desenvolvidas, de maneira contextualizada, por meio de textos que circulam no meio social e sugere que os níveis das leituras estendam ao avançar as etapas de ensino. Nesse âmbito, Brasil (2018, p. 75) ressalta que

a participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura.

Em uma perspectiva intertextual, a BNCC (2018) toma como base os gêneros discursivos que dialogam com situações reais do contexto contemporâneo. Sendo assim, Brasil (2018, p.72) assegura que “o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão [...]”. Nesse viés, são elencadas as dimensões para o tratamento das práticas leitoras com suas respectivas habilidades, propostas para cada uma das dimensões. São listadas, ainda, as competências a serem desenvolvidas pelos alunos, com o objetivo de estarem aptos para relacionar, analisar, refletir, fazer, identificar, estabelecer, selecionar, localizar, inferir, apreender, articular, buscar e manejar aspectos da leitura, na perspectiva enunciativo-discursiva.

Dessa forma, ao definir essas habilidades sob a perspectiva de leitura como prática de interação social, notamos que a BNCC (2018) propõe a formação de um leitor que interaja com o texto, que analise e reflita. Um leitor ativo, segundo os aspectos interativos da língua. Além disso, a Base discute a questão da aceitação da prática de leitura e espera que o aluno tenha interesse, envolvimento e receptividade no ato de ler, ou seja, a motivação do ato de ler, o que é desafiador desenvolver.

No que se refere ao componente curricular de Língua Portuguesa do ensino fundamental anos finais, a BNCC (2018) subdivide e distribui as habilidades específicas pertencentes aos seguintes campos de atuação social: campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo artístico-literário. Para Brasil (2018, p. 136),

amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

Constatamos, desse modo, que esse documento enfatiza a expansão e o aprofundamento das situações comunicacionais entre os estudantes do ensino fundamental anos finais, no trabalho com a leitura de textos que circulam nas esferas públicas do contexto midiático.

Sendo assim, Brasil (2018, p. 141) orienta que “a referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis”. Nessa ótica, percebemos que, ao longo de todo esse documento, fica ressaltado no trabalho com a leitura, por meio da inclusão das TD, o desenvolvimento de diversas habilidades, que contemplam as práticas de linguagem relacionadas ao contexto digital e ao trabalho com os gêneros textuais multissemióticos.

No entanto, notamos também que, de acordo com todas essas habilidades propostas, as práticas de leitura apresentadas pela Base para o ensino fundamental anos finais, estabelecem um trabalho mais voltado para a compreensão textual, o desenvolvimento de habilidades de comparação, seleção, identificação, análise e diferenciação, como estratégias nos processos de leitura, e isso, requer um cuidado e uma preparação docente, quando o objetivo é o aprimoramento do ato de ler.

Depreendemos, portanto, que, para a efetivação das práticas de leituras proposta pela BNCC (2018), é preciso que os docentes estejam embasados, teoricamente, na perspectiva sociodiscursiva da leitura, bem como, terem clareza sobre as mudanças relativas às diversidades linguísticas no contexto contemporâneo, para que, dessa forma, consigam implementar os pressupostos abordados pelo documento que regulamenta as aprendizagens para a educação básica e, assim, realizem um trabalho exitoso e fascinante com a leitura.

2.5 O celular como suporte às metodologias ativas nas aulas de Língua Portuguesa

A sociabilidade das TD devido ao crescente uso de dispositivos móveis conectados à internet sem fio trouxe mudanças significativas para a interação, igualmente para as formas de aprender em novos espaços e tempos. Um novo cenário de aprendizagem emerge com a cultura digital, totalmente oposto da educação formal, em que os alunos têm acesso a uma grande quantidade de informações sem limites e sem o gerenciamento do professor. Essa questão nos traz a reflexão sobre as novas metodologias a serem adotadas para atender essa demanda e para haver maior interação e engajamento dos estudantes.

Nesse contexto, John Dewey (1959), no movimento chamado de “*Escola Nova*”, propõe métodos, em que o aluno aprenda fazendo “*learning by doing*”, a partir da experiência e vivência do aprendiz. Esse autor sugere uma educação que vá além do método tradicional de ensino. Para ele, o conhecimento é construído com a colaboração ativa do aluno. Atrelado a isso, está a concepção das metodologias ativas, a qual é caracterizada como uma possibilidade

de potencializar e transformar a educação com a intenção de tornar as aprendizagens mais significativas para os estudantes da era digital, os chamados nativos digitais. De acordo com Bacich e Moran (2018, p. 15),

as metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo.

Sendo assim, o foco das metodologias ativas é o desenvolvimento integral do aluno. Nesse método, o trabalho é colaborativo e compartilhado por meio de vivências, com destaque para o protagonismo do estudante, o qual é considerado como o agente principal do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse âmbito, Moran (2018) propõe os seguintes métodos para uma aprendizagem ativa: a *aprendizagem personalizada*, que diz respeito à forma de adequar métodos para atender os interesses dos alunos, tendo em vista que cada aluno tem seu modo e ritmo de aprender; a *aprendizagem compartilhada*, que se dá na troca de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos e a *aprendizagem por tutoria*, na qual o professor tem o papel de tutor fundamental para percorrer novos caminhos para aquisição de conhecimentos. Todas essas propostas de metodologias ativas podem ser implementadas por meio das TD, a fim de contribuir com práticas inovadoras, que levem em consideração o potencial dos artefatos tecnológicos.

O autor Moran (2018) sugere, ainda, algumas técnicas para a aprendizagem ativa, com adequação aos diferentes contextos, de maneira que se torne uma abordagem produtiva. Ele propõe uma inversão no processo de aquisição de conhecimento, no qual “uma parte dos processos de aprendizagem é do aluno e pode acontecer tanto antes de um encontro coletivo em sala (aula invertida) quanto nesse espaço (roteiros individuais em ritmos diferentes para cada um) e em atividades pós-aula” (p.13). Nesse processo é interessante lançar abordagens desafiadoras, articuladas individualmente ou em grupos, com vistas a ampliar e instigar os estudantes para aprenderem juntos ou individualmente, em seu próprio ritmo.

Outro caminho abordado como uma técnica de aprendizagem ativa é aquela baseada em problemas e seu objetivo, conforme Moran (2018, p. 16), “é a pesquisa de diversas causas possíveis para um problema”. A aprendizagem baseada em projetos, segundo esse autor, é outra abordagem ativa que se caracteriza como um método, no qual “os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha

ligação com a sua vida fora da sala de aula” (p.16). Nesse modelo, diferentes habilidades são desenvolvidas, por intermédio da resolução de problemas e o envolvimento com questões em contextos reais.

Na sequência, esse autor faz uma proposta de aprendizagem, por meio de histórias e jogos. Moran (2018, p.20) defende que “umas das formas mais eficientes de aprendizagem é a que acontece por meio de histórias contadas (narrativas) e história em ação (histórias vividas e compartilhadas)”, além dos jogos, que estão muito presentes no contexto dos estudantes. Assim, pode haver uma contribuição para a motivação e produção de conhecimentos.

Diante do exposto, cabe destacar a urgência em utilizarmos as metodologias ativas para a demanda desse novo contexto educacional. Para melhor evidenciar esse fato, Camargo e Daros (2018, p. 16) apontam as principais contribuições das metodologias ativas, sendo o

desenvolvimento efetivo de competências para a vida profissional e pessoa; visão transdisciplinar do conhecimento; visão empreendedora; o protagonismo do aluno, colocando-o como sujeito de aprendizagem; o desenvolvimento de nova postura do professor, agora como facilitador, mediador; e a geração de ideias e de conhecimento e a reflexão, em vez de memorização e reprodução de conhecimento.

Em vista disso, notamos que o modelo de ensino tradicional se apresenta insubsistente para atender a demanda da sociedade do século XXI. Para a formação de sujeitos protagonistas de sua aprendizagem, a fim de promover a motivação e o engajamento no desenvolvimento significativo de ensino e aprendizagem para a vida.

Desse modo, incluir esses métodos ativos no processo de aprendizagem, por meio das TD é uma questão relevante e cheia de possibilidades, com vistas a propiciar um maior envolvimento do aluno na construção de seu conhecimento. Consideramos, ainda, que os estudantes têm formas, tempos e ritmos diversos para aprender e que o educador não é mais o único detentor do conhecimento, portanto podemos recorrer ao conjunto de estratégias, que enriqueçam as aulas por intermédio das TD.

Conforme ressaltado, a integração das TD ao processo de ensino e aprendizagem não pode mais estar fora do contexto escolar, pois é um mecanismo eficiente para construção de saberes. Com a quantidade imensa de tecnologias, as quais estão disponíveis e acessíveis aos leitores, torna-se imprescindível à educação trabalhar e utilizar os recursos tecnológicos a seu favor. Nesse sentido, Moran (2018, p. 11) defende que “é absurdo educar de costas para um mundo conectado, educar para uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada só em tempos e encontros presenciais e atividades analógicas (que são, também, importantes)”. O mundo é dinâmico e tecnológico, por isso, cabe às escolas implementarem às suas propostas

educacionais as TD, com o objetivo de desenvolver competências digitais fundamentais para a inovação e motivação das práticas pedagógicas. Para Moran (2018, p. 11),

a tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura.

Nessa perspectiva, esse autor defende que “a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica” (p. 12). Sendo assim, percebemos que, para haver inovação pedagógica no contexto atual, é importante a junção de TD com métodos ativos, uma vez que a tecnologia móvel, em sala de aula, permite um leque de oportunidades para interação e construção de conhecimentos. Desse modo, podemos começar o trabalho com a tecnologia que a maior parte dos alunos tem acesso, o dispositivo móvel celular. Para isso, precisamos de uma reorganização dos espaços e currículos escolares, assim como partirmos daquilo que o aluno domina para apresentarmos estudos sobre as dificuldades enfrentadas por ele, a fim de que a escola faça real sentido.

Em razão disso, Merije (2012) afirma que é preciso recontextualizar o equipamento celular, o qual constitui o cotidiano dos alunos, para um instrumento de integração na educação. Essa constatação está diretamente relacionada ao termo *mobile learning*, caracterizado como a inserção desses equipamentos tecnológicos móveis para o desenvolvimento da aprendizagem. Esse termo, também, tem o sentido de “aprendizagem com mobilidade” (p. 48). Essa mobilidade que o aparelho celular concede desperta o interesse e o envolvimento do aluno, devido as suas múltiplas possibilidades.

Sendo assim, a disseminação desses equipamentos sem fio em sala de aula nos faz refletir sobre o papel do professor, como também nos impactos deles sobre a aprendizagem. Nesse sentido, os docentes têm função primordial em trazê-los para a sala de aula, de maneira que possam despertar nos estudantes o interesse em ampliar seus conhecimentos. Descobrir de que maneira os estudantes têm utilizado essas ferramentas para, então, alinhar com o processo de ensino e aprendizagem, como forma de favorecer as inovações na educação. Dessa forma, torna-se imprescindível introduzir esses artefatos nas práticas escolares como integrantes na formação dos estudantes, tendo em vista o auxílio que essas ferramentas nos proporcionam.

É fato que as tecnologias digitais móveis estão mais presentes em nossas vidas e atreladas ao nosso cotidiano. Com a possibilidade de aprendizagem a qualquer momento e lugar, a aprendizagem móvel (*Mobile Learning*) ganha espaço de destaque com os novos e

inúmeros recursos educacionais digitais. Os dispositivos móveis se tornaram um grande meio de viabilizar encontros e conexões entre as pessoas, em qualquer lugar do mundo, com o seu potencial de mobilidade. Mas, para a escola, ainda, é um desafio sua utilização a favor da educação. Merije (2012, p. 08) argumenta que “a educação, obrigatoriamente, deve acompanhar essas transformações, não só das tecnologias, mas da sociedade. Ou então se distanciará cada vez mais do mundo real”.

Com o aparelho portátil celular e seus recursos disponíveis hoje, é possível uma infinidade de funções. Ademais, há as ligações e as trocas de mensagens. O celular permite transferências de dados entre outros equipamentos, realização de transações bancárias, medições e assistir aos programas televisivos, entre outras funcionalidades. Esse equipamento se transformou em uma verdadeira máquina multifuncional e está presente, mais do que nunca, no nosso cotidiano. Em 1996, com a evolução do aparelho móvel, ele foi chamado de *smartphone*, devido a multifuncionalidade de serviços, e foi considerado, também, como “telefones inteligentes” (Merije, 2012, p. 25).

Com base nessas informações, vale destacarmos a importância da sua utilização no espaço escolar para que possa contribuir em favor da ampliação dos conhecimentos. Dessa forma, com o celular na mão, o aluno pode desvendar outras formas de aquisição de conhecimentos, além de possibilitar livre acesso para compartilhar experiências, a qualquer momento e lugar. A esse respeito, Phebo (2010 *apud* Merije, 2012, p. 64) afirma que

o processo de ensino-aprendizagem pode ser facilitado pelo uso das tecnologias. Portanto, o celular, na perspectiva de ser uma tecnologia educativa, é mais um recurso para reinventar a didática, no sentido de superar o esquema obsoleto da aula tradicional. Assim, visto como uma ferramenta à disposição do educador e dos que aprendem, poderá otimizar o processo de aquisição de conhecimento.

Ao adotarmos esse ponto de vista, portanto, acreditamos que o aparelho celular pode ser utilizado em sala de aula, a fim de ressignificar as práticas pedagógicas, desde que utilizado de maneira didática, para desenvolver um trabalho mais dinâmico e envolvente. Desse modo, concordamos que as TD, presentes nos aparelhos telefônicos móveis, devem fazer parte do ambiente escolar enquanto recurso motivador e engajador dos alunos nas aulas e, conseqüentemente, possibilitar o desenvolvimento maior da autonomia no processo de aprendizagem. Segundo Moran (2018, p. 12),

a chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios. Elas são cada vez mais fáceis de usar, permitem a colaboração entre pessoas próximas e distantes, ampliam a noção de espaço escolar, integram alunos e professores de países, línguas e culturas diferentes. E todos, além da aprendizagem formal, têm a oportunidade de se engajar, aprender e desenvolver relações duradouras para suas vidas.

Nessa linha de pensamento, é importante que os estudantes, considerados por Soares (2021) como os *Nativos Digitais*, devido as suas habilidades para utilizar as diferentes tecnologias, possam ser os protagonistas da sua formação e, conforme as metodologias ativas, os alunos, agora, são coautores do processo de aprendizagem. Os estudantes dessa nova geração não conseguem mais ficar apenas parados escutando, pois estão, a todo momento, ativos e em contato com um campo múltiplo de informações. Então, não é interessante para o aluno ficar sentado, sem interagir, reagir ou comentar. Para Moran (2014, p. 34), “as salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis [...]”.

Por muito tempo, o uso do celular foi visto como uma ameaça em sala de aula. Leis governamentais foram estabelecidas com o intuito de banir seu uso nesses espaços. Por outro lado, as TD, principalmente as móveis, estavam, cada vez, mais presentes na vida das pessoas, acessíveis com um simples deslizar do dedo sobre a tela. Atualmente, com a sua presença, não é preciso decorar conteúdos e fórmulas, as TD disponíveis têm uma imensa capacidade de armazenamento de informações acessíveis em qualquer lugar e a todo o momento, com um simples toque.

Dessa forma, faz-se necessário rever os modelos de ensino implementados em sala de aula, após tantas evoluções, principalmente tecnológicas, no contexto social. De acordo com Gómez (2015, p. 21),

para participar desta nova estrutura social, é preciso passar por uma nova alfabetização. Aprender a “linguagem da tela”, das “tecnologias da interrupção” chega a ser tão necessário como a alfabetização relacionada com a leitura e a escritura verbais. Conseqüentemente, preparar os cidadãos não só para ler e escrever nas plataformas multimídia, mas para que se envolvam com esse mundo compreendendo a natureza intrincada, conectada, da vida contemporânea, torna-se um imperativo ético e também uma necessidade técnica.

Com base nessas constatações, consideramos o período histórico que marcou as nossas vidas, o cenário da pandemia de Covid-19, a qual a educação teve que transpor do chão escolar para um território totalmente tecnológico, nós ficamos distantes, geograficamente, do

espaço escolar. Diante desse quadro, foi preciso nos reinventar e pensarmos em novos tipos de atividades pedagógicas, que chegassem até os nossos estudantes. Sendo assim, vimos intensificar o compartilhamento de métodos com recursos tecnológicos, como o surgimento de novas plataformas, sites, aplicativos que colaborassem para dar sequência ao novo formato da educação, o ensino remoto. Sobre esse aspecto, Ribeiro (2021, p. 6) argumenta que

curiosamente, um recurso como o telefone celular vem sendo proibido ou evitado em escolas há anos. Quando da decisão de interdição das escolas, foi um dos primeiros recursos a serem convocados como meio para que muitos/as estudantes pudessem ser alcançados por atividades e aulas remotas daí também a constatação de que nem esse recurso era tão popularizado assim.

O meio mais acessível nesse período foi o telefone celular, e, com isso, os profissionais da área foram impostos a rever suas práticas, seus valores, reorganizar o espaço e o tempo para encarar a nova realidade das telas móveis no processo de ensino aprendizagem. Ribeiro (2021, p. 11) argumenta ainda que, “se em 2019 ainda discutíamos, fervorosamente, a proibição do celular na escola, em 2020 o aparelho virou a tábua de salvação, mesmo que precária, dos naufragos digitais”.

Nesse âmbito, Gómez (2015, p. 20) considera que

o mundo da tela é muito diferente do mundo da página escrita, requer uma vida intelectual, perceptiva, associativa e reativa muito distinta. Nasce uma nova ética intelectual que define, de forma diferenciada, o que consideramos conhecimento válido, assim como as suas formas de aquisição, distribuição e consumo.

Nessa perspectiva, percebemos que estamos atravessando um momento de grandes mudanças no ensino, sobretudo, quanto ao desafio em desenvolver práticas metodológicas que atendam a nova formação de sujeitos. E, para conseguirmos chegar aonde almejamos, podemos associar diversas maneiras de trabalhar os conteúdos, explorando novas combinações. Diante disso, é fundamental o papel da escola e do professor em proporcionar um ambiente motivador para que os alunos saiam do papel passivo para o ativo.

Notamos, assim, que o campo das metodologias ativas se configurou como uma nova experiência de aprendizagem e, para isso, tornou-se primordial a modificação do papel tanto por parte do professor quanto do aluno, com novas formas de interação e mediação. O aluno passou a ocupar o centro do processo e o professor tornou-se o mediador pedagógico. Sob essa visão, fica de lado a figura do professor como um transmissor de informações e do aluno como receptor de informações. O desafio é motivar os estudantes a serem protagonistas de sua aprendizagem, sob este viés, Soares (2021, p. 143) aponta que

as metodologias ativas permitem que os alunos busquem conhecimento, desenvolvendo a capacidade de pesquisar, sintetizar, refutar, recriar, produzir a partir dos conhecimentos adquiridos e colaborar, tornando a experiência educativa mais instigante.

Nesse contexto, contamos com espaços totalmente virtuais de aprendizagem, com múltiplas possibilidades de conhecimentos, organizados em novos formatos. Atualmente, os estudantes têm acesso ao conteúdo com um simples toque na tela, utilizando um *smartphone*, por exemplo, com acesso à internet. Existe um universo de facilidades dentro desse equipamento móvel. Merije (2012, p. 17) afirma que “os aparelhos estão virando máquinas sem limite”. Isso demonstra que há uma ferramenta com grandes capacidades nas mãos dos nossos alunos.

Desse modo, podemos contar com os dispositivos móveis para mudar a posição dos alunos de ouvintes para agentes construtores de saberes e fazermos com que esses equipamentos sejam utilizados de maneira criativa e responsável, uma vez que temos, consoante Merije (2012, p. 89, grifo do autor), “o celular como ferramenta ideal de interação, ‘instiga’ a brilhante geração que aponta no arejado horizonte”.

Sendo assim, compreendemos o aparelho celular como ferramenta instigante e com múltiplas funções, as quais disponibilizam muitas propostas didáticas, que surgiram a partir da utilização das ferramentas e dos aplicativos que o aparelho disponibiliza. Segundo Merije (2012, p. 72), “na esteira dessas mudanças, surgiram os e-books (livros eletrônicos), escritos para serem lidos na tela de um computador, e os mob-books, livros feitos para a tela reduzida dos celulares”.

Na contemporaneidade, encontramos os mais diversificados formatos de livros nas ferramentas tecnológicas, tais como os livros digitalizados e livros em formato PDF, além dos encantadores livros interativos midiáticos. Essas especificidades do texto digital trazem técnicas e outras funcionalidades associadas a eles. Desse modo, podemos conceber que, por meio da tela do celular, há várias formas de interação no universo digital e, segundo a UNESCO (2014, p. 18), “ao contrário do que se pensa, a aprendizagem móvel não aumenta o isolamento, mas sim oferece às pessoas mais oportunidades para cultivar habilidades complexas exigidas para se trabalhar de forma produtiva com terceiros”.

Face ao exposto, podemos considerar o uso da tecnologia móvel, como o aparelho celular, acessível à palma da mão de boa parte dos alunos, como forma de tornar as aulas de Língua Portuguesa em verdadeiras experiências de aprendizagens pelos métodos ativos. Para melhor evidenciar esse fato, Moran (2018, p. 28) defende que as metodologias ativas buscam

criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e constituir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professores além de explorar atitudes e valores pessoais.

Diante disso, observamos que o acesso aos suportes digitais móveis permite a exploração de um universo que vai além dos limites de um livro didático, o que acarreta em uma transformação nos ambientes de circulação dos textos, bem como nos hábitos de leitura. Para Bartoon e Lee (2015, p. 204-205), “a maioria das práticas digitais é mediada por textos. A produção e a utilização de textos *online* ocupam grande parte da vida das pessoas”.

Nesse viés, a UNESCO (2014, p. 8), em suas orientações para aprendizagem móvel, considera que

as tecnologias móveis estão em constante evolução: a diversidade de aparelhos atualmente no mercado é imensa, e inclui, em linhas gerais, telefones celulares, *tablets*, leitores de livros digitais (*e-readers*), aparelhos portáteis de áudio e consoles manuais de *videogames*. No futuro, essa lista será diferente. Para evitar o terreno pantanoso da precisão semântica, a UNESCO opta por adotar uma definição ampla de *aparelhos móveis*, reconhecendo simplesmente que são digitais, facilmente portáteis, de propriedade e controle de um indivíduo e não de uma instituição, com capacidade de acesso à internet e aspectos multimídia, e podem facilitar um grande número de tarefas, particularmente aquelas relacionadas à comunicação.

Outro ponto que é importante destacarmos, no que se refere às aulas de Língua Portuguesa, é o trabalho com textos digitais e a interatividade que os *softwares* possibilitam além de contar com o apoio de recursos para as mais diversas atividades. A transposição dos textos para os ambientes e plataformas digitais tem permitido, cada vez mais, práticas de leitura mais atrativas e dinâmicas com a diversidade de aplicativos com interfaces multimidiáticas.

De acordo com Rojo (2012), é relevante levarmos em consideração que com a pluralidade cultural e de linguagens, somada à necessidade de desenvolvimento de novas tecnologias digitais no contexto escolar, passam a integrar os textos, novas semioses e códigos em diferentes suportes, contribuindo com o ensino de Língua Portuguesa, pautado na pedagogia dos multiletramentos. Tudo isso, conseqüentemente, demanda o desenvolvimento de habilidades referentes às novas e múltiplas linguagens. Configura-se, assim, um novo cenário, em que os métodos ativos ganham destaque e espaço.

Ademais, essas tecnologias por serem caracterizadas como portáteis e de fácil acesso, viabiliza a aprendizagem personalizada, que está em consonância com a proposta das metodologias ativas, como forma de atender as necessidades individuais dos estudantes,

quando oferece uma maior flexibilidade para o desenvolvimento das aprendizagens de acordo com o ritmo e tempo dos aprendizes. Nesse sentido, Moran (2018, p. 3) considera que “num mundo tão agitado, de múltiplas linguagens, telas e efervescências aprender a desenvolver roteiros individualizados de acordo com as necessidades e expectativas é cada vez mais importante e viável”. Nessa perspectiva, as pesquisas realizadas pela UNESCO (2014, p. 18) apontam que

os aparelhos móveis podem auxiliar os instrutores a usar o tempo de aula de forma mais efetiva. Quando os estudantes utilizam as tecnologias móveis para completar tarefas passivas ou de memória, como ouvir uma aula expositiva ou decorar informações em casa, eles têm mais tempo para discutir ideias, compartilhar interpretações alternativas, trabalhar em grupo e participar de atividades de laboratório, na escola ou em outros centros de aprendizagem.

Nesse cenário, uma das recomendações feitas pelas Diretrizes da Política de Aprendizagem Móvel, da UNESCO (2014, p. 32) sugerem que sejam evitadas as

proibições plenas do uso de aparelhos móveis. Essas proibições são instrumentos grosseiros que geralmente obstruem as oportunidades educacionais e inibem a inovação do ensino e da aprendizagem, a não ser que sejam implementadas por motivos bem fundamentados.

É fundamental, portanto, os debates sobre as múltiplas formas de colaboração dos equipamentos móveis no contexto escolar como novas formas de contribuir com o processo educativo e que sejam utilizados para organizar e motivar as práticas educacionais, bem como permitir uma ampliação das aprendizagens, de forma interativa e útil.

Por todas essas razões, a integração das tecnologias digitais móveis à educação aponta caminhos possíveis no processo de ensinar e aprender. Não há como negar que o celular seja um instrumento que faz parte da cultura dos alunos, portanto envolver esse equipamento nas práticas educativas torna o processo mais envolvente e prazeroso. Para a UNESCO (2014), as tecnologias móveis são equipamentos poderosos, porém são deixadas de lado, mas não devia, porque elas podem dar suporte à educação, ainda que não seja considerada a única solução educacional. É relevante, portanto, ressignificarmos o uso dos aparelhos digitais no ambiente escolar e utilizá-los como artefatos promotores de interação no processo pedagógico.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Entendemos a metodologia como parte essencial para o desenvolvimento da pesquisa, pois aponta os caminhos que o pesquisador delineou para o desenvolvimento dos trabalhos. Sendo assim, neste capítulo, apropriamo-nos dos procedimentos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento deste estudo investigativo e tratamos da caracterização desta pesquisa e dos instrumentos utilizados para a sua concretização.

3.1 Pressuposto teórico

A pesquisa é um trabalho científico sistematizado de descobertas e análises minuciosas, além de se caracterizar como um processo crítico e reflexivo diante dos novos dados encontrados. Para Silveira e Córdova (2009, p. 31), “ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar [...] Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real”.

Conforme Ludke e André (1986, p. 1), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Assim, para a busca desses conhecimentos é imprescindível que haja organização da estrutura da pesquisa, uma vez que, de acordo com Heerdt e Leonel (2007, p. 62), “é no planejamento da pesquisa que se determina o caminho a ser percorrido na investigação do objeto de estudo”.

Diante dessas ponderações, Moran (2013, p. 12) postula que “enquanto a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos, a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo previsível, repetitivo, burocrático, pouco atraente”. Desse modo, o contexto dos avanços tecnológicos, que permeiam a nossa sociedade, ressalta a importância de novos encaminhamentos nas práticas pedagógicas para atender as necessidades dos nossos alunos. Dessa maneira, pretendemos unir o trabalho da leitura às TD. Não há dúvida de que o professor passa a investigar e analisar a sua prática em sala de aula, a fim de entender melhor os processos internos e, conseqüentemente, constituir um espaço interativo de saberes e de significação.

Nessa perspectiva, desenvolvemos uma pesquisa-ação, com o objetivo de cooperar com a resolução dos problemas relacionados à leitura, com abordagem qualitativa, pois, de acordo com Bogdan e Blikem (1994, p. 49), “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para

constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Compreendemos, então, que o pesquisador, no desenvolvimento da pesquisa-ação qualitativa, ao escolher um tema, opta por investigar aquilo que é próprio do seu contexto, partindo da sua realidade, com o propósito de transformá-la. Ele busca, assim, consoante Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

Sob o ponto de vista da sua natureza, optamos pela pesquisa aplicada, visto que, conforme Prodanov & Freitas (2013, p 51), ela é justificada pelo interesse em “gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”. Nesse viés, a pesquisa-ação busca entender e construir novos conhecimentos que possam contribuir com a educação e, conseqüentemente, com o desenvolvimento intelectual dos alunos, a partir da proposição de atividades didáticas contextualizadas com o universo dos participantes da pesquisa.

Em relação a seus objetivos, esta pesquisa é descritiva, porque, na visão de Polak, Diniz e Santana (2011, p. 75), “visa dar uma explicação sistemática de um ou mais fenômenos ou aprofundar um tema”. No que concerne à análise de dados, este estudo considera aspectos dos autores que tratam dos suportes digitais para o trabalho com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Com base nisso, esta pesquisa descreve, de forma minuciosa, os dados coletados e destaca as principais contribuições e desafios encontrados pelos pesquisadores sobre a temática em questão.

Nesse contexto, consideramos importante a realização de outras pesquisas acerca das temáticas discutidas neste texto, com o intuito de propor novos caminhos para a educação. Salientamos, então, que as pesquisas na área das Linguagens aliadas com as TD são apontadas como eficazes no processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, buscamos, ao longo desta pesquisa, conhecer e analisar outros estudos que dialogam com nossos estudos investigativos.

Nessa perspectiva, o procedimento escolhido para a análise teórica deste trabalho baseia-se na pesquisa bibliográfica, com o fito de aprofundarmos os conhecimentos teóricos sobre as práticas de ensino da leitura, em suportes digitais. Segundo Heerdts e Leonel (2007, p. 67), a pesquisa bibliográfica é “aquela que se desenvolve tentando explicar um problema a partir das teorias publicadas em diversos tipos de fontes: livros, artigos, manuais, enciclopédias, anais, meios eletrônicos etc.”. Dessa forma, trilhamos um caminho teórico, analisamos livros, artigos, documentos norteadores, impressos ou digitais, entre outros instrumentos que discutem o tema desta pesquisa.

Inicialmente, neste capítulo, há uma discussão teórica de caráter bibliográfico, o qual fundamentou nossos estudos. Em seguida, há a apropriação dos conhecimentos concebidos a partir de materiais já publicados sobre o tema deste texto. Existem também, os estudos realizados, por meio de levantamento de dissertações, a fim de analisar o que já foi pesquisado em relação ao tema discutido aqui e as informações emitidas pelas pesquisas analisadas sobre o uso das TD como contribuição para o incentivo à leitura, a partir do uso do celular enquanto ferramenta pedagógica, e, a partir dessas reflexões, realizamos a elaboração de uma proposta de atividades, a fim de contribuirmos para desenvolvimento das habilidades de leitura, com o uso da TD, especificamente, do aparelho celular.

3.2 Levantamento dos dados, universo da pesquisa e definição do *corpus*

Para fazermos o levantamento documental dos trabalhos com o tema “Suporte Digital e Leitura”, com foco no aparelho celular, escolhemos como fonte a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), pois a plataforma integra e publica os trabalhos de teses e dissertações produzidas no país, em parceria com as instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

Para realizarmos o mapeamento e a análise do que outros pesquisadores da área já produziram, iniciamos a seleção das teses e dissertações estabelecendo um recorte de período. Determinamos, assim, um período de tempo de cinco anos, entre 2018 e 2022. Delimitamos o assunto por “leitura” e o idioma por “Língua Portuguesa” e utilizamos as palavras-chave “Leitura” e “Digital”. Com essa primeira busca, encontramos os seguintes resultados:

Quadro 1 – Resultado da busca por “Leitura e Digital” com aplicação de filtros

PESQUISA UTILIZANDO AS PALAVRAS-CHAVE LEITURA E DIGITAL COM FILTROS	
Dissertações	202
Teses	46

Fonte: Elaboração própria.

Esse primeiro resultado foi bastante amplo e, entre esses 248 trabalhos, encontramos pesquisas relacionadas à formação de professores, às bibliotecas escolares, ao trabalho com a leitura no ensino médio, relacionados à escrita, à leitura na educação infantil, entre outros aspectos. Esses fatores foram decisivos para a eliminação desse quantitativo de trabalhos.

Para delimitarmos o resultado, selecionamos, entre esse quantitativo de trabalhos, as pesquisas que apresentaram no título as seguintes variações: “leitura” e “digital”, relacionadas à área de Língua Portuguesa no ensino básico. Chegamos ao total de 20 trabalhos. Por fim, restringimos ainda mais a seleção das pesquisas. Agora, incluímos “a leitura em suportes digitais”, o que resultou em 7 estudos relacionados à essa temática, sendo 6 dissertações e 1 tese para serem analisadas de acordo com as categorias previstas no capítulo metodológico.

O quadro 02, a seguir, apresenta uma síntese do universo da nossa pesquisa e oferece uma visão geral sobre o que cada trabalho discute. Nesse universo, foram selecionadas as pesquisas, a partir das referências teóricas voltadas para o campo da educação e que têm como base os alunos do ensino fundamental anos finais, a fim de que possamos lançar um olhar interpretativo à luz do que discutimos em nosso capítulo teórico.

Quadro 2 – Resultado da busca por “Leitura e Suportes Digitais” com aplicação de filtros

RESULTADO DA BUSCA POR “LEITURA E SUPORTES DIGITAIS” COM APLICAÇÃO DE FILTROS	
Tipo de texto	1.Dissertação.
Título	Leitura 24/7: práticas de leitura de livros em telefones celulares.
Autor	Tayné Mendes Vieira.
Ano de conclusão	2019.
Universidade	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
Teoria de base	Cavallo & Chartier (1998), Certeau (1998), McKenzie (1999), McCutcheon (2015), Bolter (2001), Gerard Goggin e Caroline Hamilton (<i>In: Arceneaux e Kavoori, 2012</i>), Barbrook (2009) e Crary (2014).
Natureza da pesquisa	Pesquisa aplicada.
Resultados obtidos	Ter certa familiaridade com livros é um fator decisivo para contribuição da leitura, uma vez que as notificações na tela podem incomodar o processo de leitura nesse recurso tecnológico. Faltam mais espaços disponíveis para leitura no celular. O smartphone com acesso à internet favorece, de forma instantânea, o acesso a materiais diversos, visto que a materialidade do aparelho proporciona economia de espaço e praticidade. No entanto, não tem muita relevância em termos de favorecer um conteúdo específico, o que mostrou ser muito relativo. A conexão com a internet e o acesso a diversos aplicativos para organização de livros digitais. Visão positiva do livro digital, como forma de ampliar os conhecimentos, por ser muito acessível. A diversidade de suportes favorece a compreensão do livro mais enquanto texto do que livro. O acesso às informações é mais fácil.
Tipo de texto	2. Dissertação.
Título	Conect@Dos e a leitura em ambientes digitais de estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental I.
Autor	Maikel Fontes de Melo.
Ano de conclusão	2019.
Universidade	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Teoria de base	Leda Tfouni (2010), Kleiman (2008), Rojo (2012), Soares (2006), Kleiman (2007), Frade (2011), Dias e Novais (2009), Buzato (2006), Fernandez (2008), Coscarelli (2016), Azevedo (2013), Ribeiro (2008), Bonilla e Oliveira (2011), Boneti (2005), Santos (2000), Lins (1997), Pereira (2011), Demo (2005) e Buzato (2008).
Natureza da pesquisa	Pesquisa aplicada.

Resultados obtidos	Há relevância nas pesquisas que se voltam para as escolas públicas e para a digitalização dos recursos que chegam às escolas. Além disso, faz-se necessária uma eficaz formação dos professores, a fim de conseguirem, cada vez mais, lidar com os desafios propostos pela tecnologia, sendo este um fator crucial para um bom desenvolvimento da aprendizagem, seja nos conteúdos escolares seja nos saberes importantes para a vida cotidiana, abordando os temas requisitados do momento.
Tipo de texto	3. Dissertação.
Título	Leituron-line: compreensão de notícias no ciberespaço.
Autor	Maria José Barreto de Santana.
Ano de conclusão	2021.
Universidade	Universidade Federal de Sergipe (UFS).
Teoria de base	Smith (1989), Santaella (2004), Araújo (2009), Xavier (2010), Marcuschi (2010), Coscarelli (2017), Moreira (2019), Rojo (2012) e Kleiman (2004).
Natureza da pesquisa	Pesquisa aplicada.
Resultados obtidos	A proposta pedagógica apresentada oferece aos estudantes contextos concretos de aprendizagem de leitura de textos digitais e de letramentos múltiplos, de modo a contemplar a formação do leitor autônomo, artifício imprescindível para a exploração das diversas possibilidades oferecidas pelo hipertexto. Ampliemos, também, as habilidades e competências para ler textos digitais e navegar no espaço cibernético.
Tipo de texto	4. Dissertação.
Título	Literatura eletrônica: análise e sugestão de atividades com as obras literárias digitais no ensino fundamental II.
Autor	Edna Gambôa Chimenes.
Ano de conclusão	2021
Universidade	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).
Teoria de base	Lévy (1998), Hayles (2009), Santaella (2004 e 2013), Gallo (2008), Koch e Elias (2011) e Lévy (1997, 1998, 1999, 1993).
Natureza da pesquisa	Pesquisa aplicada.
Resultados obtidos	Notamos que as ferramentas do ciberespaço podem auxiliar na leitura e compreensão dos gêneros textuais observados nas obras do site “Literatura Digital”, que foram analisadas, as quais possibilitam que o leitor construa e compreenda as etapas da história, de acordo com seus conhecimentos prévios, com vistas a gerar um sentido para a experiência leitora, durante a imersão na obra.
Tipo de texto	5. Dissertação.
Título	Prática pedagógica mediada pela plataforma digital de leitura Guten News.
Autor	Fabício Alexandre da Silva.
Ano de conclusão	2020.
Universidade	Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
Teoria de base	Kenski (2012), Lévy (2010, 2011), Moran (2017), Gabriel (2013), Britto (2015), Cavalcante (2018), Bravos (2018) Yunes (2002) e Petit (2009).
Natureza da pesquisa	Pesquisa aplicada.
Resultados obtidos	A utilização de uma plataforma digital de leitura com propósitos educacionais direcionados ao aprimoramento da competência relacionada aos descritores de língua portuguesa foi muito relevante, além de resultados positivos relacionados à proficiência leitora.
Tipo de texto	6. Dissertação.
Título	O uso do celular como dispositivo no processo ensinoaprendizagem: um estudo sobre bullying a partir de averiguações nas histórias em quadrinhos.
Autor	Cledenilson Valdevino Moreira.
Ano de conclusão	2021.
Universidade	Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
Teoria de base	Marcuschi (2008), Antunes (2012), Arantes (2015), Bakhtin (2003), Fante (2012) e Vergueiro (2004).
Natureza da pesquisa	Pesquisa aplicada.
Resultados obtidos	O estudo contemplou o aprimoramento da leitura dos alunos, quando esses utilizaram

	o dispositivo celular para realização das pesquisas, das análises textuais e das atividades propostas. O letramento digital que permeou o estudo evidenciou-se na prática da leitura prazerosa, atrativa, com finalidade de obter conhecimentos importantes para atuações sociais, destarte, contribuindo para a progressão do processo de ensino e aprendizagem. A escolha do gênero discursivo/textual “histórias em quadrinhos”, utilizando o dispositivo celular, contribuiu significativamente para o letramento digital, por possuir, em sua essência, características dinâmicas, as quais envolvem as linguagens verbais e não verbais e, assim, despertam nos alunos o desejo de ler e de se envolver no mundo estético e imaginário das HQs.
Tipo de texto	7. Tese
Título	Leitura de gênero textual em meio digital: a categoria de “imigrante digital”, analisada através da compreensão do gênero hiperficção exploratória.
Autor	Viviane da Silva Santos.
Ano de conclusão	2021.
Universidade	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
Teoria de base	Koch; Cunha (2005), Marcuschi (2008), Vergnano e Junger (2010), Alonso (2011), Santos (2014), Coscarelli (2005), Ribeiro (2013), Buzato (2012), Rojo (2015), Cope e Kalantzis (2009), Knobel e Lankshear (2007) e Prensky (2001).
Natureza da pesquisa	Pesquisa aplicada.
Resultados obtidos	A pesquisa realizada destacou a sua importância nas áreas de linguagem e de educação, por trazer à baila discussões reflexivas sobre os estudos em compreensão leitora e tecnológica. Este estudo nos permite repensar a formação do professor de Letras, considerando o contexto tecnológico no qual estamos inseridos. Além disso, este estudo nos permite repensar as relações educacionais, que envolvem professor e aluno no ensino de leitura na era digital, a sala de aula propriamente dita.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Com base nesse mapeamento, partimos, inicialmente, para a análise das contribuições do uso das TD para o trabalho com a leitura. A partir dessas reflexões, apresentamos uma sequência de atividades com propostas de utilização do *smartphone* para trabalhar a leitura, utilizando os aplicativos e plataformas digitais *Rakuten Kobo*, *Padlet*, *Canva* e *Mentimeter*.

No segundo momento, esta pesquisa propôs o desenvolvimento de uma proposição didático-pedagógica, com foco em atividades que têm como objetivo utilizar as TD móveis, especificamente o telefone celular, para o trabalho com a leitura, a fim de que seja trabalhada pelos professores de Língua Portuguesa para, desse modo, contribuirmos com a prática pedagógica relativa à leitura em tela.

As análises e estudos obtidos a partir da pesquisa bibliográfica sobre os temas em destaque neste texto poderá possibilitar o alcance dos objetivos delineados neste trabalho, com base na abordagem teórica que sustentou nossas ações.

3.3 Categorias de análise dos dados

Após o levantamento dos dados, definimos os critérios de análise, determinando quais os aspectos que seriam contemplados de forma mais detalhada nos trabalhos coletados. Sob

esse enfoque, o *corpus* desta pesquisa, gerado por intermédio do levantamento de dados na BDTD, tem como base as seguintes categorias para análise e discussão dos dados:

- a) Concepção de leitura na perspectiva dos letramentos digitais;
- b) Gêneros digitais como ferramentas de acesso à leitura;
- c) Celular como suporte ativo/interativo nas/para as práticas linguísticas.

Nesse cenário, os trabalhos selecionados foram analisados a partir dessas categorias, com o intuito de investigar as contribuições das TD, mais especificamente do aparelho móvel celular, para o trabalho com a leitura, a fim de alcançarmos os objetivos específicos desta pesquisa. Além disso, é importante considerarmos as metodologias utilizadas, os objetivos propostos e as conclusões de cada estudo selecionado, bem como as possibilidades pedagógicas propostas.

4 ANÁLISE E REFLEXÕES DOS DADOS COLETADOS

Das sete pesquisas que atenderam aos critérios estabelecidos no tópico “Levantamento dos dados”, três compuseram o campo semântico “*leitura e suportes digitais*”, culminando no Corpus desta pesquisa, conforme o quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Corpus da pesquisa

AUTOR	TÍTULO
Santana (2021)	Leituron-line: compreensão de notícias no ciberespaço
Silva (2020)	Prática pedagógica mediada pela plataforma digital de leitura Guten News.
Moreira (2021)	O uso do celular como dispositivo no processo ensino-aprendizagem: um estudo sobre <i>bullying</i> a partir de averiguações nas histórias em quadrinhos.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Nesse contexto, tomamos como suporte os objetivos da nossa pesquisa para analisarmos os três trabalhos, lançando um olhar interpretativo à luz das concepções de leitura na perspectiva dos letramentos digitais, tendo em conta os gêneros digitais como ferramentas de acesso à leitura, além da perspectiva do celular como suporte interativo nas práticas linguísticas.

A primeira pesquisa analisada, *Leituron-line: Compreensão de Notícias no Ciberespaço*, de Maria José Barreto de Santana, foi desenvolvida no PROFLETRAS, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), unidade de Itabaiana, em 2021, e teve como objetivo elaborar uma proposta de intervenção utilizando o gênero textual notícia para trabalhar a leitura em espaços digitais.

De modo geral, a pesquisadora pretendeu ensinar o aluno a ler textos na tela e, dessa forma, contemplou, também, o trabalho de compreensão textual em ambientes digitais. Com isso, ela visou ampliar a competência em leitura de hipertextos dos alunos, e, desse modo, contribuir com o letramento digital desses estudantes. Como resultado desse trabalho, foi construído um site intitulado de “Leituron-line”, o qual traz as propostas de atividades trabalhadas, a fim de motivar, também, os professores a trabalharem a leitura de textos em espaços digitais.

Para alcançar esse objetivo, a autora, inicialmente, buscou entender como acontecem os processamentos de informações e analisou as estratégias de leitura cognitiva e metacognitiva, utilizadas pelos alunos para compreender os textos eletrônicos. Nesse quesito, ela trouxe discussões sobre os processos que envolvem o ato de ler, apontou estratégias cognitivas de leitura e discutiu a cerca da complexidade e dos desafios que envolvem o

desenvolvimento da leitura. Além disso, ela abordou o perfil cognitivo do aluno, tendo em conta o leitor de livro digital, como forma de preparar novas propostas pedagógicas para atender a demanda do novo perfil de leitor digital.

Dessa forma, esse trabalho adotou uma concepção de leitura como prática social, caracterizada como uma atividade de interação, que envolve processos cognitivos e utiliza, além dos conhecimentos linguísticos e socioculturais, os conhecimentos de mundo. A autora tratou, ainda, das questões relacionadas à memória e sua importância para o desenvolvimento da leitura e o processamento de informações.

Na perspectiva do letramento digital, o estudo destacou a importância de elaborarmos espaços de aprendizagens, que contemplem os novos letramentos, por meio dos recursos digitais e, com isso, criar oportunidades para desenvolver o letramento digital, visto que os estudantes da contemporaneidade estão imersos no novo contexto tecnológico. Observamos que a autora Santana (2021) contempla o primeiro critério estabelecido, a concepção de leitura na perspectiva dos letramentos digitais. É notório que as discussões propostas estão alicerçadas na categoria elencada.

No que se refere à categoria dos gêneros digitais como ferramentas de acesso à leitura, constatamos que a autora contempla o segundo critério de análise dos dados quando optou pela escolha do gênero textual notícia em esfera digital e por considerar que a circulação e produção desses textos representam a língua em uso. A esse respeito, percebemos uma defesa em relação à diversidade de gêneros textuais como forma de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de competências específicas para atuar no meio social. Com isso, a pesquisa se deteve a explicar mais especificamente sobre o gênero escolhido, como forma de compreendermos o potencial que ele tem para explorar diversas capacidades dos alunos.

Temos, dessa forma, um estudo que traz uma proposta de trabalho com a leitura, por meio de gêneros textuais digitais, conforme destaca Santana (2021, p. 90), “elaboramos uma proposta pedagógica para ensinar aos alunos a lerem com criticidade hipertextos eletrônicos e, simultaneamente, lhes oportunizar contextos de letramentos digitais por meio de práticas de leitura de textos do gênero notícia”.

Vale destacarmos que a escolha do gênero textual notícia e da TD para o desenvolvimento da proposta de intervenção está alinhada com as propostas da BNCC (2018). Além disso, a pesquisa optou por trabalhar a compreensão de texto em espaços digitais, tendo em vista a excessiva exposição dos estudantes aos meios tecnológicos, como celulares e computadores, e pelas dificuldades apresentadas pelos alunos com a compreensão textual.

Nesta pesquisa, portanto, o uso da TD é tratado como uma estratégia para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, e, nesse contexto, o celular e o computador são os equipamentos tecnológicos apontados como ferramenta de acesso ao produto educacional. Isso demonstra que a utilização da ferramenta que o discente está conectado diariamente pode contribuir com diversas possibilidades de interação entre a leitura e a compreensão textual.

Em relação à proposta de intervenção, destacamos a gama de atividades interativas sugeridas por meio das ferramentas tecnológicas. De modo geral, o estudo mostra que existe uma série de estratégias possíveis de serem executadas utilizando as TD, ampliando as formas de traçar caminhos alternativos para um trabalho dinâmico e atrativo com a leitura e o interpretação textual, de forma a contribuir com a formação de leitores autônomos e críticos.

A autora acreditou no potencial dos aparelhos tecnológicos, tais como celulares e computadores, enquanto forma de fortalecer o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura. Com isso, ela pretendeu ensinar aos alunos, por intermédio da proposta de atividades, a leitura crítica de textos eletrônicos, e, além disso, pretendeu contribuir com o letramento digital dos estudantes. Para a concretização desses objetivos, foi utilizado o site “*Leituron-line*”, elaborado, especificamente, para atender esses interesses propostos.

A partir dessas informações, constatamos que a dissertação não contemplou o terceiro critério proposto para análise. O que verificamos, na verdade, é que a autora cita a utilização dos aparelhos tecnológicos de modo geral para desenvolvimento de habilidades leitoras e não se delimita apenas ao aparelho celular como um suporte para essas práticas linguísticas. Consideramos, então, que o estudo não se detém à análise detalhada desse suporte, embora cite o celular como exemplo de aparelho tecnológico possível para estabelecer essas novas formas de ler na tela.

É válido ressaltarmos que o estudo lançou mão de estratégias de leitura diversas, tais como a leitura coletiva e silenciosa dos textos, jogos com palavras, o trabalho com a oralidade, além de estimular a produção de material audiovisual, por meio da elaboração de *podcasts* e vídeos, e, com isso, incentivar o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

Diante do exposto, é evidente a relevância desta pesquisa em relação ao trabalho com a leitura em suportes digitais. As discussões propostas, assim como o produto final do estudo, apresentaram contribuições para o desempenho da proficiência leitora dos alunos, ficando evidenciada a necessidade de inserir essas ferramentas tecnológicas, tão presente na vida dos nossos estudantes, como um forte aliado na construção de saberes. Em face às inovações digitais, incluir esses equipamentos no contexto pedagógico abrem novos caminhos e favorece o desenvolvimento de novas habilidades, que são tão necessárias no contexto social.

Não há dúvida de que explorar esses novos formatos textuais favorece a aprendizagem de leitura e viabiliza a interação dos educandos.

A segunda dissertação analisada, “*Prática Pedagógica mediada pela Plataforma Digital de Leitura Guten News*”, foi produzida por Fabrício Alexandre da Silva e apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), da Universidade Federal da Paraíba, em 2020, na cidade de João Pessoa. A pesquisa buscou entender a funcionalidade da plataforma digital de leitura Guten News na construção de aprendizagem e na melhoria da competência de leitura dos alunos da turma do 9º ano de ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de João Pessoa – PB.

Caracterizada como uma pesquisa exploratória, por meio do método de pesquisa-ação, Silva (2020) analisou resultados das atividades propostas na plataforma Guten News, verificou em quais descritores de Língua Portuguesa os alunos mostravam ter mais dificuldades e, ainda, examinou a ocorrência desses descritores nas atividades de leitura e compreensão textual do livro didático utilizado pela turma.

Inicialmente, o autor da pesquisa realizou um levantamento em bancos de dados de dissertações e teses para verificar se haviam estudos dos últimos cinco anos que abordassem o trabalho com os descritores de Língua Portuguesa, por meio de equipamentos tecnológicos. Nessa busca, não foi encontrada nenhuma produção nessa perspectiva, o que tornou a proposta pedagógica, cada vez, mais inovadora, com a utilização da plataforma digital Guten News.

A partir dessa constatação, a pesquisa se deteve em explanar sobre a relação da tecnologia e o ensino, tendo em vista o novo contexto social digital, abordando, ainda, os papéis da escola, do professor e do aluno quanto aos desafios e à utilização das TDIC. Silva (2020) enfatizou a necessidade de utilizarmos novos métodos e novas práticas com a inclusão dessas tecnologias, tudo isso alinhado com o projeto pedagógico da escola. Nesse contexto, ele discutiu a necessidade de reconfigurar os processos de ensino e aprendizagem, provenientes dos avanços tecnológicos.

Nessa visão de discursos, as TD foram apontadas como suporte ao processo de ensino e aprendizagem, além de serem consideradas excelentes ferramentas para envolver os alunos no processo de aprendizagem. Para o autor, esse novo modelo de ensino conectado permite aproximar alunos, professores e conteúdos, além de contribuir com a personalização do ensino e com uma maior flexibilidade nas oportunidades de aprendizagem. Nesse âmbito, Silva (2021) considerou a tecnologia como uma grande aliada da escola, com potencial para transformar a educação e redesenhar os espaços de aprendizagem.

Quanto ao contexto tecnológico, o estudo tratou do letramento digital como uma competência a ser desenvolvida, tendo em vista o novo paradigma virtual do cenário educacional. Convém destacarmos que a pesquisa não contemplou a primeira categoria elencada para análise, uma vez que ele trata do letramento digital, associando-o ao processo educacional de forma geral, sem fazer nenhuma relação específica com a concepção da leitura. Nesta pesquisa, Silva (2021, p. 26) adota a perspectiva do letramento digital como “a capacidade de identificar e usar a tecnologia de maneira confiável, criativa e crítica para atender às demandas e desafios da aprendizagem e do trabalho em uma sociedade digital”.

Sendo assim, o autor da pesquisa se referiu às abordagens pedagógicas em ambientes virtuais para enfatizar a importância de integrar as TD com a educação, mostrando, também, as múltiplas oportunidades de aprendizagens em ambientes virtuais. Discutiu, ainda, os diversos papéis da escola, dos professores e dos alunos quanto à utilização das TDIC. Tratou da importância das TD fazerem parte do processo de formação dos professores e abordou a transposição do papel do aluno, de estudante passivo para o aluno ativo no processo de construção de conhecimento.

De acordo com essas discussões, a pesquisa discorreu sobre os desafios de utilizar as TDIC, tendo em vista as diversas ofertas de entretenimento disponíveis com a utilização dos aparatos tecnológicos. Nesse contexto, apontou a falta de planejamento das atividades como motivo para levar a dispersão e o não envolvimento dos alunos nessas práticas pedagógicas, que contam com o apoio das ferramentas tecnológicas.

No tocante à leitura, o estudo teceu considerações sob uma perspectiva interacionista da língua, concebendo a aprendizagem da leitura alinhada ao processo de formação do indivíduo. O autor defendeu, assim, a leitura como fundamental para construção de conhecimentos na concepção dialógica da língua e reconheceu que a leitura vai além da decodificação de letras e palavras. A pesquisa deteve-se a analisar as características do leitor que se deseja formar. Embora destaque que não exista um modelo ideal de leitor, ressaltou a importância de formar um leitor autônomo, competente e capaz de ler nas entrelinhas. Além disso, tratou da importância da mediação do professor para a formação desses leitores e enfatizou a responsabilidade da escola e do professor em preparar práticas leitoras, proporcionar vivências e facilitar o processo de desenvolvimento da leitura.

No subcapítulo intitulado *Os descritores de Língua Portuguesa do Saeb*, Silva (2021) apresentou a matriz de referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da turma do 9º ano do ensino fundamental, e fez relação com o eixo da leitura proposta pela BNCC e com o documento de referência de avaliação da educação básica, a

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – Prova Brasil). Nesse tópico, o autor evidenciou os quatro eixos cognitivos integrantes do campo do conhecimento Leitura: conhecer, analisar, avaliar e produzir com suas respectivas habilidades definidas para a Matriz de Linguagens. Além disso, destacou a possibilidade de avaliar as habilidades leitoras dos alunos de 5º e 9º ano, por meio dos descritores propostos na Matriz de Referência de Língua Portuguesa.

No que se refere aos aspectos metodológicos deste estudo, a pesquisa apresentou um levantamento realizado com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, que tem como objetivo coletar informações referentes ao perfil social, aos hábitos de leitura e ao acesso à internet desses estudantes. Na esfera do questionário de pesquisa, os alunos, também, foram questionados sobre a leitura do gênero notícia no espaço digital e o resultado aponta: “Quando interrogados sobre a leitura de notícias na internet, 70% dos estudantes responderam que sempre ou quase sempre a fazem; 10%, ocasionalmente; e 20% dos alunos nunca ou quase nunca leem notícias na internet” (Silva, 2021, p. 64).

É preciso considerar que a presente pesquisa não se deteve aos gêneros digitais como ferramentas de acesso à leitura. Ela apenas discute acerca da leitura como uma prática social sem fazer relação específica aos gêneros digitais e cita a leitura da notícia em ambiente digital, em formato de questionamento. Dessa forma, podemos afirmar que o estudo não contemplou a segunda categoria elencada para análise.

Em relação aos procedimentos metodológicos, o autor se deteve a realizar simulados da Prova Brasil para verificar quais habilidades leitoras os alunos apresentavam maior dificuldade. Depois, analisou o livro didático de Língua Portuguesa utilizado pela escola, com o intuito de verificar as atividades leitoras que contemplavam a matriz de referência do SAEB.

E, por fim, propôs o acesso à plataforma digital de leitura Guten News. Nesse ambiente, foram propostos blocos de questões de pré-leitura, o texto e questões de pós-leitura, a fim de trabalhar a compreensão textual, tomando por base os descritores de referência do 9º ano. Desse modo, Silva (2021) realizou uma análise detalhada dos dados coletados na plataforma digital Guten News e pôde constatar quais os descritores em que os estudantes apresentaram mais dificuldades em habilidades de leitura, como também aqueles que obtiveram um nível mais alto de desempenho.

Ao analisar as intervenções propostas no ambiente virtual, pressupomos que o acesso a essa ferramenta auxiliou no desempenho geral da turma, possibilitando a ampliação de novas mediações pedagógicas. Do exposto nesta pesquisa, constatamos que o autor não se deteve a

propor o celular como suporte ativo/interativo nas/para as práticas linguísticas, não contemplou a terceira categoria especificada para análise dos estudos.

De modo geral, Silva (2021) considerou importante a utilização da plataforma digital como forma de aprimorar a competência leitora dos alunos no que se refere aos descritores de Língua Portuguesa. Segundo ele, a presença do artefato tecnológico alterou significativamente o envolvimento da turma com as atividades propostas. Outro aspecto considerado pelo autor foi a relevância do docente na formação de leitores, a importância da intervenção necessária e adequada para o desenvolvimento da competência de leitura.

A terceira pesquisa analisada, intitulada *O uso do celular como dispositivo no processo ensino-aprendizagem: Um estudo sobre Bullying a partir de averiguações nas histórias em quadrinhos*, foi desenvolvida por Cledeilson Valdevino Moreira e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Rede, PROFLETRAS, *campus* de Mamanguape – PB, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no ano de 2021. A dissertação teve como objetivo entender as contribuições do uso do dispositivo móvel celular para a leitura, utilizando o gênero textual histórias em quadrinhos (HQs) como apoio ao estudo sobre o combate à prática de *Bullying*. Além disso, visou produzir podcasts, utilizando o equipamento celular e tomando por base as discussões realizadas durante todo o estudo.

O pesquisador adotou como procedimento metodológico a pesquisa-ação de natureza intervencionista, a observação participante e a pesquisa documental. Realizou roda de conversa e as oficinas pedagógicas utilizando o aparelho celular dos estudantes. De maneira geral, o estudo apontou como satisfatório o aperfeiçoamento da leitura, a partir das histórias em quadrinhos para o combate ao *bullying*, com o apoio dessa ferramenta tecnológica.

O autor considerou o aparelho celular como um dispositivo transmidiático e como uma ferramenta pedagógica com múltiplas possibilidades de acessos e compartilhamentos, além de ressaltar que o uso do equipamento com acesso à internet pode contribuir tanto com os alunos quanto com os professores no processo de construção de conhecimento. De acordo com Moreira (2021, p. 25), “se o celular é um aparelho multimodal capaz de integrar, envolver, comunicar, compartilhar saberes, é importante compreender como isso ocorre e de que maneira está sendo utilizado na escola”. Por isso, julgou como necessário a adaptação da escola a esse dispositivo midiático, visto que o seu uso não está sendo feito de forma adequada no ambiente escolar.

Para o pesquisador, a escolha desse equipamento tecnológico se deu por ser considerada a ferramenta mais utilizada no contexto social, principalmente por nossos jovens. Além disso, consoante Moreira (2021, p. 17),

o aparelho permite a plurisemiose instantânea que disponibiliza ao estudante várias informações e comandos capazes de produzir sentido no que ele está teclando, vendo ou fazendo, seja jogando, conversando, assistindo ou produzindo vídeos, fazendo selfie, compartilhando textos. É nessa perspectiva que a escola deve perceber e entender que está havendo leitura.

Nesse contexto, constatamos que o estudo contemplou a terceira categoria especificada para análise, o celular como suporte ativo/interativo nas/para as práticas linguísticas. As discussões proposta pelo pesquisador apontaram que o dispositivo móvel contribui para uma melhoria significativa na aprendizagem da leitura, desde que tenha um direcionamento escolar.

Dessa maneira, constatamos que a dissertação em análise se referiu ao letramento digital como prática de leitura e aquisição de conhecimentos. Nesse sentido, tomou por base a leitura como prática sociointerativa e considerou o novo contexto contemporâneo de transposição dos textos para o ambiente digital. Nesse aspecto, apontou o surgimento das múltiplas possibilidades de leituras no formato digital, com o apoio dos suportes tecnológicos, que têm a capacidade de contemplar diversas linguagens e envolver novas práticas. Sendo assim, constatamos que a presente pesquisa contemplou o primeiro critério proposto para estudo, a concepção de leitura na perspectiva dos letramentos digitais. A esse respeito, Moreira (2021, p.25) pondera que “a inserção da escola no contexto do letramento digital faz-se necessário para ofertar ao estudante aulas mais dinâmicas e interessantes, capazes de promover aprendizagens por meio de estudos de gêneros discursivos/textuais multimodais utilizando o dispositivo digital tecnológico celular”.

Nesse viés, o estudo se propôs a averiguar a utilização do equipamento móvel celular para abordar a temática do *bullying*, por meio do gênero textual/discursivo história em quadrinhos, considerado como gênero multimodal e interativo, para tratar da leitura nas concepções que propõem o letramento digital. Segundo Moreira (2021), a escolha do tema *bullying* para trabalhar a leitura na turma de 8º ano do ensino fundamental anos finais, se deu em virtude da recorrência desse tipo de violência no espaço escolar e a opção pelas histórias em quadrinhos foi pelo fato do gênero abordar a temática em questão. Confirmamos, portanto, que a pesquisa discute os gêneros digitais como ferramentas de acesso à leitura. Dessa forma, ela contemplou o segundo critério proposto para análise.

Sob esse enfoque, a pesquisa se deteve a aprofundar os estudos sobre as questões dos gêneros multimodais digitais, propostos nos documentos oficiais que norteiam a educação básica e apresentou as características do gênero discursivo HQs como forma de compreender os aspectos do gênero multimodal. De acordo com Moreira (2021, p. 31), “estudar gêneros

discursivos/textuais histórias em quadrinhos é mais atrativo para os alunos em consonância com o dispositivo digital, o celular, devido à interatividade que envolve os elementos do gênero”.

No que se refere à problemática do *bullying*, o estudo buscou, inicialmente, compreender e discutir as ocorrências desse tipo de violência, que aparecem nos textos, assim como as práticas de *bullying*, que ocorrem no contexto social e no ambiente escolar. A esse respeito, o autor afirmou que seu estudo colaborou com a leitura dos estudantes, como forma de combate ao *bullying* e permitiu uma conscientização e formação desses discentes. Desse modo, o autor afirmou, ainda, que a escola tem papel importante no sentido de promover a reflexão acerca desse problema, que atinge a comunidade de forma geral.

Por ter em vista o cenário pandêmico da Covid-19, em que foi desenvolvida a pesquisa, Moreira (2021) teve que adaptar os procedimentos metodológicos para realizar as intervenções propostas na pesquisa. Por meio da ferramenta digital *Google Meet*, o autor teve acesso aos estudantes envolvidos no estudo e desenvolveu a pesquisa de campo, observou os participantes, realizou roda de conversa on-line com a interação entre professores e alunos. Assim, realizou a pesquisa documental e executou oficinas pedagógicas, em formato virtual, com o propósito de ler histórias em quadrinhos sobre a temática abordada.

Quanto à pesquisa-ação, foi proposto um estudo direcionado à aprendizagem dos estudantes em relação ao uso do dispositivo móvel celular, tanto nos espaços sociais quanto no contexto escolar, a fim de que conseguissem interpretar as HQs que tratavam sobre a questão do *bullying*. Na fase da análise dos resultados, o pesquisador verificou nas respostas dos estudantes se havia o aperfeiçoamento da prática de leitura, assim como o entendimento sobre a temática *bullying* e a aprendizagem sobre o gênero discursivo trabalhado.

Diante do contexto das novas tecnologias, Moreira (2021) propôs a elaboração de *podcasts*, a fim de oportunizar aos estudantes uma nova experiência, por meio das multimídias, como mais uma possibilidade de aprendizagem a ser desenvolvida no espaço escolar, com o apoio das ferramentas digitais, introduzindo, dessa forma, um novo ambiente virtual de aprendizagem.

Na análise desta pesquisa, constatamos que o professor-pesquisador atingiu o objetivo de aprimorar a leitura dos alunos, utilizando o dispositivo móvel celular na construção de conhecimentos. O estudo evidenciou uma prática de leitura mais atrativa e prazerosa a partir da escolha do gênero textual/discursivo história em quadrinho e da proposta de utilização do aparelho celular, além de ter colaborado com o letramento digital dos alunos.

No que se refere ao dispositivo celular, o pesquisador considerou esse aparelho como uma ferramenta pedagógica necessária e eficiente no processo de ensino e aprendizagem. Constatamos, portanto, que a pesquisa atingiu seu objetivo geral proposto.

A análise desses trabalhos permitiu-nos considerar que, aos poucos, novos caminhos estão sendo delineados, quando se trata do uso das TD para o trabalho com a leitura. Sabemos, portanto, que as necessidades dos alunos do século XXI vão muito além das experiências do chão da escola. Hoje, os novos espaços de aprendizagens permitem uma dinamicidade que impulsiona os alunos a aprenderem ativamente. Nessa perspectiva, apresentamos como produto final desta pesquisa um caderno didático-pedagógico, composto por oficinas, com base na exploração das ferramentas do celular e utilização de aplicativos digitais enquanto suporte para professores do ensino fundamental anos finais, a fim de ampliarmos as possibilidades da leitura no processo de ensino e aprendizagem.

5 PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Cabe ao professor indagar-se como mobilizar processos de educar com as tecnologias digitais, para interpretar e ancorar experiências de aprendizagens sociais, no sentido de desenvolver as diferentes capacidades humanas e as relações com os conhecimentos da realidade (Conte, 2022, p. 43).

De fato, propor atividades para as aulas de Língua Portuguesa para alunos do ensino fundamental anos finais, em um contexto caracterizado pela presença constante dos artefatos tecnológicos, torna-se desafiador para os profissionais da educação básica. Dessa forma, rever as propostas pedagógicas escolares é um ponto de partida para atender a essa nova realidade educacional. É, pois, fundamental analisar as práticas educativas, a fim de melhor conduzir os planejamentos didático-pedagógicos.

Em virtude do aperfeiçoamento das tecnologias digitais, principalmente das tecnologias móveis, houve avanços e expansão de aplicativos para leitura. Nesse contexto, surgem novas formas de ler e de conhecer histórias. O aplicativo *Rakuten Kobo* é um exemplo disso, uma vez que disponibiliza um acervo digital de obras gratuitas nas plataformas de *Androide*³ e *IOS*⁴. As narrativas digitais disponíveis nesses recursos possibilitam experiências inovadoras e podem, então, promover o desenvolvimento do gosto e do hábito da leitura no aluno.

Dessa maneira, escolhemos o aplicativo *Rakuten Kobo*, lançado no ano de 2010 pela empresa KOBO Inc., em Toronto. Ele se caracteriza como uma livraria do contexto contemporâneo e tem como missão apresentar o poder da leitura na vida dos seres humanos, ao acreditar na eficácia das histórias para transformar as pessoas e o mundo. De acordo com o site *Rakuten Kobo*, o aplicativo é um mundo de leitura portátil, uma vez que oferece aos seus usuários⁵ acesso imediato e gratuito a uma coleção de *e-books*. É, então, o universo da leitura à disposição da educação.

Nesse âmbito, o acesso ao conteúdo disponível nesse aplicativo é liberado por meio da criação de uma conta ou utilização de uma conta de e-mail pessoal. Esse app possui conexão via internet e oferece opções de baixar gratuitamente os livros que estão disponíveis, sem ter, posteriormente, que utilizar a conexão de rede para a leitura. Ademais, o aplicativo subdivide

³ Sistema operacional criado pelo Google para smartphones, tablets e outros dispositivos móveis. Disponível em: <https://portaldeplanos.com.br/artigos/o-que-e-android/>. Acesso em 28/02/2023.

⁴ Sistema operacional da Apple para dispositivos móveis. A plataforma foi lançada junto com o primeiro iPhone, em 29 de junho de 2007. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2019/07/o-que-significa-ios-conheca-cinco-fatos-sobre-o-sistema-do-iphone.ghtml>. Acesso em: 28/02/2023.

⁵ Site *Rakuten Kobo*. Disponível em: <https://www.kobo.com/br/pt/p/aboutkobo>.

os *e-books* em biografias, viagens, culinária e gastronomia, romances, literatura juvenil, bem-estar, saúde e comportamento, crime, suspense e terror, ficção e literatura, fantasia e ficção científica, livros em língua inglesa, quadrinhos e *graphic novels*, somando um total de 3.630 (Três mil e seiscentas e trinta) obras acessíveis ao público.

Por conseguinte, o *software* permite a criação de biblioteca digital pessoal e conta com algumas funções que facilitam e ajudam no processo de leitura no aplicativo, tais como: a busca por palavras-chave nos livros, marcação de páginas, aumentar o tamanho da fonte, acrescentar notas no livro, destacar trechos do texto, utilizar dicionário e pesquisar em sites da internet, o registro do tempo de leitura, um quadro com as estatísticas das atividades realizadas no aplicativo e, ainda, disponibiliza uma diversidade de audiolivros gratuitos. No que concerne ao incentivo da leitura, o aplicativo realiza premiações, as quais são concedidas à medida que o leitor avança nas leituras.

Além deste aplicativo, sugerimos a utilização da plataforma online *Padlet*, que foi criada por uma empresa norte-americana de tecnologia educacional e dispõe de recursos voltados para a organização em formato de murais e quadros colaborativos, a fim de contribuir com a produtividade dos usuários. Ela está disponível em versão gratuita e compatível com os sistemas operacionais de celulares, *Android* e *IOS*.

Por intermédio do mural interativo, podemos customizar diferentes arquivos, tais como imagens, vídeos, links e texto. Permite, também, o compartilhamento do material construído com outros usuários da ferramenta. O *Padlet* oferece *layouts* diversos para organização de conteúdo, a fim de tornar viável a elaboração de mapas, linhas do tempo, portfólios, cronogramas, apresentações, *feed* de notícias, entre outras. Oferece, ainda, opções de papel de parede, ícones, fontes de letras, comentar e reagir no conteúdo publicado. É relevante destacarmos a facilidade de acesso e de uso dessa ferramenta.

Propomos, também, a utilização de outro site *on-line* e gratuito, o *Canva*. Anunciado em 2013 com o objetivo de tornar acessível às pessoas o serviço de criação de *designs* gráficos, esse site conta com mais de 100 milhões de usuários ativos mensais, distribuídos em 190 países e em mais de 100 idiomas. Caracterizado como um editor gráfico, ele oferece serviços de edição gráfica de forma bem simples e prática, podendo ser utilizado tanto em programas de computadores como em aparelhos celulares, por qualquer pessoa.

Com uma infinidade de *layouts* prontos e editáveis, esse site/aplicativo permite que o aluno elabore seus próprios *designs*, de forma independente e funcional. Logo, é possível criar apresentações de *slide*, cartões diversos, mapas mentais, *post* para as redes sociais, logotipos,

convites, cartazes, vídeos, currículos, panfletos, montagem de fotos. Essas ações estão disponíveis nas funções de edição do *Canva*, tais como fontes de textos, cores, edição de imagens, tamanho de fonte, formato, espaçamentos, efeitos, adição e cortes de imagens, entre outras. Ademais, o *Canva* disponibiliza uma versão educacional gratuita para professores e estudantes, o *Canva for Education* e o *Canva for Students*, com as opções de recursos liberados.

Nesse contexto, almejamos diversificar, ainda mais, as metodologias de trabalho com a leitura, portanto indicamos o *software* digital *Mentimeter*, que permite a criação de apresentações dinâmicas com interação em tempo real. Com ele, é possível coletar dados de pesquisa, construir apresentações, elaborar perguntas interativas, por meio de nuvem de palavras, quizzes e enquetes. É possível, também, exportar e compartilhar resultados em diversos formatos. Nesse âmbito, os trabalhos didáticos propostos com o uso desse recurso tecnológico tende a motivar os estudantes para a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Esse *software* gratuito foi desenvolvido pelos suecos e possibilita novas experiências de aprendizagens, com múltiplas conexões, mediante um toque na tela. Pelo recurso do celular ou do computador, podemos aproveitar as variadas funcionalidades do *Mentimeter*, o qual é indicado para qualquer pessoa, aluno, professor ou, até mesmo, para a produtividade de empresas. As inovações propostas pelo *Mentimeter* conseguem engajar seus usuários pelas diferentes maneiras de interação, uma vez que, nele, o usuário consegue utilizar, de forma prática, textos, imagens, *gifs*, *emojis*, entre outros recursos, ampliando, assim, as possibilidades de interatividade entre as pessoas.

Após essas considerações, ratificamos que os aplicativos e plataformas para trabalhar a leitura já ganham espaço nos *smartphones*, devido as suas caracterizações atrativas e envolventes para as práticas leitoras, principalmente, em razão do grande consumo e familiaridade do aparelho celular. Diante de tantas configurações fascinantes, por que não empregarmos essas TD nas aulas de Língua Portuguesa? Esse questionamento é relevante para a promoção de uma conscientização de que o ensino contextualizado tende a fazer mais sentido para o estudante, portanto é valiosa a inserção das TDIC nos planejamentos didáticos dos professores, especialmente no que tange ao campo da leitura.

Em vista disso, apresentamos, a seguir, as possibilidades pedagógicas, com a utilização de aplicativos digitais, para o aprimoramento das práticas de leitura, tendo em vista que essa ferramenta móvel pode ser utilizada como um suporte, no qual os alunos mais leem atualmente. É, pois, hora de interagirmos com esses leitores digitais!

CADERNO PEDAGÓGICO

Leitura em tela



JOSIANNE RICARTE DE ARAÚJO

ORIENTAÇÃO: Prof.^a Dra. ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA

APRESENTAÇÃO

Estimados professores e professoras,

Este material tem como objetivo trazer algumas propostas didáticas, utilizando aplicativos digitais, instalados no celular dos alunos, como aportes metodológicos nas aulas de Língua Portuguesa para, assim, favorecermos o trabalho com a leitura, nas turmas do ensino fundamental II.

Para a sequência de oficinas, escolhemos os aplicativos *Rakuten Kobo*, *Padlet*, *Canva* e *Mentimeter* como apoio metodológico no desenvolvimento de habilidades leitoras, utilizando metodologias inovadoras, de forma a promover o hábito de leitura.

Nessa perspectiva, as atividades podem ser adaptadas de acordo com os contextos escolares, a fim de que possibilitem a prática e o estímulo da leitura, de maneira atrativa e mediadas pelas tecnologias móveis, tão presentes no nosso cotidiano.

Ressaltamos, também, a importância deste material pedagógico para auxiliar na formação do letramento digital dos nossos estudantes, assim como na formação de leitores mais críticos e engajados. É pretensão nossa oportunizar meios para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mediante o uso da autonomia e hábito de leituras.

Sendo assim, sugerimos, para o uso deste material, o empenho e o entusiasmo dos professores de Língua Portuguesa em relação à formação leitora dos jovens estudantes, nativos digitais.

**VENHAM CONHECER OS APLICATIVOS E INCORPORÁ-LOS ÀS
SUAS PRÁTICAS NO ENSINO DE LINGUAGENS!**

SUMÁRIO

1 OFICINA: Rakuten Kobo – um suporte digital para a leitura na tela	76
2 OFICINA: história narrada digitalmente.....	81
3 OFICINA: leitura em sala de aula invertida.....	87
4 OFICINA: estações de leitura	91
5 OFICINA: bibliotecas digitais	98
PALAVRAS FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXO	106

OFICINA 1

Rakuten kobo

UM SUPORTE DIGITAL PARA A LEITURA NA TELA



APRESENTAÇÃO

Caro professor, essa é a primeira oficina e tem como objetivo promover discussões sobre os recursos tecnológicos, que estão sendo utilizados pela sociedade na contemporaneidade. Pretendemos, assim, oportunizar ações didáticas para o incentivo da leitura, além de conhecimentos relativos aos diversos tipos de aplicativos disponíveis para a leitura em tela, incluindo o aplicativo *Rakuten Kobo*. Destacamos que se trata de uma oficina destinada ao conhecimento e à instalação do aplicativo escolhido. Pretendemos, também, observar as capacidades dos estudantes para dominarem técnicas de leitura nesse contexto digital.

OBJETIVOS

- ✚ Discutir as temáticas dos novos suportes digitais de leitura;
- ✚ Conhecer e instalar o aplicativo *Rakuten Kobo*;
- ✚ Praticar a leitura.

DURAÇÃO

- ✚ 2 horas.

RECURSOS

- ✚ Quadro branco;
- ✚ Folha A4;
- ✚ Impressora;
- ✚ Datashow;
- ✚ Notebook;
- ✚ Aparelho celular;
- ✚ Internet Wi-Fi.

AVALIAÇÃO

- ✚ Os alunos serão avaliados, por meio da participação ativa nas atividades propostas e o desenvolvimento nas leituras.

METODOLOGIA

1º MOMENTO – PARA COMEÇO DE CONVERSA

Nesse primeiro momento, os alunos já devem estar equipados com os seus respectivos aparelhos celulares e, como sugestão, o professor poderá distribuir, na sala de aula, imagens de livros, e-books etc. e frases motivacionais sobre a leitura, com o intuito de promover a discussão sobre esse novo formato de práticas de leitura.

Inicialmente, faça os seguintes questionamentos aos alunos para o entendimento do contexto e para criação de expectativas sobre a aula:



1. Vocês gostam de ler?
2. O que costumam ler?
3. Onde leem?
4. Vocês conhecem outros suportes para a leitura, além do livro físico?
5. O que motiva vocês a realizarem esses tipos de leituras?
6. O que acham da leitura na tela?
7. Conhecem aplicativos de leitura? Cite-os.

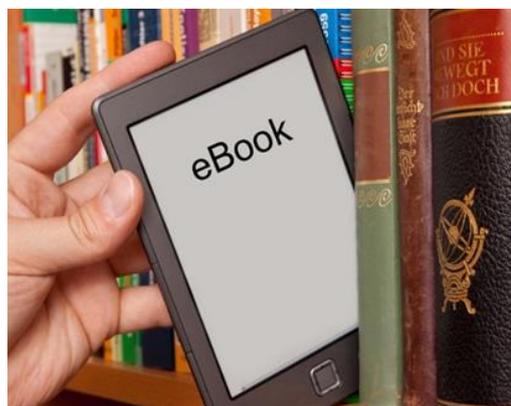
Ouçá os alunos! Converse com a turma sobre as imagens, previamente fixadas no quadro branco da sala de aula (representadas abaixo nas imagens 1, 2, 3 e 4), a fim de aprofundar as discussões sobre a leitura, em novos suportes digitais. Nesse momento, é interessante a participação dos alunos para que o docente perceba a familiaridade dos estudantes com esse tipo de proposta e, assim, possa delinear outros caminhos possíveis com a turma.

Figura 1 – Leitura no computador



Fonte: <https://publicacoes.even3.com.br>

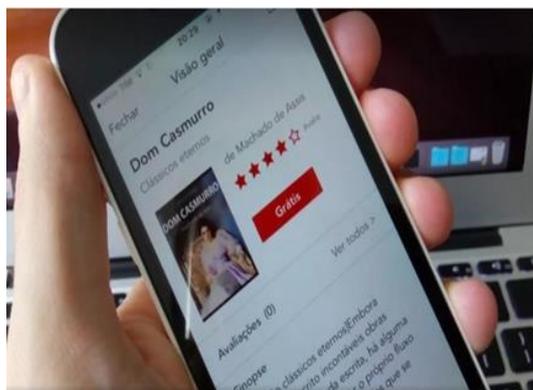
Figura 2 – Ebook



Fonte: <https://pausadramatica.com.br>

Figura 3 – Leitura em *tablet*

Fonte: <https://imoveis.expert/marketing-para-corretores-de-imoveis>

Figura 4 – Leitura em *smartphone*

Fonte: <https://www.techtudo.com.br>

Após o diálogo com a turma, apresente em *slide* alguns aplicativos, tais como, *Kindle*, *Wattpad*, *Aldiko Book Reader*, *FullReader*, entre outros, para ler livros gratuitamente. É imprescindível que sejam oportunizadas experiências com os múltiplos recursos tecnológicos, os quais podem favorecer o desenvolvimento de habilidades leitoras e o cultivo de hábitos leitores por parte dos estudantes. O meio digital está recheado de materiais para leituras e o professor pode explorar esses mecanismos promotores de aprendizagens mais significativas, visto que se inserem no universo dos alunos.

2º MOMENTO - CONECTE-SE

Após a conversa com os estudantes, será o momento dos alunos conhecerem o programa *Rakuten Kobo*, escolhido para a oficina 01. Apresente-o, utilizando o *datashow*, e, depois de conectados com a rede wi-fi da escola, os estudantes devem formar duplas para baixar o aplicativo. Dessa forma, os colegas podem se ajudar. Após essa etapa, é necessário que o docente reserve um tempo para que os alunos explorem o app.

Com o aplicativo instalado nos celulares dos estudantes, estimule a seleção dos livros que mais chamaram a atenção deles e o salvamento destes na aba “*Ebooks*” e possam, dessa forma, ser lidos a qualquer momento e em qualquer lugar, sem precisar de conexão via internet. Agora, com os alunos dispostos em círculo, é o momento de contextualizar as discussões feitas inicialmente. Convide-os a socializarem suas impressões sobre o aplicativo e apontarem as vantagens que perceberam acerca da leitura proposta no aplicativo.

3º MOMENTO - LENDO E NAVEGANDO

Esse terceiro passo é reservado para os estudantes navegarem na leitura da obra escolhida. Converse com eles sobre a importância dessa ação, destacando a sua relevância para o ensino e aprendizagem. Para isso, prepare inicialmente o ambiente, seja a sala de aula ou outro ambiente escolar escolhido, e deixe os alunos à vontade para navegar em sua leitura.

No final desse momento, proponha um espaço para que os alunos possam relatar suas impressões sobre a experiência da leitura na tela e registre esse momento, com fotos da turma para serem inseridas no grupo de *whatsapp* da turma.

OFiCiNA 2

HISTÓRIA NARRADA DIGITALMENTE



APRESENTAÇÃO

Professor (a), esta segunda oficina tem a finalidade de promover o desenvolvimento de habilidades leitoras, bem como o aperfeiçoamento do gosto pela leitura por meio do aplicativo *Rakuten Kobo*. Ressaltamos, desse modo, que a proposta pretende oportunizar um momento de fruição voltado à leitura, como também preparar os estudantes para atuarem em contextos sociais diversos. Essa prática pedagógica possibilita melhoria no desenvolvimento da fluência e compreensão leitora dos alunos, mediante a utilização do aplicativo de leitura, instalado no equipamento móvel dos alunos, o aparelho celular.

OBJETIVOS

- ✚ Realizar a leitura, utilizando o aplicativo Rakuten Kobo;
- ✚ Ler e refletir sobre a história “*A caixinha mágica*”, de Luiza Trigo, por meio do método ativo.

DURAÇÃO

- ✚ 2 horas.

RECURSOS

- ✚ Quadro branco;
- ✚ Folha A4;
- ✚ Impressora;
- ✚ Datashow;
- ✚ Notebook;
- ✚ Aparelho celular;
- ✚ Internet Wi-Fi.

AVALIAÇÃO

- ✚ Os alunos serão avaliados, mediante a participação ativa durante a aula e o desenvolvimento da leitura proposta.

METODOLOGIA

1º MOMENTO – PARA COMEÇO DE CONVERSA

Professor, para dar início ao primeiro momento, prepare o ambiente e apresente o curta-metragem “*A menina que odiava livros*”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y8hb5fsnrRM> e, em seguida, estabeleça um diálogo com a turma, a fim de promover interação e motivação para a leitura proposta, utilizando os seguintes questionamentos sobre o vídeo exibido:



1. Você conhece a história do vídeo?
2. Quais aspectos são abordados na história? Comente.
3. Você se identificou com a história? Justifique.
4. Sobre o contexto do curta-metragem, comente quais são as questões que a animação nos faz refletir.
5. Você tem o hábito de ler em casa? Que tipo de leitura costuma realizar?
6. Em sua opinião, mesmo a casa da personagem estando repleta de livros por toda parte, quais os motivos que você aponta para a menina não ter interesse pela leitura desses livros?

Após o diálogo com a turma sobre o curta-metragem apresentado, finalizar esse momento contextualizando a importância da leitura para as diversas circunstâncias da vida dos alunos utilizando as imagens propostas a seguir, disponível em: <https://instagram.com/vencerleitura?igshid=YWVjMmZiZjg=>. Acesso em: 18 jan. 2024.

Figura 5 – Um bom livro



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CqTr7DOLDbP/>

Figura 6 – Vantagens de ler



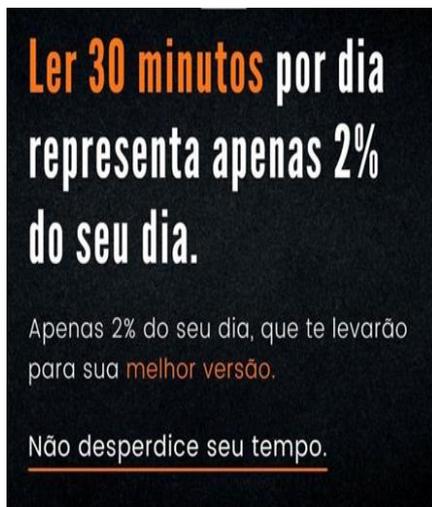
Fonte: https://www.instagram.com/p/CyBHd-_rTt/

Figura 7 – Definição de leitura



Fonte: https://www.instagram.com/p/Cupb5T_moc/

Figura 9 – Tempo de leitura



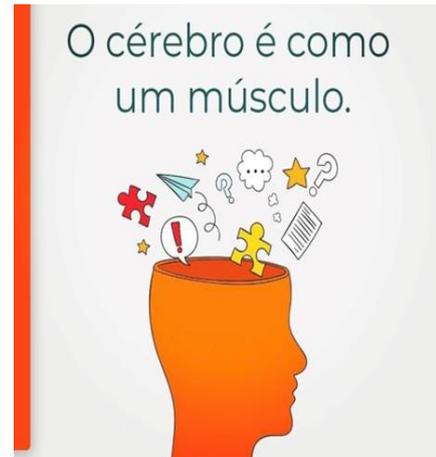
Fonte: https://www.instagram.com/p/CnVP43tLL8D/?img_index=1

Figura 11 – Benefícios da leitura



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CqsgAwlrhNU/>

Figura 8 – O cérebro é um músculo



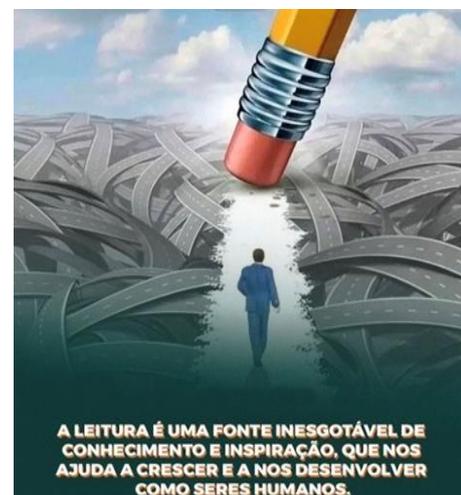
Fonte: https://www.instagram.com/p/CdHFiYOOJEm/?img_index=1

Figura 10 – Tempo e Leitura



Fonte: https://www.instagram.com/p/CnVP43tLL8D/?img_index=2

Figura 12 – Leitura e desenvolvimento

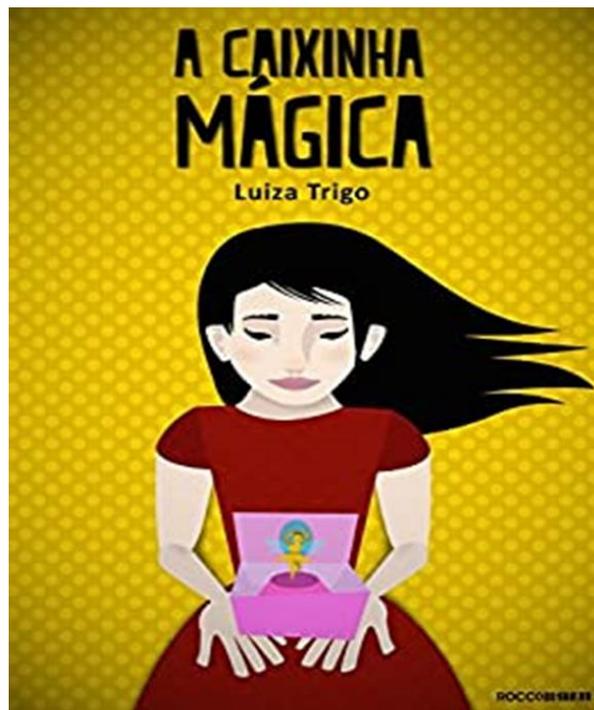


Fonte: <https://www.instagram.com/p/CmXV18wrIWU/>

2º MOMENTO – CONECTE-SE

Professor, para essa etapa distribua a turma em pequenos grupos, com no máximo 4 pessoas, e, em seguida, mostre para a turma uma caixa enfeitada, feita de qualquer tipo de material, e deixe os alunos à vontade para interagirem e descobrirem o que há dentro da caixa.

Apresente a capa do livro aos alunos e questioná-los sobre o título.



Fonte: Trigo (2013). Disponível em:
https://www.amazon.com.br/gp/product/B078YFX1XS/ref=dbs_a_def_rwt_bibl_vppi_i0. Acesso em: 18 jan. 2024.

Sugestões de indagações que podem ser realizadas:



1. Por que será que essa caixa é mágica?
2. O que está dentro da caixa?
3. Isso traz alguma recordação?
4. O que costumam guardar dentro de uma caixa? Comente.
5. A expressão da jovem apresentada na capa revela algum sentimento? Qual?
6. Vocês acham qual o gênero textual que está por trás dessa história?
7. O que será que representa essa moça segurando essa caixa com uma bailarina dentro?

Após essa interação com a turma, proponha uma pesquisa na internet, utilizando o aparelho celular para buscar informações sobre a autora e socializar em sala. Oriente a turma sobre a pesquisa! Sugira que os alunos destaquem as informações mais importantes e curiosas sobre a autora.

3º MOMENTO – LENDO E NAVEGANDO

Nesse terceiro momento, organize o ambiente escolhido de forma que os alunos se sintam à vontade para realizar a leitura proposta. Em seguida, dialogue com a turma acerca da relevância dessa etapa para realização da leitura. Logo após, convide a turma para acessar o aplicativo *Rakuten Kobo*, pesquisar a obra “A caixinha mágica” de Luiza Trigo, para fazer o *download* e deixe que o aluno desenvolva sua leitura.

Concluída essa etapa de leitura do texto proposto, os estudantes serão desafiados a discutir as ideias do texto e estabelecer uma conexão com o autor, mediante as anotações em um quadro, o qual permite que os alunos reúnam as opiniões e concepções sobre o texto lido.



PROFESSOR (A), utilize o método ativo que propõe o intercâmbio com o autor, apresente o quadro modelo a seguir e solicite aos alunos o preenchimento do quadro, a seguir, com o intuito de aproximá-los do autor do texto estudado.

Quadro 01 – Modelo para estudo do texto

O texto trata de...	O autor diz...	O conto nos ensina sobre...	Com a leitura do conto podemos perceber que...

Fonte: Elaboração própria (2024).

Após completar o quadro, em duplas, os alunos devem socializar as suas considerações sobre a obra lida para toda a turma, como uma espécie de mosaico. Professor(a), por meio dessas discussões os alunos têm a oportunidade de expandir sua compreensão leitora e realizar uma leitura reflexiva sobre os aspectos do texto.

OFICINA 3

LEITURA EM SALA DE AULA INVERTIDA



APRESENTAÇÃO

Professor, essa terceira oficina tem o objetivo de promover o conhecimento e utilização da ferramenta digital *Padlet*⁶, a fim possibilitar o incentivo à leitura e, dessa maneira, colaborar para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos. Objetiva, também, oportunizar aos educandos o conhecimento e a utilização da TD, de modo que possa tornar o processo educacional mais produtivo e atraente. Salientamos, ainda, que essa oficina envolve a leitura de diferentes gêneros textuais e, com isso, promove a ampliação dos conhecimentos.

OBJETIVOS

- ✚ Desenvolver a autonomia dos alunos na jornada de leitura;
- ✚ Apresentar e explorar a ferramenta digital *Padlet*, como forma de promover o protagonismo dos alunos, por intermédio da interação e do compartilhamento de ideias.

DURAÇÃO

- ✚ 3 horas.

RECURSOS

- ✚ Quadro branco;
- ✚ Caixa de Som;
- ✚ Datashow;
- ✚ Notebook;
- ✚ Aparelho celular;
- ✚ Internet Wi-Fi.

AVALIAÇÃO

- ✚ Os alunos serão avaliados, por meio da participação efetiva durante a atividade proposta na plataforma digital *Padlet*.

⁶ Plataforma online que promete tornar os usuários mais produtivos através de quadros e murais que podem ser de grande ajuda em projetos colaborativos. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2022/01/14/tira-duvidas/padlet-o-que-e-como-funciona-e-como-usar/>. Acesso em: 11 maio 2023.

METODOLOGIA

1º MOMENTO – PARA COMEÇO DE CONVERSA

Nesse primeiro momento, o professor já deve ter solicitado aos alunos, como proposta para ser realizada em casa, a escolha de um livro para a leitura, a fim de reforçar a autonomia dos estudantes direcionando-os a desenvolver a leitura, a sós, respeitando seu tempo e ritmo.

Ao iniciar essa primeira etapa, abra uma roda de conversa com os alunos, a fim de motivá-los a partilhar as suas percepções acerca da leitura digital, em relação à leitura do livro físico. Em seguida, peça aos alunos que apontem os motivos da escolha por determinado livro e pelo gênero textual.



PROFESSOR (A), é importante que os alunos sintam-se entusiasmados a partilhar essas perspectivas do texto escolhido, por isso é interessante promover um momento agradável para esse compartilhamento.

Depois dessa conversa, conclua esse primeiro momento exibindo os vídeos: “*O incrível poder da leitura: o que acontece quando você cria o hábito de ler*” e “*A importância da leitura para o desenvolvimento intelectual*”, disponíveis na plataforma *YouTube*, por meio dos respectivos links: <https://www.youtube.com/watch?v=6N8Kws7d8cg/> e <https://www.youtube.com/watch?v=BtFHTJZuOWE>.

2º MOMENTO – CONECTE-SE

Após a reflexão proposta no primeiro momento, chegou a hora dos alunos conectarem-se ao seu dispositivo móvel. Professor(a), neste segundo momento, apresente a plataforma online Padlet e destaque os principais recursos disponíveis com suas funcionalidades, em seguida, proponha a construção do mural interativo das leituras realizadas pelos alunos em casa. Nesse mural o aluno poderá colocar imagens do livro, aspectos gerais do texto

escolhido, destacar as partes que considerarem mais importantes, anexar vídeos relacionados à obra, além de permitir o compartilhamento do quadro construído.

Com a criação do mural interativo com sugestões de livros, os alunos podem ter acesso às informações das obras lidas pelos colegas, e, dessa forma, são incentivados a ler outros textos e ao mesmo tempo promovendo o protagonismo dos estudantes.

3º MOMENTO – LENDO E NAVEGANDO

O terceiro momento é a etapa de navegação entre os livros escolhidos pela turma. Antes de iniciá-la, disponibilize o link do mural construído para os alunos, via *WhatsApp*.

Tendo em vista as inúmeras possibilidades de interação no mural digital, motive os alunos a acessar a plataforma *Padlet* e interajam nas postagens da turma, com o objetivo de conhecer as obras, por meio do olhar dos colegas de sala de aula. Por isso, é importante que os alunos exponham aspectos pertinentes da história lida e que, dessa forma, possam produzir expectativas, a fim de que outros alunos tenham curiosidade em ler o texto apresentado.

Após essa interatividade, abra uma roda de conversa com os estudantes e discuta as seguintes questões:



1. Comente sobre a sua experiência de leitura em livro digital e aponte as diferenças que você percebeu entre essa leitura e a do livro físico.
2. Com base na sua leitura, você indicaria esse livro, no formato digital, para os seus colegas? Diga os motivos.
3. Depois dos aspectos gerais dos textos analisados da turma, você se sentiu atraído por alguma obra? Comente o que mais chamou a sua atenção na apresentação.

Esperamos que, depois dessa conversa, os alunos tenham curiosidade em ler as obras compartilhadas pela turma, e, dessa forma, seja reforçada a autonomia dos estudantes, em sua jornada de leitura digital.

OFICINA 4

ESTAÇÕES DE LEITURA



APRESENTAÇÃO

Professor, essa quarta oficina tem o propósito de estimular os alunos a conhecer e ler obras clássicas em formato de HQ, além de propor uma reorganização do ambiente de sala aula, por intermédio da metodologia ativa *rotação por estação*⁷, a fim de propiciarmos aos estudantes maior autonomia no desenvolvimento das habilidades de leitura e estimularmos a criatividade, em grupos.

A atividade proposta nessa oficina altera a posição do professor, visto que ele deixa de ser o centro do processo de aprendizagem e os alunos, ao conectarem-se com outros colegas, tornam-se coautores responsáveis pela construção de saberes. Essa metodologia, dinâmica e multifuncional, propicia o desenvolvimento dessa atividade, a qual promove a autogestão da turma, além de viabilizar o acesso a diversas leituras. Enfatizamos que essa oficina possibilita o desenvolvimento de competências que os alunos poderão levar para toda a sua vida, tais como a responsabilidade, a empatia, a criatividade, o trabalho em equipe, a comunicação, entre outras.

OBJETIVOS

- + Despertar o interesse dos alunos pela leitura de obras clássicas da literatura;
- + Estimular, mediante a metodologia ativa de rotação por estações, a criatividade e a autonomia dos estudantes para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

DURAÇÃO

- + 2 horas.

RECURSOS

- + Folha A4;
- + Impressora;
- + Aparelho celular;
- + Internet Wi-Fi.

⁷ Essa é um modelo de ensino híbrido que, de acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), propõe que os alunos sejam divididos em grupos e revezam as atividades que são desenvolvidas simultaneamente. Nessa metodologia os estudantes são o centro do processo e o professor é o mediador dessa busca de conhecimento.

AVALIAÇÃO

- ✚ A avaliação dessa oficina será realizada por meio da interação dos estudantes no desenvolvimento das atividades propostas durante todos os momentos das estações de leitura.

METODOLOGIA

1º MOMENTO – PARA COMEÇO DE CONVERSA

Professor, antes de iniciar esse primeiro momento, prepare o ambiente! Organize 4 ou 5 espaços com mesas ou carteiras, para distribuição dos alunos nesses lugares. Divida a turma em grupos, de acordo com a organização do ambiente, e explique de que maneira será desenvolvida a oficina. É importante, também, que você estabeleça com os alunos o tempo, em 15 minutos para cada estação de leitura. Além disso, esclareça o objetivo de cada uma.

Nessa etapa, é interessante que o professor motive a participação dos estudantes para as atividades, portanto instigue a curiosidade deles para que criem expectativas sobre a proposta das estações de leitura, a fim de que os alunos possam reconhecer as diferentes habilidades desenvolvidas com a proposta, tais como o trabalho em equipe, o compartilhamento de ideias, o desenvolvimento da oralidade, o desempenho em leitura e o estímulo da criatividade. Desse modo, abra um espaço para que os alunos coloquem as suas percepções sobre a oficina.

Após esse momento, questione a turma se conhece e se já leu os clássicos da literatura e se sabe por que são chamados de livros clássicos. Em seguida, cite exemplos e apresente os motivos de ler os clássicos.



PROFESSOR (A), você poderá utilizar o material a seguir, proposto pelo *e-book* Clássico em HQ, disponível no aplicativo *Rakuten Kobo*:

<https://readingservices.kobo.com/ReadNow/25273341-a828-41e9-bbab-81407872267b>

Por que ler os clássicos?

Wilton José Marques*

De maneira geral, pensar em literatura, por prazer ou mesmo por profissão, também tem lá os seus riscos, tanto que existem algumas perguntas que, com o passar dos tempos, sempre teimam em reaparecer na ordem do dia, ansiando novas respostas a velhos dilemas. Acredita-se que, por conta dos momentos diferentes, as respostas talvez possam ser diferentes. De todo modo, a inexistência de respostas prontas é, ao mesmo tempo, a melhor explicação para o eterno retorno das perguntas. Aliás, diga-se de passagem, que tanto em literatura quanto no exercício da crítica literária, respostas sedimentadas e únicas não costumam durar muito. Entretanto, antes de se conjecturar que isso possa significar um aparente beco sem saída, não custa lembrar que a ausência de respostas, ao contrário do que parece, é sempre algo interessante, pela razão óbvia de abrir novamente a possibilidade de se pensar na pergunta. E é aí que está toda a graça da brincadeira. Assim, entra ano, sai ano, e uma dessas, que inevitavelmente volta à baila, é a seguinte: *por que ler os clássicos?*

De saída, a primeira dificuldade que assombra tal pergunta é a de justamente tentar definir o que diabo é um clássico literário. A despeito de a própria “elasticidade” do termo comportar várias definições, a obra clássica pode ser pensada como aquela que, ao longo do tempo, acaba por se tornar um referencial fundante para a literatura, seja em termos locais, seja em termos universais. Ou ainda, para usar uma das dezesseis possibilidades de definição do dicionário Aurélio – que, aliás, é um clássico –, “diz-se de ou obra ou autor que, por sua originalidade, pureza de expressão e forma irrepreensível, constitui modelo digno de imitação”. Em resumo, é possível associar à ideia de obra clássica tanto a necessi-

dade de certo reconhecimento ao longo do tempo, quanto a verdade de que, fatalmente, ela se tornará um modelo para outros autores. Ambos, obviamente, chancelados por leitores e críticos.

De fato, tempo e modelo são dois pontos de partida interessantes. Ainda que se possa dizer que algumas obras sejam clássicas de nascença, a maturação do tempo costuma ser a prova dos nove de uma obra literária, permitindo que olhares críticos dos mais diversos matizes se debrucem sobre ela, confirmando ou não o seu estatuto. Sem maiores dificuldades, é perceptível que várias obras literárias transcendem seu próprio tempo histórico e, a cada nova leitura, continuam a suscitar discussões, ampliando o alcance do debate estético em torno delas. E mesmo hoje, quando quase tudo se torna descartável e leva, erroneamente, alguns leitores e críticos a acharem que o diálogo necessário com a história, e consequentemente com a tradição, não serve para nada em literatura, não é possível fugir dessa simples verdade, isto é, a de que o indício de perenidade de uma obra só vem mesmo com o tempo.

Em outras palavras, bem lido, o texto clássico tem o poder (talvez secreto?) de entranhar inquietações na alma do leitor, sobretudo quando tematizam problemas e situações que, no limite, preocupam-se – a todo o momento – em lembrar ao ser humano que este não pode se esquecer de sua própria humanidade.

* Texto publicado primeiramente em *Cândido*. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná, n. 20, março de 2013, p. 32-35

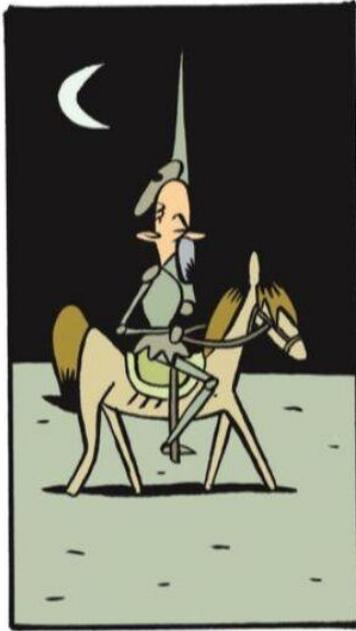


Ilustração de *Dom Quixote em quadinhos* (volume 1), por Caco Galhardo

Já quanto à noção de modelo (e modelo deve ser aqui pensado de maneira mais ampla e não apenas no sentido aristotélico do termo consagrado pela crítica), é preciso levar sempre em conta que algumas obras, construídas a partir de premissas estéticas algo datadas, transformam-se em modelos não apenas em função do comprometimento exemplar de seus autores para com tais premissas, mas porque, na verdade, elas trazem em si algo a mais,

algo que, se compreendido, amplia, e muito, a capacidade de o leitor sentir e entender o mundo e suas inerentes contradições. Em outras palavras, bem lido, o texto clássico tem o poder (talvez secreto?) de entranhar inquietações na alma do leitor, sobretudo quando tematizam problemas e situações que, no limite, preocupam-se – a todo o momento – em lembrar ao ser humano que este não pode se esquecer de sua própria humanidade. Nessa mesma direção, o crítico Antonio Candido, discutindo o direito universal à fruição da arte, observa com a lucidez de sempre que a literatura “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. E nos dias de hoje, regidos pela lógica do individualismo e do sucesso a qualquer preço, a lembrança de humanidade é absolutamente necessária.

A leitura de um clássico, no entanto, pode apresentar eventuais dificuldades. Às vezes, a própria palavra “clássico” cria no leitor um anteparo de medo que não apenas o constringe mas, o que é pior, afasta-o do livro. Mas, como se sabe, o conhecimento não é algo dado assim de graça, é preciso buscá-lo. Com um pouco de esforço, já que os percalços intelectuais também legitimam o saber, o leitor poderá conhecer mundos e personagens que são paradigmas fundamentais da própria cultura universal. Afinal de contas, a experiência de ler obras, por exemplo, como as de Homero, Shakespeare, Cervantes, Machado de Assis, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, é um convite per-



Ilustração de *Dom Quixote em quadinhos volume 2*, por Caco Galhardo

manente à reflexão, seja sobre o mundo, seja sobre o indivíduo. Um grande texto nunca se esgota na primeira leitura, sempre existe alguma coisa a ser percebida ou algum segredo a ser decifrado. Aliás, talvez por causa dessa mesma percepção é que o escritor italiano Ítalo Calvino, em livro famoso, cujo título é o mesmo deste artigo, tenha observado com todas as letras que “clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: estou relendo e nunca estou lendo”.

De todo modo, lendo ou relendo, o que de fato importa é que a leitura de um clássico é antes de qualquer coisa um passaporte seguro que pode muito bem conduzir o leitor a um saber reflexivo e (por que não?) ao prazer. E, no caso brasileiro, cuja democratização universal ao acesso à cultura letrada, a despeito dos progressos, ainda está por vir, ela é ainda mais necessária. País justo é o que prima pela educação e disseminar livros (clássicos ou não) já é um bom começo. Então é preciso sempre ler pela primeira ou enésima vez, já que a literatura e os clássicos de modo geral são igualmente formas especiais de conhecimento que aju-

dam o leitor, ainda segundo mestre Candido, a não apenas “conhecer os sentimentos e a sociedade”, mas, sobretudo, “a tomar posição em face deles”. Ou seja, ter uma posição crítica sobre o mundo passa inevitavelmente pela reflexão sobre ele, e os clássicos estão aí para serem lidos.

Enfim, para citar um clássico brasileiro, se “viver é”, de fato, “muito perigoso”, ler um clássico é, nesse sentido, igualmente um risco, já que, na maioria das vezes, existe a real possibilidade de o leitor (ainda que desprevenido) sair do livro um pouco melhor do que quando entrou nele, o que, de todo modo, já um ganho significativo. Ou então, para rematar o problema, e recorrendo outra vez a Ítalo Calvino, nada como a velha e boa obviedade: “a única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos”. Quem ler, verá...

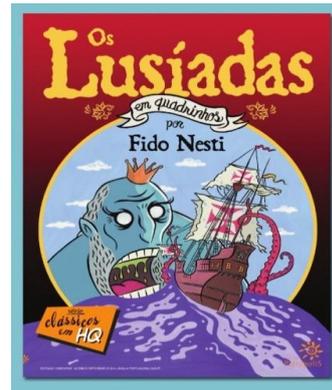
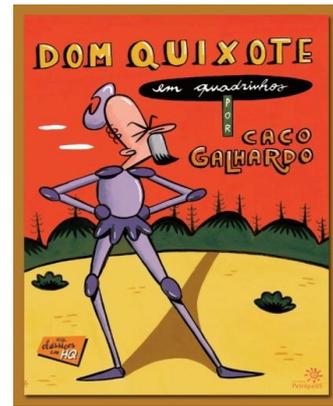
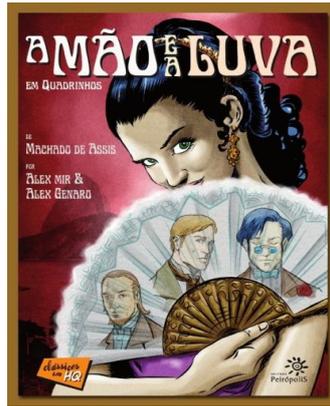
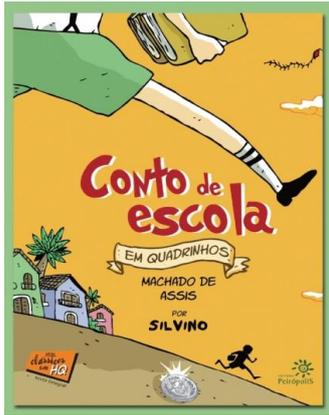
WILTON JOSÉ MARQUES – Professor de Literatura Brasileira e Teoria Literária da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e autor de *Gonçalves Dias: o poeta na contramão* (2010) (Prêmio Jabuti/2011).

Fonte: Marques (2013). Disponível em: <https://readingservices.kobo.com/ReadNow/25273341-a828-41e9-bbab-81407872267b>. Acesso em: 20 jan. 2024.

2º MOMENTO – CONECTE-SE

Professor, agora é o momento da rotação! Os alunos circularão pela sala para que haja a interação entre as estações de leitura. Em cada uma delas, distribua os clássicos em HQ, em recortes, a fim de que os alunos tentem formar a história e, em seguida, realize a leitura para seu grupo.

Após a montagem e a leitura de cada história, embaralhe as peças para que o próximo grupo possa realizar a mesma tarefa. Distribua, em cada estação, as seguintes histórias em quadrinhos: “Conto de escola”, de Machado de Assis, quadrinizado por Silvino; “Dom Quixote”, de Miguel de Cervantes, quadrinizada por Caco Galhardo; “O Corvo”, de Edgar Allan Poe, em tradução de Machado de Assis, quadrinizado por Luciano Irrthum; “Os Lusíadas”, de Luís de Camões, quadrinizado por Fido Nesti; e o livro “A mão e a luva”, de Machado de Assis, quadrinizado por Alex Genaro e Alex Mir.



3º MOMENTO – LENDO E NAVEGANDO

Após a rotação pelas estações de leitura, é o momento dos alunos conectarem-se, via celular, e utilizarem o aplicativo *Rakuten Kobo* para acessar as informações disponíveis sobre cada clássico e sobre os seus autores.

Professor, em seguida, solicite a realização da leitura completa dos livros propostos. Logo após as leituras, abra uma roda de conversa para discutirem acerca das ideias apresentadas nos clássicos lidos em cada estação e, com isso, verifique se a leitura nesse formato de HQ despertou o interesse dos alunos em conhecer a versão original.



PROFESSOR (A), nesta etapa é importante motivar os alunos para a leitura de outros clássicos e reforçar os motivos para esse tipo de leitura. Este momento também é oportuno para ouvir o estudante, perceber outras formas de trabalhar com a leitura, e, ainda, descobrir os tipos de textos que mais despertam o interesse da turma, descobrindo as preferências e os gostos de leitura dos estudantes.

OFICINA 5

BIBLIOTECAS DIGITAIS



APRESENTAÇÃO

Professor, essa oficina tem a finalidade de apresentar e disponibilizar bibliotecas virtuais, um acervo digital composto por diversas obras e com acesso gratuito disponível à palma da mão. Além disso, ela pretende produzir outras bibliotecas, uma vez que os livros nesse formato virtual têm potencial para estimular a leitura e ampliar experiências leitoras, além de contribuir com a construção de conhecimentos dos alunos.

É importante, portanto, ressaltarmos que a inserção das TD móveis em nosso cotidiano e seu fácil acesso leva em consideração um novo perfil de alunos conectados, os quais se abrem para as novidades tecnológicas, portanto devemos proporcionar novas conexões e novos formatos de trabalho com a leitura e utilizar os atrativos tecnológicos que os alunos têm acesso para estimular novas experiências leitoras. Embarcar em novas aventuras, utilizar a conectividade dos nossos alunos e o espaço digital enquanto mais uma possibilidade de trabalho com a leitura, de forma prazerosa e instigante, e de conhecer novos mundos, por meio da leitura.

OBJETIVOS

- ✚ Propiciar o acesso às diversas bibliotecas virtuais;
- ✚ Despertar o interesse dos alunos pela jornada de leitura;
- ✚ Apresentar e explorar a ferramenta digital *Canva*⁸, a fim de desenvolver o letramento digital;
- ✚ Construir bibliotecas virtuais.

DURAÇÃO

- ✚ 4 horas.

RECURSOS

- ✚ Caixa de som;
- ✚ Notebook;
- ✚ Datashow;

⁸ Canva é uma ferramenta gratuita de design gráfico online. Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 30/05/2023.

✚ Aparelho celular;

✚ Internet Wi-Fi.

AVALIAÇÃO

✚ A avaliação dessa oficina ocorrerá, por meio da participação dos alunos durante cada etapa proposta na oficina, bem como pelas bibliotecas virtuais construídas por cada aluno.

METODOLOGIA

1º MOMENTO – PARA COMEÇO DE CONVERSA

Professor, para esse primeiro momento, é necessário apropriar-se da plataforma online e interativa *Mentimeter*⁹ para descobrir e compartilhar informações sobre as preferências textuais dos alunos. Além disso, o uso dessa ferramenta digital oportuniza aos estudantes uma participação mais ativa durante o desenvolvimento da proposta. Sendo assim, inicie a primeira etapa com a utilização do código de barra ou o link, a seguir, composto por uma nuvem de palavras, dessa plataforma, a fim de fazer o levantamento desses dados e possibilitar o envolvimento e a participação dos alunos.

Nuvem de palavras



Link para acessar a nuvem de palavras: <https://www.menti.com/al9ftrvs99fz>

⁹ Mentimeter é uma plataforma online para criação e compartilhamento de apresentações de slides com interatividade. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2020/09/o-que-e-mentimeter-veja-como-funciona-e-como-criar-apresentacoes.ghtml>. Acesso em: 30/05/2023.

2º MOMENTO – CONECTE-SE

Após as interações propostas no primeiro momento, questione se os alunos conhecem e já acessaram alguma biblioteca digital. Caso tenham acessado, solicite que compartilhem a sua experiência. Em seguida, apresente e convide a turma para se conectar à biblioteca virtual (PDF, em anexo), composta por mais de 180 livros, destinados ao público infantil e adulto, em diversos gêneros textuais.

Desenvolvida pelo Instituto Maat¹⁰, o qual é uma organização sem fins lucrativos, juntamente com a empresa de Marketing Audiovisual Creativity Mídia, a biblioteca virtual tem por objetivo possibilitar o acesso à leitura de livros literários, porque acredita que o acesso ao livro digital pode abrir novos caminhos e despertar novos leitores.

Em seguida, disponibilize o arquivo em PDF para que a turma possa navegar nessa aventura de leitura digital. Deixe os alunos à vontade para escolher o livro que mais lhe interessar e disponibilize um tempo, a fim de que eles possam conhecer o acervo e, só depois, determine um tempo para a leitura escolhida.

3º MOMENTO – LENDO E NAVEGANDO

Professor, esse terceiro momento é destinado para a construção de uma biblioteca virtual da turma. Para isso, utilize a ferramenta on-line *Canva*, a fim de realizar a produção, tendo em vista a praticidade e facilidade de uso dessa ferramenta digital para a criação de *design* gráfico.

Inicialmente, você deve apresentar o app com suas diversas funcionalidades para os estudantes. Contudo, para que essa ação seja realizada, torna-se necessária a apropriação dessa ferramenta por você. Em seguida, exiba os vídeos: Tutorial: “Como fazer uma biblioteca virtual usando o Canva?” e “Como fazer uma biblioteca virtual”, que estão

¹⁰ MAAT DIGITAL BIBLIOTECA VIRTUAL é um projeto do Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que tem por objetivo reunir um acervo de livros digitais (E-Books) em uma biblioteca virtual, facilitando o acesso e compartilhamento de informações dentro das linhas de pesquisa do centro que são: Desenvolvimento e Humanidades. É um projeto de livre acesso, democrático e colaborativo, aberto a colaboração de todos. Disponível em: <https://maatxi.blogspot.com/>. Acesso em: 30/05/2023.

disponíveis, respectivamente, nos seguintes links: <https://www.youtube.com/watch?v=LLP-UKG7WWY> e <https://www.youtube.com/watch?v=negqZOp6CAQ>, com o passo a passo para a construção da biblioteca.

Após essa etapa, solicite aos alunos que façam o *download* do aplicativo no aparelho celular. Para esse momento é interessante dividir a turma em grupos menores, a fim de que um ajude o outro e, assim, possa tirar dúvidas com os colegas e partilhar ideias.



PROFESSOR (A), nesta etapa é importante enfatizar para os estudantes a importância de conhecer e ler as obras que serão indicadas em cada biblioteca virtual construída, bem como o público alvo. Com isso, você estará estimulando os alunos a expandir, cada vez mais, suas leituras.

Além dos sites indicados nos vídeos para localização dos livros, você poderá disponibilizar outras bibliotecas virtuais, propostas em PDF, a seguir. Desse modo, você poderá despertar o interesse dos alunos por outras leituras, assim como incentivá-los a desenvolver a criatividade para o *design* das bibliotecas a serem construídas. Você poderá propor o site MAIS PAIC INTEGRAL¹¹ para coleta de livros. Essa proposta de atividade poderá ser concluída em casa e apresentada para a turma na aula seguinte.

¹¹ A coleção de literatura do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAISPAIC), rica em identidade cultural, reúne narrativas de autores do Ceará, um estímulo a mais para se ler e contar histórias em sala de aula. Disponível em: <https://paicintegral.seduc.ce.gov.br/2020/06/18/colecao-paic-prosa-e-poesia/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PALAVRAS FINAIS

A produção deste caderno pedagógico objetivou, primordialmente, apresentar oficinas que possam contribuir com os professores de Língua Portuguesa, no que se refere ao trabalho com a leitura em suportes digitais. Nessa perspectiva, pretendemos colaborar com o desenvolvimento de habilidades leitoras dos estudantes, de modo a ampliar as possibilidades no processo de ensino e aprendizagem de leitura. É relevante compreendermos que um dos objetivos do PROFLETRAS é promover a elaboração de produtos didático-pedagógicos para colaborar com o fazer docente. Sendo assim, compartilhamos dessa missão ao planejarmos as ações propostas neste caderno para serem desenvolvidas nas escolas da educação básica, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e na área voltada para o incentivo à leitura.

Nesse contexto, a proposta deste trabalho ressalta que a utilização do celular permite a exploração de recursos digitais, os quais podem auxiliar na diversificação de práticas de leitura e oportunizar aos professores e aos alunos experiências significativas e inovadoras. Sabemos que as TD estão ao nosso redor nas atividades mais simples, o *smartphone*, por exemplo, é uma ferramenta essencial e indissociável do nosso cotidiano. Tendo em vista o uso acelerado desse dispositivo móvel, pensamos em utilizá-lo como mais uma ferramenta de leitura, a fim de fomentarmos o letramento digital dos nossos estudantes, visto que, conforme postula Kenski (2007, p. 66), cabe à escola “pautar-se pela intensificação das oportunidades de aprendizagem e autonomia dos alunos em relação à busca de conhecimentos, da definição de seus caminhos, da liberdade para que possam criar oportunidades e serem os sujeitos da própria existência”.

Diante desses pressupostos, buscamos apresentar propostas de atividades baseadas na exploração das ferramentas digitais instaladas no aparelho celular dos alunos para favorecer a prática de leitura. Acreditamos, então, que essa interface digital permitirá novas experiências que favoreçam o ensino e aprendizagem, tornando o ato de ler agradável e prazeroso, a fim de que os estudantes possam aliar as diferentes funções do equipamento móvel às aulas de leitura e, desse modo, assumirem posturas de protagonistas dos atos enquanto leitores imersos no mundo digital. Ressaltamos que este caderno pedagógico apresenta sugestões de oficinas, que podem ser adaptadas de acordo com cada realidade escolar, em que venha a ser utilizada. Dessa forma, é viável a inclusão de outras plataformas digitais e a escolha de diferentes livros

para serem trabalhados. Assim como o tempo, os recursos, também, podem ser modificados conforme os objetivos delineados e as necessidades de cada turma.

Embora esta proposição didático-pedagógica esteja direcionada aos professores de Língua Portuguesa, é relevante enfatizarmos que há possibilidade da realização de um trabalho em uma perspectiva interdisciplinar, o que poderá promover colaboração entre os profissionais da educação e os estudantes, possibilitando, assim, maiores probabilidades de efetivação dos atos de aprendizagens, visto que a dificuldade apresentada por um pode ser a habilidade já desenvolvida por outro.

Esperamos, portanto, que a utilização deste material seja mais um recurso de apoio pedagógico para as aulas de Língua Portuguesa, direcionadas para o desenvolvimento da leitura. Desejamos, também, que, por intermédio dessas oficinas, o professor encontre novas alternativas didáticas para aperfeiçoar o seu trabalho docente e, com isso, favorecer a formação de leitores críticos.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; NETO TANZI, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. 4. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa Ribeiro; COSCARELLI Carla Viana (org.). **Letramento digital**: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-162, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf>. Acesso em 20 jul. 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO



Fonte: https://drive.google.com/file/d/1B1hllvtj9aKwUOOwboUBk_NSHP8wQhuU/view. Acesso em: 22 de jan. 2024.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida na sociedade atual está mediada pela tecnologia, sobretudo, a vida dos jovens. Esse fato transformou as formas de socialização das pessoas, mudou a forma de vivermos, de nos comunicarmos, de trabalharmos, gerando uma teia de possibilidades e de ameaças no nosso meio social. O cenário global se transformou radicalmente e essa mudança está, totalmente, entrelaçada ao digital. Por isso, é urgente a necessidade de formação de indivíduos aptos a viverem nessa nova sociedade tecnológica.

Essa expansão acelerada das TD ocupa mais espaço no contexto educacional e, com isso, a escola tem papel fundamental em proporcionar o acesso e a implementação dessas tecnologias nesse ambiente como forma de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e inovador, o que requer uma nova postura do papel da escola, do professor e do aluno.

No que se refere à leitura, sabemos que ela é fundamental no processo de formação do ser humano em diversos aspectos. Nesse sentido, o desafio escolar na era digital para o trabalho com a leitura está associado às transformações, à organização de informações, às propostas de ensino, ao currículo e ao professor, o qual precisa estar aberto a essa nova demanda educacional tecnológica. Com base nisso, estratégias e metodologias para o desenvolvimento da leitura terão que atender a nova demanda social. Além disso, contamos com a pluralidade de linguagens que misturam imagens, palavras, sons e cores, os textos agora habitam e se entrelaçam nos novos suportes tecnológicos, exigindo que o trabalho com a leitura atenda a essa multiplicidade de linguagens.

Diante de todas essas razões, a presente pesquisa buscou investigar o uso dos suportes digitais, com foco no aparelho celular, enquanto importante ferramenta nas aulas de Língua Portuguesa para o desenvolvimento de habilidades e competências do eixo da leitura, em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. Baseado nesse objetivo, discutimos, inicialmente, as concepções de leitura e as TD móveis no contexto educacional, a partir de análises teóricas e bibliográficas.

Com base nas leituras e reflexões, consideramos que o aporte teórico trouxe entendimento sobre os multiletramentos e as novas perspectivas para o trabalho com a leitura, no ambiente digital. Nesse contexto, verificamos a importância de prepararmos leitores para viver em uma sociedade tecnológica e desenvolver habilidades de leitura que contemplem as multisemioses, tão marcantes na esfera digital. Diante das discussões presentes no capítulo

teórico, avaliamos como relevante o uso da ferramenta digital para auxiliar no trabalho docente em relação ao desenvolvimento da leitura.

Quanto ao levantamento documental coletados na BDTD, encontramos diversos estudos acadêmicos que abordam a temática das TD, voltada para o trabalho com a leitura. No entanto, apresentaram diferentes proposições acerca dessa temática. Já o presente estudo abordou em específico o dispositivo móvel celular. Quanto aos trabalhos acadêmicos selecionados para análise que abordaram a temática da leitura em suportes digitais, eles relataram acreditar no potencial dessas ferramentas, disponíveis no ciberespaço, para auxiliar e ampliar as oportunidades de aperfeiçoamento da competência leitora dos estudantes. Além disso, verificamos que os estudos elencados apontaram contextos de letramentos múltiplos, a fim de proporcionar aos alunos novas experiências leitoras.

Nessa perspectiva, é possível afirmarmos que as TD podem integrar os processos educacionais, de modo eficaz e produtivo. Sendo assim, enfatizamos, ainda, a importância do papel do professor e da escola para implementação desses aparatos no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Conforme essa visão de discursos, é importante, também, mencionar que o celular é uma ferramenta integrante da cultura dos nossos estudantes e está cada vez mais acessível, portanto faz parte do contexto social dos nossos alunos.

Sendo assim, como proposta para a melhoria do trabalho com a leitura mediante as TD, elaboramos uma proposta didática direcionada ao ensino fundamental II, com sugestões de atividades vinculadas ao *smartphone* dos estudantes e com o objetivo de trabalhar a leitura, por meio de plataformas digitais. Todas as atividades sugeridas propõem o incentivo à leitura, de forma atraente e cativante e pretendem contribuir para o letramento digital dos estudantes. A proposta didática propõe estimular à utilização do aparelho celular no espaço escolar, enquanto suporte digital para o desenvolvimento de habilidades leitoras.

As escolhas desses aplicativos digitais apresentam-se como uma possibilidade para incluir o artefato celular nas aulas de Língua Portuguesa para a formação de leitores. Ao propor a leitura, por meio de um aplicativo, abrem-se novas oportunidades. Os alunos passam a ter conhecimento, acesso e autonomia para ampliar as capacidades de leitura. Com isso, surgem novas circunstâncias de aprendizagem que permitem ao discente ir além dos conhecimentos adquiridos no contexto escolar.

Destacamos, portanto, a relevância desta pesquisa ao propor novas possibilidades de utilização do dispositivo móvel para o desenvolvimento de práticas de leitura, de forma muito mais atrativa e envolvente. Dito isto, podemos afirmar que este estudo contribui para a

utilização das multifuncionalidades oferecidas pelo *smartphone*, com o intuito de ampliar as experiências leitoras em tela, por meio de um aplicativo instalado no aparelho celular.

Com essas percepções, compreendemos que a escola deve integrar as TD em suas práticas, a fim de ampliar espaços e tempos no se que refere à questão do trabalho com a leitura. Sendo assim, devemos proporcionar uma educação que vise à formação de sujeitos mais autônomos e ativos, conseqüentemente, uma educação de mais qualidade para nossos estudantes.

Por tudo o que foi discutido, compreendemos que é preciso evidenciar a pertinência do suporte digital como ferramenta pedagógica capaz de favorecer a construção de conhecimentos em sala de aula. Por isso, esperamos que o presente estudo possa contribuir com o trabalho docente no que se refere à utilização de plataformas digitais, mediante o dispositivo móvel celular, para fins educacionais e no desenvolvimento de habilidades leitoras.

Após as discussões delineadas nesta pesquisa, retornamos ao questionamento inicial: *as tecnologias digitais móveis, especificamente o aparelho celular, podem ser utilizadas como ferramenta de apoio para o trabalho de incentivo à leitura?* Comprovamos a partir dos estudos realizados que o celular é um importante recurso no processo de ensino e aprendizagem da leitura. No entanto, o trabalho didático-pedagógico com essa tecnologia móvel ainda enfrenta barreiras, uma vez que nem todos os estudantes possuem disponibilidade para uso da internet. Embora, haja incentivos governamentais quanto à liberação de internet e aparelhos tecnológicos aos estudantes, temos a ciência de que esses ideais, às vezes, não são efetivados no chão da escola.

Nesse cenário, o desafio de elaboração de metodologias que utilizem de ações mediadas pelas TDIC é inquestionável, no entanto os professores persistem na busca por proporcionar aos seus alunos novos modos de aprendizagens. Sendo assim, o caderno pedagógico elaborado nesta pesquisa assume uma importância significativa, visto que aponta possibilidades para a realização de atividades leitoras, as quais são poderão ser utilizadas por professores de Língua Portuguesa e, ainda, em estudos interdisciplinares.

É possível afirmarmos, portanto, que há sempre um jeito novo de propormos atividades pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades leitoras mediadas pelas TDIC, especificamente com o uso do aparelho celular, desde que se conheçam bem o perfil dos estudantes e estejam abertos para diferentes possibilidades de aprendizagens, como os oferecidos pelo PROFLETRAS.

A partir dessas constatações e da mobilidade proposta pelo aparelho celular, concluímos que essa TD móvel se caracteriza como um suporte eficiente para as metodologias ativas nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de contribuir com o aprimoramento das habilidades leitoras dos discentes. Percebemos, desse modo, que a tela amplia as possibilidades de interação e oportuniza delinear novos caminhos, por meio dessas interfaces digitais. É importante, portanto, ressaltarmos que esse recurso tecnológico, com acesso às plataformas digitais pode possibilitar a diversificação nas formas de aprender a ler.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração, currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo. **A etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BOGDAN, Robert ; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística: Pensamento e ação na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador – conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- CONTE, Elaine. Educação, Desigualdades e Tecnologias Digitais em Tempos de Pandemia. In: RONDINI, Carina Alexandra (Org.). **Paradoxos da Escola e da Sociedade na Contemporaneidade**. Porto Alegre: Editora Fi, 2022, p. 32-62. Disponível em: <https://www.editorafi.org/ebook/507paradoxos>. Acesso em: 08 ago. 2023.
- COSCARELLI, Carla Viana (org.) **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. **Leitura: um processo cada vez mais complexo. Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8118>. Acesso em: 25 jun. 2022.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GERALDI, João Wanderley *et al.* **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital: a escola educativa**. Trad. Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

GOULART, Cecília. **Letramento: discutindo aspectos da escrita na cultura, na história e na prática pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

JORNAL NACIONAL. Mais de 50% dos estudantes chegam ao 3º ano do ensino fundamental sem ter habilidades básicas de leitura. **Portal G1**, 23 maio 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/05/23/mais-de-50percent-dos-estudantes-chegam-ao-3o-ano-do-ensino-fundamental-sem-ter-habilidades-basicas-de-leitura.ghtml>. Acesso em: 15 jun. 2022.

KEMP, Simon. Digital 2022: relatório global de estatísticas de julho. **Datareportal**, 21 jul. 2022. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-july-global-statshot>. Acesso em: 17 jun. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KERSCH, Dorotea Frank. (org.) **Multiletramentos na pandemia aprendizagens na, para e além da escola**. São Leopoldo, Casa Leiria, 2021.

KLEIMAN, Angela Bustos. Ministério da Educação. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, set. 2005. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?p=214>. Acesso em: 17 jun. 2022.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2009.

KOCH, Ingedore Grünfeld. Villaça; ELIAS, Vera Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARÇAL, Edgar; ANDRADE, Rossana; RIOS, Riverson. Aprendizagem utilizando dispositivos móveis com sistemas de realidade virtual. **CINTED-UFRGS**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, maio 2005. Disponível em: file:///D:/Documents/Downloads/brfufgrs,+a51_realidadevirtual_revisado.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

MARQUES, Rita de Cássia; SILVEIRA, Anny Jackeline Torres; PIMENTA, Denise Nacif. A pandemia de Covid-19: Interseções e desafios para a história da saúde e do tempo presente. *In: Coleção história do tempo presente*, Rio de Janeiro, v. 3, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/documento/pandemia-de-covid-19-intersecoes-e-desafios-para-historia-da-saude-e-do-tempo-presente>. Acesso em 30 de set. 2022.

MERIJE, Wagner. **Mobimento**: educação e comunicação mobile. São Paulo: Editora Peirópolis, 2012.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Blog www2.eca.usp.br/moran. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Diretrizes de Políticas para aprendizagem móvel**. 2014. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770>. Acesso em 16 out. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa *et al.* Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, Minas Gerais, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2009. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002>. Acesso em 30 de set. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa Ribeiro; COSCARELLI Carla Viana (Org.). **Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RIBEIRO, Ana Elisa. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, Minas Gerais, v. 2, n. 1, p. 01-16, 2021. Disponível em:

file:///D:/Documents/Downloads/admin,+270-Manuscrito-1803-1-6-20200810.pdf. Acesso em 30 de set. 2022.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto. **Série Ideias**, São Paulo, n. 13, p. 37-42, 1994.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada**: Os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **O ESPECIALISTA**, São Paulo, v. 38, n. 1, jan-jul, 2017.
<https://doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a2>. Acesso em 30 de set. 2022.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Cristine. **Metodologias ativas**: uma nova experiência de aprendizagem. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-162, dez. 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf>. Acesso em 30 de set. 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.