



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO UNIVERSIDADE VIRTUAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DENIS CHERLES MADEIRA DE SOUSA

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL E AS
TECNOLOGIAS DIGITAIS: ESTRATÉGIAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR**

FORTALEZA
2025

DENIS CHERLES MADEIRA DE SOUSA

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL E AS
TECNOLOGIAS DIGITAIS: ESTRATÉGIAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: tecnologia da educação.

Orientador: Ana Paula de Medeiros Ribeiro

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S696e Sousa, Denis Cherles Madeira de.

O ensino da língua portuguesa no ensino fundamental e as tecnologias digitais :
estratégias para implementação da Base Nacional Comum Curricular / Denis Cherles
Madeira de Sousa. – 2025.

104 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto UFC Virtual,
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional, Fortaleza, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro.

1. Tecnologias educacionais. 2. Material Autoral Digital Educacional. 3. Recursos
educativos digitais. 4. Leitura. 5. Multiletramentos. 6. Língua portuguesa - Estudo e ensino
(Educação permanente). I. Título.

CDD 371.33

DENIS CHERLES MADEIRA DE SOUSA

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL E AS
TECNOLOGIAS DIGITAIS: ESTRATÉGIAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Área de concentração: tecnologia na educação.

Aprovada em: 23 de junho de 2025

Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Luciana de Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Grace Troccoli Vitorino
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

RESUMO

Este trabalho surge da necessidade de repensar o ensino da leitura no Ensino Fundamental diante dos desafios enfrentados por estudantes da rede pública municipal de Fortaleza. A partir de diagnósticos realizados em uma escola pública de Fortaleza, identifiquei barreiras como falta de paciência, dificuldade de concentração e compreensão textual insuficiente. Para enfrentar essas questões, desenvolvi uma plataforma interativa baseada nos princípios dos Multiletramentos, na Base Nacional Comum Curricular e no uso de tecnologias educacionais digitais. A construção da plataforma surge como objetivo central deste trabalho. Para isso, foram analisados dados referentes às dificuldades de leitura dos alunos sujeitos desta pesquisa. Em um segundo momento, selecionei e apliquei o Material Autoral Digital Educacional (MADE) *A Rede*, um livro-jogo interativo que promove uma leitura multimodal crítica e envolvente em duas oficinas realizadas com os referidos alunos e, através de questionários, foram coletados dados que sinalizam um aumento significativo na motivação, participação e compreensão textual, especialmente entre os estudantes com maiores dificuldades. Os resultados reforçam a importância de integrar tecnologia, linguagens múltiplas e formação docente para transformar a leitura em uma prática social, colaborativa e contextualizada. Este estudo sugere que plataformas como a *Educonnect* podem ser ferramentas estratégicas para concretizar as diretrizes da BNCC e responder às demandas de uma educação voltada ao século XXI.

Palavras-chave: leitura; multiletramentos; tecnologias educacionais; MADEs; ensino fundamental.

ABSTRACT

This work arises from the need to rethink reading instruction in Elementary Education in light of the challenges faced by students in the municipal public school system of Fortaleza. Based on diagnoses conducted in a public school in Fortaleza, I identified barriers such as lack of patience, difficulty concentrating, and insufficient text comprehension. To address these issues, I developed an interactive platform based on the principles of Multiliteracies, the National Common Curricular Base, and the use of digital educational technologies. The construction of the platform emerges as the central objective of this work. For this purpose, data regarding the reading difficulties of the students involved in this research were analyzed. In a second phase, I selected and applied the Educational Digital Authorial Material (MADE) The Network, an interactive book-game that promotes a critical and engaging multimodal reading in two workshops conducted with the aforementioned students, and through questionnaires, data were collected indicating a significant increase in motivation, participation, and text comprehension, especially among students with greater difficulties. The results reinforce the importance of integrating technology, multiple languages, and teacher training to transform reading into a social, collaborative, and contextualized practice. This study suggests that platforms like Educonnect can be strategic tools to implement the BNCC guidelines and meet the demands of 21st-century education.

Keywords: reading; multiliteracies; educational technologies; MADEs; elementary education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Associações entre GNL e BNCC	17
Quadro 2 –	Movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos	17
Quadro 3 –	Movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos e Habilidades BNCC.....	18
Quadro 4 –	Resultados ADR/Junho 2024	47
Quadro 5 –	Resultados ADR/Outubro 2024	48
Quadro 6 –	Resumo dos procedimentos metodológicos	49
Quadro 7 –	Opinião sobre a leitura	62
Quadro 8 –	Dados sobre leitura	63
Quadro 9 –	Frequência Leitora	64
Quadro 10 –	Formato do texto	64
Quadro 11 –	Local de leitura	65
Quadro 12 –	Preferência de textos	65
Quadro 13 –	Dificuldade leitora	67
Quadro 14 –	Após as oficinas, como está seu interesse pela leitura?	77
Quadro 15 –	Qual dos textos utiliza mais recursos digitais?	77
Quadro 16 –	Em qual dos textos você teve informações sobre diferentes assuntos?	77
Quadro 17 –	Se você quisesse formar sua opinião sobre os pontos positivos e negativos do uso das redes sociais, em qual dos textos você teria essas informações?	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Site <i>Educonnect</i>	54
Figura 2 –	A Rede – tela inicial	72
Figura 3 –	Oficina de leitura 2 – tela inicial	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GNL	New London Group
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MADE	Material Autoral Digital Educacional
MEC	Ministério da Educação
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacional
PBL	<i>Problem-Based Learning</i>
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	JUSTIFICATIVA	16
3	OBJETIVOS	21
3.1	Objetivo geral	21
3.2	Objetivos específicos	21
4	O DESAFIO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA LEITURA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS	22
4.1	Concepções de leitura e metodologias de ensino	22
4.2	A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Leitura: Fundamentos e Impactos na Educação Brasileira	26
4.3	A BNCC e os Multiletramentos	31
4.4	Gêneros textuais, Multiletramentos e leitura: abordagens contemporâneas na Educação	32
4.5	Metodologias ativas e o ensino da leitura	34
4.5.1	<i>Sala de Aula Invertida</i>	35
4.5.2	<i>Aprendizagem baseada em problemas</i>	36
4.5.3	<i>Aprendizagem colaborativa</i>	38
4.5.4	<i>Gamificação</i>	40
4.5.5	<i>Material autoral digital educacional</i>	42
5	METODOLOGIA	45
5.1	Tipo de pesquisa	45
5.2	Contexto da pesquisa	47
5.3	Participantes da pesquisa	48
5.4	Procedimentos de análise e de coleta de dados	49
5.5	Instrumentos de coleta de dados	51
5.5.1	<i>Questionário Perfil Leitor</i>	51
5.5.2	<i>Diário de observação do professor pesquisador</i>	52
5.5.3	<i>Instrumentos de intervenção</i>	52
5.5.4	<i>Sondagem ao final da oficina de leitura</i>	53
6	O PRODUTO	54
6.1	Introdução	54
6.2	Objetivos	55
6.3	Estrutura e funcionalidades	56
6.4	Impacto educacional e sustentabilidade	57

6.5	Desenvolvimento da Plataforma <i>Educonnect</i> : uma abordagem tecnológica	57
6.6	Considerações finais	59
7	ANÁLISE DOS DADOS	60
7.1	Perfil leitor dos alunos dos anos finais da EMTI Maria Odete da Silva Colares	60
7.2	Análise dos hábitos de leitura de alunos do 8º Ano: um olhar teórico	63
7.3	Análise das dificuldades na leitura dos alunos do 8º ano: conexões com a BNCC, Multiletramentos e uso de MADE	67
7.4	O uso do MADE A Rede como ferramenta multimodal	70
7.5	Síntese dos resultados e avaliação das oficinas	76
8	CONCLUSÃO	79
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICES	91
	APÊNDICE A – OFICINA DE LEITURA – AULA 1	92
	APÊNDICE B – OFICINA DE LEITURA – AULA 2	95
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DO PERFIL LEITOR	98
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E PERFIL LEITOR	101

1 INTRODUÇÃO

A língua portuguesa só se tornou uma disciplina escolar no Brasil em meados do século XIX. Antes disso, no período colonial, apenas a elite tinha acesso ao ensino do idioma, que era ministrado pelos jesuítas sem um currículo definido. O propósito era ensinar o básico de português para, depois, estudar a gramática latina. Além disso, o Brasil era um território multilíngue até o século XVIII. Conviviam aqui a língua tupi-guarani, de origem indígena; o português, trazido pelos colonizadores; e línguas africanas, faladas pelos mais de um milhão de africanos que foram escravizados no Brasil nesse período.

O latim, como base para o ensino da Língua Portuguesa, enfrentou resistências desde o início do século XX, com a gramática de Said Ali (1931) e as Lições de Português de Sousa da Silveira (1921), que propunham uma abordagem mais voltada para os usos populares e regionais do idioma.

Sem uma orientação clara sobre o que e como ensinar, os professores de português atuavam de forma autônoma até a década de 1940, quando surgiu a NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira, uma tentativa do governo federal e de alguns gramáticos de padronizar a terminologia gramatical.

A democratização da educação, na década de 1960, trouxe novos desafios para o ensino da língua, pois exigiu a formação de mais professores em faculdades particulares que nem sempre ofereciam uma boa qualidade de ensino.

Desde a década de 1990, o Brasil tem buscado consolidar uma política educacional que oriente a formação básica comum por meio dos documentos curriculares previstos na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em seus Artigos 9º e 26º (Brasil, 1996).

Vários documentos foram construídos, mas os Multiletramentos ainda não faziam parte desses textos. Isso só ocorreria depois de 1996, quando as pesquisas sobre o assunto começam a ser realizadas. Entre os anos de 1995 e 1996, em Nova Londres (EUA), um grupo de pesquisadores ingleses, americanos e australianos começou a discutir a interação entre os textos e as mídias digitais.

O grupo ficou conhecido como New London Group – GNL e desenvolveu a Pedagogia dos Multiletramentos, que é voltada para uma educação apropriada para

a contemporaneidade, especialmente uma educação linguística. No ano de 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Multiletramentos ganham destaque dentro do ensino de Língua Portuguesa.

No texto supracitado, explicita-se que, “Da mesma maneira, imbricada à questão dos Multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural” (Brasil, 2017, p. 70). Ficou estabelecido que a área de Linguagens e suas Tecnologias, na qual está o componente Língua Portuguesa, iria “oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos Multiletramentos” (Brasil, 2017, p. 506). Outro ponto a ser observado é a necessidade de se “[...] considerar a cultura digital, os Multiletramentos [...] que procuram designar novas práticas sociais de linguagem” (Brasil, 2017, p. 487). Dessa forma, essas práticas ganham espaço dentro do ensino de língua materna.

É sabido por todos que a leitura é um processo fundamental para o desenvolvimento do ser humano e que, por meio dela, é possibilitada ao indivíduo a compreensão do mundo, bem como a interpretação de fatos, discursos e atitudes. De acordo com Cosson (2018, p. 36):

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.

Martins (2006) observa a leitura como algo individual. Para ela, a leitura é uma jornada pessoal, uma dança entre o leitor e as palavras. A leitura seria como um enigma a ser desvendado: os signos linguísticos são as pistas, e o leitor é um detetive habilidoso, que decifra cada sinal. Mas a leitura vai além disso. É como um mapa que nos guia por territórios desconhecidos, onde o leitor não apenas decodifica, mas também atribui significado e cria conexões profundas.

Cosson (2014, p. 137) afirma que “só podemos pensar a nós mesmos e aos textos a partir e dentro de uma comunidade interpretativa”, ressaltando que a leitura é uma prática social, que se constrói coletivamente e está ligada às experiências e ao contexto dos leitores. Nesse sentido, a leitura não é uma atividade neutra ou universal,

mas situada histórica e culturalmente. A tecnologia, por sua vez, trouxe novas formas de produzir e interpretar textos: som, imagem, vídeo e interatividade agora complementam ou até substituem o escrito. Como professor de Língua Portuguesa, me questiono como atualizar o ensino da língua materna a esses novos tempos.

A língua, como ferramenta de comunicação, também evolui de acordo com a evolução da sociedade. A escola precisa estar atenta a essas mudanças e adequar-se às demandas sociais apresentadas em cada momento histórico. O construcionismo, baseado no construtivismo piagetiano, envolve o professor como mediador. Sua principal responsabilidade é planejar, executar e avaliar situações desafiadoras e mobilizadoras. A partir dessas experiências, os alunos desenvolvem descobertas de forma autônoma e criativa. Além disso, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) desempenham um papel importante, apoiando diferentes formas de pensar e aprender. Como observado por Papert (2008, p. 167), as TDIC aparecem como apoio a “[...] formas diferentes de pensar e aprender”.

Nessa abordagem, o aluno é ativo na construção do próprio aprendizado, e o professor atua como facilitador desse processo. A parceria entre docente e discente é essencial para mobilizar novas práticas educacionais, uma vez que promove a construção do conhecimento de forma significativa.

Soares (2009) sugere uma nova prática pedagógica, em que os alunos não fiquem limitados a textos e material didático restritos ao seu contexto social. A escola e seus profissionais precisam “esforçar-se por ensinar a ler, a escrever, a falar, a ouvir; esforçar-se por cada um a seu modo, suprir necessidades culturais que os outros espaços não são capazes de provocar” (Mello; Ribeiro, 2004, p. 53).

Como parte dessa evolução, a partir dos anos de 1990, os textos escritos e impressos têm sofrido várias transformações. O surgimento do texto digital, por exemplo, permite que diversas linguagens (imagens estáticas e em movimento, sons, danças etc.) interajam entre si e criem um todo que chamamos de texto multissemiótico ou multimodal (Rojo, 2019).

De acordo com os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Brasil apresentou baixo desempenho em proficiência em leitura nos últimos anos, quando comparado a outros 78 países que participaram da avaliação em 2018 (Brasil, 2019). Os resultados indicaram que 50% dos estudantes

brasileiros, com 15 anos de idade, não atingiram o nível básico em leitura (Brasil, 2019).

Apesar das limitações do PISA, esses dados continuam sendo uma referência importante para a reflexão sobre práticas educacionais. Os educadores precisam reavaliar suas abordagens, especialmente no que diz respeito à formação leitora oferecida nas instituições de ensino no Brasil, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Ao observar os resultados do Ideb 2021 dos anos finais do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, percebe-se uma melhora na Nota Média Padronizada no decorrer dos anos. Em 2005, quando teve início esse acompanhamento, a nota era 4,32, já, em 2021, essa nota subiu para 5,32. Vemos que as políticas públicas tendem a surtir o efeito desejado, aumentando os índices de leitura dos anos finais do ensino fundamental, mas ainda há distorções entre os estados da federação.

A análise dos dados, a partir de 2005, evidencia que, no ano de 2021, a maioria das instituições pesquisadas obteve resultados acima da média nacional nos anos finais do Ensino Fundamental (3,5). Assim sendo, a análise dos resultados demonstra que há a intensificação do “esforço” necessário ao longo do tempo para manter ou ampliar o crescimento do indicador, especialmente daquelas escolas com indicadores mais elevados no ponto de partida. Mesmo com esse esforço, ainda há discrepância entre as regiões Norte e Nordeste com relação às demais regiões do país. Naquelas regiões, o índice de muito crítico e crítico ainda são considerados altos (INEP, 2022).

Ao contemplar essas distorções, se faz necessário questionar como o ensino da leitura tem sido conduzido nas escolas. Será que, na prática docente, os professores reconhecem o leitor como um “sujeito de sua própria leitura”, proporcionando espaço para o desenvolvimento do letramento? Quais estratégias de leitura podem contribuir para o diálogo entre o leitor e a obra, bem como para a construção de significado? Além disso, como os professores podem mediar práticas de promoção da leitura no contexto escolar, a fim de transformar a relação dos alunos com a prática da leitura (COSSON, 2018, p. 75)?

Diante deste contexto, surge a seguinte questão: como os preceitos contidos na BNCC sobre o ensino da leitura e o uso das tecnologias para os anos finais do

Ensino Fundamental podem ser efetivados na perspectiva dos Multiletramentos? Decorrentes desta questão central, surgem outras indagações: Como possibilitar melhor estímulo aos alunos para as atividades de leitura? Quais as estratégias pedagógicas os professores de Língua Portuguesa podem utilizar para auxiliar os alunos na leitura de textos? Quais recursos ou ferramentas tecnológicas poderiam ser apropriadas para melhorar a habilidade de leitura dos estudantes?

Para responder estas questões, será realizada uma pesquisa do tipo intervenção, seguindo a trilha metodológica disposta no capítulo quatro deste projeto. O capítulo teórico apresentado neste trabalho traz os principais autores que sustentam as ideias fundamentais que pretendo defender. Além desses tópicos, o trabalho traz uma seção de justificativa e o cronograma de desenvolvimento da pesquisa e está estruturado em sete capítulos. No primeiro capítulo, *Introdução*, abordo conceitos sobre leitura com base nas diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). No segundo capítulo, **Justificativa**, detalho as motivações que orientaram a investigação e as possíveis contribuições teóricas e sociais da pesquisa para os estudos sobre leitura, considerando a Pedagogia dos Multiletramentos. No terceiro capítulo apresento os objetivos geral e específicos da pesquisa. No quarto capítulo discuto os conceitos fundamentais que sustentam o estudo, como Gêneros Textuais, Multiletramentos, Leitura e Abordagens Contemporâneas na Educação. No quinto capítulo descrevo a metodologia da pesquisa, especificando os sujeitos envolvidos e o local de aplicação. O modelo de produto proposto, que consiste em uma plataforma de leitura desenvolvida em um ambiente dinâmico e interativo, com o objetivo de aprimorar habilidades de leitura e interpretação em diversos formatos e mídias, é apresentado no sexto capítulo.

No sétimo capítulo, exponho os resultados parciais e preliminares da pesquisa e, por último, o cronograma da pesquisa é detalhado.

2 JUSTIFICATIVA

Como professor de Língua Portuguesa e desejoso de que meus alunos possam tornar-se cidadãos “multiletrados”, inquieta-me como os professores podem contribuir para a diminuição da apatia dos alunos pela leitura e escrita e que ferramentas, disponíveis na escola, poderiam auxiliar nesse processo.

O encantamento pelo assunto Multiletramentos deu-se após a leitura do livro *Letramentos, mídias, linguagens*, de Rojo (2019). Depois de sua leitura, bem como de outros autores, foi despertada a curiosidade de se saber mais sobre essa nova forma de trabalhar a leitura e a escrita. O discurso da literatura deixa claro que os Multiletramentos não são algo abstrato, algo no mundo das ideias. Os Multiletramentos referem-se a uma abordagem educacional que reconhece a necessidade de desenvolver habilidades e competências em diferentes usos da língua. O conceito de Multiletramentos reconhece que a comunicação e a compreensão na sociedade contemporânea vão além da simples leitura e escrita tradicionais.

Na busca da literatura sobre temas associados, encontrei a Pedagogia dos Multiletramentos, que é uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza a diversidade de práticas de leitura e escrita presentes na sociedade contemporânea. Ela propõe que o ensino da língua portuguesa vá além do foco tradicional na leitura e escrita de textos impressos, abrangendo também as múltiplas linguagens e mídias que permeiam nossa cultura, como a linguagem digital, audiovisual, visual, entre outras.

Esse conceito foi construído nos anos de 1990, precisamente em 1996, quando um grupo de pesquisadores ingleses, americanos e australianos, em Nova Londres (EUA) – Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata – começa a discutir a interação entre os textos e as mídias digitais. Eles se denominam como o New London Group (GNL) (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996).

Na disciplina de Tecnodocência, conheci o Material Autoral Digital Educacional – MADE e, ainda inquieto com a atualização do ensino da língua materna, resolvi buscar como o uso do MADE poderia auxiliar os professores de Língua Portuguesa

do Ensino Fundamental, dos anos finais, a trabalhar o ensino da língua na perspectiva dos Multiletramentos. Perspectiva essa já aplicada na construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Ao analisarmos os campos de atuação elencados na BNCC: campo da vida social; campo artístico-literário; campo das práticas, estudos e pesquisas; campo jornalístico-midiático e campo da vida pública, é possível estabelecer uma conexão com os eixos norteadores do GNL: vida profissional, vida pública e vida privada.

Quadro 1 – Associações entre GNL e BNCC

GNL	Vida profissional	Vida pública	Vida privada
BNCC	Campo jornalístico-midiático	Vida pública	Vida pessoal
	Campo artístico-literário		Campo das práticas, estudos e pesquisas

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Na Pedagogia dos Multiletramentos, o processo de aquisição e uso da língua é construído a partir de quatro eixos, chamados de movimentos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformadora.

Quadro 2 – Movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos

Prática situada	Imersão na experiência e na utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles do mundo da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
Instrução explícita	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de Multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de design de diferentes modos de significado.
Enquadramento crítico	Interpretação do contexto social e cultural de designs de significados específicos. Isso envolver a postura dos alunos de “dar um passo para trás” em relação ao que estão estudando, para ver isso de forma crítica em relação ao seu contexto.
Prática transformada	Transferência na prática de construção de sentidos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos ou locais culturais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ao verificar as habilidades propostas pela BNCC, é possível encontrar similaridades com os movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos:

Quadro 3 – Movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos e Habilidades BNCC

Movimentos	Habilidades BNCC
Prática situada	(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.
Instrução explícita	(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.
Enquadramento crítico	(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.
Prática transformada	(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Nessa pequena amostra, é possível observar o diálogo existente entre as habilidades desenvolvidas pela BNCC e os movimentos trazidos pelo GNL e seus eixos norteadores: o que, por que e como.

Vemos similaridade na visão da Pedagogia dos Multiletramentos, cujo objetivo consiste na melhor inserção dos jovens nessa sociedade contemporânea, tornando-os cidadãos pensantes e críticos, preparados para lidar com os três principais domínios da vida: profissional, pública e privada. Esta é uma defesa da BNCC, na qual se assevera que “[...] é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (Brasil, 2017, p. 68).

Ao avaliarmos os textos produzidos hoje, observamos que eles deixaram de ser essencialmente escritos e passaram a ser formados por uma pluralidade de

linguagens, que podemos definir como multimodalidade. O impacto dessa multimodalidade não fica restrito aos textos, mas se amplia para a diversidade cultural e linguística das sociedades, o que implica mudanças necessárias na educação para o que chamaram de Multiletramentos.

Nesse diapasão, essa mudança no olhar sobre os textos, agora multimodais, teve forte influência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Rojo (2019) reforça que as novas tecnologias e o acesso a dispositivos móveis viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos. Para lidar com todas essas multimodalidades, por sua vez, é mister compreender o conceito de Multiletramentos.

O MADE apresenta-se como ferramenta para o ensino da língua na perspectiva dos Multiletramentos. Lima e Loureiro (2019a), em pesquisa feita com alunos da graduação da Universidade Federal do Ceará, durante a disciplina de Tecnodocência, notaram que a compreensão do conceito de docência foi alterada a partir do processo de desenvolvimento de MADE na perspectiva da interdisciplinaridade:

As modificações conceituais transpareceram quando trataram do conceito de Tecnodocência, incorporando elementos de interdisciplinaridade, das tecnologias digitais centradas na transmissão dos conteúdos, mas também na construção de conhecimentos com os alunos (p. 10).

Embora haja uma mudança no panorama apresentado, vale o destaque de que a ação docente ainda está centrada na figura do professor. Tardif (2002) enfatiza que a formação docente tem sido desenvolvida a partir de uma proposta aplicacionista do conhecimento. Arelada a tal concepção, Lima e Loureiro (2019a) ressaltam a existência de um cenário preocupante, no qual o processo formativo de professores tem se pautado na desarticulação dos conteúdos, no desequilíbrio entre teoria e prática e na desvinculação das TDIC. Um dos principais objetivos da Tecnodocência é promover a aprendizagem focada no aluno, ou seja, colocar o estudante no centro do processo educacional. Nessa abordagem, o professor atua como um “desafiador”, trazendo situações que coloquem os estudantes em conflito cognitivo e que por meio do protagonismo e da construção da autonomia, descubram soluções autorais para esses desafios apresentados.

Ao integrar a tecnologia na sala de aula, os alunos têm acesso a uma variedade de recursos que podem ser adaptados às suas necessidades e interesses individuais. Por exemplo, eles podem usar aplicativos educacionais interativos, assistir a vídeos educativos *online*, participar de fóruns de discussão e colaborar em projetos digitais. O uso inovador dos artefatos tecnológicos digitais diante de uma proposta de ensino diferenciado pode tornar o processo de aprendizagem mais significativo, trazendo maior engajamento dos estudantes.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Criar uma plataforma interativa de multiletramentos para auxiliar o aprendizado da leitura de alunos do Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar as dificuldades em leitura dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.
- Selecionar material autoral digital educacional de acordo com as dificuldades em leitura identificadas.
- Analisar a aplicação do material autoral digital educacional na plataforma interativa de Multiletramentos.

4 O DESAFIO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA LEITURA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Nesta sessão, serão apresentados os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa, organizados em três tópicos: “Concepções de leitura e metodologia de ensino”, no qual discuto o conceito de leitura, na busca por entendê-la muito além de uma perspectiva tradicional de ensino; “Abordagem curricular da leitura”, no qual será apresentado o conceito de leitura nos documentos curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e Base Nacional Comum Curricular – BNCC); e “Metodologias ativas e o ensino da leitura”, no qual serão abordados alguns tipos de metodologias ativas e como elas podem ser usadas no contexto da facilitação do processo de leitura.

4.1 Concepções de leitura e metodologias de ensino

Neste tópico, serão discutidas algumas concepções sobre leitura no contexto da Educação Básica. Para Solé (1998), “[...] a leitura é um processo ativo em que o leitor constrói significados a partir da interação com o texto e dos conhecimentos prévios que possui”. Diferentes concepções influenciam esse processo, considerando elementos como a compreensão textual, a extração de sentidos e a formulação de perguntas. Além disso, é importante analisar como programas de formação continuada auxiliam os professores a refletirem sobre suas práticas e a adaptá-las às necessidades dos estudantes. Nesta pesquisa, a ideia de leitura que é adotada é aquela que possibilita o protagonismo, o diálogo, a interação e a vivência dos sujeitos leitores nas práticas sociais.

As concepções de leitura têm influenciado a prática pedagógica dos professores ao longo do tempo. Para iniciar esta discussão, é essencial destacar o que Geraldi (2011) menciona sobre as diferentes compreensões de linguagem: (1) Linguagem como expressão do pensamento; (2) Linguagem como instrumento de comunicação; e (3) Linguagem como forma de interação. Essas concepções influenciam diretamente as práticas de leitura em sala de aula.

A partir desse conceito, surgem diferentes perspectivas de leitura: a perspectiva do autor, a perspectiva do texto, a perspectiva do leitor, a perspectiva da interação entre autor-texto-leitor e a perspectiva discursiva. Antes de descrever brevemente cada perspectiva, é importante ressaltar que uma não invalida a outra. "O que acontece é que fomos conhecendo cada vez mais a respeito dos procedimentos e capacidades envolvidos no ato de ler" (Rojo, 2004, p. 4). Com isso, compreende-se que essas teorias podem ser complementares.

Sob a perspectiva do autor, a leitura é vista de forma cognitivista; nela, a linguagem é entendida como expressão do pensamento. Isso significa que a linguagem e a leitura são atos monológicos, com o autor sendo o centro das ideias. Nesse contexto, o trabalho com o texto se concentra na observação das informações de superfície, o que limita o aluno a uma leitura mais profunda.

Sob a perspectiva do texto, adota-se uma visão estruturalista da leitura, na qual a linguagem é compreendida como um instrumento de comunicação. A língua é apresentada como um código a ser decifrado, um conjunto de signos combinados por regras. Aqui, o foco da leitura está no texto. Embora reconheça a língua como um ato social, esta abordagem negligencia aspectos como o contexto, o uso e os falantes, e resulta em uma leitura que se resume à mera reprodução das informações contidas no texto.

Sob a perspectiva do leitor, a leitura é vista novamente de forma cognitivista, com a linguagem sendo concebida como expressão do pensamento. O foco está no leitor, que tem a autonomia de concordar ou não com o texto ou autor. O leitor é considerado a fonte dos sentidos, com a compreensão – que começa na sua mente – e busca do texto apenas para confirmar suas hipóteses e expectativas (Goodman, 1987).

Sob a perspectiva da interação autor-texto-leitor, adota-se uma visão interacionista da leitura, em que a linguagem é vista como forma de interação. O foco interpretativo está na "interação autor-texto-leitor" (Koch, Elias; 2018, p. 119), o que permite diálogos entre o conhecimento e as vivências do leitor e as explanações do autor no texto. O sentido do texto é construído considerando tanto as sinalizações textuais do autor quanto os conhecimentos do leitor (Koch; Elias, 2010, p. 12).

Sob a perspectiva discursiva, que dialoga com a teoria da interação autor-texto-leitor, o autor utiliza a linguagem para interagir com o interlocutor, possibilitando a construção de sentido que considera as posições sociais, históricas, ideológicas e pragmáticas. Essa visão, baseada nos preceitos bakhtinianos de caráter dialógico, vê o leitor como alguém que interage ativamente com o autor e o texto, ocupando "[...] simultaneamente uma posição ativa e responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão é prehe de resposta" (Bakhtin, 2003, p. 271). Segundo Koch e Elias (2018), "[...] envolve não apenas operações linguísticas, mas também cognitivas, sociais e interacionais". Assim, no processo de construção do sentido do texto, é essencial considerar não apenas o "[...] conhecimento da língua, mas também os conhecimentos de mundo e da cultura em que se vive, possibilitando a interação e as experiências sociais" (Koch; Elias, 2018, p. 15).

Ao partir dessas perspectivas, diversos autores estudiosos da área puseram olhares sobre o conceito de leitura. Britto (2011), por exemplo, apresenta a leitura como uma "ação intelectual", na qual os sujeitos processam informações codificadas em textos escritos com base em suas experiências, conhecimentos e valores prévios. Ele enfatiza que o processo de leitura é culturalmente constituído ao longo da história. Para Britto, a leitura não se limita a acumular informações; ela também reflete valores e posicionamentos políticos dentro da sociedade.

Soares (1988) complementa essa visão, ao destacar que a leitura é um processo "político". Os mediadores, como professores e bibliotecários, desempenham um papel fundamental na formação dos leitores e na transformação social. Nesse contexto, esta pesquisa adota a compreensão de leitura não apenas como fruição, mas também como um processo de formação individual e social.

Kleiman (2004) observa que a concepção de leitura, hoje, é predominantemente marcada por abordagens que consideram a interação entre leitor, texto e contexto. Essas perspectivas reconhecem a complexidade do ato de ler, envolvendo habilidades cognitivas, culturais e sociais. A leitura é vista como uma prática dinâmica e multifacetada, na qual os sujeitos constroem significados a partir das palavras escritas.

[...] a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (Kleiman, 2004, p. 14).

Nessa pesquisa, considero a leitura como um processo de construção de significados em que se valoriza não apenas os fatores linguísticos, mas, sobretudo, os aspectos discursivos, nos quais os sujeitos estão inseridos socialmente. Com isso, nessa concepção discursiva, “[...] a leitura é vista como um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (Rojo, 2012a, p.02).

As reflexões sobre a leitura não são algo recente. Muitos autores se dedicam a compreender como a leitura vem mudando como a sociedade. Terra (2014, p. 21), pontua essa mudança:

Antes da sociedade industrial, na Europa no século XIX, a leitura era vista como um ócio das camadas privilegiadas. Com as mudanças sociais decorrentes da industrialização, a leitura passou a ser considerada como forma de ascensão social, de sorte que não saber ler ficou vinculado ao fracasso social.

Percebemos que, diante das transformações sociais ao longo do tempo, a leitura tornou-se uma ferramenta imprescindível para a inserção do indivíduo na sociedade contemporânea, devido às exigências da atualidade. A apropriação da leitura pelas classes populares representa uma conquista significativa, pois se trata de um "instrumento imprescindível não só para a elaboração de sua própria cultura, mas também para a transformação de suas condições sociais" (Abreu, 1995, p. 48).

Nas palavras de Soares (2011):

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário (p. 43).

Muitos teóricos, incluindo Soares, destacam que, frequentemente, as atividades de leitura se concentram na localização de informações no texto, na resposta a questões de metalinguagem (gramática e ortografia) ou em exercícios de opinião. Embora essas abordagens sejam relevantes, não devem ser o foco central ao estudar uma obra artística. É fundamental explorar a obra em sua profundidade, considerando aspectos estéticos, simbólicos e emocionais para uma compreensão mais completa.

Cosson (2020) sugere que o professor deve ter a liberdade de escolher materiais didáticos, buscando obras com diversos níveis de complexidade. É importante atentar para a construção dos termos textuais, as relações intertextuais e contextuais. Essa abordagem amplia o repertório dos estudantes e, como um passe de mágica, fortalece sua competência literária.

Diante desta breve discussão teórica sobre a leitura e sob a perspectiva da pedagogia dos Multiletramentos, considerar-se-á o entrelaçamento de diferentes perspectivas de leitura, compreendendo que o processo de construção de sentido do texto não se centraliza em um único aspecto; ocorre, outrossim, na interação entre autor, texto, leitor, contexto e intertexto, considerando as perspectivas discursivas da linguagem. O destaque será para as experiências sociais que o educando traz para a sala de aula, com a leitura servindo não como um ato excludente, mas como uma oportunidade de pensar, transformar e refletir sobre o mundo.

4.2 A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Leitura: Fundamentos e Impactos na Educação Brasileira

As políticas educacionais no Brasil têm desempenhado um papel crucial na configuração da educação e na relação entre o governo e o sistema educacional. Durante os anos 1990, uma reforma educacional foi implementada, influenciada pelo Banco Mundial, um organismo internacional dedicado a combater a pobreza e as desigualdades sociais. Essas políticas tiveram impactos significativos na educação brasileira, incluindo a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Para Altmann (2002), a aliança entre o Banco Mundial e o Ministério da Educação (MEC) resultou em mudanças substanciais, mas também gerou debates sobre a função emancipadora do conhecimento escolar e suas implicações nas desigualdades educacionais na década de 1980. As pesquisas no campo educacional, conforme destacado por Geraldi (2015), enfocavam a construção curricular com base em práticas docentes e contavam com a colaboração de profissionais de diversos segmentos. Essa abordagem valorizava a integração entre teoria e prática, reconhecendo a importância da experiência dos educadores na elaboração dos currículos e na promoção de uma educação significativa. Para ele, nesse contexto, começam a vir à luz inúmeras experiências realizadas em sala de aula, às vezes, às escondidas, em silêncio. E também se expressam vontades de encontrar outros caminhos para a ação em sala de aula. Professores, insatisfeitos e inquietos com os resultados de seu trabalho, queriam propostas, respostas a suas indagações. Um diálogo frutífero estava em andamento e quando secretarias começam a elaborar suas propostas curriculares fazem-no contando com a participação não só de assessores universitários, mas, sobretudo, com a presença de professores que procediam do chão da escola como representantes de seus colegas (Geraldi, 2015, p. 382).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, diferentemente de outras propostas, têm como objetivo orientar as práticas docentes, a elaboração de currículos e materiais didáticos para o ensino público e privado. Esses parâmetros foram criados pelo Ministério da Educação (MEC) e implantados durante as transformações políticas na década de 1990, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). No entanto, é importante destacar que, ao adotar os PCN, o sistema escolar pode inadvertidamente favorecer uma abordagem meritocrática, focada exclusivamente em resultados quantitativos, em detrimento da realidade educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece os princípios e diretrizes para a educação no Brasil. A LDB é um marco regulatório fundamental que orienta o sistema educacional brasileiro, buscando assegurar a qualidade e a equidade no acesso à educação. Neste artigo, discutiremos a importância da LDB para a promoção da leitura nas escolas e seu impacto no desenvolvimento educacional e social dos estudantes.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) reafirmou a necessidade de estabelecer diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e de criar uma base nacional que orientasse os currículos no Brasil. Dessa forma, nasceu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que define as aprendizagens essenciais para os alunos da Educação Básica, assegurando a construção de diversas competências, entre elas:

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. 9).

A LDB enfatiza a importância da leitura como uma competência essencial para a formação integral dos estudantes. No seu artigo 26, a LDB destaca a necessidade de uma base nacional comum curricular que contemple, entre outros aspectos, o desenvolvimento da capacidade de ler e compreender diferentes tipos de textos. A leitura é vista como uma ferramenta crucial para o aprendizado e para a construção do conhecimento, sendo incentivada em todas as etapas da educação básica.

Além disso, a LDB prevê a criação de programas e projetos voltados para a promoção da leitura nas escolas. Esses programas visam estimular o interesse pela leitura desde os primeiros anos de escolarização, proporcionando aos alunos acesso a bibliotecas escolares e materiais didáticos diversificados. A implementação de tais iniciativas busca garantir que todos os estudantes desenvolvam habilidades de leitura e interpretação que são essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal.

A promoção da leitura, conforme estabelecido pela LDB, tem um impacto significativo no desenvolvimento educacional dos estudantes. A leitura não apenas melhora o desempenho escolar em diversas disciplinas, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a capacidade de concentração, análise crítica e resolução de problemas.

Estudos mostram que alunos com boas habilidades de leitura tendem a ter melhor desempenho acadêmico e são mais propensos a continuar seus estudos em níveis mais avançados. A leitura estimula a curiosidade e o desejo de aprender, criando uma base sólida para o desenvolvimento contínuo ao longo da vida. Assim, a

ênfase na leitura conforme a LDB contribui para a formação de cidadãos mais bem preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Um dos objetivos centrais da LDB é formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. A leitura desempenha um papel fundamental nesse processo, pois proporciona aos estudantes a oportunidade de acessar uma ampla gama de informações e perspectivas. Ao ler diferentes tipos de textos, os alunos são expostos a diversas realidades e opiniões, o que contribui para a formação de um pensamento crítico e reflexivo.

Os PCN de Língua Portuguesa revisitam as propostas da Linguística da Enunciação, especificamente as concepções do teórico Mikhail Bakhtin (2003). Bakhtin propõe que a linguagem ocorre por meio da interação entre os sujeitos e o mundo. Dessa forma, o aprendizado da leitura se dá pela relação entre sujeito e linguagem, sob a perspectiva do dialogismo, ou seja, a leitura é produto da interação entre o sujeito e os enunciados produzidos em diferentes situações comunicativas.

Já a BNCC está organizada por competências a serem desenvolvidas em diferentes âmbitos: competências gerais para a Educação Básica, competências específicas de cada área de conhecimento e competências específicas referentes a cada componente curricular. Além disso, também abrange habilidades a serem desenvolvidas por meio dos objetos de conhecimento (os conteúdos). Essa organização retoma a discussão sobre um currículo por competências e, como consequência, o debate sobre atitudes, valores e, principalmente, sobre o que os alunos devem "saber fazer". Nesse contexto, o "saber fazer" não é necessariamente uma retomada do tecnicismo, mas pode significar um processo de aprendizagem que contextualiza os conhecimentos adquiridos em situações concretas de uso, visando uma formação integral e o pleno exercício da cidadania.

Com o uso da língua oral e escrita, espera-se que os estudantes estejam preparados para a participação social, que envolve a habilidade de discutir, posicionar-se e atuar na sociedade. Assim, a proposta dos PCN de Língua Portuguesa tem o objetivo de desenvolver habilidades comunicativas, como a fala, a escrita, a leitura e a produção textual. Espera-se que, ao final do ciclo final do Ensino Fundamental, o estudante tenha pleno domínio dessas habilidades para atuar na sociedade e alcançar diversos objetivos comunicativos.

A leitura permite que os estudantes compreendam melhor o mundo ao seu redor, desenvolvam empatia e se tornem mais engajados socialmente. A LDB, ao promover a leitura, busca garantir que os alunos não apenas adquiram conhecimentos acadêmicos, mas também se tornem indivíduos capazes de participar ativamente da vida social e política do país, exercendo seus direitos e deveres de forma plena e consciente.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1997), o indivíduo é visto como um sujeito que interage no mundo e possui diferentes tipos de conhecimento prévio. O aprendizado da língua, e conseqüentemente da leitura, ocorre através das interações sociais, que permitem a assimilação de significados provenientes do domínio da cultura, já que os usos da língua acontecem em diversos contextos. A linguagem, por sua vez, regula o pensamento e as ações dos sujeitos.

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1997), a leitura é uma atividade fundamental para a escrita. Nesse sentido, eles destacam a produção textual, pois:

Essas diferentes dimensões da linguagem não se excluem: não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo. Também a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo, de novas representações sobre ele. A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem (Brasil, 1997, p. 22).

O trabalho com gêneros textuais é fundamentado na teoria bakhtiniana, que considera os textos como produtos históricos, produzidos em contextos comunicativos específicos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (Brasil, 1997, p. 23), os diversos gêneros existentes são formas relativamente estáveis de enunciados, presentes na cultura e caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Bakhtin (2003) reitera que os enunciados são constantemente produzidos em situações comunicativas, por meio das interações entre sujeitos e discursos, gerando novos enunciados. Ferro (2012) destaca que os PCN de Língua Portuguesa enfatizam a leitura como uma habilidade essencial para a vida em sociedade. Esses parâmetros

têm o objetivo de capacitar os estudantes de forma eficiente, desenvolvendo plenamente sua competência leitora, ou seja, permitindo que leiam diferentes tipos de textos originários de diversos contextos.

Para Ferro (2012),

o documento, o princípio organizador é a preocupação em possibilitar reais condições de letramento em sala de aula, em detrimento das práticas tradicionais, principalmente no que se refere à decodificação. Daí decorre conceber a leitura como uma atividade cognitiva, intelectualmente estimulante e culturalmente enriquecedora (p. 19).

Apesar dos avanços proporcionados pelos PCN na promoção da leitura, ainda existem desafios a serem enfrentados. Muitas escolas enfrentam dificuldades relacionadas à falta de recursos, como bibliotecas bem equipadas e materiais de leitura atualizados. Além disso, a formação continuada de professores para o incentivo à leitura é um aspecto crucial que necessita de atenção constante.

É fundamental que políticas públicas continuem a investir na infraestrutura escolar e na capacitação dos educadores, garantindo que a leitura seja efetivamente promovida em todas as etapas da educação básica. A parceria entre escolas, famílias e comunidades também é essencial para criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da leitura, estimulando o interesse e o prazer por essa prática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) desempenha um papel crucial na promoção da leitura nas escolas brasileiras, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento educacional e social dos estudantes. Ao estabelecer diretrizes que incentivam a leitura desde os primeiros anos de escolarização, a LDB contribui para a formação de cidadãos críticos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

4.3 A BNCC e os Multiletramentos

Desde a década de 1990, o Brasil tem buscado consolidar uma política educacional que oriente a formação básica comum por meio dos documentos curriculares previstos na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em seus Artigos 9º e 26º.

Vários documentos foram construídos, mas os Multiletramentos ainda não faziam parte desses textos; o que só ocorreria depois de 1996, quando as pesquisas sobre o assunto começam a ser realizadas.

Entre os anos de 1995 e 1996, em Nova Londres (EUA), um grupo de pesquisadores ingleses, americanos e australianos começam a discutir a interação entre os textos e as mídias digitais. O grupo ficou conhecido como New London Group – GNL e desenvolveu a Pedagogia dos Multiletramentos, que é voltada para uma educação apropriada para a contemporaneidade, especialmente uma educação linguística.

No ano de 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Multiletramentos ganham destaque dentro do ensino de Língua Portuguesa. No texto supracitado, explicita-se que, “Da mesma maneira, imbricada à questão dos Multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural” (Brasil, 2017, p. 70).

Ficou estabelecido que a área de Linguagens e suas Tecnologias, na qual está o componente Língua Portuguesa, procura “[...] oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos Multiletramentos” (Brasil, 2017, p. 506).

Um outro ponto a ser observado é a necessidade de se “considerar a cultura digital, os Multiletramentos [...] que procuram designar novas práticas sociais de linguagem” (Brasil, 2017, p.487). Dessa forma, essas práticas ganham espaço dentro do ensino de língua materna.

4.4 Gêneros textuais, Multiletramentos e leitura: abordagens contemporâneas na Educação

A leitura é uma habilidade essencial para a formação educacional e social dos indivíduos. No contexto educacional contemporâneo, a compreensão dos gêneros textuais e dos Multiletramentos é fundamental para o desenvolvimento de práticas de leitura eficazes e significativas.

Os gêneros textuais são formas de organização dos textos que refletem diferentes situações comunicativas e finalidades. Cada gênero possui características

específicas em termos de estrutura, estilo e propósito comunicativo, influenciando diretamente a maneira como são lidos e interpretados. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros textuais são “relativamente estáveis” e surgem das necessidades sociais e comunicativas das comunidades.

A leitura dos diferentes gêneros textuais é crucial para o desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes. Ao serem expostos a uma variedade de gêneros, como narrativas, poemas, artigos científicos, notícias e receitas, os alunos adquirem uma compreensão mais ampla das diferentes funções e usos da linguagem. Isso promove uma leitura mais crítica e reflexiva, permitindo aos leitores analisar os textos de maneira mais profunda e contextualizada.

O conceito de Multiletramentos foi introduzido pelos teóricos do New London Group (1996) e se refere à multiplicidade de práticas de letramento que surgem em resposta às mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Os Multiletramentos reconhecem a diversidade de formas de comunicação e os diferentes contextos nos quais a leitura e a escrita ocorrem, enfatizando a necessidade de desenvolver competências para lidar com textos multimodais e digitais.

Cope e Kalantzis (2009), membros do New London Group, argumentam que a educação contemporânea deve ir além do letramento tradicional e incorporar os Multiletramentos para preparar os alunos para as demandas do mundo moderno. Eles destacam que a leitura de textos multimodais, que combinam elementos verbais, visuais, sonoros e digitais, exige novas habilidades de interpretação e análise crítica.

A integração dos gêneros textuais e dos Multiletramentos na prática pedagógica proporciona uma abordagem mais holística e abrangente da leitura. Segundo Coscarelli (2016), a leitura contemporânea envolve a capacidade de navegar por diferentes gêneros textuais e modos de comunicação, desenvolvendo uma compreensão crítica das mensagens e dos contextos em que estão inseridas.

A prática de leitura que considera os Multiletramentos e os gêneros textuais prepara os estudantes para enfrentar os desafios da sociedade da informação. Os alunos aprendem a decodificar e interpretar não apenas textos escritos, mas também imagens, vídeos, infográficos e outros tipos de textos multimodais. Essa abordagem multidimensional da leitura promove o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas que são essenciais para a cidadania ativa e informada.

Apesar dos avanços teóricos, a implementação dos conceitos de gêneros textuais e Multiletramentos na prática pedagógica ainda enfrenta desafios. Muitos professores relatam dificuldades na adaptação de suas práticas de ensino para incorporar essas abordagens, devido à falta de formação adequada e recursos didáticos. É fundamental que as políticas educacionais invistam na capacitação dos educadores e na disponibilização de materiais que reflitam a diversidade de gêneros textuais e práticas de Multiletramentos.

Além disso, é crucial promover um ambiente de leitura que valorize a diversidade de gêneros textuais e incentive a leitura crítica e reflexiva. A parceria entre escola, família e comunidade é essencial para criar um contexto favorável ao desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

4.5 Metodologias ativas e o ensino da leitura

O cenário educacional está em constante transformação devido ao crescimento exponencial das tecnologias digitais. No entanto, muitas vezes, o ensino tradicional não consegue engajar os alunos, especialmente quando se trata de literatura e leitura. Diante desse desafio, professores e escolas precisam adotar estratégias inovadoras para estimular o interesse dos estudantes e promover uma aprendizagem significativa.

No modelo tradicional de ensino, o professor assume o papel central na condução da aula, adotando uma abordagem expositiva. Nesse cenário, os alunos desempenham um papel passivo, absorvendo o conteúdo apresentado pelo docente e demonstrando seu conhecimento por meio de avaliações e trabalhos. No entanto, enfrentamos o desafio de manter os estudantes engajados, interessados e motivados, uma vez que o educador é o protagonista dessa dinâmica.

Uma abordagem eficaz é a utilização das metodologias ativas, que se baseiam na participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento. Essas metodologias têm um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Gabriel (2013), o ensino mediado por tecnologias oferece muitos benefícios, mas também apresenta desafios, especialmente no que diz respeito a reconhecer e pesquisar informações em fontes confiáveis.

As metodologias ativas são abordagens educacionais que incentivam os estudantes a participar ativamente de seu próprio processo de aprendizagem. Em vez de serem meros receptores de informações, os alunos são estimulados a investigar, discutir, experimentar e refletir sobre os conteúdos. Segundo Bonwell e Eison (1991), metodologias ativas incluem "instrução que envolve os alunos fazendo coisas e pensando sobre o que estão fazendo". Entre as metodologias ativas mais conhecidas estão a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Aprendizagem Colaborativa e a Gamificação.

4.5.1 Sala de Aula Invertida

A Sala de Aula Invertida, ou *Flipped Classroom*, é uma abordagem pedagógica que inverte a dinâmica tradicional de ensino. Segundo Bergmann e Sams (2012), pioneiros desta metodologia, a Sala de Aula Invertida "transforma o ambiente de aprendizado, tornando-o mais centrado no aluno". Em vez de assistir a palestras em sala de aula e fazer lições de casa posteriormente, os alunos acessam o material instrucional em casa, geralmente por meio de vídeos ou leituras, e utilizam o tempo de aula para atividades interativas que reforçam e aplicam o conhecimento adquirido.

Baseado em leituras dos autores Bergmann e Sams (2012, 2015a, 2015b, 2016), segue uma compilação das principais ideias das vantagens da Sala de Aula Invertida:

- **Engajamento Ativo:** Os alunos participam ativamente do processo de aprendizado, em vez de serem espectadores passivos.
- **Personalização:** Permite que os alunos aprendam no seu próprio ritmo, revisitando o material quantas vezes forem necessárias.
- **Interação Significativa:** O tempo de aula é utilizado para discussões, projetos e atividades colaborativas que aprofundam a compreensão.
- **Feedback Imediato:** Os professores podem fornecer feedback instantâneo e direcionado durante as atividades práticas em sala.

Aplicar a Sala de Aula Invertida ao ensino da leitura envolve uma série de estratégias que podem transformar a forma como os alunos interagem com os textos e desenvolvem suas habilidades de leitura.

No modelo de Sala de Aula Invertida, os alunos são responsáveis por realizar a leitura dos textos em casa. Isso pode incluir a leitura de capítulos de livros, artigos, contos ou qualquer outro material relevante. Além da leitura, os alunos podem ser orientados a assistirem a vídeos explicativos ou a realizarem atividades preparatórias, como anotações ou resumos.

O tempo de aula, liberado da necessidade de leitura silenciosa, pode ser utilizado para uma variedade de atividades que promovem a compreensão e a análise crítica dos textos lidos. A partir das leituras feitas e na experiência como professor, podemos incluir algumas estratégias que podem contribuir no processo de leitura.

- **Discussões em grupo:** Os alunos discutem os textos em pequenos grupos, compartilhando suas interpretações e levantando questões. Isso promove o desenvolvimento de habilidades de comunicação e pensamento crítico.
- **Debates:** Os alunos são divididos em equipes e participam de debates sobre temas ou questões levantadas pelos textos. Isso estimula a argumentação e a defesa de pontos de vista.
- **Projetos colaborativos:** Os alunos trabalham juntos em projetos que exigem a aplicação do conhecimento adquirido na leitura. Isso pode incluir apresentações, dramatizações, ou criação de produtos relacionados ao texto.
- **Análise literária:** Atividades de análise literária, onde os alunos examinam elementos como tema, personagens, enredo e estilo, são realizadas em sala com a orientação do professor.
- **Escrita criativa:** Os alunos podem ser incentivados a escrever suas próprias histórias ou poemas inspirados pelos textos lidos, promovendo a criatividade e a expressão pessoal.

4.5.2 Aprendizagem baseada em problemas

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), também conhecida como *Problem-Based Learning* (PBL), em inglês, é um método de ensino e aprendizagem que surgiu em 1965 na escola de medicina da McMaster University, localizada em Hamilton, Ontário, Canadá. Segundo Borochovicus e Tassoni (2021, p. 45), o objetivo principal era ampliar o conhecimento e desenvolver habilidades médicas dos alunos

por meio de trabalho colaborativo e cooperativo, fundamentado em situações-problema hipotéticas semelhantes às que os futuros médicos enfrentariam em suas carreiras. Esse método promove uma aprendizagem significativa, estimulando o pensamento crítico e reflexivo.

Além disso, a ABP pode ser aplicada em diferentes áreas do conhecimento, embora sua prevalência seja mais comum no Ensino Superior, havendo poucas pesquisas aplicadas ao Ensino Fundamental (Bertolino; Capri Neto; Capri, 2019, p. 12). O papel do professor na ABP varia conforme as diferentes abordagens metodológicas: alguns autores consideram-no um mediador importante no processo de aprendizagem, enquanto outros atribuem-lhe um papel de coadjuvante, atuando mais como orientador do que como transmissor do saber (Borochovicus; Tassoni, 2021, p. 48).

Segundo Munhoz (2015), o avanço da tecnologia e o crescimento significativo das redes sociais levaram ao surgimento da ABP como uma nova abordagem de ensino e aprendizagem, em contraste com os métodos tradicionais. Por outro lado, Duarte (2010) vê essas novas propostas educacionais como pedagogias negativas, pois rejeitam a educação tradicional. Ele critica a ideia de colocar o aluno como figura central das atividades escolares, enquanto o professor se torna apenas um "organizador de atividades que promove o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos".

É nesse cenário que se entende que a ABP pode se apresentar como uma das possibilidades para esse novo momento educacional. Ela surgiu para ampliar o conhecimento e o desenvolvimento das habilidades dos alunos, servindo como uma alternativa às aulas que não estavam se mostrando eficazes na formação dos alunos. Trata-se, portanto, de um movimento em busca de soluções para as dificuldades encontradas na relação ensino-aprendizagem, mas não pode ser considerada uma solução definitiva para todas as questões escolares, especialmente devido às suas variáveis e complexidades.

A aplicação da ABP no ensino da leitura envolve a criação de problemas que incentivem os alunos a engajar-se profundamente com os textos, promovendo a compreensão e a análise crítica. Os problemas selecionados devem ser complexos o suficiente para exigir uma leitura cuidadosa e analítica dos textos. Por exemplo,

problemas que envolvam a interpretação de temas literários, a análise de personagens ou a comparação de diferentes perspectivas podem ser eficazes.

A partir das leituras de Munhoz (2015), Mamede (2001), Ribeiro (2008), pode ser sugerida uma estrutura da ABP na leitura:

1. **Introdução do Problema:** Os alunos são apresentados a um problema relacionado ao texto que estão lendo. Esse problema deve ser desafiador e exigir uma análise aprofundada do material.
2. **Leitura e Pesquisa:** Os alunos realizam a leitura do texto e conduzem pesquisas adicionais para reunir informações relevantes que os ajudem a resolver o problema.
3. **Discussão em Grupo:** Os alunos trabalham em grupos para discutir suas descobertas, compartilhar interpretações e desenvolver possíveis soluções para o problema.
4. **Apresentação de Soluções:** Os grupos apresentam suas soluções para a classe, defendendo suas interpretações e argumentos baseados na leitura e na pesquisa.
5. **Reflexão e Avaliação:** Os alunos refletem sobre o processo de aprendizagem e avaliam suas próprias contribuições e as dos colegas.

4.5.3 Aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa é um método que envolve interações sociais entre estudantes, incentivando-os a trabalharem juntos para alcançar objetivos comuns de aprendizagem (Johnson; Johnson, 1999). Neste contexto, a colaboração não apenas amplia o entendimento individual, mas também promove habilidades como a comunicação eficaz, o pensamento crítico e a resolução de problemas em grupo (Roschelle; Teasley, 1995).

Em um ambiente escolar, a aprendizagem colaborativa ocorre quando duas ou mais pessoas trabalham juntas em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento. Não basta ao professor simplesmente agrupar os alunos de forma aleatória; é necessário criar situações de

aprendizagem que facilitem trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor.

Quanto à divisão de tarefas em um grupo colaborativo, ocorre "um engajamento mútuo dos participantes em um esforço coordenado para resolver problemas em conjunto" (Dillenbourg citado por Roschelle e Teasley, 1995, p. 2). Dessa forma, todos os membros do grupo compartilham a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do projeto. Assim, cada aluno envolvido em um projeto colaborativo é automaticamente responsável pelo seu próprio progresso e pelo progresso do grupo como um todo, em um relacionamento solidário e sem hierarquias.

A leitura é fundamental para a aquisição e a aplicação do conhecimento em diversas disciplinas acadêmicas. Além de ser uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da compreensão textual, a leitura promove a expansão do vocabulário, a melhoria da escrita e o estímulo à imaginação (Cunningham; Stanovich, 1991).

A partir da leitura de alguns autores como Valaski (2013) e Freitas (2003), podemos supor que, quando integradas, a aprendizagem colaborativa e a prática da leitura podem potencializar os resultados educacionais de diversas maneiras:

1. **Discussões Interpretativas:** Estudantes que participam de grupos de leitura colaborativos têm a oportunidade de discutir interpretações de textos, compartilhar perspectivas e construir significados de forma conjunta.

2. **Cooperação na resolução de problemas:** Ao abordar textos complexos, os alunos podem colaborar na identificação de questões, na formulação de hipóteses e na busca de soluções, aplicando conhecimentos adquiridos em contextos reais.

3. **Feedback Construtivo:** A aprendizagem colaborativa facilita a troca de feedback entre os membros do grupo, promovendo a reflexão crítica sobre ideias apresentadas e incentivando ajustes e melhorias na compreensão individual e coletiva.

Além de aprimorar habilidades cognitivas, a integração da aprendizagem colaborativa com a prática da leitura fortalece competências socioemocionais dos alunos, como empatia, tolerância e capacidade de trabalho em equipe (Slavin, 1995). Essas habilidades são essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas

também para a preparação dos estudantes para desafios futuros no mercado de trabalho e na vida em sociedade.

4.5.4 Gamificação

A gamificação, prática de aplicar elementos de jogo em contextos não lúdicos, tem se destacado como uma abordagem inovadora para motivar e engajar alunos em diversas áreas educacionais. Quando aplicada à prática da leitura, a gamificação não apenas estimula o interesse dos estudantes pelos textos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e análise crítica. Este artigo explora como a integração de elementos gamificados pode revolucionar o ensino da leitura, oferecendo uma abordagem dinâmica e eficaz para educadores.

A gamificação surge como uma alternativa para romper com a lógica verticalizada de ensino, propondo maior interação entre professor e aluno, bem como entre os próprios alunos. Vale ressaltar que “game” e “gamificação” não são sinônimos. Os *games* são regidos por algoritmos que estruturam o ambiente de interação (geralmente em computadores ou dispositivos específicos para jogos). Eles são voluntários, ou seja, o usuário joga por vontade própria, e têm objetivos claros. O envolvimento dos jogadores ocorre porque consideram o jogo significativo e, assim, seguem as regras.

Em 2003, o termo gamificação surgiu inicialmente quando o desenvolvedor de jogos Nick Pelling começou a prestar consultoria para a criação de interfaces de jogo em dispositivos eletrônicos. No entanto, nos anos seguintes, o termo não ganhou popularidade e caiu em desuso, até que importantes designers de jogos como Amy Jo Kim, Nicole Lazzaro, Jane McGonigal e Ben Sawyer, juntamente com pesquisadores como Ian Bogost, James Paul Gee e Byron Reeves, começaram a reconhecer o potencial significativo dos videogames. Somente em 2010, o termo gamificação começou a ser amplamente adotado no sentido contemporâneo (Werbach; Hunter, 2012, p. 25).

No Brasil, a pesquisadora Lucia Santaella aborda o tema da gamificação ao entender que ela representa a onipresença dos jogos, pois o espírito e a lógica dos jogos "estão se infiltrando de forma abrangente em quase todas as atividades e

setores da vida humana" (Santaella, 2013, p. 227). Segundo a estudiosa, a razão pela qual os jogos estão sendo incorporados à educação reside no fato de que eles promovem o desenvolvimento de competências cognitivas necessárias para resolver problemas.

A gamificação emerge como uma abordagem de trabalho que transforma as relações humanas ao incentivar a participação ativa de indivíduos e grupos, motivando-os a resolver problemas através de uma nova lógica interativa. Esse fenômeno se manifesta em diversas áreas, desde o ambiente empresarial até o contexto educacional, aproveitando as bases potenciais da motivação (psicologias inerentes ao processo motivacional), estratégias (regras, modelos, limites) e design, que configuram ambientes e promovem formas culturais numa concepção ampla, complexa e sincretista de cultura.

Nesse novo paradigma, ao qual a educação e a formação de leitores não podem se eximir, a competição é complementada pela cooperação, e regras claras com consequências bem definidas são apresentadas como possíveis fluxos na resolução de problemas, interpretação de cenários e reflexão sobre diferentes realidades. A simulação ganha destaque como uma ferramenta essencial para pensar e repensar ideias. Canevacci observa que o "fazer" se transforma em algo que já está sendo feito, talvez até mesmo um jogo em andamento.

A verdade dos pensamentos está na sua capacidade de antecipar o processo de construção social-cultural da realidade, no qual é possível sentir o que antes parecia incompreensível e que agora pode ser visualmente anunciado. O pensamento que compreende não antecipa, não vê, não pensa o não-dito. Esse pensamento se conforma diante da realidade: não tem visões. Tarefa do pensamento verdadeiro – na sua mais descentrada manifestação racional – é a de ser incompreensivelmente visionário (Canevacci, 2013, p. 238)

A partir da leitura de autores como Busarello (2014) e Klock et al. (2014), é possível prever que, ao integrar elementos de gamificação à prática da leitura, os educadores podem alcançar diversos objetivos educacionais:

1. **Motivação para a leitura:** A gamificação torna a leitura mais atrativa ao transformar o processo em uma experiência interativa e competitiva, onde os alunos podem ganhar pontos ao completarem desafios ou alcançar metas de leitura.
2. **Desenvolvimento de habilidades:** Jogos podem ser projetados para focar habilidades específicas de leitura, como compreensão, análise de personagens

e interpretação de temas, oferecendo feedback imediato e oportunidades para melhorar.

3. **Colaboração e competição saudável:** Elementos sociais dos jogos, como colaboração em equipes ou competições amigáveis, incentivam a interação entre os alunos, promovendo discussões sobre textos e compartilhamento de ideias.

Ainda com base nas leituras já citadas, é possível supor que, além de aumentar o engajamento dos alunos, a gamificação na leitura pode:

- **Promover autonomia:** Ao permitir que os alunos escolham desafios ou caminhos dentro do jogo, a gamificação fortalece a autonomia e o controle sobre o próprio aprendizado.

- **Fomentar a persistência:** Jogos frequentemente exigem tentativa e erro, incentivando a persistência na resolução de problemas e na superação de obstáculos.

- **Melhorar resultados acadêmicos:** Estudos indicam que a gamificação pode resultar em melhorias significativas no desempenho acadêmico, especialmente em áreas como a leitura, onde o engajamento direto com o conteúdo é essencial.

Uma das principais contribuições dessa abordagem é não apenas seu impacto central na motivação, mas também sua capacidade de nos aproximar de uma característica intrínseca aos jogos (e essencial na educação): o desafio. O ensino e a promoção da literatura devem explorar novos caminhos para estabelecer conexões renovadas com a leitura, adaptadas ao Multiletramentos contemporâneo.

4.5.5 Material Autoral Digital Educacional

O Material Autoral Digital Educacional (MADE) seria todo e qualquer material educacional desenvolvido por um aprendiz (docente ou discente) que utiliza um equipamento digital conectado ou não à rede de informações com criação, planejamento, execução, reflexão e avaliação desenvolvidos individualmente ou em grupo como processo e/ou produto de ensino, aprendizagem e avaliação. Eles podem ser audiovisuais, usados em redes sociais, livros-jogos, dentre outras possibilidades. (Lima; Loureiro, 2019a; 2019b)

Além da possibilidade do trabalho com um texto multissemiótico, o MADE pode ser utilizado para se trabalhar a interdisciplinaridade. Como já dito anteriormente, é preciso repensar a prática pedagógica de forma mais ampla, buscando desfragmentar o conhecimento. Para Japiassu (2008), a “[...] interdisciplinaridade se apresenta como um dos meios mais privilegiados para se preencher as lacunas de um pensamento científico mutilado por uma exagerada e inevitável especialização [...]”. Ela busca superar a fragmentação do conhecimento, que é uma característica comum da organização tradicional do currículo escolar. A interdisciplinaridade reconhece que os problemas do mundo real são complexos e exigem abordagens que transcendam os limites disciplinares. Dessa forma, busca-se estabelecer conexões entre diferentes disciplinas, promovendo a colaboração entre professores de áreas distintas e estimulando os alunos a fazerem conexões entre os conhecimentos adquiridos em diferentes disciplinas.

A ideia do MADE nasceu da proposta da Tecnodocência com procedimentos interativos e iterativos para que os estudantes da graduação desenvolvessem seus materiais autorais: criação, planejamento, desenvolvimento, reflexão e avaliação.

Lima e Loureiro (2019a, p. 141) tratam a Tecnodocência como a “[...] integração entre TDIC e Docência [...] nos modelos interdisciplinares e transdisciplinares”. Essa integração busca uma reflexão crítica sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Os conhecimentos de mundo de professor e aluno são a base para essa nova forma de construção de conhecimento.

A Tecnodocência refere-se à integração da tecnologia no trabalho do professor, visando melhorar a qualidade da educação. Envolve a habilidade de utilizar as ferramentas e recursos tecnológicos disponíveis de maneira eficaz e significativa na sala de aula. O objetivo da Tecnodocência não é apenas usar a tecnologia por si só, mas, sim, integrá-la de forma inteligente ao processo de ensino, proporcionando novas oportunidades de aprendizagem e promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para os alunos no século XXI, como a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico.

A tecnodocência e a interdisciplinaridade podem se complementar de maneira significativa. A tecnologia pode ser uma ferramenta que facilita a interdisciplinaridade, permitindo o acesso a recursos diversos, a comunicação entre professores e alunos

de diferentes áreas e a realização de projetos colaborativos que abordam problemas complexos. Além disso, a interdisciplinaridade pode ajudar a contextualizar o uso da tecnologia, mostrando aos alunos como ela se aplica em diferentes áreas do conhecimento, o que incentiva uma reflexão crítica sobre seu uso.

5 METODOLOGIA

A pesquisa na área de leitura desempenha um papel fundamental na compreensão dos processos cognitivos e sociais envolvidos no ato de ler, assim como na avaliação e no desenvolvimento de estratégias eficazes para promover a competência leitora. Este campo interdisciplinar abrange desde estudos linguísticos e psicológicos até investigações socioculturais e educacionais, buscando não apenas compreender como indivíduos interagem com textos literários e informativos, mas também como essas interações influenciam seu desenvolvimento pessoal e social.

Neste contexto, a metodologia de pesquisa desempenha um papel crucial ao oferecer diretrizes claras para coleta, análise e interpretação de dados que permitam responder questões complexas sobre a leitura. Este processo metodológico envolve a escolha adequada de técnicas e instrumentos de coleta de dados que podem variar desde entrevistas e observações até análises de documentos e estudos de caso. Além disso, a metodologia deve considerar as especificidades contextuais e culturais dos leitores estudados, garantindo uma abordagem ética e rigorosa na investigação.

A presente pesquisa se caracterizou, principalmente, como uma pesquisa-ação, uma abordagem que envolveu a análise direta das práticas em campo. O campo de pesquisa foi uma escola da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. O foco foram os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

5.1 Tipo de pesquisa

Quanto à abordagem metodológica adotada, este estudo se insere no campo da pesquisa qualitativa. Trata-se de uma escolha fundamentada na natureza subjetiva dos dados investigados. Esta metodologia focaliza aspectos da realidade que não podem ser facilmente quantificados por meio de números ou gráficos, conforme destacado por Gerhardt e Silveira (2009). Segundo essas autoras, a pesquisa qualitativa não se propõe a quantificar, mas, sim, a explorar profundamente fenômenos complexos e nuances das experiências humanas.

Esta pesquisa, por ter um caráter de intervenção e natureza aplicada, fundamentou-se nos princípios da Linguística Aplicada (LA). A LA transcende uma

perspectiva meramente teórica e se concentra na resolução de problemas práticos, buscando compreender a “realidade” social (Paiva, 2019, p. 8). Nesse contexto, a LA se preocupa com questões sociais relevantes (Celani, 2005).

Trazendo as concepções sobre pesquisa-ação, Thiollent (2011) destaca que

[...] consiste em dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas das situações em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora (p. 7).

Nesta perspectiva nosso objetivo foi realizar uma intervenção direcionada aos problemas identificados, visando sua resolução, conforme definido a seguir:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (Thiollent, 2011, p. 13).

Nesse sentido, a pesquisa-ação, voltada para a área educacional, permite uma ação por parte das pessoas ou dos grupos envolvidos no problema observado. O professor pesquisador assume, então, o papel de investigador participativo na escola, com atividade interventiva.

Alguns dos principais aspectos da pesquisa-ação são apontados por Thiollent (2011), uma vez que:

a) há uma ampla e explícita relação entre os pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da ação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o crescimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (p. 22-23).

No contexto dos objetivos desta pesquisa, ela se caracterizou como explicativa. Esse tipo de pesquisa está relacionado ao conhecimento da realidade, que busca

compreender as razões e os porquês das coisas (Gil, 2010). Nesse sentido, enfatizamos que este estudo envolveu a intervenção direta do professor pesquisador.

Como inspiração para este trabalho, optamos pela abordagem da pesquisa-ação, sob uma perspectiva qualitativa.

5.2 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma escola da Rede pública municipal de Fortaleza, localizada no bairro Messejana. A instituição atende alunos do Ensino Fundamental, anos finais (6º ao 9º ano), em regime de tempo integral (manhã e tarde), contando com aproximadamente 420 alunos matriculados. Por razões éticas, o nome da escola será preservado. A maioria dos estudantes reside no bairro Messejana ou em regiões adjacentes e pertence a famílias de baixo poder aquisitivo.

O Projeto Político-Pedagógico da escola tem como premissa desenvolver as potencialidades dos alunos, estimular o senso crítico, promover habilidades interpessoais, ajudar no desenvolvimento de seu protagonismo e implementar estratégias voltadas para a formação cidadã dos educandos. Dentre essas ações, destaca-se a ênfase na promoção de práticas de leitura, visando ao desenvolvimento da proficiência leitora.

As oficinas de leitura (APÊNDICES A e B), objeto central desta pesquisa, foram concebidas diante do diagnóstico apontado pelas Avaliações Diagnósticas aplicadas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza – realizadas em junho de 2024, as quais revelaram que ainda há um baixo desempenho por boa parte dos alunos no que diz respeito à proficiência leitora, conforme os descritores do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Esse cenário evidenciou a necessidade da intervenção proposta.

Quadro 4 – Resultados ADR/Junho 2024

Turma	Percentual de participação	Percentual de acertos
8º ano A Integral	100%	73,79%
8º ano B Integral	100%	79,55%
8º ano C Integral	100%	73,69%
Total	100%	75,6%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2024).

Quadro 5 – Resultados ADR/Outubro 2024

Turma	Percentual de participação	Percentual de acertos
8º ano A Integral	100%	66,59%
8º ano B Integral	100%	80,07%
8º ano C Integral	100%	71,21%
Total	100%	72,6%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2024).

A escolha desta escola para a condução da pesquisa se justificou pelo fato de que o professor pesquisador é membro do corpo docente da instituição, atuando especificamente na disciplina de Língua Portuguesa. Essa proximidade facilitou a organização do trabalho de pesquisa e proporcionou uma maior disponibilidade para o diálogo com os participantes envolvidos, o que foi fundamental para o desenvolvimento e sucesso da investigação em questão.

As atividades foram desenvolvidas com alunos do 8º ano, turma B, do Ensino Fundamental, escolhidos em função da minha atuação como professor de Língua Portuguesa na referida turma desde 2019. A proximidade entre mim e os participantes favoreceu a organização e a execução da pesquisa, garantindo um ambiente de maior diálogo e receptividade às propostas. A escolha de apenas uma turma deve-se ao prazo estabelecido para a realização das intervenções e posterior análise dos dados.

As oficinas tiveram como objetivos principais estimular a prática da leitura, desenvolver a capacidade de interpretação de textos e fomentar a autonomia leitora dos participantes. As atividades propostas privilegiaram a leitura de dois gêneros textuais e envolveram dinâmicas como leitura em dupla, análise crítica de textos, e momentos de debate. Os encontros foram realizados em horários previamente organizados, respeitando o cronograma escolar, e cada oficina teve duração aproximada de duas horas.

5.3 Participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 38 alunos de uma turma de 8º ano, turma B, do Ensino Fundamental da escola supracitada.

A escolha dessa série e turma foi motivada em razão de o pesquisador ser professor de Língua Portuguesa da instituição desde 2019 e, atualmente, ministrar

uma carga horária de seis aulas por semana nessa turma do 8º ano, o que facilitou o desenvolvimento da pesquisa. Optei em escolher apenas uma turma em virtude do prazo para intervenção, coleta e análise dos dados.

5.4 Procedimentos de análise e de coleta de dados

Segundo Gil (1999, p. 42), a pesquisa é essencialmente pragmática, pois representa um "processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo primordial da pesquisa foi encontrar soluções para problemas por meio da aplicação de procedimentos científicos". Além disso, conforme Gil (2010), a análise dos dados visou estruturar os resultados de forma a oferecer respostas ao problema investigado.

Nesta pesquisa, foram seguidos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação que, segundo Paiva (2019, p. 74-75), podem apresentar quatro passos: planejamento, ação, observação e reflexão.

O primeiro passo, intitulado planejamento, correspondeu à identificação do problema, das mudanças que se desejavam alcançar, o que foi necessário para a pesquisa e para o delineamento das ações iniciais no contexto; o segundo passo, denominado de ação, consistiu numa intervenção; o terceiro passo, a observação, constituiu-se na análise da "documentação das ações e ocorrências relevantes para a pesquisa"; o quarto passo, a reflexão, representou a "avaliação e descrição dos feitos" (Paiva, 2019, p. 74-75).

No Quadro 6, apresentamos as ações dos quatro procedimentos metodológicos.

Quadro 6 – Resumo dos procedimentos metodológicos

Passos	Ações
<p>Passo 1: Planejamento Identificação do problema e das mudanças que se desejam alcançar</p>	<p>1 - Apresentação do projeto de pesquisa à gestão da escola para apresentar objetivos e viabilidade de realização da pesquisa. 2 - Reunião os pais/responsáveis e os educandos para solicitar a autorização da pesquisa, bem como para apresentar os objetivos propostos neste trabalho. 3 - Aplicação do questionário de sondagem aos professores de Língua Portuguesa. 4 - Avaliação as respostas do questionário de sondagem</p>

	<p>aos docentes de Língua Portuguesa.</p> <p>5 - Verificação das respostas obtidas nos instrumentos de coleta aplicados inicialmente aos educandos para conhecer seu perfil leitor e também seus gostos literários.</p> <p>6 - Seleção dos MADEs para a organização das atividades.</p> <p>7 - Elaboração das atividades metodológicas que foram usadas nas oficinas de letra, aplicadas numa turma de oitavo ano, da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza.</p>
Passo 2: Ação Intervenção	<p>1 - Aplicação das oficinas de leitura numa turma de 8º ano. Foram 2 (duas) oficinas, distribuídas em 2 (dois) encontros, totalizando 4 h/aula.</p>
Passo 3: Observação Observação da “documentação das ações e ocorrências relevantes para a pesquisa”.	<p>1 - Aplicação do questionário final do perfil leitor, implementado neste processo a fim de verificar o papel da leitura na formação dos docentes depois da experiência de contato com o texto multisemiótico por meio das atividades de mediação pedagógica feito pelo professor pesquisador.</p> <p>2 - Acompanhamento dos registros dos alunos ao final de cada atividade, mediada e elaborada pelo professor pesquisador para averiguação de que medida ações/atividades de intervenção metodológicas para a leitura na perspectiva do Multiletramentos contribuíram para ressignificar o papel da leitura na sala aula.</p>
Passo 4: Reflexão Análise, avaliação e descrição	<p>1 - Análise da recepção dos educandos nas oficinas de leitura, seus registros de experiência durante a intervenção metodológica oportunizada pelo pesquisador ao final de cada processo de leitura.</p> <p>2 - Verificação das anotações do caderno de diário de observações do pesquisador durante todo o processo de leitura na escola para refletir sobre a organização das atividades metodológicas e sobre as possibilidades de ajustes e reconstruções.</p> <p>3 - Interpretação dos dados obtidos no questionário perfil leitor final ao aluno para percepção se houve mudanças na sua relação com a interpretação textual após o trabalho de fomento à leitura mediada pelo professor pesquisador.</p> <p>4 - Avaliação das respostas do questionário de sondagem aplicados aos docentes de Língua Portuguesa, verificando seus critérios para a escolha dos MADEs a serem trabalhados em sala.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Enfatizamos que esta pesquisa foi de natureza qualitativa, pois buscou compreender e interpretar fenômenos sociais dentro de um contexto específico (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). Com essa abordagem, os dados observados ao longo do estudo foram fundamentais para a construção de práticas pedagógicas cujo objetivo consistia em resolver problemas coletivos, especialmente no que se refere ao incentivo à leitura literária, à formação de leitores e à ressignificação da literatura na escola.

É importante destacar que, devido ao grande número de participantes e à variedade de instrumentos utilizados para análise e coleta de dados, nas atividades de sondagem realizadas ao final de cada oficina literária, selecionamos apenas as amostras mais relevantes que estavam alinhadas com nossos objetivos de pesquisa para a apresentação dos resultados. Por fim, a seguir, apresentamos os instrumentos de coleta de dados.

5.5 Instrumentos de coleta de dados

Nesta seção, temos a descrição dos documentos que serão utilizados para a coleta de dados para a pesquisa.

5.5.1 Questionário Perfil Leitor

O Questionário Perfil Leitor (APÊNDICE D) consistiu em 10 (dez) questões objetivas, que foram aplicadas aos estudantes de uma turma de oitavo ano, participantes desta pesquisa. O objetivo deste instrumento foi diagnosticar o perfil leitor dos educandos de uma escola da rede pública de Fortaleza, buscando obter informações sobre as características desses leitores e as mudanças em sua relação com a leitura antes e depois de um trabalho de fomento ao Multiletramentos mediado pelo professor pesquisador.

Para a construção desse perfil leitor, as perguntas do questionário abordaram diversos aspectos, como:

- Frequência de leitura;
- Dificuldades encontradas na leitura;
- Preferências literárias;
- Principais formas de acesso à leitura;
- Incentivos à leitura;
- Espaços de leitura disponíveis.

O questionário foi aplicado em dois momentos distintos: inicialmente, antes da implementação das atividades de intervenção pedagógica, e posteriormente, após a

conclusão das atividades propostas. Esta abordagem permitiu avaliar possíveis mudanças no perfil leitor dos estudantes ao longo do período de intervenção.

5.5.2 Diário de observação do professor pesquisador

De acordo com El Hammouti (2002), o diário pode ser utilizado de diversas maneiras: a) Como método de investigação, coleta de dados, descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa, e análise das implicações subjetivas do pesquisador; b) Como método de formação de docentes, análise de práticas pedagógicas, e desenvolvimento profissional e pessoal; c) Como método de intervenção, especialmente em pesquisa-ação.

Com essa abordagem, o professor pesquisador utilizou o diário para registrar suas experiências por meio de observações e anotações. Este diário incluiu suas dificuldades, aspectos fáceis ou interessantes, comentários dos alunos ao longo do processo, e outras informações essenciais.

Segundo Warschauer (2001), esses registros facilitam a conexão entre teoria e prática. Por meio das anotações das observações em sala de aula, torna-se possível compreender e refletir sobre a organização e o desenvolvimento do plano de atividades, possibilitando também sua reconstrução quando necessário.

5.5.3 Instrumentos de Intervenção

Para a identificação dos problemas de leitura e a resposta após as oficinas de leitura, foram aplicados questionários antes, durante e depois das oficinas. O objetivo foi obter informações sobre a compreensão dos alunos acerca da prática de leitura tradicional e multissemiótica.

O questionário, que incluiu tanto perguntas objetivas quanto subjetivas, que abordavam os seguintes temas:

- Utilização do texto multissemiótico nas práticas pedagógicas;
- Importância do trabalho com os MADEs;
- Dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de leitura;
- Suas percepções sobre as oficinas (APÊNDICE C).

Nestes questionários buscou-se obter uma visão detalhada da prática leitora dos alunos e quais suas maiores dificuldades, além de identificar a existência e uso de recursos disponíveis para apoiar a leitura na perspectiva dos Multiletramentos.

5.5.4 Sondagem ao final da oficina de leitura

São inúmeras as possibilidades de registros a serem ainda definidas nesta pesquisa, que podem ser propostas nas atividades de leitura dos MADEs, a saber: *blogs*, *podcast*, um comentário no *Instagram*, dentre outros.

Em suma, são inúmeras as possibilidades de registros, das quais não cabem todas as descrições aqui. Esses registros foram importantes para a consolidação do processo de leitura e para a formação do leitor, ou seja, “essa fase do registro é o momento em que os participantes refletem sobre o modo como estão lendo” (Cosson, 2018, p. 172), mas também criam espaço coletivo de compartilhamento de leitura de forma interacional, proporcionando também o fortalecimento de “laços da comunidade” leitora (Cosson, 2018, p. 172).

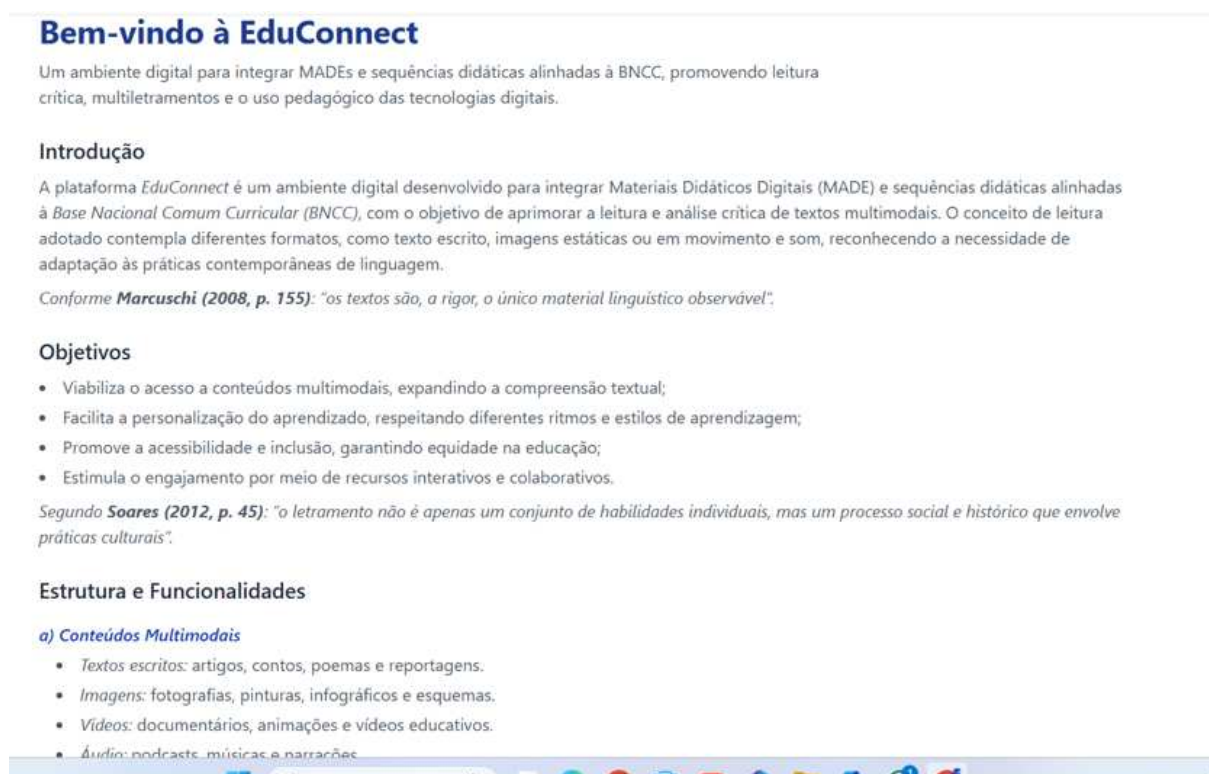
Para a Identificação das dificuldades em leitura dos alunos pesquisados foi anexado, junto ao questionário perfil leitor, um texto em prosa e questões referentes a esse texto. A seleção do Material Autoral Digital Educacional (MADE) utilizado na pesquisa considerou as dificuldades em leitura identificadas no texto apresentado aos alunos na fase anterior. Por fim, a análise da aplicação do MADE na plataforma interativa de Multiletramentos foi feita através da sondagem final da oficina de leitura.

6 O PRODUTO

6.1 Introdução

A plataforma *Educonnect*¹ é um ambiente digital desenvolvido para integrar MADE e sequências didáticas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de aprimorar a leitura e a análise crítica de textos multimodais. Sua concepção surgiu a partir dos estudos e reflexões desenvolvidos ao longo da presente pesquisa, que identificou a necessidade de inovar o ensino da leitura no contexto escolar por meio do uso pedagógico das tecnologias digitais e da abordagem dos Multiletramentos.

Figura 1 – Site *Educonnect*



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

¹ O link de acesso à Plataforma é <https://edu-connect-psi.vercel.app/>.

A proposta surge como resposta às demandas educacionais contemporâneas, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento da competência leitora em contextos digitais e multissensoriais. A partir da análise das dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de compreensão textual e com base nas contribuições teóricas de Rojo (2012a), Soares (2002) e Marcuschi (2008), entre outros, a *Educonnect* busca oferecer uma alternativa pedagógica que articule práticas de leitura crítica, uso de linguagens múltiplas e formação de leitores autônomos e cidadãos conscientes.

O conceito de leitura adotado na plataforma contempla diferentes formatos, como texto escrito, imagens estáticas ou em movimento e som, reconhecendo a necessidade de adaptação às práticas linguísticas emergentes na sociedade atual. Segundo Marcuschi (2008, p. 155), "[...] os textos são, a rigor, o único material linguístico observável", o que reforça a importância de se trabalhar com uma diversidade de textos para promover a compreensão, a interpretação e a produção de sentidos. Nesse sentido, a **Educonnect** busca oferecer ao aluno oportunidades de interagir com textos de diferentes gêneros e suportes, ampliando sua capacidade de leitura crítica e criativa.

6.2 Objetivos

A *Educonnect* tem como finalidade principal desenvolver habilidades de leitura em múltiplos formatos, proporcionando um ambiente dinâmico, inclusivo e interativo. Seus objetivos específicos incluem:

- Viabilizar o acesso a conteúdos multimodais, expandindo a compreensão textual em diferentes gêneros e suportes;
- Facilitar a personalização do aprendizado, com respeito aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem;
- Promover a acessibilidade e inclusão educacional, garantindo equidade no processo ensino-aprendizagem;
- Estimular o engajamento por meio de recursos interativos, colaborativos e tecnologicamente atualizados.

Segundo Soares (1998, p. 45), "[...] o letramento não é apenas um conjunto de habilidades individuais, mas um processo social e histórico que envolve práticas culturais". Nesse contexto, a plataforma busca ir além da mera decodificação textual, incentivando os alunos a participarem ativamente das práticas letradas em espaços digitais, o que contribui para a formação de cidadãos letrados e críticos.

6.3 Estrutura e funcionalidades

A *Educonnect* foi desenvolvida como uma plataforma web, com interface responsiva e acessível, permitindo o uso em diferentes dispositivos e contextos escolares. Sua arquitetura foi pensada para favorecer a navegação intuitiva e a interação contínua entre estudantes, professores e conteúdos.

a) Conteúdos Multimodais

Os MADEs serão selecionados a partir do repertório disponível na plataforma TecnoDocência (<https://tecnodocencia.virtual.ufc.br/>), vinculada à Universidade Federal do Ceará. Cada recurso será acompanhado de uma sequência didática orientadora, elaborada com base em pressupostos pedagógicos claros e aplicáveis.

De acordo com Rojo (2012, p. 37), "[...] os Multiletramentos exigem práticas pedagógicas que incorporem a cultura digital, as linguagens audiovisuais e os novos modos de produção textual". Assim, a **Educonnect** valoriza essa abordagem ao oferecer atividades que mobilizam diversas formas de linguagem, promovendo o diálogo entre texto, imagem, som e hipertextualidade – elementos essenciais para a alfabetização leitora no século XXI.

Além disso, conforme defende Bakhtin (2003), "os gêneros do discurso são realidades estáveis de comunicação verbal, determinadas pelas condições concretas da situação comunicativa". A plataforma explora justamente essa dimensão, ao articular os gêneros textuais presentes no cotidiano dos alunos com os objetivos curriculares da BNCC, tornando a leitura mais significativa e contextualizada.

b) Sequências Didáticas Integradas

Cada MADE será acompanhado de uma sequência didática estruturada em etapas progressivas, com atividades interativas, reflexões guiadas e tarefas colaborativas. Essas sequências foram planejadas com base nos princípios da interatividade e da construção coletiva de conhecimento, concepção esta também respaldada por Vygotsky (2014), para quem a aprendizagem ocorre primordialmente por meio da interação social.

6.4 Impacto educacional e sustentabilidade

O uso da *Educonnect* possibilita uma abordagem mais personalizada e centrada no aluno, ampliando o repertório de leitura e incentivando a produção crítica de conteúdos. Além disso, ao ser totalmente digital, a plataforma contribui para a redução do impacto ambiental associado ao consumo de papel e outros insumos físicos, consolidando-se como uma ferramenta sustentável e viável para a educação pública.

A integração de tecnologia e metodologias ativas promove maior engajamento dos estudantes e permite que os professores assumam o papel de mediadores de processos de aprendizagem mais autônomos e significativos. Conforme destaca Kramer (2007), a escola precisa ultrapassar a visão tradicional de transmissão de informações e investir em situações didáticas que conectem os saberes escolares às experiências reais dos alunos – objetivo central da *Educonnect*.

6.5 Desenvolvimento da Plataforma *Educonnect*: uma abordagem tecnológica

A construção da plataforma *Educonnect* foi realizada com base em uma arquitetura web moderna, seguindo o modelo cliente-servidor e priorizando a escalabilidade, usabilidade e acessibilidade. Essa arquitetura favorece a organização modular do projeto, na mesma medida em que facilita manutenções, atualizações e futuras expansões (Pressman, 2021).

O desenvolvimento do *front-end* foi realizado por meio da utilização do HTML5, CSS3 e JavaScript, com apoio do framework utilitário Tailwind CSS, que proporciona

uma abordagem ágil e responsiva para a estilização da interface. O uso do Tailwind CSS favorece a consistência visual, a produtividade no desenvolvimento e a responsividade entre dispositivos móveis e desktops (Wathan; Meadows; Bodil, 2023).

A aplicação foi estruturada com o auxílio do Vite, uma ferramenta moderna de *build* que oferece um ambiente de desenvolvimento extremamente rápido e leve. O Vite permite a utilização de módulos ES modernos e realiza o empacotamento otimizado para produção, contribuindo para a performance da aplicação².

Para o controle de versão e colaboração no código-fonte, foi utilizado o Git, permitindo rastreabilidade das alterações, organização do desenvolvimento e integração contínua entre os membros da equipe.

A plataforma foi hospedada com o serviço de nuvem Vercel, que fornece integração nativa com repositórios Git e suporte completo a fluxos de CI/CD (*Continuous Integration and Delivery*), garantindo que novas versões da aplicação possam ser implantadas de forma segura, rápida e automatizada³.

Os arquivos estáticos da aplicação, como HTML, CSS e JavaScript, são servidos diretamente pelo ambiente de produção da Vercel, assegurando baixa latência e alta disponibilidade global, com recursos nativos de cache e otimização automática.

Toda a interface da *Educonnect* foi concebida com foco em design acessível, seguindo as diretrizes da WCAG 2.1 (*Web Content Accessibility Guidelines*)⁴. Isso garante compatibilidade com tecnologias assistivas, contraste visual adequado e navegação por teclado, e promove a inclusão digital e a democratização do acesso ao conhecimento (W3C, 2018).

Essa abordagem baseada em tecnologias web abertas e modernas demonstra o compromisso do projeto com a simplicidade, a eficiência e a escalabilidade, atendendo às demandas educacionais contemporâneas e fomentando o uso pedagógico consciente da tecnologia.

² Documentação oficial do Vite disponível em: <https://vitejs.dev/guide/>.

³ Documentação oficial do Vercel disponível em: <https://vercel.com/docs>.

⁴ WCAG 2.1 – Diretrizes de Acessibilidade Web. Disponível em: <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>.

6.6 Considerações finais

Embora a *Educonnect* traga avanços significativos para o ensino de Língua Portuguesa, é fundamental que seja utilizada como complemento às práticas pedagógicas tradicionais, preservando o papel essencial do professor como mediador do conhecimento. A plataforma representa uma inovação ao integrar tecnologia, Multiletramentos e acessibilidade, e promove um aprendizado inclusivo, crítico e alinhado aos desafios da educação contemporânea.

Assim, ao incorporar os pressupostos teóricos de Rojo (2012b), Soares (2002), Marcuschi (2008), Bakhtin (2003) e Vygotsky (2014), a **Educonnect** apresenta-se como uma ferramenta pedagógica que busca contribuir para que a leitura seja uma prática social, interativa e formativa, respondendo às demandas da sociedade digital e à missão da escola pública de formar leitores conscientes e protagonistas de sua própria aprendizagem.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos dados obtidos a partir da execução de duas oficinas de leitura realizadas no contexto desta pesquisa. Essas oficinas foram planejadas cuidadosamente como espaços de experimentação e reflexão, e foram essenciais para que se compreendessem as dinâmicas de interação, as estratégias de leitura que os participantes - 38 alunos do 8º ano - utilizaram e os efeitos das atividades que foram propostas sobre o desenvolvimento das competências leitoras.

A análise foi guiada pelos objetivos específicos da pesquisa, os quais foram discutidas nos capítulos anteriores. Para isso, os registros coletados foram organizados e interpretados — incluindo observações e as interações feitas pelos alunos durante as aulas — com o objetivo de identificar padrões, desafios e avanços no comportamento leitor dos participantes.

7.1 Perfil leitor dos alunos

A leitura é um elemento essencial na formação dos estudantes, e ocupa um papel central nas práticas pedagógicas: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1996). O simples acesso à informação não garante uma aprendizagem significativa, pois é necessário que o aluno desenvolva uma postura crítica e interativa diante do texto. Para Marcuschi (2008), “compreender não é extrair conteúdos de textos, mas sim um processo que exige habilidade, interação e trabalho”.

Criar experiências de leitura bem estruturadas contribui para esse processo, tornando o estudante mais preparado para interpretar, questionar e construir conhecimento, já que “[...] ”o letramento envolve não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também a participação ativa em práticas sociais de leitura e escrita, promovendo uma aprendizagem significativa” (Kleiman, 1995).

Para que isso aconteça, é indispensável que os professores fundamentem suas práticas em estudos teóricos e nas diretrizes educacionais, assegurando um ensino inovador e alinhado às necessidades contemporâneas. A leitura não deve ser vista

como um exercício mecânico, mas, sim, como uma ferramenta poderosa para o crescimento intelectual e pessoal dos alunos, já que “[...] a leitura é um processo de construção de sentido, no qual o leitor interage com o texto e mobiliza seus conhecimentos prévios para interpretar e produzir significados” (Koch, 2010).

Diante desse entendimento teórico, os documentos que tratam do currículo escolar trazem orientações nesta mesma direção. Os PCN de Língua Portuguesa (1998), por exemplo, reforçam a importância do domínio da linguagem, destacando que a leitura deve desenvolver a competência leitora dos estudantes. A BNCC (Brasil, 2017) complementa essa visão ao afirmar que as práticas de leitura devem oportunizar a construção de sentidos em diferentes contextos, permitindo que os alunos interajam e se expressem de maneira adequada.

Para Solé (1998), “pode-se ler de forma superficial, mas também pode-se interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias e nos leve a pensar de outro modo”. A leitura deve transcender a simples decodificação de palavras, tornando-se um processo ativo de reflexão e compreensão.

Dentro dessa perspectiva, Kleiman (2000) defende que a leitura é um ato social, no qual leitor e autor interagem para construir significados. Quando essa prática acontece de maneira coletiva e dialogada, o aprendizado se torna mais significativo, e permite conexões mais amplas com o conhecimento.

Práticas mecanicistas, que reduzem a leitura a uma atividade passiva, dificultam a formação de leitores críticos e comprometidos. Como afirmam Koch e Elias (2018), a compreensão de um texto depende do repertório e das experiências pessoais do leitor, que devem ser valorizadas no processo de leitura. Além disso, Solé (1998) argumenta que o conhecimento prévio do leitor contribui para a interpretação do texto, tornando a leitura uma experiência enriquecedora e dinâmica.

Silva (1985) reforça que a leitura é mais do que uma atividade escolar, sendo um instrumento essencial para a participação social e o desenvolvimento humano. Ao compreender seu papel transformador, a escola precisa tornar a leitura um processo atrativo e motivador para os estudantes.

Nesse cenário, os MADEs emergem como uma ferramenta poderosa para tornar a leitura mais dinâmica e acessível. Por meio de recursos tecnológicos, como jogos educativos, vídeos interativos e plataformas digitais, os MADEs possibilitam

formas inovadoras de engajamento com o texto. Essa abordagem não apenas amplia o interesse dos alunos, mas também favorece metodologias ativas, estimulando a construção de conhecimento de maneira colaborativa e significativa. Ao utilizar Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), os professores tornam o aprendizado mais interativo e conectado à realidade dos estudantes. Segundo Maciel et al. (2025), "Os MADEs, utilizados como ferramenta assistente ao contexto de ensino, podem auxiliar os futuros docentes em suas práticas profissionais, vinculando o uso de artefatos tecnológicos digitais ao exercício da docência". Dessa forma, o uso desses materiais contribui para que a leitura seja explorada de forma envolvente e inovadora, garantindo que os alunos desenvolvam autonomia e prazer em ler, sem a imposição de métodos engessados.

Com isso, a leitura deixa de ser um simples requisito escolar e passa a ser um processo ativo de descoberta, que promove não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a cidadania e a autonomia dos estudantes. As escolas precisam adotar práticas inovadoras, reconhecendo que a tecnologia pode ser uma aliada na formação de leitores críticos e participativos.

Quadro 7 – Opinião sobre a leitura

Na sua opinião, a leitura é:	Percentual (%)
Atividade prazerosa	37,0%
Fonte de formação para um futuro melhor	39,0%
Forma de cumprir trabalhos escolares	24,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apresentados refletem diretamente a importância da leitura como ferramenta de formação e desenvolvimento pessoal, conforme discutido no texto. A pesquisa revela que 39% dos entrevistados veem a leitura como uma fonte de formação para um futuro melhor, o que está alinhado com a visão de autores como Silva (1985), que destaca a leitura como mecanismo de participação social e transformação cultural. Esse percentual confirma que a leitura é percebida como essencial para a construção do conhecimento e da cidadania.

Por outro lado, 37% dos alunos consideram a leitura uma atividade prazerosa, o que reforça a necessidade de práticas de leitura mais envolventes e dinâmicas, como apontado por Kleiman (2000). Isso indica que grande parte dos leitores busca na leitura uma experiência enriquecedora, que vai além da mera obrigação acadêmica.

Entretanto, 24% dos entrevistados enxergam a leitura como uma forma de cumprir trabalhos escolares, evidenciando o desafio das escolas em transformar a leitura em um hábito genuinamente significativo para os alunos. Esse dado corrobora a crítica de Kramer (1989), que aponta que muitas práticas escolares reduzem a leitura a resumos, fichamentos e avaliações rígidas, desestimulando o prazer da leitura. Para modificar essa percepção, estratégias como o uso dos MADEs são fundamentais, pois oferecem experiências inovadoras e tecnológicas que tornam o aprendizado mais interativo e estimulante.

Dessa forma, os números da pesquisa mostram que, embora a leitura seja valorizada por seu impacto na formação intelectual e pelo prazer que proporciona, ainda há desafios a serem superados para que os estudantes a vejam como uma prática significativa e não apenas uma obrigação escolar. A incorporação de recursos tecnológicos e metodologias ativas, como os MADEs e as TDIC, pode ser uma estratégia eficaz para fortalecer o envolvimento dos alunos e transformar a leitura em um hábito dinâmico e prazeroso.

7.2 Análise dos hábitos de leitura de alunos do 8º Ano: um olhar teórico

Quadro 8 – Dados sobre leitura

Dados	Percentual (%)
Você gosta de ler?	Sim: 75,0% Não: 25,0%
Você gosta de ler?	Sim: 68,0% Não: 32,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados obtidos junto aos alunos do 8º ano revelam informações significativas sobre suas práticas de leitura e apontam desafios na consolidação desse hábito. A

maioria dos estudantes (75%) afirma ser estimulada a ler e 68% demonstram apreço pela leitura.

Quadro 9 – Frequência leitora

Qual sua frequência leitora?	Percentual (%)
Sempre	12,0%
Às vezes	51,0%
Raramente	34,0%
Nunca	3,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

No entanto, a frequência de leitura regular ainda é baixa: apenas 12% leem sempre, enquanto 51% leem ocasionalmente. Essa realidade confirma a perspectiva de Kleiman (2000), que destaca a importância de compreender a leitura como prática social. Segundo a autora, "a leitura envolve usos e funções reais na vida cotidiana e não apenas a decodificação de signos linguísticos". Para que esse hábito seja fortalecido, é necessário que a escola crie condições para que os estudantes interajam com textos de maneira significativa e conectada à sua realidade.

Quadro 10 – Formato do texto

Que tipos de texto você costuma ler?	Percentual (%)
Impresso	51,0%
Digital <i>online</i>	34,0%
Digital (PDF, Word)	15,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa necessidade torna-se ainda mais evidente ao observar a diversidade de suportes de leitura. Embora o texto impresso ainda seja predominante (51%), formatos digitais já ocupam um espaço expressivo, como textos *online* (34%) e documentos em PDF e Word (15%). Esse cenário está diretamente relacionado ao conceito de Multiletramentos, discutido por Rojo (2012a), que destaca que "os Multiletramentos envolvem tanto a multimodalidade dos textos quanto a multiculturalidade das práticas sociais, exigindo novas formas de ensino que contemplem essa diversidade". A forte presença dos formatos digitais na prática dos alunos indica que as escolas precisam

adaptar suas metodologias para incorporar diferentes linguagens, ampliando a capacidade de leitura dos estudantes em ambientes multimodais.

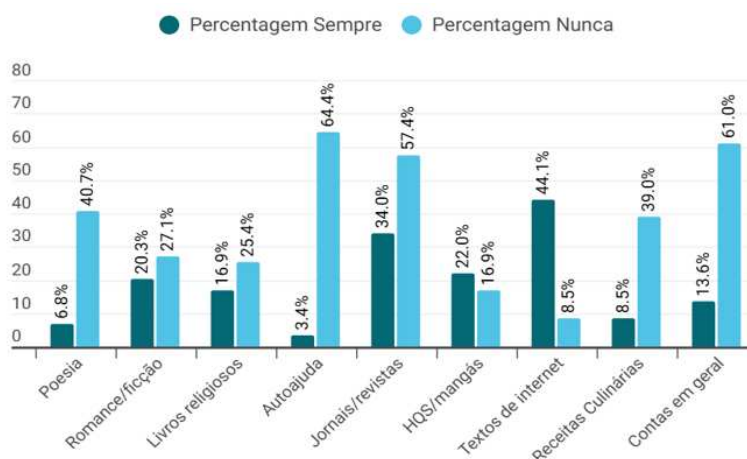
Quadro 11 – Local de leitura

Onde você costuma ler?	Percentual (%)
Em casa	64,0%
Na escola	36,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

A pesquisa também aponta que 64% dos alunos realizam suas leituras em casa, enquanto apenas 36% leem na escola, o que reforça um desafio do ambiente escolar: tornar-se um espaço de valorização da leitura como ferramenta de aprendizado e transformação social. Como destaca Kramer (1989), "a escola precisa ser espaço de formação de leitores críticos, que leem não apenas para responder questões escolares, mas para compreender e transformar a realidade em que vivem". Segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a leitura deve ser trabalhada de forma a promover a construção de sentido, permitindo que os alunos desenvolvam autonomia e pensamento crítico por meio da interação com diversos gêneros textuais.

Quadro 12 – Preferência de textos



Fonte: Dados da pesquisa.

Os tipos de textos lidos pelos estudantes também refletem a necessidade de diversificação nas práticas pedagógicas. Textos da internet aparecem como os mais

consumidos (44,1% sempre), seguidos por histórias em quadrinhos e mangás (22% sempre) e livros de ficção (20,3% sempre). Em contrapartida, gêneros mais tradicionais apresentam baixa adesão, como poesia (6,8% sempre, 40,7% nunca) e jornais/revistas (3,4% sempre, 57,4% nunca).

Essa preferência pelos textos digitais e narrativos evidencia uma mudança nos padrões de leitura e reforça a importância de estratégias que contemplem essa realidade. Como sugere Soares (2002), "A prática de leitura deve partir da realidade do aluno, mas também ampliá-la, propondo desafios que o levem a outros textos e outras formas de ver o mundo". Rojo (2013, p. 103) explica que "[...] a leitura digital exige habilidades distintas da leitura tradicional, incluindo hipertextualidade, multissemiótica e navegação não-linear". Karwoski (2011, p. 72) argumenta que "os textos digitais devem ser incorporados às práticas escolares, garantindo um letramento mais amplo". Diante desses argumentos, concluímos que as escolas devem incorporar metodologias inovadoras que incentivem o contato dos alunos com diferentes gêneros e formatos.

A BNCC (Brasil, 2017, p. 67) também aponta para essa necessidade ao enfatizar que o ensino da leitura deve contemplar tanto textos impressos quanto digitais. Marcuschi (2001, p. 63) complementa essa ideia ao destacar que os gêneros textuais evoluem com o tempo e que a escola deve acompanhar essas transformações para não desconsiderar novas formas de leitura.

Diante desse contexto, os MADEs surgem como uma opção para fortalecer o Multiletramentos e ampliar as possibilidades de ensino da leitura. Como destaca Lima (2019a), "A produção de Materiais Autorais Digitais Educacionais valoriza a autoria docente e aproxima os materiais de ensino das práticas cotidianas dos estudantes, potencializando o engajamento e a aprendizagem". O uso deles permite que a leitura seja trabalhada de forma interativa, utilizando recursos como vídeos, hipertextos e jogos educativos que estimulam a participação ativa dos alunos. Karwoski (2011, p. 72) destaca a importância de diversificar os gêneros para ampliar o letramento dos alunos.

Observa-se que a integração das TDIC no ensino pode ser um fator determinante na consolidação do hábito de leitura. A partir da integração desses materiais ao ambiente escolar, os alunos passam a interagir com textos em diferentes

plataformas, desenvolvendo habilidades que extrapolam a leitura linear e possibilitam maior engajamento com o conteúdo.

Em conclusão, os dados demonstram que os alunos do 8º ano possuem práticas de leitura diversificadas, com forte presença de conteúdos digitais, mas que ainda carecem de maior sistematização, incentivo e aprofundamento, especialmente no ambiente escolar. Para que a formação de leitores críticos e autônomos ocorra de maneira plena, é necessário que as metodologias educacionais adotem os Multiletramentos como referência, garantindo que a leitura seja trabalhada como um processo interativo, contextualizado e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

A BNCC (Brasil, 2017) reforça essa necessidade ao estabelecer que a leitura deve ser desenvolvida como prática de linguagem, promovendo a construção de sentido e a capacidade dos alunos de interagir criticamente com diferentes textos e mídias. Segundo esse documento, é fundamental que o ensino contemple a diversidade cultural, tecnológica e textual, preparando os estudantes para um mundo cada vez mais digital e multimodal. Dessa forma, os MADEs, ao incorporarem elementos interativos e multimodais, não apenas ampliam o acesso aos textos, mas também consolidam um ensino que dialoga com as competências da BNCC, fortalecendo o protagonismo dos alunos no processo de leitura e escrita.

Como destaca Rojo (2012b), "A pedagogia dos Multiletramentos deve considerar a diversidade cultural e a multiplicidade de linguagens presentes na sociedade contemporânea, promovendo práticas de leitura e escrita que dialoguem com essa realidade". Assim, ao fortalecer o vínculo entre os MADEs, os Multiletramentos e as diretrizes da BNCC, a escola se torna um espaço mais dinâmico, acessível e eficaz na formação de leitores preparados para os desafios do século XXI.

7.3 Análise das dificuldades na leitura dos alunos do 8º Ano: conexões com a BNCC, Multiletramentos e uso de MADE

Quadro 13 – Dificuldade leitora

Qual sua dificuldade para ler?	Percentual (%)
Não tenho paciência	39,0%
Não tenho dificuldade	25,0%

Não tenho concentração	22,0%
Leio devagar	7,0%
Não compreendo a maior parte do que leio	5,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados sobre as dificuldades na leitura dos alunos do 8º ano revelam aspectos fundamentais da formação leitora, destacando barreiras que comprometem o desenvolvimento da competência leitora. Entre os principais desafios mencionados pelos estudantes, encontram-se a falta de paciência (39%), a dificuldade de concentração (22%), além de 25% afirmarem não enfrentar dificuldades. Para entender melhor esses dados, é essencial vinculá-los às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à abordagem dos Multiletramentos, e ao uso dos Materiais Autorais Digitais Educacionais (MADEs) como recurso pedagógico inovador.

A falta de paciência relatada por quase 39% dos estudantes evidencia um obstáculo à leitura prolongada e à interpretação de textos mais complexos. Isso pode estar relacionado à maneira como os alunos são expostos aos textos, muitas vezes sem uma abordagem contextualizada ou interativa. Kleiman (2000) destaca que "a leitura deve ser compreendida como uma prática social, que envolve usos e funções reais na vida cotidiana e não apenas a decodificação de signos linguísticos". Assim, estratégias que aproximem a leitura da realidade dos estudantes, por meio de textos mais dinâmicos e multimodais, podem contribuir significativamente para ampliar seu interesse.

A BNCC (Brasil, 2017) reforça essa perspectiva ao estabelecer que a leitura deve ser desenvolvida como prática de linguagem, promovendo a construção de sentido e permitindo que os alunos interajam criticamente com diferentes textos e mídias. O conceito de Multiletramentos, discutido por Rojo (2012a), complementa essa ideia ao sugerir que "os Multiletramentos envolvem tanto a multimodalidade dos textos quanto a multiculturalidade das práticas sociais, exigindo novas formas de ensino que contemplem essa diversidade". Portanto, é fundamental que a escola explore diferentes suportes textuais, incluindo recursos digitais, para tornar a leitura mais envolvente.

A dificuldade de concentração mencionada por 22% dos estudantes sugere a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam maior foco na leitura. Essa

questão pode estar ligada à forma como os textos são apresentados, ao ambiente de leitura ou ao próprio desenvolvimento da fluência leitora. Kramer (1989) aponta que "a escola precisa ser um espaço que favoreça o desenvolvimento da concentração por meio de práticas mais dinâmicas e interativas". A partir desse olhar, os MADEs surgem como uma alternativa eficiente para atender essa demanda.

Os MADEs incorporam multimodalidade, combinando textos, imagens, vídeos e elementos interativos para ampliar o engajamento dos leitores, como destaca Lima (2021). Dessa forma, ao oferecer materiais personalizados e interativos, os MADEs podem auxiliar os alunos a manterem a atenção e a construir interpretações mais profundas dos textos.

O fato de 25% dos alunos não relatarem dificuldades na leitura pode estar associado a uma formação leitora consolidada. Isso reforça a necessidade de um ensino que favoreça a autonomia do aluno, permitindo que ele desenvolva habilidades de interpretação e crítica. Kleiman (2000) salienta que a leitura, quando trabalhada como um ato interativo e construtivo, possibilita maior fluência e compreensão dos textos, levando ao desenvolvimento de leitores independentes.

Além disso, conforme estabelecido pela BNCC, é essencial que os estudantes tenham contato com diferentes gêneros textuais, incluindo textos científicos, jornalísticos, literários e digitais, para fortalecer sua compreensão e capacidade de análise. O uso de metodologias que valorizem a produção de sentidos e a contextualização do que é lido pode garantir que um número maior de alunos desenvolva facilidade na leitura.

A leitura lenta, mencionada por 7% dos alunos, aponta para a necessidade de estratégias que aprimorem a fluência leitora. Segundo Soares (2002), "o desenvolvimento da fluência de leitura deve ser trabalhado de forma progressiva, sem perder o foco na compreensão". A BNCC (Brasil, 2017) estabelece que os alunos devem ser expostos a textos de diferentes níveis de complexidade, garantindo uma construção gradual de habilidades de leitura.

Tais observações contribuem para reforçar que os MADEs podem ser utilizados como recursos nesse processo, pois permitem que os alunos avancem no seu próprio ritmo, interagindo com textos multimodais que facilitam a compreensão. Além disso, a abordagem dos Multiletramentos possibilita a exposição dos alunos a suportes

textuais variados, como vídeos, podcasts e hipertextos, o que torna o aprendizado mais acessível e interativo.

Apesar de ser o menor índice, a dificuldade de compreensão (5%) é um aspecto relevante na formação leitora. Kleiman (2000) reforça que a leitura tem uma função mais ampla do que a simples decodificação de signos linguísticos. Isso significa que o ensino da leitura deve considerar estratégias de interpretação, incentivando o aluno a refletir sobre o texto e suas implicações, construindo um leitor protagonista e crítico.

A abordagem dos Multiletramentos, defendida por Rojo (2012a), favorece esse aspecto ao permitir que os alunos desenvolvam competências para interpretar diferentes formas de linguagem, incluindo textos escritos, visuais, auditivos e multimodais. Integrar atividades interativas como os MADEs auxilia os alunos a explorarem diferentes formatos textuais, ampliando sua capacidade de compreensão.

A análise das dificuldades relatadas pelos alunos do 8º ano revela barreiras que podem ser superadas por meio de estratégias pedagógicas inovadoras, alinhadas às diretrizes da BNCC e ao conceito de Multiletramentos. O uso dos MADEs emerge como um recurso essencial para tornar a leitura mais engajadora, acessível e significativa, ajudando os estudantes a superarem desafios como impaciência, falta de concentração e compreensão textual. Ao fortalecer o vínculo entre Multiletramentos, MADE e BNCC, a escola pode transformar a leitura em uma experiência mais dinâmica, crítica e interativa, preparando os alunos para os desafios de um mundo cada vez mais digital, como destaca Rojo (2012b).

7.4 O uso do MADE A Rede como ferramenta multimodal

Engajar os alunos em práticas de leitura tem se mostrado um dos desafios centrais no contexto escolar contemporâneo. Muitos estudantes apresentam dificuldades na interpretação de textos, resistência à leitura prolongada e pouco envolvimento com os gêneros tradicionalmente utilizados nas atividades pedagógicas. Nesse cenário, a busca por metodologias que tornem a leitura mais significativa, interativa e condizente com os modos de linguagem presentes na vida cotidiana dos alunos torna-se não apenas necessária, mas estratégica. Como observa Koch (2015), a leitura deve ser compreendida como um processo interativo e dinâmico de

construção de sentido, o que exige do leitor não apenas decodificação, mas também participação ativa, inferência e mobilização de conhecimentos prévios – aspectos nem sempre desenvolvidos nas práticas escolares tradicionais.

A proficiência leitora é uma das competências fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. No entanto, dificuldades nesse processo ainda são recorrentes, e comprometem a capacidade dos alunos de compreender textos, manter a concentração e desenvolver o hábito da leitura. Os dados coletados nesta pesquisa indicam que 39% dos alunos não têm paciência para ler, 22% afirmam ter dificuldades de concentração, 7% leem devagar e 5% apresentam dificuldades significativas de compreensão textual.

Esses índices denotam que se faz necessária uma outra abordagem que articule o desenvolvimento da leitura com formas mais dinâmicas de interação textual. De acordo com Kleiman (2000), a leitura deve ser compreendida como um ato social, inserido em práticas significativas e contextualizadas, em que o leitor desempenha um papel ativo na construção de sentido a partir de seus objetivos, conhecimentos e experiências. A partir disso optou-se pela utilização do MADE A Rede, um livro-jogo digital, como texto base para a segunda oficina de leitura com alunos do 8º ano. A proposta se insere em uma perspectiva que considera os Multiletramentos e o uso de tecnologias digitais como recursos pedagógicos relevantes, especialmente no ensino de leitura e interpretação textual.

Figura 2 – A Rede – Tela inicial



Fonte: Elaborado por Samuel Madeira Barata, João Ramalho de Oliveira Vasconcelos, Thiago Augusto da Costa Soares, Luan Matheus Alves Gomes, Francisca Raquel Eduardo dos Santos.

Figura 3 – Oficina de leitura 2 – Tela inicial



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O MADE A Rede se estrutura como uma narrativa interativa gamificada, desenvolvida na plataforma *Twine* (plataforma de código aberto que permite criar histórias interativas e não lineares, como ficção, jogos e outros conteúdos digitais), e

tem como temática central as redes sociais e seus impactos na vida dos jovens. Ao acompanhar a trajetória de um grupo de estudantes que utiliza essas plataformas para se preparar para o ENEM, o jogador é convidado a tomar decisões que interferem diretamente no curso da história. A cada passagem, os alunos enfrentam desafios como sedentarismo, desinformação, problemas visuais associados ao uso excessivo de telas e a influência de *influencers*. Para avançar no enredo, é necessário interpretar, refletir e escolher os hiperlinks corretos, o que exige atenção e leitura crítica.

Um dos principais diferenciais do material é sua abordagem interdisciplinar, que articula conteúdos de Biologia, Física, Matemática, História e Educação Física de forma contextualizada. Essa integração entre áreas reforça a proposta de um ensino mais conectado à realidade dos alunos e dialoga com o conceito de Multiletramentos defendido por Rojo (2012a), que propõe a inserção de práticas discursivas digitais e multimodais no ambiente escolar.

Do ponto de vista da compreensão leitora, o livro-jogo mobiliza habilidades fundamentais descritas por Solé (1998), como a ativação de conhecimentos prévios, a formulação de hipóteses e a interpretação contextualizada do texto. O aluno é desafiado a tomar decisões com base nas informações fornecidas, o que favorece o engajamento ativo com o conteúdo textual e estimula o desenvolvimento do pensamento crítico.

Além disso, o MADE A Rede contribui para a construção da leitura como um processo interativo e inferencial, alinhado à perspectiva de Koch (2015), que compreende o leitor como um sujeito ativo na construção de sentidos. O formato digital e não linear do jogo reforça essa concepção ao permitir múltiplos percursos e possibilidades de interpretação, tornando a experiência de leitura mais próxima das práticas comunicativas contemporâneas.

A implementação do livro-jogo demonstrou potencial para ampliar o interesse dos alunos pela leitura, diversificar as estratégias de ensino e integrar diferentes áreas do conhecimento em uma proposta única. Em contextos marcados por desafios cognitivos e desmotivação para a leitura, iniciativas como essa se mostram eficazes na promoção de práticas pedagógicas mais alinhadas às demandas atuais da educação básica.

Segundo Cope e Kalantzis (2009), "Os Multiletramentos representam uma mudança na forma como os indivíduos interagem com o conhecimento, exigindo novas abordagens pedagógicas que contemplem a diversidade de textos e mídias". O MADE A Rede, ao integrar texto multimodal, imagens e decisões narrativas, cumpre esse papel ao proporcionar uma experiência de leitura mais rica e envolvente, permitindo que os alunos desenvolvam múltiplas competências leitoras.

Sousa Silva e Magalhães (2025) apontam que "Embora a BNCC promova a inclusão de novos (multi)letramentos, apresenta dificuldades em contextualizar os conhecimentos propostos às realidades sociais e culturais dos estudantes e professores". A partir dessa descontextualização prática, o uso de MADE se mostra como uma ferramenta eficiente para suprir essa lacuna, e proporciona um ambiente dinâmico, contextualizado e adaptado à realidade digital dos alunos.

A gamificação tem sido amplamente estudada como uma ferramenta de engajamento e retenção de conhecimento. No MADE A Rede, essa abordagem permitiu que os alunos experimentassem a leitura de forma ativa, tornando-se participantes na construção da narrativa.

Segundo Deterding et al. (2011), "A gamificação transforma o ensino ao inserir desafios, mecânicas interativas e autonomia para os jogadores". Esse princípio foi claramente aplicado no livro-jogo, onde os alunos precisavam fazer escolhas, explorar caminhos e interpretar os textos para avançar na história.

Durante a oficina, percebi que os alunos se sentiam motivados a ler para descobrir novos desdobramentos da trama, diferentemente da leitura tradicional, que muitas vezes é vista como uma atividade solitária e monótona. Como destaca Kuster (2017), "A gamificação pode melhorar o envolvimento emocional dos alunos, tornando o aprendizado mais prazeroso e motivador".

Essa estratégia também contribuiu para a fluência leitora, já que os alunos precisavam interagir com os textos, processar informações rapidamente e tomar decisões informadas, tornando o aprendizado mais dinâmico e natural.

A integração entre os princípios da BNCC e os Multiletramentos no MADE A Rede permitiu que os alunos aprendessem a ler de maneira crítica, analisando informações digitais, hipertextos e imagens.

Segundo Arruda e Sousa (2025), "A pedagogia dos Multiletramentos dialoga com os princípios filosóficos e estruturais da BNCC, promovendo práticas de linguagem que integram diferentes formas de comunicação e expressão". A Rede, ao incorporar diferentes formatos de texto, permitiu que os estudantes exercitem a interpretação de diferentes linguagens, preparando-os para a leitura em ambientes digitais.

Essa abordagem é essencial para desenvolver alunos autônomos e críticos, capacitados para compreender e interpretar diferentes gêneros textuais e mídias, como textos jornalísticos, científicos e narrativas digitais.

Diante dos desafios enfrentados pelos alunos do 8º ano, ficou evidente que o MADE A Rede foi uma ferramenta eficiente para superar barreiras de leitura. A experiência demonstrou que:

- Para alunos que não têm paciência para ler (39%), o formato interativo e multimodal tornou a leitura mais atrativa e dinâmica.
- Para estudantes com dificuldades de concentração (22%), a navegação não linear e os desafios do jogo ajudaram a manter o foco na leitura.
- Para aqueles que leem devagar (7%), a estrutura do livro-jogo permitiu um avanço gradual, melhorando o ritmo de leitura.
- Para alunos com dificuldades de compreensão (5%), a utilização de hipertextos, imagens e contextualização narrativa facilitou a interpretação textual.

Segundo Gomes et al. (2024), "Os Multiletramentos não se limitam a tipos de letramentos, mas abarcam múltiplas linguagens nos textos sociais, ampliando práticas pedagógicas e promovendo inovações no processo de ensino-aprendizagem". É evidente que o MADE A Rede se mostrou um modelo pedagógico satisfatório, capaz de promover a inovação e superar desafios comuns à leitura escolar. Sempre convém ressaltar, todavia, que melhorias podem ser feitas e adequações às realidades de cada sala são necessárias.

Os resultados positivos da implementação desse MADE na prática docente demonstraram o potencial da gamificação e dos Multiletramentos para auxiliar no desenvolvimento da proficiência leitora desses alunos.

Ao tornar a leitura mais interativa, o livro-jogo conseguiu engajar os alunos, melhorar sua fluência e compreensão, e transformar a leitura em uma prática ativa e prazerosa.

Essa abordagem dialoga com as diretrizes da BNCC e fortalece competências essenciais, preparando os alunos para interpretar textos digitais, tomar decisões informadas e navegar pelo vasto universo de informações multimodais da sociedade contemporânea.

7.5 Síntese dos resultados e avaliação das oficinas

Esse experimento não pretendeu estabelecer uma fórmula pronta e definitiva para o problema da baixa proficiência leitora dos alunos da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Trata-se de uma ação integrada ao cotidiano pedagógico, concebida como um processo dinâmico que exige acompanhamento rigoroso, análise constante e ajustes estratégicos. Somente por meio desse monitoramento contínuo é possível garantir impactos profundos e duradouros na aprendizagem dos estudantes, promovendo um ensino mais eficaz e alinhado às suas necessidades.

A educação é um processo dinâmico, marcado por avanços e revisões constantes, que nunca se desenrola de maneira imediata ou linear. Cada etapa é influenciada por múltiplos fatores e exige adaptações contínuas para que se mantenha relevante e eficaz. Sob essa perspectiva, este trabalho não surge como um ponto final, e, sim, como parte de um movimento mais amplo de refinamento das práticas pedagógicas. Ele nasce da experiência acumulada, do diálogo com diferentes atores e da vivência em múltiplos contextos escolares. Mais do que concluir um ciclo, busca fortalecer a construção coletiva de soluções que tornem o aprendizado mais significativo e acessível.

Morin (2000) já alertava que a fragmentação do conhecimento limita a compreensão da realidade e, por isso, a interdisciplinaridade surge como um caminho que “favorece o diálogo entre saberes e a construção de um pensamento complexo e articulado” (p. 58). A análise dos resultados demonstra que o MADE contribuiu significativamente para o desenvolvimento da leitura e interpretação textual dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e fluido. O

ritmo de leitura se aprimorou, a compreensão textual se aprofundou, e os indicadores apontam avanços concretos na assimilação dos conteúdos trabalhados.

Após a conclusão das oficinas, os participantes foram submetidos a um questionário estruturado para avaliar diversos aspectos relacionados às atividades realizadas, bem como aos materiais textuais utilizados. O objetivo foi identificar possíveis transformações nos participantes no que tange à leitura e à interpretação de textos, decorrentes do trabalho de estímulo à leitura mediada pelo professor pesquisador.

Quadro 14 – Após as oficinas, como está seu interesse pela leitura?

Nota	Percentual (%)
5	55,3%
4	26,3%
3	15,8%

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 15 – Qual dos textos utiliza mais recursos digitais?

Texto	Percentual (%)
Verbal	20%
MADE	80%

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 16 – Em qual dos textos você teve informações sobre diferentes assuntos?

Texto	Percentual (%)
Verbal	16%
MADE	84%

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 17 – Se você quisesse formar sua opinião sobre os pontos positivos e negativos do uso das redes sociais, em qual dos textos você teria essas informações?

Texto	Percentual (%)
Verbal	84%
MADE	16%

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos dados acima, conclui-se que, apesar de ainda ser pouco conhecido entre grande parte dos docentes, o MADE A Rede demonstrou um impacto significativo na promoção da leitura, interpretação textual e integração de saberes, elementos fundamentais para enfrentar os desafios da baixa proficiência leitora dos alunos. A implementação do MADE foi satisfatória, evidenciando-se como uma ferramenta eficaz para o fortalecimento dessas competências. Como forma de facilitar o acesso a essa proposta, será desenvolvido um site que disponibilizará MADE prontos, bem como sequências didáticas adaptadas e orientações para sua aplicação em sala de aula.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo principal criar uma plataforma interativa de Multiletramentos para auxiliar o aprendizado da leitura de alunos do Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza, tendo como base diagnósticos reais das dificuldades enfrentadas pelos estudantes de uma escola da Rede Municipal de Fortaleza e com respaldo em pressupostos teóricos dos Multiletramentos, da BNCC e do uso de tecnologias educacionais digitais.

A partir da análise dos dados coletados com alunos do 8º ano de uma escola municipal de Fortaleza, no bairro Messejana, foi possível identificar que as principais barreiras à prática leitora estão relacionadas à falta de paciência, à dificuldade de concentração, à leitura lenta e à dificuldade de compreensão textual. Esses desafios indicam a necessidade de repensar as práticas pedagógicas tradicionais de leitura, incorporando-lhes estratégias mais dinâmicas, contextuais e motivadoras. Como destaca Kleiman (2000), a leitura deve ser compreendida como uma prática social, mediada por conhecimentos prévios, contextos culturais e objetivos comunicativos – algo que nem sempre é contemplado nas salas de aula convencionais.

Diante disso, busquei selecionar um Material Autoral Digital Educacional (MADE) alinhado às dificuldades apontadas. O escolhido foi A Rede, um livro-jogo digital desenvolvido na plataforma *Twine*, cuja estrutura narrativa interativa permite ao aluno assumir papel ativo na construção do enredo. Por meio de hipertextos, imagens e decisões múltiplas, o MADE oferece uma experiência leitora envolvente, multimodal e contextualizada, especialmente direcionada aos jovens que vivem em um mundo marcado pela circulação intensa de informações digitais.

A aplicação do MADE A Rede na oficina 2 revelou-se uma estratégia eficaz para engajar os alunos em atividades de leitura crítica e interpretativa. Durante a oficina pedagógica realizada, observei aumento significativo na motivação, participação e desempenho leitor entre os estudantes. A gamificação presente no jogo favoreceu a atenção prolongada, especialmente para aqueles com maior dificuldade de concentração, enquanto a estrutura gradual e multimodal ajudou os alunos com baixa fluência e compreensão textual. Esse resultado confirma as contribuições de

Solé (1998) e Koch (2015), segundo os quais a leitura é um processo construtivo e inferencial, que se fortalece quando mediado por situações significativas e interativas.

Além disso, o formato interdisciplinar do MADE permitiu a articulação de conteúdos curriculares de Biologia, Física, Matemática, História e Educação Física, ampliando o alcance pedagógico da proposta e reforçando a perspectiva de ensino conectado à realidade dos estudantes. Segundo Cope e Kalantzis (2009), os Multiletramentos exigem novas formas de ensino, capazes de integrar diferentes linguagens e mídias. Nesse sentido, A Rede mostrou-se um exemplo promissor de como os recursos digitais podem transformar a leitura em uma prática colaborativa, crítica e inovadora.

O uso de TDIC também dialoga com as reflexões de Kuster (2017) sobre a gamificação como ferramenta de motivação e engajamento, bem como com os estudos de Karwoski (2009), que destacam a importância de integrar tecnologia e metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a abordagem interdisciplinar adotada reflete os princípios defendidos por Morin (2000), para quem o conhecimento não pode ser fragmentado, mas, sim, articulado, visando à formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade. A esse respeito, Japiassu (2008) complementa ao defender a transdisciplinaridade como forma de superar fragmentações e articular saberes em prol de uma compreensão mais ampla da realidade.

A integração entre o conceito de Multiletramentos e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também se mostrou essencial para fundamentar essa proposta. A BNCC reconhece a importância de desenvolver habilidades de leitura em diferentes suportes e gêneros textuais, preparando os alunos para lidarem com a diversidade de linguagens presentes no mundo contemporâneo. No entanto, Sousa Silva e Magalhães (2025) alertam que, embora a BNCC promova a inclusão dos Multiletramentos, ela ainda apresenta desafios quanto à contextualização prática dessas competências. Nesse cenário, plataformas interativas e MADEs como os aqui propostos tornam-se ferramentas estratégicas para concretizar essas diretrizes no ambiente escolar.

Por conseguinte, este estudo demonstra que a criação de uma plataforma interativa com Materiais Audiovisuais Didáticos Educacionais (MADE) e suas

respectivas sequências didáticas pode ser mais uma ferramenta para auxiliar na superação das barreiras enfrentadas pelos alunos no processo de leitura. Ao integrar diferentes linguagens e promover uma experiência leitora participativa, esse tipo de recurso não apenas aumenta o engajamento e a motivação dos estudantes, mas também potencializa o desenvolvimento de habilidades essenciais, como interpretação crítica, tomada de decisão e pensamento inferencial – elementos fundamentais na formação de leitores autônomos e críticos. Segundo Koch (2016), a leitura não se limita à decodificação de palavras, mas envolve um processo interativo em que o leitor constrói sentidos a partir da relação entre texto e contexto.

A articulação entre o diagnóstico das dificuldades leitoras, o uso de MADE e a fundamentação nos princípios dos Multiletramentos revelou-se um caminho promissor para transformar a leitura em uma prática mais envolvente, crítica e significativa. Inspirada nos pressupostos dos Multiletramentos – especialmente aqueles defendidos por Rojo (2012b) –, essa abordagem valoriza as práticas sociais da escrita e da leitura e, na mesma medida, reconhece os múltiplos modos de ler e interagir com textos em diferentes meios e suportes. Dessa forma, a escola se aproxima da realidade vivida pelos alunos, preparando-os para os desafios de um mundo cada vez mais digital, interconectado e exigente no uso das múltiplas formas de linguagem.

Recomenda-se, portanto, que a Prefeitura Municipal de Fortaleza incentive a utilização desse recurso nas escolas da rede municipal, bem como promova oficinas formativas voltadas à sua construção e aplicação. Essas ações proporcionariam aos educadores a oportunidade de conhecer, experimentar e adaptar essa metodologia às particularidades de suas turmas e contextos locais. Conforme destaca Kleiman (2000), a formação continuada do professor é crucial para que ele possa lidar com as novas demandas da educação e compreender os novos perfis de leitores emergentes na contemporaneidade. Além de ampliar o repertório pedagógico dos professores, tais iniciativas poderiam contribuir para a implementação de práticas docentes mais alinhadas com as demandas contemporâneas da educação, o que favorece aprendizagens significativas, interdisciplinares e tecnologicamente atualizadas.

Embora a pesquisa tenha sido norteadora e esclarecedora, houve algumas dificuldades durante a pesquisa, destaque como principal a limitação da rede de internet disponibilizada pela prefeitura de Fortaleza. Ela não conseguiu atender

simultaneamente a todos os alunos conectados, o que exigiu, em diversos momentos, que eu compartilhasse minha internet móvel para que o trabalho fosse realizado. Essa situação evidencia a necessidade de investimentos em infraestrutura tecnológica nas unidades escolares, elemento indispensável para garantir equidade no acesso e eficácia no uso pedagógico das tecnologias.

Assim, ao investir em recursos digitais e na formação continuada dos professores, será possível fortalecer a relação entre tecnologia, leitura e ensino crítico, consolidando uma proposta educacional que responda aos novos perfis de leitores e às transformações sociais impulsionadas pela era digital. Nesse contexto, é fundamental compreender a leitura como um processo ativo de construção de significados. Para Solé (1998, p. 63), “[...] ler não é decodificar palavras isoladas, mas compreender e pensar sobre aquilo que se lê, estabelecendo relações entre o texto e os conhecimentos prévios do leitor”. A escola, ao assumir esse papel mediador entre o conhecimento formal e as práticas sociais de letramento, precisa ultrapassar a visão tradicional de transmissão de informações e passar a valorizar os contextos de uso da linguagem. Segundo Kramer (2007), é necessário promover situações didáticas que conectem os saberes escolares às experiências reais dos alunos, tornando a leitura um instrumento de compreensão e transformação do mundo.

Nesse sentido, a escola tem a oportunidade de assumir seu papel mediador entre o conhecimento formal e as práticas sociais de letramento, tornando-se um espaço de inclusão, diálogo e emancipação. Ao integrar as novas tecnologias e valorizar o protagonismo do aluno, ela pode ampliar suas funções formativas e contribuir para a construção de leitores críticos, capazes de atuar de forma consciente e autônoma na sociedade contemporânea. Conforme destaca Soares (2009), o letramento vai além da alfabetização: trata-se da capacidade de usar a leitura e a escrita para aprender, participar de contextos sociais e exercer a cidadania. Além disso, é importante considerar a aprendizagem como um processo social e colaborativo, conforme destacado por Vygotsky (2014), para quem o desenvolvimento cognitivo ocorre principalmente por meio da interação. Assim, ao integrar tecnologias digitais e promover atividades interativas e cooperativas, a escola oferece aos estudantes oportunidades de compartilhar interpretações, confrontar pontos de vista

e construir significados coletivamente – aspectos essenciais para a formação de cidadãos críticos e participativos.

A partir dessa perspectiva, ganha destaque também a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, segundo a qual nossa maneira de falar, escrever e ler está profundamente relacionada aos contextos sociais em que estamos inseridos. Segundo Bakhtin (2003), “os gêneros do discurso são realidades estáveis de comunicação verbal, determinadas pelas condições concretas da situação comunicativa”. Portanto, ao trabalhar com textos e sequências didáticas que dialoguem com os gêneros presentes no cotidiano dos alunos, a escola fortalece sua função social e proporciona uma leitura mais significativa e contextualizada.

Por fim, os resultados obtidos com esta pesquisa serão apresentados à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza como sugestão de prática docente. Além disso, propõe-se também a criação de oficinas voltadas à construção de novos MADEs, como forma de incentivar a autonomia pedagógica dos professores e expandir o uso de recursos digitais interativos no ensino de leitura. Assim, espera-se que esta experiência possa inspirar políticas públicas voltadas à valorização da leitura como prática social e à integração significativa das tecnologias digitais no processo educativo.

Ao terminar o trabalho faço alguns questionamentos: quando teremos, na prática cotidiana, aulas que integrem TDICs e prática pedagógica? Quando os professores terão acesso a desenvolver materiais autorais digitais educacionais (MADEs) para dinamizar suas aulas e proporcionar aos alunos novas formas de leitura? Sigo com a expectativa de que essa pesquisa torne-se nossa prática cotidiana, não apenas um recorte para pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia (org.). **Leitura no Brasil**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

ALI, Manuel Said. **Gramática Histórica da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1931.

ALTMANN, Helena. Influences of the World Bank on the Brazilian education project. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002.

ARRUDA, L.; SOUSA, R. A pedagogia dos Multiletramentos e suas conexões com a BNCC. **Revista Contextos Linguísticos**, v. 12, n. 1, p. 45-60, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/31939>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Flip your classroom**: Reach every student in every class every day. Arlington, VA: International Society for Technology in Education, 2012.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Flipped Learning for Science Instruction**. Arlington, VA: International Society for Technology in Education, 2015a.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Flipped Learning for Elementary Instruction**. Arlington, VA: International Society for Technology in Education, 2015b.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BERTOLINO, Josué; CAPRI NETO, Ângelo; CAPRI, Maria da Rosa. Quebrando paradigmas no ensino fundamental com o método pbl (problem based learning). **Ciência & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 46-56, 2019. Disponível em: <http://200.133.218.118:3537/ojs/index.php/cienciaeensino/article/download/1400/pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025.

BONWELL, Charles C.; EISON, James A. Active learning: Creating excitement in the classroom. **ASHE-ERIC Higher Education Reports**, 1991.

BOROCHOVICIUS, Eli; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no Ensino Fundamental. **Educação em revista**, v. 37, 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm#:~:text=O%20PRESIDENTE%20DA%20REP%C3%9ABLI CA%20Fa%C3%A7o,vigorar%20com%20as%20seguintes%20altera%C3%A7%C3%B5es%20:

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil#:~:text=O%20maior%20estudo%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o,pa%C3%ADses%20que%20participaram%20da%20avalia%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 84.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In*: ALVES, Leonardo Meirelles. **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.

CANEVACCI, Massimo. **Sincrétika**: explorações etnográficas sobre artes contemporâneas. Trad. Helena Coimbra Meneghello. São Paulo: Studio Nobel, 2013.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15605/9792>. Acesso em: 05 jun. 2024.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2009.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 2. impressão. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Paradigmas no ensino da literatura**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. Tal BNCC, qual ensino de literatura? **Revista Entrelaces**, v. 12, n. 24, 2021a. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/entrelaces/article/view/62680>. Acesso em: 10 jul. 2024.

COSSON, Rildo. [Palestra] Com quais leituras se forma um leitor literário? **YouTube**, 2021b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=74LsgSIhNjU> . Acesso em: 08 jul. 2024.

CUNNINGHAM, Anne E.; STANOVICH, Keith E. Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. **Journal of Educational Psychology**, v. 83, n. 2, p. 264-274, 1991.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (col.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora da UNESP, 2010. p. 33-51

DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart. From game design elements to gamefulness: defining gamification. Trabalho apresentado na Annual Conference on Human Factors in Computing Systems, 2011, p. 9-15.

EL HAMMOUTI, Nour-Din. Diários etnográficos profanos na pesquisa educacional. **Revista Europea de Etnografía de la Educación**. v. 1, n. 2, p. 9-20, 2002.

FERRO, Marcela Coladello. **A leitura através do currículo**: uma análise do PCN de Língua Portuguesa – a compreensão em foco. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 9 nov. 2012

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Leitura e produção textual nas séries iniciais do ensino fundamental: alternativas metodológicas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 1, n. 1, p. 69-84, 2003. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/141>. Acesso em: 10 jul. 2024.

GABRIEL, Martha. **Educ@r**: a revolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 39-46.

GERALDI, João Wanderley. **Conversas do leitor**: práticas de leitura na escola e no cotidiano. São Paulo: Ática, 2015.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Fátima Letícia da Silva; FONTINELE, Francisco Ple Pereira da Silva; NASCIMENTO, Juscelino Francisco do. Os Multiletramentos como estratégia para inovação pedagógica no ensino fundamental. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 3, p. 142-158, 2024. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9795>. Acesso em: 27 abr. 2025.

GOODMAN, Kenneth S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In*: FERREIRO, Emília; GOMES PALÁCIO, Margarita (org.). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22.

GRUPO DE NOVA LONDRES. **A pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 66-92, Spring 1996.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2024.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Making cooperative learning work. **Theory into Practice**, v. 38, n. 2, p. 67-73, 1999.

KARWOSKI, Acir Mario. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

KLEIMAN, Ângela Bezerra. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 04, p. 13-22, 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538>. Acesso em: 30 jul. 2024.

KLEIMAN, Ângela Bezerra. **Leitura como ato social**. Campinas: Pontes Editores, 2000.

KLOCK, Ana Carolina Tomé; CARVALHO, Mayco Farias de *et al.* Análise das técnicas de gamificação em ambientes virtuais de aprendizagem. **Renote. Novas tecnologias na Educação**, v. 12, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/53496>. Acesso em: 18 jul. 2024.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. 1. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

KRAMER, Sonia. **Letramento e alfabetização**: caminhos e descaminhos. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, Sílvia. Leitura: formação de leitores e espaço escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 68, p. 5-13, 1989.

KUSTER, Gabriel. **Gamificação**: o uso de jogos para engajar e aprender. São Paulo: Gente, 2017.

LIMA, Luciana. **Tecnologias digitais e ensino de leitura**: impactos e possibilidades. São Paulo: Ed. Universitária, 2021.

LIMA, Luciana de; LOUREIRO, Robson Carlos. O desenvolvimento de materiais autorais digitais educacionais na compreensão de licenciandos sobre docência em contexto interdisciplinar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 6, p. 7445-7458, jun. 2019a. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/2068>. Acesso em: abr. 2025.

LIMA, Luciana de; LOUREIRO, Robson Carlos. **Tecnodocência**: concepções teóricas. Fortaleza: Edições UFC, 2019b.

MACIEL, Carlos Renê Martins; PINHEIRO, Andréa Lima; LIMA, Luciane de; SANTOS, Clemilson Costa dos; MENEZES, Daniel Brandão. O uso do Material Autoral Digital Educacional na formação inicial do professor sob a perspectiva da Tecnodocência. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 23, n. 01, p. 378-390, jan./abr. 2025.

MAMEDE, Sílvia. Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade. *In*: MAMEDE, Sílvia; PENAFORTE, Júlio (org.). **Aprendizagem baseada em problemas**: anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 25-48.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MELLO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (org.). **Letramento**: significados e tendências. São Paulo: Contexto, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUNHOZ, Antônio. **ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas em ambientes virtuais de aprendizagem**: Ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Linguística Aplicada**: uma ciência da linguagem em movimento. São Paulo: Contexto, 2019.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**. São Paulo: Artmed, 2008.

PRESSMAN, Roger S. **Engenharia de software**. 9. ed. Porto Alegre: McGraw Hill, 2021.

RIBEIRO, Luis R. de Camargo. **Aprendizado baseado em problemas**. São Carlos: UFSCAR; Fundação de Apoio Institucional, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE; CENP, 2004.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na sala de aula**: práticas de linguagem, tecnologias e ensino. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2012a.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012b. p. 11-31.

ROJO, Roxane. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROSCHELLE, Jeremy; TEASLEY, Stephanie (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. *In*: REINMAN, Peter; SPADA, Hans (org.). **Learning in Humans and Machines**. Oxford: Elsevier, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, Ezequiel T. da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SILVEIRA, Sousa da. **Lições de Português**. Rio de Janeiro: Litho-Tipographia Fluminense, 1921.

SLAVIN, Robert E. **Cooperative learning**: Theory, research, and practice. 2. ed. Allyn and Bacon, 1995.

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

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-37

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. São Paulo: Contexto, 2002.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOUSA SILVA, Shirley Adriana; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Os Multiletramentos na BNCC: desafios e possibilidades para uma educação linguística decolonial? **Revista Entretextos**, v. 25, n. 1, 2025. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/51758>. Acesso em: 27 abr. 2025.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALASKI, Sílvia. **A aprendizagem colaborativa com o uso de computadores: uma proposta para a prática pedagógica**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2003.

VERCEL. **Documentation** – Deploy frontend applications. [S. l.]: Vercel, 2023. Disponível em: <https://vercel.com/docs>. Acesso em: 10 abr. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

W3C. **Understanding WCAG 2.1**. W3C, 2018. Disponível em: <https://www.w3.org/WAI/WCAG21/Understanding/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede**: Oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

WATHAN, Adam; MEADOWS, Steve; BODIL, Rachel. **Tailwind CSS**: Rapid Web Development. Birmingham: Packt Publishing, 2023.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the win**: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

APÊNDICE A – OFICINA DE LEITURA – AULA 1

Oficina de Leitura - Aula 1

Essa atividade é parte integrante da pesquisa em Multiletramentos, realizada no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional da Universidade Federal do Ceará

A influência das redes sociais e aplicações na vida dos jovens



O aparecimento da internet e, por sua vez, das redes sociais e aplicações, fez com que a maneira como comunicamos se alterasse, tornando-a mais prática, rápida e eficiente. Conseguimos estar em contacto através de um simples click e a existência de wifi gratuito por toda a ilha facilita a comunicação instantânea. Os jovens já nasceram nesta geração do Facebook, WhatsApp, Snapchat, Skype, Instagram, e não imaginam a sua vida sem estes meios de comunicação. Aliás, podemos observar uma rápida alteração de humor no jovem quando a internet falha em casa, quando não conseguem aceder ao wifi num local público ou quando esgotam os dados móveis. É notório o desagrado e o sentimento de angústia em tentar resolver a situação o mais breve possível. Estes meios de comunicação possuem aspectos positivos como a comunicação fácil, a maior aceitação pelo grupo de pares ou a criação de uma maior rede de contactos. No entanto, também acarreta consequências negativas se for usado de forma descontrolada ou abusiva. Poderá levar ao isolamento social, sedentarismo, diminuição do rendimento escolar, dificuldades em estabelecer relações e em casos mais graves, quando está instalada a dependência da internet, poderá surgir sintomatologia ansiosa e/ou depressiva. Alguns autores introduziram termos como a “depressão do Facebook” ou o “toque fantasma” para descrever novos sintomas ou patologias derivadas do uso excessivo das novas tecnologias. Por exemplo, a depressão do Facebook faz-se sentir por uma tristeza ou angústia profundas por não estarem constante contacto com os outros, sentir que está desligado do mundo, e o toque fantasma é descrito como a sensação de estar a ouvir o "telemóvel" (celular) a tocar ou a vibrar quando na realidade não está. Esta geração move-se pelo número de “likes” nas fotografias e publicações, pelo número de amigos ou seguidores nas redes sociais (amigos virtuais, porque não os conhecem na realidade), pela maior partilha de informação pessoal na sua página e é aqui que devemos ter alguma atenção. É preciso alertar para os cuidados a ter na informação que é partilhada, como as fotografias que desde o momento que são expostas, nunca mais podem ser retiradas da internet, independentemente se forem apagadas da conta. Outro aspecto a ter cuidado são os desafios que são lançados nas redes sociais. Os jovens desafiam-se a fazer determinadas proezas e o objetivo é superar e elevar a fasquia da provocação lançada pelo amigo. Nestes casos, os jovens testam os seus próprios limites, havendo uma busca constante de adrenalina, de aprovação e valorização por parte dos outros, de forma a demonstrar que são destemidos, onnipotentes, que para eles tudo é possível e nada de mal lhes acontece quando ultrapassam esses mesmos limites, características típicas da fase da adolescência. Vivemos na Era da Tecnologia, a procura pelas redes sociais e formas mais rápida e modernas de comunicar com os amigos, é natural e não deve ser encarado como um problema social desta geração. Devemos ter em atenção é que em todo o excesso há mal. Se for usado de forma moderada e não abusiva, não traz consequências negativas nem para o desenvolvimento do jovem nem para a imagem que o jovem passa de si. As redes sociais podem e devem ser utilizadas como uma ferramenta de comunicação, mas existe algo que a internet não pode proporcionar, a interação e o ambiente social, sendo que a permissão do seu uso excessivo leva à banalização da interação social e à superficialidade das relações interpessoais.

Natacha Almeida - Psicóloga - Instituto de Administração da Saúde e Assuntos Sociais, IP-RAM

1

Qual é o principal tema abordado no texto? *

2

De acordo com o texto, que benefícios a internet trouxe para os jovens? *

3

Que malefícios o uso das redes sociais pode trazer para os jovens? *

4

O que o texto sugere sobre o uso das redes sociais pelos jovens? *

- Que os jovens devem evitar completamente as redes sociais.
- Que as redes sociais são apenas prejudiciais para os jovens.
- Que os jovens devem usar as redes sociais de forma equilibrada.
- Que as redes sociais não têm impacto significativo na vida dos jovens.

5

O texto menciona que as redes sociais podem distorcer a percepção dos jovens sobre: *

- Suas amizades.
- Suas atividades escolares.
- Seus próprios pais.
- Si mesmos e o mundo.

6

Segundo o texto, o que seria o "toque fantasma"? *

7

Por que o texto considera importante que os jovens reconheçam tanto os benefícios quanto os riscos das redes sociais? *

8

Na sua opinião, qual é o maior desafio que as redes sociais apresentam para os jovens? Baseie sua resposta nos argumentos apresentados no texto. *

9

Como você usa as redes sociais? *

10

Como você avalia as informações trazidas pelo texto? *



11

Você gostou do texto lido? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pouco

Muito

Este conteúdo não é criado nem endossado pela Microsoft. Os dados que você enviar serão enviados ao proprietário do formulário.

Microsoft Forms



Link da atividade: <https://forms.office.com/r/LNkd5VdCG3>

APÊNDICE B – OFICINA DE LEITURA – AULA 2

Oficina de Leitura – Aula 2

Essa atividade é parte integrante da pesquisa em Multiletramentos, realizada no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional da Universidade Federal do Ceará

Você está pronto para iniciar um novo modelo de jogo? Livro-jogo "A Rede"



Material Autoral Digital Educacional desenvolvido pelos alunos do grupo de Tecnocência. Autores: Samuel Madeira Barata, João Ramalho de Oliveira Vasconcelos, Thiago Augusto da Costa Soares, Luan Matheus Alves Gomes, Francisca Raquel Eduardo dos Santos

Gostou da experiência? Agora vamos responder algumas perguntas sobre o livro-jogo.

1

Qual é a sua missão na interação com o livro-jogo *A Rede*?

2

Que problema os 5 jovens precisam resolver?

3

Durante a leitura do livro-jogo você identificou a presença de conteúdos de outras disciplinas além da Língua Portuguesa? *

- sim
- não

4

No livro-jogo *A Rede*, é possível encontrar conteúdos das disciplinas: *

- Matemática
- História
- Educação Física
- Física
- Geografia
- Filosofia

5

Que palavra é usada para trazer o humor nessa imagem?*

- óculos
- lentes
- aviso
- armação



6

Que redes sociais são mencionadas no livro-jogo *A Rede*? *

- YouTube
- Instagram
- Facebook
- LinkedIn
- Lionsgate
- TikTok

7

Você chegou ao final do jogo? *

- sim
- não

8

No jogo, são mencionadas *fake news*. O que são *fake news*? *

- São notícias verdadeiras, divulgadas em canais confiáveis
- Fake news são notícias falsas divulgadas com a intenção de incitar as pessoas a terem determinados comportamentos - influenciar decisões, provocar revolta, entre outros. Na maior parte das vezes elas são compartilhadas nas redes sociais.
- São os conteúdos privados compartilhados nos grupos familiares.

9

Há semelhanças entre o texto da oficina 1 e o livro-jogo *A Rede*, marque o que você considera semelhante entre eles.*

- Tema.
- Personagens.
- Pontos negativos das redes sociais.
- Pontos positivos das redes sociais.
- Abordam assuntos outras disciplinas além da Língua Portuguesa.
- São artigos de opinião.
- Abordam temas da atualidade.
- São veiculadas nos meios de comunicação.

10

Que nota você daria para o livro-jogo *A Rede*? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Gostei pouco

Adorei!!!

Este conteúdo não é criado nem endossado pela Microsoft. Os dados que você enviar serão enviados ao proprietário do formulário.

 Microsoft Forms

Link da atividade: <https://forms.office.com/r/cYFZV06E3Z>

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL DO PERFIL LEITOR

Questionário final do perfil leitor

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Esse questionário é parte integrante da pesquisa em Multiletramentos, realizada no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional da Universidade Federal do Ceará

1. Você participou das oficinas de leitura?

- Sim
- Não

2. Que nota você daria para as oficinas?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Não gostei

Adorei!!!

3. Do que mais gostou?

4. Do que menos gostou?

5. Que nota você daria para o material utilizado nas oficinas?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Não gostei

Adorei!!!

6. Você já havia participado de alguma atividade semelhante na escola?

- Sim
- Não

7. De qual oficina você mais gostou?

- Oficina 1
- Oficina 2

8. Por que você gostou mais dessa oficina?

15. Depois de participar dessas oficinas, como está o seu interesse pela leitura?



16. Depois de sua participação nas oficinas, que nota você daria para você como leitor?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Continuo sem gostar de ler Quero ler mais

Este conteúdo não é criado nem endossado pela Microsoft. Os dados que você enviar serão enviados ao proprietário do formulário.

Microsoft Forms

Link da atividade: <https://forms.office.com/r/j8rWmZhzZC>

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E PERFIL LEITOR

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E PERFIL LEITOR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Esse questionário é parte integrante da pesquisa em
Multiletramentos, realizada no Programa de Pós-
Graduação em Tecnologia Educacional da
Universidade Federal do Ceará

1. IDADE: *

2. GÊNERO: *

3. QUANTO SUA RAÇA/ETNIA, VOCÊ SE IDENTIFICA COMO: *

- BRANCA
- PARDA
- NEGRA
- AMARELA
- INDÍGENA

4. NA SUA CASA TEM TELEVISÃO? *

- SIM
- NÃO

5. NA SUA CASA TEM COMPUTADOR? *
- SIM
 - NÃO
6. NA SUA CASA TEM INTERNET? *
- SIM
 - NÃO
7. INCLUINDO VOCÊ, QUANTAS PESSOAS MORAM EM SUA CASA? *
- 2-4
 - 5-7
 - 7-9
 - Acima de 10 pessoas
8. QUEM É(SÃO) RESPONSÁVEL(IS) POR VOCÊ, EM SUA CASA? *
- Avô/avó
 - Mãe
 - Irmão/irmã
 - Pai
 - Tio/Tia
 - Outros
9. ATÉ QUE SÉRIE ESSE(S) RESPONSÁVEL(IS) ESTUDOU(ARAM)? *
- Nunca estudou;
 - Ensino Fundamental incompleto (1º ao 5º ano)
 - Ensino Fundamental completo (1º ao 5º ano)
 - Ensino Fundamental incompleto (6º ao 9º ano)
 - Ensino Fundamental completo (6º ao 9º ano)
 - Ensino Médio incompleto
 - Ensino Médio Completo
 - Ensino superior incompleto
 - Ensino Superior Completo
 - Pós-Graduação incompleta
 - Pós-Graduação Completa
 - Não sei informar.
10. QUAL A FREQUÊNCIA DE LEITURA DESSE(S) RESPONSÁVEL(IS)? *
- Sempre
 - Às vezes
 - Raramente
 - Nunca

11. O QUE ELE(S) LÊ(EM)? *
- Obras literárias
 - Jornais
 - Revista
 - Receitas culinárias
 - Bíblia
 - Outro
 - Não leem
12. VOCÊ É ESTIMULADO A LER? *
- SIM
 - NÃO
13. O QUE COSTUMA FAZER EM SEU TEMPO LIVRE? *
- Assistir à televisão
 - Ler livros impressos ou digitais
 - Escutar música
 - Usar as redes sociais
 - Brincar com os amigos
 - Reunir-se com os amigos e/ou com a família
 - Escrever
 - Jogar bola e/ou outros esportes
 - Passear em praças
 - Desenhar, pintar, realizar algum artesanato
 - Jogar games ou videogames
 - Ir ao teatro, ao cinema, ao museu, a exposições
 - Viajar
 - Assistir a vídeos e filmes
14. VOCÊ GOSTA DE LER? *
- SIM
 - NÃO
15. QUAL SUA FREQUÊNCIA LEITORA? *
- Sempre
 - Às vezes
 - Raramente
 - Nunca
16. QUE TIPOS DE TEXTOS VOCÊ COSTUMA LER? *
- Impresso
 - Digital on-line
 - Digital (no Word, em pdf)

17. ONDE VOCÊ COSTUMA LER? *

- Em casa
- Na escola

18. QUAL SUA DIFICULDADE PARA LER? *

- Não tenho paciência
- Leio devagar
- Não tenho concentração
- Não compreendo a maior parte do que leio
- Não sei ler
- Não tenho dificuldade nenhuma

19. QUE TIPOS DE TEXTOS COSTUMA LER? *

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Livros de romance, crônica, ficção em geral	●	●	●	●
Livros religiosos	●	●	●	●
Livros de poesia	●	●	●	●
Livros de autoajuda	●	●	●	●
Jornais / Revistas	●	●	●	●
Histórias em quadrinhos / Mangás	●	●	●	●
Textos da internet	●	●	●	●
Receitas culinárias	●	●	●	●
Contas de água, luz, telefone	●	●	●	●

20. NAS AULAS DE PORTUGUÊS VOCÊ, QUE TIPOS DE TEXTOS SÃO APRESENTADOS A VOCÊ? *

- Impressos
- Digitais

21. NA SUA OPINIÃO, A LEITURA É: *

- Uma atividade prazerosa
- Uma fonte de formação para um futuro melhor
- Uma forma de cumprir trabalhos escolares

22. A SUA ESCOLA TEM BIBLIOTECA? *

- SIM
- NÃO

23. VOCÊ FREQUENTA A BIBLIOTECA DA ESCOLA? *

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

24. MARQUE ABAIXO OS TIPOS DE TEXTOS DIGITAIS QUE VOCÊ CONHECE *

- Blog
- Livro-jogo
- Podcast
- Memes
- E-mail
- Chat

25. **Que nota você daria para você como leitor? ***

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada provável					Extremamente provável					

Este conteúdo não é criado nem endossado pela Microsoft. Os dados que você enviar serão enviados ao proprietário do formulário.

 Microsoft Forms

Link da atividade: <https://forms.office.com/r/FWtgZNuMDR>