

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN - RS PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

VALDERICE SIVIERO HERBERT

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO: TECNOLOGIA
DIGITAL E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

FREDERICO WESTPHALEN-RS

2025

VALDERICE SIVIERO HERBERT

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO: TECNOLOGIA
DIGITAL E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto.

FREDERICO WESTPHALEN-RS

2025

VALDERICE SIVIERO HERBERT

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO: TECNOLOGIA
DIGITAL E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto (Orientadora)

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Prof. Dr. Adilson Cristiano Habowski

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Profa. Dra. Hildegard Susana Jung

Universidade UniLaSalle

FREDERICO WESTPHALEN- RS

2025

AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha profunda gratidão por todos que fizeram parte desta linda jornada de estudos no Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da URI. Em primeiro lugar, agradeço a Deus por guiar meus passos, iluminar meu caminho e me conceder força, sabedoria e nos momentos mais desafiadores.

Agradeço de coração aos meus queridos familiares. Ao meu esposo Marcio Gilmar Herbert, pela compreensão e amor com que me inspira diariamente, por cada gesto de apoio, pelas palavras de incentivo durante o desenvolvimento da pesquisa. Aos meus filhos, Maiara Siviero Herbert e William Siviero Lima, que têm sido meu alicerce e fonte inesgotável de amor, de apoio e de encorajamento, a minha irmã Clerice Siviero pelo apoio e incentivo, e a todos os demais familiares por acreditarem na realização dos meus sonhos.

Sou grata aos meus professores, pela dedicação, paciência e inspiração. Em especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto, por compartilhar seus conhecimentos, pelas orientações sempre muito inspiradoras e cheias de entusiasmo, dedicação e paciência. A forma como acompanhou meu desenvolvimento, com escuta generosa e rigor acadêmico, fortaleceu-me como pesquisadora e me deu segurança para avançar, mesmo diante dos desafios. Muito obrigada por acreditar no potencial deste trabalho e por me ensinar tanto, dentro e fora da pesquisa.

Aos professores, Prof. Dr. Adilson Cristiano Habowski, Profa. Dra. Hildegard Susana Jung que gentilmente aceitaram o convite para compor esta banca. Suas leituras atentas, observações criteriosas e sugestões generosas contribuíram muito para este trabalho. O olhar técnico e sensível de ambas ampliou minha compreensão sobre a pesquisa e indicou caminhos que fortalecerão a continuidade do estudo. Obrigada pelo tempo, dedicação e respeito com que acolheram minha proposta. Cada ensinamento moldou minha mente e meu caráter, preparando-me para um futuro promissor. Aos professores do PPGEDU por compartilharem conhecimento e experiências valiosas.

Aos amigos e colegas, cuja amizade e colaboração enriqueceram minha caminhada de estudos e pesquisas, cada interação foi uma oportunidade de crescimento e aprendizado. A todos aqueles que cruzaram meu caminho, direta ou indiretamente, o meu sincero obrigada.

Por fim, agradeço à URI, por me oportunizar por meio da pesquisa um novo olhar sobre a educação. Essa pesquisa foi subsidiada pela URI – Bolsa 50% para professores da Rede Pública da Educação Básica do RS.

Cada experiência foi valiosa e moldou quem sou hoje. Que a gratidão que sinto se reflita em meu compromisso de fazer a diferença no mundo, de retribuir e espalhar amor, compreensão e apoio aos outros. Que possamos todos continuar a crescer juntos, apoiando uns aos outros e alcançando nossos sonhos. Hoje posso dizer. Obrigada mais uma vez por mais um sonho realizado na minha vida.

A todos e todas, minha gratidão!

RESUMO

Este estudo em questão propõe analisar as possibilidades de aprimoramento das práticas de leitura e produção de texto no Ensino Médio através da integração das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa e suas Literaturas. Ao adotar essa abordagem, é possível não apenas amenizar as dificuldades inerentes ao modelo tradicional, mas também despertar o interesse dos alunos, explorando o potencial das novas tecnologias para melhorar suas habilidades de leitura, interpretação, escrita e oratória. Nesse sentido, o objetivo principal é analisar a relação entre o uso das tecnologias digitais e a melhoria das habilidades de leitura e produção de texto dos alunos do Ensino Médio, apresentando uma proposta reflexiva, teórico e crítica sobre os conceitos de leitura e produção de textos, bem como as habilidades e competências leitoras na era digital. Sendo assim, os objetivos específicos são: a) Discorrer sobre os conceitos teóricos de leitura e produção textual no Ensino Médio, destacando as competências, habilidades e objetos de conhecimento em leitura e produção textual; b) Identificar como as tecnologias digitais podem ser utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, como apoio para melhorar o gosto pela leitura e produção textual; c) Propor duas propostas pedagógicas inovadoras aos alunos do Ensino Médio, utilizando tecnologias digitais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual. Para tanto, é realizada uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico, fundamentada na leitura e análise de autores referenciais como Zilberman; Kenski; Moran; Levy, entre outros. E documentos norteadores como a BNCC e LDB. Assim, os resultados apontam que as tecnologias não devem ser vistas apenas como ferramentas de apoio, mas como agentes de mudança que reconfiguram a forma como os estudantes acessam, interpretam e produzem informações. Isso permite afirmar que, a inserção das tecnologias digitais nas aulas de LP no Ensino Médio, amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, interação e inovação. Por fim, incluem-se duas práticas pedagógicas inovadoras no componente curricular de Língua Portuguesa.

Palavras-chaves: Leitura e produção textual. Tecnologias digitais. Ensino Médio. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This study aims to analyze the possibilities for improving reading and writing practices in High School through the integration of digital technologies in Portuguese Language and Literature classes. By adopting this approach, it is possible not only to mitigate the difficulties inherent in the traditional model but also to spark students' interest by exploring the potential of new technologies to enhance their reading, interpretation, writing, and speaking skills. The primary objective is to examine the relationship between the use of digital technologies and the enhancement of High School students' reading and writing skills, presenting a reflective, theoretical, and critical proposal on the concepts of reading and text production, as well as reading skills and competencies in the digital age. Accordingly, the specific objectives are: a) to analyze the concepts of reading and text production in High School, with an emphasis on competencies, skills, and knowledge objects related to Reading and writing; b) to identify how digital technologies can be used in Portuguese Language classes as a means, to stimulate interest in reading and writing; c) to propose two innovative pedagogical practices for High School, using digital technologies to develop reading and writing skills. To this, a qualitative and bibliographic research was conducted, based on the reading and analysis of key authors such as Zilberman, Kenski, Moran and Lévy, as well as guiding documents like the BNCC and the LDB. The results indicate that technologies should not be seen merely as support tools but as agents of change that reshape how students access, interpret, and produce information. It can thus be affirmed that the integration of digital technologies into Portuguese Language classes in High School expands the possibilities for teaching, learning, interaction, and innovation. Finally, two innovative pedagogical practices are included within the Portuguese Language curriculum component.

Keywords: Reading and writing; Digital technologies; High School; Portuguese Language.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular;
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações;
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CF	Constituição Federal;
CNE	Conselho Nacional de Educação;
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais;
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
EM	Ensino Médio;
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio;
HQS	Histórias em Quadrinhos;
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional;
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Ens. Médio;
LP	Língua Portuguesa;
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação;
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico;
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais;
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes;
PNE	Plano Nacional de Educação;
PROUC	Programa um computador por aluno;
TDICs	Tecnologias Digitais da informação e Comunicação;
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	19
1.1 Quanto à natureza.....	19
1.2 Quanto à finalidade	19
1.3 Quanto aos objetivos	20
1.4 Quanto aos procedimentos	21
1.4.1 Pesquisa bibliográfica.....	21
1.4.2 Fonte de dados.....	22
1.4.3 Principais referências	22
1.4.4 Roteiro de construção das proposições de práticas de leitura e produção textual no ensino com exploração das tecnologias digitais.	23
2 LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO MÉDIO	27
2.1 Conceitos de leitura e conceito de produção de texto	27
2.2 Competências, habilidades e objetos de conhecimento em leitura e produção de texto	36
3. TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO E SUAS RELAÇÕES COM LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	49
3.1 Tecnologias digitais na escola.....	50
3.2 Leitura e produção de texto na era digital	61
3.3 A leitura e produção de texto mediadas por tecnologias digitais no ensino da leitura e da escrita	68
3.4 Tecnologias digitais e Inteligência Artificial na Produção Textual	72
4 PROPOSIÇÕES DE PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO COM EXPLORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	80
4.1 Proposta 1: Atividade prática baseada na BNCC para uso crítico da Inteligência Artificial (ChatGPT) e o conto “Uma amizade sincera”, de Clarice Lispector	80
4.2 Proposta 2: Atividade prática baseada na BNCC para leitura literária. Produção de Vlogs Educacional para Prática de Oralidade e Argumentação no Ambiente digital.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	102
ANEXO A - Conto "Uma amizade sincera", de Clarice Lispector	112

INTRODUÇÃO

Dada a importância de encontrar novos meios de inovar nas práticas de leitura e produção de texto no processo de formação de um bom leitor e um bom escritor. E, a partir do contexto que, nesta era contemporânea, as tecnologias digitais nos proporcionam maior subsídio para a inovação pedagógica em sala de aula, tanto para criar novos métodos de ensino, quanto para melhorar e incentivar o gosto e o desempenho dos alunos no processo de leitura e escrita, entendemos da grande necessidade de inovar pedagogicamente nas aulas de Língua Portuguesa com o uso das TDs presentes no cotidiano das nossas vidas no desenvolvimento de novas habilidades e competências desse eixo leitura e escrita conforme cita a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018).

Sob esse ponto de vista educacional, esta dissertação traz como tema de pesquisa, a exploração de tecnologias digitais (TDs) nas aulas de Língua Portuguesa (LP) no Ensino Médio com foco em leitura e escrita, utilizando diferentes práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. Pois entendemos que introduzir as tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, possibilita criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico, mais envolvente e conectado com as necessidades dos alunos na atualidade.

Dessa forma, entendemos que ao integrar as TDs nas aulas de Língua Portuguesa, pode proporcionar aos alunos um método dinâmico de aprendizado, ajudando-os a melhorar seu desempenho na leitura e produção de texto. Pois, sabemos que a tecnologia presente nas nossas vidas e no cotidiano escolar, facilita o desenvolvimento das atividades propostas, especialmente para os discentes oriundos dessa era, e familiarizados com esse ambiente. Esses recursos, não apenas inovam as práticas pedagógica com seu vasto material mediático e plataformas digitais interativas, mas também fazem parte da realidade de alunos e professores. Isso permite que ambos se apropriem dessas ferramentas para ampliar suas competências leitoras. De forma geral, o tema delimita-se em estudar práticas e estratégias pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa no contexto digital, contribuindo na construção do conhecimento, no engajamento, ampliando o repertório literário e comunicativo dos alunos.

Diante do papel que a escola tem em preparar os alunos para os desafios da sociedade digital nesta era contemporânea, um fator evidenciado cada vez mais pelo uso das TDs. E, a necessidade de melhorar e ou ampliar o desempenho dos alunos do Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa em leitura e escrita proporcionando melhora nas habilidades e competências leitoras, o estudo pretende responder o problema de pesquisa: Como práticas de

leitura e escrita, no Ensino Médio, podem ser otimizadas com a interconexão das tecnologias digitais?

Diante disso, é possível verificar como o uso das tecnologias impactam nas aulas de PL, especificamente na leitura e produção de textos, e como diferentes práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais podem contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, o que se realizará por meio de apresentação de duas propostas para o Ensino Médio descritas no último capítulo.

Nesse enfoque, entendemos que a inserção de tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa pode proporcionar aos alunos novos caminhos de aprendizagem, ajudando a melhorar as competências de leitura e produção de texto. A Base Nacional Comum Curricular-BNCC, incentiva o uso de tecnologias digitais, como novas práticas de aprimorar a aprendizagem com novos textos e gêneros textuais. Além da utilização de métodos como plataformas e ferramentas online, os alunos podem trabalhar em conjunto e aprender uns com os outros, e ao utilizar ferramentas digitais para adaptar a aprendizagem às necessidades e interesses individuais, os alunos podem desenvolver as suas competências de leitura e escrita ao seu próprio ritmo e à sua maneira, no seu tempo (Brasil, 2018).

A BNCC também destaca a importância do uso da tecnologia para envolver os alunos e tornar a aprendizagem mais interativa e envolvente, além de apoiar a alfabetização e o desenvolvimento da linguagem. Ao utilizar recursos multimídia como vídeos, podcasts e textos digitais, os alunos podem desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de forma mais prática e interativa. No geral, o documento reconhece a importância do uso de tecnologias digitais na leitura e na escrita como forma de melhorar a aprendizagem e apoiar o desenvolvimento da alfabetização e das competências linguísticas no século XXI.

Além disso, entendemos que proporcionar a inclusão de tecnologias digitais (TDs) no ensino de língua portuguesa vai além de apenas melhorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos. Essa integração transforma a maneira como eles se relacionam e interagem com o conhecimento e a cultura que trazem consigo. Em um mundo cada vez mais dominado pelo digital, as TDs oferecem diversos recursos para serem utilizados e adaptados às aulas, atendendo às necessidades de aprendizagem de todos os alunos.

Incluir os alunos nesse processo não apenas torna a aprendizagem mais colaborativa, mas também incentiva o aluno a se sentir pertencente ao processo, o que resultará em melhoria da aprendizagem, das habilidades linguísticas e os preparará para o mercado de trabalho que exige cada vez mais as habilidades digitais dos jovens. Portanto, nesta era moderna, a educação pode ser pensada de forma a garantir que os jovens se beneficiem das

tecnologias em sala de aula, para um melhor aproveitamento do processo educativo.

Portanto, a pesquisa pretende, como objetivo geral, refletir sobre relações entre o uso da tecnologia digital e a melhoria das habilidades e competências dos alunos em relação à leitura e produção de textos, por meio de práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Médio. Enquanto objetivos específicos, destacamos três que norteiam esta dissertação: a) Discorrer sobre os conceitos teóricos de leitura e produção textual no Ensino Médio, destacando as competências, habilidades e objetos de conhecimento em leitura e produção textual; b) Identificar como as tecnologias digitais podem ser utilizadas nas aulas de LP no ensino médio, como apoio para melhorar o gosto pela leitura e produção textual; c) Propor duas propostas pedagógicas inovadoras aos alunos do Ensino Médio, explorando as tecnologias digitais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual;

Este trabalho está organizado em quatro capítulos: o primeiro capítulo descreve a metodologia da pesquisa; o segundo está voltado para o desenvolvimento de competências, habilidades e objetos de conhecimento relacionados à leitura e produção de textos no ensino médio, que vão desde a compressão de gêneros textuais até a aplicação de estratégias de escrita. Aborda conceitos de leitura e produção de texto e leitura e produção de texto no Ensino Médio. Nesse sentido, a produção textual permite que os alunos se envolvam de forma prazerosa, pensando e se expressando em diferentes situações.

No terceiro capítulo, exploraremos sobre as tecnologias digitais no contexto geral e sua relação com leitura e produção de texto na área de Linguagem para alunos do Ensino Médio organizando a reflexão nas seguintes seções: “Tecnologias digitais na escola”, “Leitura e produção de texto na era digital”, “Leitura e produção de texto mediadas por tecnologias digitais no Ensino da Leitura e Escrita”, “Tecnologias Digitais e Inteligência Artificial na Produção Textual. Falaremos mais sobre cada seção a seguir.

O quarto capítulo, compreende a apresentação de duas propostas práticas para o ensino da leitura e produção textual no ensino médio, com exploração das TD, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo. Cada subtópico descreve uma proposta específica que exemplifica como as tecnologias podem ser usadas em sala de aula para enriquecer a leitura e a escrita dos alunos. Essas propostas são planejadas de forma a aproveitar o potencial que as TDs oferecem no desenvolvimento das competências e habilidades, levando em consideração o grande potencial interativo e inovador, bem como as possibilidades que contemplam para o desenvolvimento de competências de elaborar textos e ler com assistência de novos suportes.

Devido a relevância da leitura e produção de texto no ensino médio, no processo de

formação de um bom leitor e um bom escritor. E, diante das inovações tecnológicas contemporâneas existentes, tornando-se aliadas e úteis às práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa na etapa do Ensino Médio. A inserção de TDs nas aulas de Língua Portuguesa visa não apenas tornar as aulas mais dinâmicas, mas também aprofundar as habilidades fundamentais que devem ser desenvolvidas ao longo do percurso acadêmico do aluno no eixo leitura e produção de texto.

Com base neste contexto, os TDs desempenham um papel importante, especialmente no período de crescente conectividade e transformação digital. A tecnologia está presente em nossas vidas, fazemos uso delas diariamente. Logo, neste momento de rápidas transformações digitais, celulares modernos, laptop de última geração, equipamentos de informática, programas, mídias, acesso a redes de internet de alta velocidade, têm facilitado a comunicação entre as pessoas. Essas ferramentas se consolidam como multiplicadoras de informações, sendo uma plataforma que permite o acesso a mídias, ferramentas de produção de texto, criação e disseminação de conteúdo.

Essas TDs também estão presentes para auxiliar os professores em sua prática pedagógica em sala de aula, inovando na produção de atividades e contribuindo para o processo de ensino aprendizagem. Nessa perspectiva, é necessário analisar como as ferramentas tecnológicas nos permitiram apoiar jovens a aprender com mais facilidade, se expressar, analisar e desenvolver estratégias para aprender com prazer e resolver problemas cotidianos com menos sobrecarga.

Apesar das inúmeras oportunidades de inovação nas aulas, muitos professores ainda demonstram insegurança em incorporar as tecnologias digitais aos seus métodos de ensino. Essa resistência é compreensível, especialmente entre os que não tiveram acesso à formação adequada na área. A dificuldade em conciliar o uso das ferramentas tecnológicas com o processo de ensino e aprendizagem exige atenção, sobretudo diante da importância que tais recursos têm na inserção da cultura digital no ambiente escolar.

Ainda assim é necessário reconhecer o potencial comunicativo e formativo das tecnologias digitais. Embora existam entraves como a má qualidade da internet ou a carência de recursos em algumas escolas públicas, observa-se que a maioria dos estudantes do Ensino Médio possui acesso a *smartphones* — o que representa uma possibilidade concreta de integração tecnológica. Antunes (2021) destaca que “a educação atual necessita de uma reorganização para que as tecnologias digitais possam ser inseridas na promoção e na experiência com textos digitais”. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de como a educação precisa acompanhar a evolução tecnológica, a fim de potencializar os resultados no processo de

ensino e aprendizagem.

Entretanto, a proposta de inserir propostas pedagógicas com o uso das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, requer esforço do professor em mediar as TDs aos temas trabalhados proporcionando aulas que promovam uma leitura ativa e colaborativa entre os estudantes. Torna-se necessário considerar as habilidades naturais de cada aluno, para aproveitar ao máximo o potencial de cada um. Neste sentido, o professor pode estabelecer um ambiente educacional dinâmico e envolvente, integrando os conteúdos curriculares trabalhados em cada turma e aproveitar o uso das novas tecnologias para ampliar o repertório de possibilidades de aprendizagem como forma de integrar conteúdos de LP às tecnologias digitais. Assim, métodos pedagógicos que utilizam tecnologias digitais podem agregar valor às aulas, estimular o engajamento dos estudantes e aprimorar suas habilidades de leitura e escrita.

A investigação, portanto, refere-se a uma pesquisa voltada a duas proposições de práticas pedagógicas para trabalhar a leitura e a produção de texto nas aulas com exploração de TDs, o que se adéqua ao método de pesquisa bibliográfica, a partir da leitura e análise de autores referenciais. Trata-se, portanto, de uma pesquisa pura e não aplicada. O intuito de aprofundar a compreensão de como a integração das tecnologias e a aplicação de métodos pedagógicos diferenciais podem promover um melhor desempenho nesta área do conhecimento no contexto de Ensino Médio. O estudo baseia-se em torno do documento norteador BNCC, bem como de autores que estudam criticamente o documento e das pesquisas bibliográficas das dissertações e teses encontradas na Capes.

É nesse viés que propomos duas práticas pedagógicas voltadas para o letramento literário, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, considerando as mudanças atuais e o impacto das tecnologias digitais na educação. Nesse contexto, é oportuno relatar minha experiência docente, na qual observei que muitos alunos, nessa etapa da escolaridade, demonstram desinteresse pela leitura e produção textual, o que reforça a necessidade de novas abordagens metodológicas. E, nesse contexto, relato um pouco da minha ânsia – como professora e gestora educacional – por buscar novas alternativas pedagógicas, e da minha trajetória educacional e profissional. Desde a infância com oito anos de idade eu já falava que seria - professora - Não sei o que me inspirou mais, se foi por me espelhar em minha mãe, agricultora, que ensinou a mim e meus irmão a ler com tamanha dedicação, amor e habilidade, ou pela minha irmã mais velha ter sido professora primária e amante da educação. Lembro-me de quando estudava no primeiro ano do 1º grau, em uma escola multisseriada localizada na Zona Rural no interior de Guaraciaba – Linha Sede Flores. Todos os dias ao retornar para casa, nossa brincadeira favorita era brincar de professora x aluna.

(Minha irmã gêmea também professora e eu). O quadro era o lado áspero do guarda-roupa de minha mãe, e o giz, a professora primária nos disponibilizava alguns pedaços ou, fazíamos com mandioca que secavam ao sol até formar giz.

No início da minha carreira profissional, tive a oportunidade de trabalhar com turmas chamadas “Classe de Aceleração”, destinadas a melhorar as condições de alunos com defasagem na aprendizagem de leitura e escrita na escola. Além de trabalhar nas Olimpíadas de Língua Portuguesa para alunos do EF e EM. Ao longo dos anos, assumi vários cargos administrativos em escolas, culminando na direção da Escola Jaldyr B F da Silva durante a pandemia de COVID-19. Nesse período, implementei juntamente com a CRE/SED o programa das Escolas Cívico Militar (PECIM/MEC), buscando inovações e melhorias nas práticas pedagógicas devido ao grande número de alunos em baixa vulnerabilidade social e com muitos problemas de aprendizagem. Recentemente, optei por deixar a direção para cursar o tão almejado mestrado, com o objetivo de me aprofundar ainda mais na minha área de atuação profissional.

Minha experiência se relaciona diretamente com o tema de pesquisa sobre inovação pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, especialmente focada em leitura e escrita. Durante todo o percurso da carreira docente busquei aperfeiçoamento e dinâmicas de ensino para introduzir às aulas aumentando o interesse dos alunos pelas aulas, sobretudo, na leitura e na produção de textos. E, conseqüentemente, tentar melhorar o desempenho e o ensino-aprendizagem em leitura e escrita.

Assim, esta pesquisa busca identificar estratégias que integrem tecnologias digitais e práticas pedagógicas para aprimorar o ensino de Língua Portuguesa. Segundo Barbosa (2012), a tecnologia pode qualificar as atividades humanas potencializando os processos educativos. Assim, é fundamental acompanhar as mudanças existentes e estar sempre em constantes atualizações e inovações com diferentes alternativas e propostas de ensino.

Ressaltamos que as motivações sobre essa temática se devem à importância que a leitura e a escrita têm para o desenvolvimento de alunos críticos, reflexivos, que possam desenvolver suas habilidades de leitura e interpretação, expressando suas ideias seja em papel ou em programas de computador de forma coerente. Trabalhar a Língua Portuguesa com a inserção das tecnologias digitais é preparar os alunos para enfrentar um mundo competitivo de trabalho com as demandas do século XXI, desenvolvendo neles as habilidades de comunicação nos diferentes formatos digitais que são necessários para a vida acadêmica atual e para a profissão futura, uma vez que, as profissões de hoje exigem dos profissionais não apenas a capacidade de ler e escrever corretamente, mas a capacidade de trabalhar a leitura e a escrita

em várias plataformas, de maneira que essas habilidades contribuem diretamente o desempenho das funções profissionais.

Em sala de aula, os métodos pedagógicos que fazem uso das tecnologias digitais agregam valor às práticas educativas, elevam o desempenho nas produções dos alunos, aumentam o entusiasmo e fortalecem o domínio das habilidades de leitura e escrita. Além disso, contribuem para preparar os estudantes para os desafios do mundo atual. A vida social hoje exige competências que vão além do domínio da norma escrita, incorporando a fluência em ambientes de comunicação digital.

Dessa forma, esta pesquisa reforça a importância de alinhar as práticas de ensino de Língua Portuguesa às novas tecnologias, promovendo uma abordagem inovadora no processo de ensino-aprendizagem. A BNCC orienta sobre a importância de desenvolver a autonomia dos alunos e orientar a progressão das aprendizagens essenciais do ensino. "No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias" (Brasil, 2017, p. 471).

Este estudo analisa as relações entre aprendizagem, ensino e tecnologias digitais no ambiente escolar, considerando como esses elementos, em conjunto, influenciam os métodos utilizados. Além disso, investiga de que forma os recursos digitais impactam os processos educacionais, propondo novas estratégias para o ensino. Apesar dos desafios enfrentados por escolas e professores na integração dessas ferramentas, é essencial compreender o potencial das tecnologias não apenas como suporte didático, mas como parte integrante das metodologias de ensino. Como afirma Kenski (2012, p. 44), a presença de novas tecnologias pode transformar a organização do ensino.

A adaptação das práticas pedagógicas à realidade dos alunos é necessária para alinhar a educação às demandas contemporâneas. Embora existam desafios, os benefícios decorrentes do uso das tecnologias digitais na educação superam as dificuldades, favorecendo a aprendizagem e o engajamento. Assim, é importante o professor manter-se atualizado, para proporcionar ao aluno o acesso a novas estratégias de ensino que estejam em sintonia com as novas possibilidades de aprendizagem. Por isso, propomos duas atividades de aprendizagem que podem enriquecer a experiência educacional e atender às necessidades dos alunos, especialmente daqueles interessados em utilizar as tecnologias de informação e comunicação. Aprofundar o debate desse tema é um passo importante para minimizar dificuldades e

potencializar os resultados e suas mudanças.

Para Kenski (2012, p. 44), “a presença de uma determinada tecnologia pode produzir mudanças na maneira de organizar o ensino”. O professor, portanto, pode adequar as atividades de ensino à realidade do aluno para que a construção de conhecimentos esteja alinhada com as exigências modernas da sociedade. Ainda que haja desigualdade no acesso a dispositivos e à internet, os benefícios de integrar as tecnologias digitais à educação são significativos. Somos, afinal, uma geração de professores que também precisa avançar e se adaptar aos novos tempos. Nesse contexto, cabe ao docente, como especialista da área, atualizar-se constantemente, e é direito do aluno usufruir de novas estratégias e abordagens que garantam o desenvolvimento de suas habilidades e competências, conforme fundamenta a BNCC.

Para ampliação do estudo sobre o tema, a pesquisa foi realizada por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, considerando estudos dos últimos cinco anos. Para a busca, foram utilizados os descritores Leitura e Produção de Texto no Ensino Médio; Leitura e Tecnologias Digitais no Ensino Médio; Produção de Texto e Tecnologias Digitais no Ensino Médio. Inicialmente, foram encontrados 762 dissertações e 24 teses, sendo os resultados refinados para o período de 2014 a 2023, resultando em 176 dissertações e 10 teses. Com um novo filtro na área de Letras e Educação, restaram 63 dissertações e 3 teses. Após análise dos resumos, títulos, introdução, conclusão e objetivos, 2 dissertações e 2 teses foram selecionadas como base teórica do estudo. A seleção seguiu critérios de inclusão, como proximidade temática com a pesquisa, vinculação com a área de Educação e Língua Portuguesa, e abrangência apenas na fase final do Ensino Médio. Destacamos também que a maior parte das pesquisas encontradas buscam tratar da leitura e escrita em âmbito geral da educação, ou seja, de outros níveis de escolaridade. No entanto, observamos nessa pesquisa que há defasagem de escritos científicos relacionados especificamente aos alunos do Ensino Médio em Língua Portuguesa.

Os critérios de exclusão consideraram trabalhos de outras áreas ou que não correspondiam à proposta, e não se enquadraram nos estudos para alunos do Ensino Médio. Assim foi possível analisar o cenário atual sobre o estudo do tema e verificou-se a necessidade de ampliar as investigações no contexto educacional do Ensino Médio nesta área do conhecimento.

A inovação acadêmica, portanto, refere-se a uma pesquisa centrada em duas proposições de práticas pedagógicas para trabalhar a leitura e a produção textual em aulas com exploração de TDs, que se enquadra no método bibliográfico com base na leitura e análise de autores de referência (pesquisa bibliográfica) O estudo é baseado no documento norteador

BNCC e demais autores referenciados no corpus da pesquisa. Essa pesquisa foi necessária para entender a demanda atual na educação e a necessidade atual de adaptar os conteúdos às tecnologias digitais. Uma vez que, o ensino dessa área do conhecimento bem conduzido com meios tecnológicos proporciona maior engajamento e criatividade dos alunos no processo de ensino aprendizagem, além de estar inserido no mundo atual.

1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Os pressupostos metodológicos estão fundamentados no problema de pesquisa apresentado neste estudo, no qual indaga em como práticas de leitura e escrita, no Ensino Médio, podem ser otimizadas com a interconexão de tecnologias digitais? Será demonstrado como esta pesquisa busca trabalhar essa questão ao longo do seu desenvolvimento. Para isso, elencam-se cinco pontos metodológicos importantes: a natureza, a finalidade, os objetivos, os procedimentos e a fonte de dados. Ainda, além de classificar a pesquisa, propõe-se um roteiro com a sequência de atividades que será o resultado do trabalho.

1.1 Quanto à natureza

Considerando o contexto nas discussões acerca do problema e objetivos, esse estudo refere-se a uma pesquisa de natureza qualitativa, focada na compreensão de conceitos, sem necessidade de quantificar os dados. Para Minayo, “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Ou seja, ela “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1994, p. 21-22).

Dessa forma, este estudo busca analisar de maneira subjetiva e reflexiva os conceitos relacionados ao uso de tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, com foco em leitura e escrita, utilizando outras estratégias pedagógicas facilitadas pela tecnologia e mídias digitais. Essa abordagem qualitativa possibilita uma compreensão mais profunda e contextualizada do assunto, que nos leva a refletir sobre o desenvolvimento de um estudo que incorpore essas ideias e princípios, vinculando-os à vida social e educacional que é moldada por indivíduos e processos.

1.2 Quanto à finalidade

Segundo Gill, “a pesquisa é classificada em dois grupos de questões como "puras " e "aplicadas " [...], a ciência objetiva tanto o conhecimento em si mesmo quanto às contribuições práticas decorrentes desse conhecimento” Gill (2002, P, 17). Conforme Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa pura é aquela que não prevê uma aplicação e gera novos conhecimentos para

a comunidade científica, já a pesquisa aplicada é aquela que busca conhecimentos prevendo uma aplicação prática, mas sem gerar novos conhecimentos para o avanço da Ciência. Sendo assim, convém explicitar que o estudo se designa como uma pesquisa pura e não aplicada.

Esta pesquisa, portanto, refere-se a uma pesquisa voltada à duas proposições de práticas pedagógicas para trabalhar a leitura e produção de texto nas aulas com exploração de TDs, o que se adequa ao método de pesquisa bibliográfica, a partir da leitura e análise de autores referenciais. Trata-se, portanto, de uma pesquisa pura e não aplicada.

Nesse sentido, a partir do tema da pesquisa e sua relevância no contexto educacional, especialmente no Ensino Médio, a abordagem aqui exposta pode ser observada a partir do presente trabalho que busca, além de relacionar conceitos de leitura e produção de texto no ensino médio, tecnologias digitais e inovação pedagógica, traz também propostas de leitura e produção textual no Ensino com exploração da tecnologia digital. Assim, a pesquisa busca um olhar para a área de linguagens e suas tecnologias na disciplina de LP para estudantes que estão concluindo a Educação Básica e que, por sua vez, necessitam de mais interação com a leitura, escrita e tecnologias digitais. A pesquisa busca refletir sobre como os alunos podem produzir conhecimentos, utilizando as mídias digitais no desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala e fora dela. Busca também refletir sobre o papel que as aulas de LP têm na formação de leitores durante o ensino médio.

1.3 Quanto aos objetivos

A presente pesquisa é classificada como bibliográfica, com base na leitura e análise de autores referenciais e dos documentos norteadores, como a BNCC. Trata-se de um estudo fundamentado em revisão de literatura, que propõe caminhos e sugestões de aulas voltadas ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, alinhado às demandas do século XXI. Seu objetivo principal é analisar a relação entre o uso das tecnologias digitais e a melhoria das habilidades de leitura e produção de texto dos alunos do Ensino Médio, buscando compreender como essas ferramentas influenciam positivamente o desempenho acadêmico.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta duas proposições de práticas pedagógicas para o trabalho com leitura e produção textual por meio das tecnologias digitais, caracterizando-se, portanto, como uma pesquisa de cunho bibliográfico. O estudo visa aprofundar a compreensão de como a integração entre recursos tecnológicos e métodos pedagógicos diferenciados pode favorecer o desempenho dos estudantes nesta área do conhecimento. A base teórica está centrada na BNCC, em autores que analisam criticamente esse documento, e em pesquisas

acadêmicas (dissertações e teses) disponíveis na base de dados da CAPES.

1.4 Quanto aos procedimentos

1.4.1 Pesquisa bibliográfica

A palavra pesquisa, do verbo perquirir, no Latin, segundo Bagno, “procurar, buscar com cuidado, procurar em toda parte, informar-se, inquirir, perguntar, indagar bem, aprofundar na busca” (Bagno, 2007, p. 17). Envolve uma ação de busca cuidadosa, com o objetivo de encontrar, descobrir ou obter informações sobre algo específico.

Quanto à coleta e análise de dados, e aos procedimentos técnicos utilizados, caracteriza-se como pesquisa bibliográfica. Uma vez que se ampara em obras já elaboradas Gil (2002), constituídas, principalmente, por livros e artigos científicos. Em consonância com Lakatos e Marconi (2003), uma pesquisa bibliográfica possui oito etapas: escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação e redação. Considerando todos esses elementos e como eles contribuem para a construção de uma pesquisa sólida na análise dos fenômenos estudados, buscamos conhecê-los de maneira mais aprofundada.

A escolha do tema, como fator inicial de um projeto de pesquisa, será o guia que norteará todo o estudo do início ao fim. No caso deste trabalho, o tema escolhido nasceu da motivação de aprimorar as práticas de Língua Portuguesa na escola, o que vai ao encontro das inspirações enquanto aluna do curso de Mestrado em Educação e professora da área, além de ser um assunto relevante e de grande importância. A elaboração do plano de trabalho baseia-se na seguinte sequência: introdução, desenvolvimento – o qual contará com três capítulos de referencial teórico, sendo um deles subdividido em um produto final – e considerações finais acerca do estudo como um todo.

Durante a identificação, é a etapa em que se observam assuntos relacionados ao tema em estudo. Lakatos; Marconi (2003), é realizado um levantamento de quais tópicos deveriam ser mais aprofundados e transformados em subtópicos. Na etapa da localização, é pertinente apresentar o estado do conhecimento e identificar os trabalhos que ajudarão na construção do tema em estudo. – Essa etapa foi realizada utilizando o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – com o objetivo de identificar trabalhos interessantes para a pesquisa.

Para embasar o estudo sobre o Estado do Conhecimento, discorreremos brevemente sobre sua importância nas pesquisas acadêmicas. De acordo com Morosini (2021), “o estado

do conhecimento é importante porque fornece uma visão geral do que já foi treinado e conhecido sobre um determinado tema, ajudando os pesquisadores a identificar lacunas no conhecimento existente e a situar sua própria pesquisa dentro desse contexto, por apresentar buscas em bases teóricas e metodológicas de publicações científicas”. Nesse sentido, ele nos forneceu informações sobre o tema que estamos estudando, além de ajudar a identificar lacunas existentes na área na qual buscamos informações para o estudo. Após pesquisa, trabalhamos com as tabelas do Estado do Conhecimento. Tabela anotada, tabela categorizada, tabela sistematizada e critérios de inclusão e exclusão, com o objetivo de selecionar os trabalhos que condizem com a pesquisa em questão.

1.4.2 Fonte de dados

A pesquisa realizada é amparada em livros relevantes para o tema da pesquisa, artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos, documentos normativos oficiais, teses e dissertações que estão em consonância com o tema da pesquisa. Os referenciais utilizados neste trabalho abrangem tanto estudos e publicações de autores consagrados no campo, reconhecidos como referência, quanto às pesquisas e trabalhos mais recentes sobre o tema. Essa diversidade de fontes permite analisar e fundamentar o assunto em questão, visando garantir uma base teórica atual para a pesquisa.

1.4.3 Principais referências

Conforme o quadro abaixo, as referências teóricas principais para o primeiro e segundo capítulos desta dissertação são:

ASSUNTO	AUTOR E/OU DOCUMENTO
Conceitos de leitura e produção de texto; Competências, habilidades e objetos de conhecimento em leitura e produção de texto.	Base Nacional Comum Curricular (2018); Lei de Diretrizes e Bases (2017);
Conceitos de leitura e produção de texto.	Zilberman;
Tecnologias Digitais na escola; Leitura e produção de texto na era digital; Leitura e produção de texto mediadas pelas tecnologias digitais.	Kenski (2012); Moran (2004); Levy (1993,1996,1997)

1.4.4 Roteiro de construção das proposições de práticas de leitura e produção textual no ensino com exploração das tecnologias digitais.

A construção das propostas de leitura e escrita neste trabalho, partiram de uma análise para enriquecer ainda mais as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. No quadro a seguir é pautado alguns elementos que farão parte do trabalho final desta pesquisa, como sugestões de proposições de atividades enquanto exemplos de subsídios para o professor de Língua Portuguesa.

ELEMENTO	ELABORAÇÃO
Tema	Assunto central para as reflexões, que orientará todas as atividades. Deve ser um assunto relevante e estar relacionado ao texto selecionado.
Público-alvo	Ensino Médio.
Pressupostos	Tanto alunos como professores buscam ter conhecimentos prévios necessários para a realização das atividades propostas. Com objetivos claros e bem definidos para não incorrer no risco de algum aluno não desenvolver a tarefa por não ter entendido a proposta.
Objetivos	Os objetivos são divididos em objetivo geral e objetivos específicos. O objetivo geral refere-se à finalidade da proposta em relação ao tema abordado. Já os objetivos específicos detalham as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante as atividades práticas.
Habilidades e competências	Conforme a BNCC, as habilidades e competências são um conjunto de práticas essenciais e importantes para a vida cotidiana, envolvendo várias áreas do saber.
Habilidades e competências	Conforme a BNCC, as habilidades e competências são um conjunto de práticas essenciais e importantes para a vida cotidiana, envolvendo várias áreas do saber.
Duração	Tempo necessário para a efetivação de todas as atividades propostas. Pode ser dividido em período/aula ou horas/aula. São consideradas as atividades síncronas e assíncronas.
Recursos	Os recursos podem ser de diferentes ordens: recursos digitais, recursos humanos e recursos físicos. Essa sequência priorizará pelo

	uso de pelo menos um recurso digital, seja site, tecnologia digital ou aplicativo.
Antes da leitura e produção de texto	Estratégias que motivem os alunos para a leitura e a produção de texto, a partir do conhecimento prévio dos alunos. Que poderá ser através das leituras de textos, interpretação, vídeos, animações, contos, crônicas, imagem, ouvir uma música, ou até aplicativos interativos com o uso das tecnologias digitais. Enfim, motivar o aluno à leitura e a escrita despertando nele o interesse pelo tema abordado. Isso pode se intensificar com debates e discussões na sala de aula, além de indicação de outras referências bibliográficas sobre o assunto.
Durante a leitura e produção de texto	Leitura efetiva dos textos literários, pode ser leitura compartilhada com ferramentas colaborativas online, ou física, a qual pode se dar em diferentes momentos. Durante a leitura, e a produção de texto convém fazer observações, promover discussões para verificar o entendimento dos estudantes, com a abordagem apresentada. Pode-se incluir atividades interativas com as Tecnologias Digitais para engajar os alunos.
Depois da leitura	Proposta de atividades que envolva os conhecimentos e as habilidades e/ou competências adquiridas durante as práticas anteriores, incentivando a promoção dos conhecimentos adquiridos.
Avaliação	Nesta etapa, avalia-se a atividade como um todo, analisando quais aspectos foram positivos e quais foram negativos. Uma sugestão também é trazer para a sala de aula a auto avaliação, permitindo que cada estudante possa fazer uma análise do grau da dificuldade ou da facilidade de assimilação do conteúdo, quais foram as experiências, e o grau de satisfação e retorno. Isso levará o professor a conhecer a turma e buscar melhorias e atualizações para as próximas atividades.
Referências	Citação de todas as referências utilizadas ao longo da prática.

Adaptado de Marieli Theisen (2023).

Para melhor compreensão de cada elemento da sequência, convém explicar como será contemplado cada uma delas. Quanto à temática, será elencado os assuntos de acordo com a proposta Curricular do Ensino Médio, leitura e produção de textos, baseados em gêneros

textuais, o conto versus ChatGpt, a crônica com a utilização de internet, mídias digitais, vídeos, e aplicativos interativos.

O público-alvo deste projeto são os alunos do 3º Ano do Ensino Médio, com propostas de aulas em Língua Portuguesa. Considera-se que esses alunos já possuem noções de leitura e escrita literária relacionadas às habilidades e competências desenvolvidas no Ensino Fundamental e nos dois anos do Ensino Médio. Bem como conhecimentos básicos dos gêneros literários. Espera-se que os professores possam ampliar as habilidades de leitura e escrita nesta fase escolar, considerando que os alunos estão aptos a realizar estudos e atividades de literatura, com base na experiência adquirida nos anos anteriores.

Os pressupostos deste projeto envolvem os conhecimentos que alunos e professores já possuem. Espera-se que os alunos tenham conhecimentos básicos sobre a estrutura de um texto e familiaridade com o uso de tecnologias digitais. Quanto aos professores, é necessário que tenham domínio das tecnologias digitais, utilizando-as como ferramenta para implementar a prática pedagógica, auxiliar os alunos e efetivar as tarefas propostas. O objetivo é que os alunos possam ampliar seu repertório de leitura e escrita em diferentes gêneros, além de se familiarizar com as TDs e compartilhem suas experiências.

Os objetivos deste projeto serão baseados nas habilidades e competências. O objetivo geral é que os alunos desenvolvam competências relacionadas à organização e planejamento de atividades educativas, conforme as diretrizes da BNCC. Entre os objetivos específicos, destacam-se o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção textual, além de habilidades tecnológicas que possibilitem a discussão dos temas e textos propostos.

As habilidades e competências serão seguidas conforme a BNCC. E priorizadas as competências e habilidades relativas ao campo de leitura e produção textual, inovação pedagógica e tecnologias e mídias digitais.

A duração do trabalho será analisada especificamente e individualmente, já que alguns textos requerem mais atenção e mais tempo, como o caso dos contos e crônicas. Nesse caso, serão feitas atividades nem muito longas nem muito curtas, a fim de dar prioridade a leitura, interpretação e produção e interação/socialização.

Os recursos condizem aos recursos materiais utilizados - textos, computador, celular, internet, folhas, lápis, caneta - e aos recursos humanos (professores e alunos). Serão priorizados os recursos digitais a fim de que, ao final de cada atividade, os alunos consigam aprender a utilizar um recurso diferente - site, blogs, podcasts, mídia, aplicativo para IOS ou Android - e que possam relacioná-los ao tema abordado.

Já as etapas antes, durante e depois da leitura são específicas. Antes da exposição, é interessante que o professor promova uma aproximação dos alunos com o tema a ser estudado. Pode-se utilizar de vários recursos como: canções, vídeos, imagens, leitura em voz alta, fazer questionamentos, a fim de despertar seu interesse sobre o assunto. Além de deixar claro os objetivos do trabalho e o que se espera que os alunos aprendam e desenvolvam no decorrer das aulas. Durante a exposição, a leitura pode ser realizada de maneira conjunta ou individual, dependendo dos objetivos propostos. Nessa etapa observa-se a compreensão dos alunos, além de promover discussões e esclarecer dúvidas. Mobilizar práticas digitais, considerando a criatividade, o engajamento. Após a leitura, os alunos realizam uma produção, podendo utilizar aplicativos da informática, apresentação do trabalho expressando sua opinião. E expandir as formas de produção autorais e coletivas e de aprender sozinho e coletivamente.

Nessa fase final, a avaliação do aprendizado se dará por meio da observação do envolvimento dos alunos em todas as atividades propostas, com especial atenção à última etapa, na qual será possível avaliar o entendimento da obra e o uso das ferramentas digitais para a educação. Ao final, um feedback sobre o desempenho dos alunos e o reforço dos principais aprendizados encerra a atividade.

Por fim, as referências bibliográficas são todos os documentos norteadores, artigos, teses, dissertações, livros, matérias e sites nos quais o docente pode se basear, bem como as obras que serão lidas pelos alunos.

O próximo capítulo traz uma abordagem acerca da leitura e produção de texto, competências, habilidades e objetos de conhecimento relacionados à leitura e produção de textos no ensino médio, que vão desde a compressão de gêneros textuais até a aplicação de estratégias de escrita.

2 LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, serão explorados dois tópicos relacionados a leitura e produção de texto, bem como os conceitos de leitura e produção de texto no Ensino Médio. Buscando compreender a importância dessas habilidades em diferentes contextos. A produção textual possibilita que os alunos se envolvam de forma prazerosa, pensando e se expressando em diferentes situações. Em seguida no tópico dois analisaremos os “conceitos de leitura” e “conceitos de produção textual”, as “habilidades e competências em leitura”, “habilidades e competências em produção de texto” além dos objetos de conhecimento.

2.1 Conceitos de leitura e conceito de produção de texto

O início das reflexões parte de uma relevante abordagem sobre ler: “Ler a palavra e aprender a escrever a palavra, para que se possa lê-la depois, são precedidos de aprender a ‘escrever’ o mundo, ou seja, ter a experiência de mudar o mundo e estar em contato com o mundo” (Freire, 2011, p. 12). Conforme o autor, primeiro o aluno (indivíduo), antes mesmo de aprender a linguagem e a escrita/código, ele já está conectado com o mundo e com as experiências vividas desde o nascimento. O autor menciona que a alfabetização é uma ferramenta que permite ao indivíduo compreender o mundo ao seu redor, através da leitura de vida, uma prática que conecta a linguagem à sua realidade. Smith (1999, p.72) atribui o nome de "leitura significativa" ou "leitura com significado", argumentando que a verdadeira leitura envolve a construção de sentido e a interação com o texto, promovendo conhecimento e reflexão, vindo ao encontro da leitura de mundo que cada um tem podendo construir significados.

No entanto, elas (leitura da palavra x leitura de mundo x leitura crítica) só se completam se o indivíduo/aluno tiver domínio da “palavra”, conforme cita Freire. Pois, é preciso poder fazer a leitura crítica e reflexiva do contexto social, histórico e político de um texto para poder interpretá-lo e compreendê-lo adequadamente. Permitindo ao aluno, não apenas interpretar o texto, mas também produzir e se expressar por meio dele, de forma contextualizada que tenha sentido.

Soares (2014), também contribui indagando que “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. O que para Smith (1999), “significa simplesmente tornar a leitura

significativa, atraente, útil e uma experiência frequente para as crianças” (Smith, 1999, p. 132). Consideramos essas citações pertinentes aos alunos do Ensino Médio, uma vez que à medida que crescem suas experiências também crescem. E, envolver os alunos nessa etapa de ensino com textos de diversos gêneros textuais e atividades relacionados aos seus interesses e ao seu cotidiano, desperta a curiosidade e interesse pela atividade proposta, contribuindo para a formação de leitores competentes e críticos. Pois segundo Smith (1999), é no cérebro que está o “mundo intrinsecamente organizado e internamente consistente, construído como resultado da experiência, não da instrução, e integrado em um todo coerente como resultado de uma permanente aprendizagem e pensamentos adquiridos com total desenvoltura.” (Smith, 1999, p.73). O que sugere que o cérebro humano constrói entendimento do mundo com base nas experiências vividas ao longo da vida. Aprender é um processo contínuo, onde as experiências se juntam para criar outros conhecimentos que façam sentido, sendo a escola o lugar para o aluno aprender a desenvolver essas habilidades.

Nesse contexto, o conceito de leitura encontrado no dicionário, “ler” nasce do verbo latino *legere*, cujo significado é “passar com o olho, um ato de decifrar o conteúdo escrito de algo (cf. Dicionário Aurélio). Gerando mudanças internas na forma de ver e analisar o mundo. Nessa mesma linha de pensamento, a definição dos PCNs de língua portuguesa refere-se ao conceito de leitura em “Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra”. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão, na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita” (PCN, 2001, p. 53).

Ou seja, a compreensão começa antes mesmo da leitura. É a partir do conhecimento e das expectativas que os alunos trazem sobre o tema, das interações que o aluno faz com o texto lido, compreendendo e relacionando as ideias sobre o significado do texto, que ele será capaz de identificar pontos relevantes no texto e construir sua leitura de/do mundo. Contudo, não se trata apenas de extrair informações, mas de interagir com as informações, relacionando o tema à sua experiência, ao seu conhecimento pessoal e à sua cultura, podendo moldar sua identidade.

Zilberman cita que, “a leitura não é apenas uma prática, mas também uma ideia e um ideal cultural que molda a identidade dos indivíduos e das sociedades. Ela é representada por gestos e atitudes específicas e é valorizada tanto como uma forma de conhecimento quanto como um bem cultural” (Zilberman, 2003, p. 3). A leitura envolve não apenas palavras, mas gestos, ritmos de leitura, posturas que carregam significados culturais e são valorizadas em todas as práticas da cultura e da sociedade. A leitura abre janelas para a imaginação, para a

criação, para a apropriação do conhecimento, para a compreensão do passado, das culturas e da sociedade. Isso acontece por meio de diálogos e interações na escola, em casa, na sociedade.

De acordo com Cosson:

[...] 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 (Cosson, 2014, p. 36).

Diante do exposto pelo autor, a leitura produz sentido quando há um diálogo entre o leitor e o texto, envolvendo a experiência do leitor com seu passado, sua experiência e a do outro, e também a forma como o leitor se vê nesse contexto de leitor, autor, texto e contexto. Partindo desse pressuposto, entendemos o leitor envolvido quanto às suas características, seus conhecimentos prévios, suas motivações e objetivos ao ler. O autor reflexivo na sua vontade, sua intenção em relação ao que lê e o que pensa sobre o texto. O texto está ligado às suas características linguísticas, estrutura e tema abordado. E contexto, os fatores sociais, culturais, históricos e a situação que influenciam a produção e recepção do texto. Todos esses elementos tornam a leitura do texto mais contextualizada. No contexto do Ensino Médio, ainda na fase da adolescência, entendemos que o aluno traz consigo uma grande bagagem de conhecimentos e vivências adquiridas ao longo da escolaridade, o que pode ser aproveitada para enriquecer a compreensão e interpretação dos textos, desenvolvendo as habilidades de leitura e interpretação.

No entanto, índices indicam a deficiência em leitura e conseqüentemente na escrita em Língua Portuguesa no Brasil, (Pisa 2022). O Brasil teve o desempenho médio de 410 pontos em leitura, abaixo da média do Chile (448) e Uruguai (430), mas acima da Argentina (401). Não há diferença estatisticamente significativa entre a média brasileira, da Colômbia (409) e do Peru (408). Destaca-se que 50% dos estudantes brasileiros tiveram baixo desempenho em leitura (abaixo do nível 2). Em comparação, nos países membros da OCDE, apenas 26% não atingiram este nível. Além disso, apenas 2% dos brasileiros atingiram alto desempenho em leitura (nível 5 ou superior), enquanto nos países da OCDE, a concentração foi de 7% (Inep. Brasil no Pisa 2022). Essas estatísticas indicam carência de leitura no Brasil, com metade dos estudantes apresentando desempenho insuficiente em leitura. Isso impacta diretamente na escrita, uma vez que, a habilidade de escrever bem está ligada à capacidade de ler e compreender textos diversos.

Entendemos que não existe uma fórmula mágica para melhorar os índices de leitura,

há caminhos a serem percorridos. Especialmente na era contemporânea, com tantos atrativos de leitura rápida nas redes sociais, torna-se extremamente necessária a "necessidade de ressignificar as práticas educativas", como explicam Porto e Guterra (2022). Ou seja, é necessário dinamizar as aulas de Língua Portuguesa, integrando ou intercalando os conteúdos exigidos pelas legislações com métodos, abordagens e estratégias adaptáveis às necessidades e realidades dos alunos. Isso requer que o professor diversifique os métodos pedagógicos, tornando-os mais inclusivos e garantindo que todos os alunos independentemente de suas habilidades, se sintam incluídos no processo.

Outro ponto interessante para melhorar o desempenho dos alunos é adotar uma abordagem que incentiva a leitura diária. Um dos meios é o uso das Tecnologias Digitais como e-books e aplicativos de leitura interativa. Essas tecnologias, presentes na vida dos alunos, podem promover a cultura de leitura, inovar pedagogicamente, desenvolver habilidades e contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos. Elas tornam as aulas mais leves e prazerosas, com leituras agradáveis que atraem a atenção dos mesmos devido à grande diversidade de textos literários e acessíveis através da mídia digital e dos livros físicos das bibliotecas. A leitura prazerosa é aquela em que o leitor/aluno se conecta com o texto, situando-se no contexto histórico e transformando seu modo de sentir e ver o mundo.

Petit (2009) aponta que especialmente na adolescência, a leitura pode desempenhar um papel formativo, capaz de mudar o rumo da vida e reorganizar pontos de vista, ao mostrar que estamos vivenciando afetos, tensões e angústias universais (Petit, 2009, p. 50). Imbricado com esse pensamento, para as autoras Porto e Porto, “as leituras propostas devem inicialmente corresponder aos interesses dos alunos, facilitando o contato com temas e estilos que apreciam. Depois, esses horizontes devem ser ampliados para que conheçam novos autores e estilos, permitindo a construção de um repertório literário próprio” (Porto e Porto, 2015).

Nessa perspectiva, a leitura desempenha um papel importante na vida dos alunos, pois pode desenvolver o 1- autoconhecimento, ao se depararem com histórias ou personagens que se assemelham com suas próprias experiências, sentimentos ou inquietações, podendo encontrar respostas para seus problemas e anseios, tornando-a um ato libertador. 2- A leitura serve como expressão do mundo, permitindo ao leitor refletir, explorar outras culturas e vivenciar diferentes experiências. 3- Leitura transformadora, ao se identificarem com personagens inspiradores, podem encontrar respostas sobre suas próprias escolhas. E por fim, 4- a promoção da empatia, ao conhecer as histórias de outras pessoas, o aluno/leitor desenvolve a capacidade de se colocar no lugar do outro, promovendo a empatia, um fator a ser observado nos dias de hoje.

Para Kleiman, “a leitura é entendida não apenas como uma habilidade individual, mas como uma prática social que envolve múltiplas funções e está inseparável dos contextos em que se desenvolve” (Kleiman, 2007, p. 4). Esta ideia está distante da visão tradicional, encarando a leitura como o desenvolvimento progressivo de habilidades individuais. Em um viés mais contemporâneo, “a leitura é vista como participação em práticas sociais letradas, onde o letramento funcional se apresenta como um objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos educativos” (Kleiman, 2007, p. 5). A prática da leitura, portanto, é considerada uma atividade comunicativa complexa, que vai além do simples reconhecimento de palavras e frases. Ainda para o autor, “no ensino deve-se adotar uma abordagem que reconheça e valorize a diversidade de textos relevantes para a vida dos alunos, incluindo gêneros textuais que são significativos socialmente e culturalmente” (Kleiman, 2007, p. 9).

A leitura faz parte da vida do ser humano, começando em casa, no clube dos amigos, na sociedade. Na escola, esse exercício torna-se importante no processo de ensino-aprendizagem, pois leva o leitor a ver o mundo e se perceber nele, além de ser um exercício capaz de desenvolver as habilidades, o raciocínio, a imaginação. Na escola, os alunos têm contado desde as séries iniciais com vários textos de diferentes gêneros textuais, embora no início da escolaridade, eles não conseguem identificar o gênero, mas conseguem adentrar no mundo imaginário das histórias contadas e lidas. Conforme os autores, “[...] os primeiros contatos com o texto permitem ao pequeno leitor as suas primeiras experiências com a leitura: a leitura das letras, do tamanho das letras, das imagens, dos traços, das cores, dos contornos etc.” (Souza e Gonçalves, 2018, p. 760). Sendo uma leitura feita de maneira lúdica e prazerosa. À medida que os alunos avançam em idade/série, outro ciclo se inicia, seguido por outros tipos de textos. No final do EM os alunos se deparam com diversos gêneros literários para trabalhar a leitura e a escrita identificando-os à medida que são trabalhados em sala de aula.

Diante disso, nos dias atuais, os professores dispõem de uma variedade grande de textos e gêneros literários para trabalhar em todos os campos de atuação social, como cita a BNCC destacando a importância da leitura do texto literário no Ensino Médio. O texto literário, como cita o documento, “ocupou o centro do trabalho no Ensino Fundamental”, porém, devido a “certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substituídos pelo cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino” (Brasil, 2018, p. 491).

Embora o documento menciona o texto literário como estando em segundo plano, a importância de envolver os alunos do EM com textos literários, continua sendo importante para o domínio da literatura e para o currículo dos alunos. Assim, é pertinente aferir que a

literatura permite que o aluno amplie sua visão de mundo, permite fazer questionamento sobre sua própria realidade e sobre outras culturas. Envolver os alunos com diferentes formas literárias estimula a criatividade e a imaginação, competências necessárias para a resolução de problemas tanto na escola, quanto na área profissional.

Segundo Zilberman (2008), “A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto” (Zilberman, 2008, p. 7). Ao ler um texto literário, o aluno consegue mergulhar no mundo do "outro" (alteridade) sem perder sua própria identidade e história pessoal. A leitura literária permite ao leitor manter sua subjetividade enquanto explora novas perspectivas e realidades. Esse processo de leitura expande o conhecimento que o leitor tem, usando tanto a imaginação quanto o intelecto para absorver e interpretar novas experiências e conhecimentos. Em essência, Zilberman está destacando como a leitura da literatura enriquece a compreensão do leitor sobre o mundo, promovendo maior empatia e compreensão intelectual sem que o leitor abandone sua própria identidade.

Assim, entendemos que é necessário encontrar formas de inserir o texto literário nas práticas das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, para que os alunos, ao saírem do Ensino Fundamental, tenham continuidade de estudos com o repertório literário, componente fundamental e indispensável para o desenvolvimento intelectual e cultural. Segundo a BNCC (2017), permitem aos alunos explorar a riqueza reflexiva e estética dos textos. Além disso, os textos favorecem a valorização das obras, e o desenvolvimento de “habilidades críticas e interpretativas”. Nessa perspectiva, a formação acadêmica e pessoal dos alunos é enriquecida, no desenvolvimento da análise crítica, na interpretação e favorecimento do repertório cultural. Nesse sentido, o texto literário não é menos ou mais importante do que outros gêneros, todos são importantes para a formação integral dos alunos. Antunes (2021) em sua dissertação destaca que “trabalhar com diversos gêneros textuais e promover o seu aprofundamento em sala de aula é de fundamental importância”. Já para Ferreira, a literatura é como uma forma de arte que se expressa através da escrita.

[...] uma arte que se manifesta por meio da escrita, da comunicação, da linguagem e da criatividade do ser humano. É considerada uma fonte que transmite conhecimentos: culturais, artísticos, religiosos e modos de vida, por meio dos textos fictícios. Por essa razão, os textos literários despertam no leitor emoções e contribuem para a (re) criação do pensamento humano. Assim, entende-se que a estética é sensível porque a literatura auxilia no desenvolvimento educacional e imaginativo, além de ampliar os conhecimentos linguístico e cognitivo (Ferreira, 2021, p.2).

Mesmo que a escrita literária, não seja o foco no Ensino Médio, como destaca o documento. É importante não apenas reintegrar o texto literário como elemento central no ensino de literatura, como também fortalecer sua presença e relevância no cotidiano dos alunos. Por entendermos que, é uma escrita rica em possibilidades expressivas, explorando as emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários. Por exemplo, os “textos literários clássicos”, que são reconhecidos por seu valor artístico e cultural, as “fanfics”, narradas e/ou escritas por fãs desenvolvendo a criatividade. O vídeo-minuto, paródias, podcasts ou playlist, entre outras modalidades permitem aos alunos reinterpretar ou reinventar um trabalho existente, colocando sua criatividade e humor com uso das plataformas digitais.

Os alunos ao serem incentivados a apreciar as obras literárias, aos poucos perceberão o quanto são ricas em cultura. Pois, a atividade literária produz nos alunos o próprio reconhecimento, a do eu interior, empatia e solidariedade com o outro, além de poder se reinventar, questionar e se descobrir, sendo uma importante função na elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais (Brasil, 2018 p. 496).

Machado de Assis já falava do engajamento que se deve ter no ato de ler, se identificando no texto, imaginando, criando. Cada um pode criar sua experiência única no envolvimento da obra literária. E, ir além, dividir com os colegas, transformando os textos numa verdadeira coletânea de obras criadas e recriadas. “É preciso ler isto, não com os olhos, não com a memória, mas com a imaginação. E de onde viria a diferença da sensação última?” (Assis, Machado, (1839-1908). Essa atividade de reconstrução textual pode ser multiplicada com variedade de gêneros textuais, pois, a BNCC cita e argumenta que, a escola deve preparar os alunos para lidar com os diferentes tipos de textos que encontrarão ao longo da vida, tanto pessoal quanto profissionalmente. Isso inclui não apenas a leitura, mas também a produção de textos, levando em conta suas características específicas e suas funções sociais (Brasil, 2017).

Considerando a habilidade de escrita importante para a vida, e que deve ser desenvolvida desde a infância, a escola tem uma grande tarefa no incentivo à leitura e produção textual. No contexto do Ensino Médio, esse papel é ainda mais criterioso, pois, nesta fase os alunos estão se preparando para as futuras exigências do mundo da vida, sendo necessário que essa habilidade seja aprimorada por meio de atividades diversificadas de leitura e escrita. Em contrapartida, entendemos que essa habilidade está ligada ao quanto o aluno lê, por isso, torna-se ainda mais necessário o incentivo e ampliação dessa atividade, não se limitando a um mero exercício mecânico de codificação de palavras. Ela deve ser o resultado de um processo reflexivo e crítico, no qual o aluno cria, expõe suas ideias, argumenta sobre o que escreveu,

interligando as informações e conhecimentos prévios do contexto em que está inserido. Dessa forma, ele constrói um texto significativo, coeso e com sentido, estando em consonância com o que Dias (1986) exemplifica em seu estudo sobre redação:

A produção de um texto deve ser fruto de um pensamento reflexivo, deve representar o salto qualitativo, a codificação de informações reoperadas que se interligam, intencionalmente, e que são oriundas não do exercício mecânico dos leitores entendidos como decodificadores de letras, mas, de leitores cuja compreensão implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (DIAS, 1986, p. 35).

Nesse sentido, a qualidade da escrita vai além do domínio da língua e das técnicas de escrita, é também um exercício contínuo de interpretação. Isso requer a prática contínua de leitura de diferentes gêneros e estilos e a interação com a realidade promovendo um diálogo construtivo e comunicativo.

Segundo Kleiman, essa prática está intrinsecamente ligada ao letramento social e cultural dos indivíduos, que implica uma compreensão e participação ativa nas diversas práticas discursivas presentes na sociedade (Kleiman, 2007, p. 6). Esta visão destaca a importância de entender os textos como parte da comunicação. Pois, “a escola, como agência de letramento primária, deve proporcionar espaços onde os alunos possam experimentar e participar de práticas sociais letradas, reconhecendo e valorizando as diferentes formas de escrita que circulam na sociedade” (Kleiman, 2007, p. 10). Antigamente a escrita era restrita a pouco, ou seja, era uma prática para os mais letrados. Hoje ela está em toda parte e todos têm acesso a ela.

Destacamos também, que a leitura e a escrita, não são somente de códigos linguísticos, mas também, da linguagem visual, corporal, oral, digital, e está no contexto global onde todos têm acesso, mesmo os não letrados. Vygotski atribui “à escrita, por ser um sistema de representação da realidade sofisticado, que se constitui em um conjunto de símbolos de segunda ordem (os símbolos escritos) funcionam como designações dos símbolos verbais” (Vygotsky, 2000, p. 140). O autor destaca a escrita mediada por símbolos mais complexa do que a fala, pois exige um processo maior de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades mais elaboradas, ao contrário da linguagem oral que possui uma relação mais imediata com a realidade.

Escrever ou produzir textos é uma prática que estimula a criatividade, a organização do pensamento e a capacidade de comunicação do aluno/escritor. A BNCC enfatiza a importância do desenvolvimento de habilidades relacionadas à escrita de diferentes gêneros textuais, como textos argumentativos, narrativos e expositivos. Essa prática ajuda os alunos a dominar a estrutura e as características de cada gênero, permitindo-lhes expressar suas ideias e

desejos de forma mais clara. Nessa perspectiva, o documento também cita as ferramentas tecnológicas para a aprendizagem. Atualmente, o professor tem acesso a diversas tecnologias para auxiliar no processo de ensino aprendizagem com a utilização de diferentes recursos. Sendo possível aproximar os alunos da produção textual, instigando-os a se desafiarem e promovendo a familiaridade com ferramentas modernas de escrita e edição, necessários para a inserção dos jovens na vida social de trabalho e na sociedade contemporânea (Brasil, 2018, p. 500).

Outro aspecto importante, é a capacidade de trabalhar de forma colaborativa e interdisciplinar. A BNCC destaca a necessidade de desenvolver habilidades nos estudantes para trabalhar em equipe, compartilhar ideias e construir conhecimentos coletivamente. Pois a colaboração enriquece a aprendizagem e promove a troca de experiências entre os alunos. A produção de textos em grupo, por exemplo, envolve a divisão de tarefas, a revisão coletiva e a integração de diferentes pontos de vista, resultando em um trabalho mais refinado e bem fundamentado. O repertório pode ser ampliado, com textos de diversas áreas do conhecimento (Brasil, 2018, p. 504). Dessa forma, os alunos se preparam para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, e da etapa escolar em que se encontram (ensino médio), que demanda capacidade de trabalhar em equipe e integrar conhecimentos de diversas áreas. Cultivando nos alunos as competências específicas de cada disciplina, e as habilidades transversais, como a colaboração e a interdisciplinaridade importantes para a formação dos cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios do séc. XXI.

Ao combinar literatura e tecnologia, cria-se um espaço de inovação pedagógica que impulsiona o envolvimento dos alunos e proporciona uma formação de leitura mais aprofundada e mais significativa. Como aponta o autor, utilizar os recursos tecnológicos disponíveis de forma correta, integrando-os às práticas de leitura e produção de textos no ensino médio, para inovar pedagogicamente no ensino de Língua Portuguesa é um fator necessário nos dias de hoje.

A integração das tecnologias digitais nas aulas de LP no EM, abre portas para práticas inovadoras na leitura e escrita. Segundo Bin (2020), “o uso de recursos tecnológicos é fundamental na formação de leitores nessa etapa de ensino, pois são altamente atraentes para os alunos”. Essa abordagem facilita o acesso a uma variedade de textos e formatos, enriquecendo a experiência literária com elementos multimídia e interativos. Ao combinar leitura, produção textual, literatura e tecnologia, cria-se um ambiente pedagógico inovador no ensino de letras, aumentando o engajamento dos alunos e proporcionando uma formação de leitura mais profunda e atrativa.

Na próxima seção, exploraremos como os marcos legais na educação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, estabeleceram a base para o desenvolvimento de competências na Educação Básica. A evolução dessas diretrizes culminou na criação da Base Nacional Comum Curricular, que definiu habilidades e competências para áreas como a Língua Portuguesa, com foco na leitura e produção de textos, além da integração de tecnologias digitais no Ensino Médio.

2.2 Competências, habilidades e objetos de conhecimento em leitura e produção de texto

Para compreendermos o que são habilidades, competências e objetos de conhecimento, recorreremos ao documento orientador que esclarece cada uma delas. No entanto, veremos a progressão deste documento em nível de Educação Básica no Brasil, e o contexto histórico previsto nos demais documentos. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece “a educação como direito fundamental e um dever compartilhado entre Estado, família e sociedade, visando o desenvolvimento integral da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Em complemento, o Artigo 210 da mesma Constituição determina “a fixação dos conteúdos para o ensino fundamental, garantindo uma formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

Com base nesses marcos, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no inciso IV do Artigo 9º, “atribui à União a responsabilidade de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio”. Este artigo da LDB, esclarece que tanto as competências comuns quanto os currículos diversificados são necessários para o desenvolvimento das competências, além dos conteúdos mínimos, e estabelecem as bases fundamentais para a formação básica comum (Brasil, 1996).

Na década de 1990 e início dos anos 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, seguiram a orientação de “contextualizar os currículos de acordo com as realidades locais, sociais e individuais, valorizando as diferenças e atendendo à diversidade cultural”, conforme o Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Em seguida a Lei nº 13.005/2014, promulga o Plano Nacional de Educação, e reitera a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil em todas as etapas e modalidades, com foco na aprendizagem. Uma estratégia para aumentar a qualidade do ensino, propondo diretrizes pedagógicas para a educação básica e uma base nacional comum dos

currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, respeitando as diversidades regionais, estaduais e locais para cada ano do Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2014). Em 2017, a Lei nº 13.415/2017, altera a LDB, introduzindo modificações na LDB, definindo direitos e objetivos de aprendizagem para o Ensino Médio, consolidando a BNCC como referência para a qualidade da Educação Básica, abrangendo conhecimentos e a capacidade de aplicá-los, de acordo com as diretrizes do CNE (Brasil, 2017). Por ocasião dessa publicação, em 2018, o Ministério de Educação emitiu um documento técnico complementar contendo a forma final da BNCC. Em 04 de dezembro de 2018, o mesmo Órgão instituiu a BNCC na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017.

Nessa perspectiva, é possível constatar que a proposta da BNCC, dá continuidade ao que já há na Matriz de Referência do ENEM, nos PCNs e na LDBEN. As autoras Porto e Porto, esclarecem que sua proposta não representa uma mudança radical em relação ao que já estava presente nos documentos citados, na Educação Brasileira. E sim, reforça o que já havia sido estabelecido anteriormente (Porto e Porto, 2018). Nesse contexto, acreditamos que o Brasil ainda tem um grande desafio no sentido de melhorar principalmente a qualidade do ensino no Ensino Médio. Se pensarmos em um dos objetivos da BNCC, na qual o documento determina que, os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996; ênfase adicionada). E, ao levar em conta a heterogeneidade em uma sala de aula, com alunos de diferentes culturas, diferentes classes sociais, alunos especiais, alunos estrangeiros migrantes e imigrantes, etc. Esse desafio ainda é grande para as secretarias e escolas desenvolverem projetos que atendam com qualidade, e com equidade os projetos pedagógicos e seus currículos, favorecendo uma formação crítica e emancipatória conforme exigem os documentos norteadores.

O documento ainda define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens necessárias que todos os alunos devem desenvolver, garantindo a aprendizagem e desenvolvimento conforme prescrito pelo PNE. O conceito de educação integral, prescrito na BNCC, refere-se à uma educação integral, que promova aprendizagens alinhadas às necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, 2017). O

documento também padroniza e estabelece conhecimentos, habilidades e competências que precisam ser trabalhadas e desenvolvidas durante o percurso acadêmico, independente da região a todos os alunos. Além de ser um guia para o professor em sala de aula incentivar a inovação pedagógica, a valorização da diversidade cultural, social e local, abrangendo diferentes linguagens.

No contexto mais amplo da educação básica, habilidades, competências e objetos de conhecimento têm definições distintas e complementares entre si. Habilidades são ações específicas que os alunos devem aprender a exercer, como ler, escrever, produzir e interpretar um texto e resolver problemas matemáticos, além de aprender a trabalhar em equipe, com projetos entre outros, de acordo com a etapa escolar de cada aluno, possibilitando assim o desenvolvimento das competências gerais que a BNCC cita.

De acordo com o documento, no Ensino Médio, espera-se que os alunos estejam aptos a participar de diversas práticas sociais (habilidades), envolvendo a linguagem. Que dominem determinados gêneros textuais/discursivos dos diferentes campos de atuação social, iniciados no Ensino Fundamental, dando sequência no Ensino Médio para continuar desenvolvendo as habilidades no uso das linguagens, aprofundando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção textual verbais e multissemióticos. Além de aprofundar as possibilidades de fruição, construção e produção de conhecimento, compreensão crítica e intervenção na realidade e participação social dos jovens, nas áreas da cidadania, trabalho e estudos. O documento cita que, [...], as habilidades passam a ser apresentadas de um jeito próximo ao requerido pelas práticas sociais, muitas vezes misturando, ao mesmo tempo, escuta, tomada de nota, leitura e fala [...]. No Ensino Médio as habilidades não são atribuídas a anos específicos devido à flexibilidade do currículo e ao maior grau de autonomia dos alunos. Cada rede de ensino e escola pode organizar as sequências didáticas, a partir dos critérios gerais de organização para cada campo de atuação social a saber: Campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública. (Brasil, 2018).

Esses campos permitem que os alunos adquiram diferentes experiências, permitindo o desenvolvimento das competências e habilidades específicas nos mais variados contextos das atividades. A consideração desses campos permite a quebra de barreiras disciplinares impostas, além de flexibilizar o currículo, contemplando diferentes escolhas que os alunos precisam fazer articulando com os itinerários formativos.

As competências, de acordo com a BNCC, são mais abrangentes e envolvem a mobilização e a socialização dos conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas

cotidianos, em casa, no trabalho, na escola, no exercício da cidadania. Ou seja, elas vão além dos conhecimentos adquiridos. A BNCC define competências gerais como conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; consumo; cultura digital; projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania, que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica (Brasil, 2017). Por outro lado, os objetos de conhecimentos são os conteúdos específicos de cada área, que devem ser ensinados e aprendidos para desenvolver as habilidades e competências na aprendizagem em cada disciplina, buscando resolver diversos problemas de aprendizagem existentes na educação.

Conforme cita Souza, ao longo dos últimos anos muito tem se discutido a necessidade de mudanças no currículo escolar, buscando resolver problemas de aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à fragmentação dos conteúdos dentro de suas respectivas disciplinas (Souza, 2018). Assim, a BNCC busca integrar as diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma abordagem interdisciplinar. Ponto que consideramos positivo para o desenvolvimento das competências gerais, permitindo que os alunos apliquem seus conhecimentos de forma integral durante o período escolar e possam se expandir durante a vida em todos os campos de atuação.

No Ensino Médio, as aprendizagens essenciais estão divididas por áreas do conhecimento e Itinerários Formativos da seguinte forma. Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional. Conforme estabelecido no artigo 35- A da LDB, desde que foram introduzidas nas DCNEM/1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/1998), a organização por área, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009, não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Brasil, 2017, p. 483). Cada área estabelece competências específicas, relacionadas a um conjunto de habilidades, que devem representar aprendizagens a serem garantidas no âmbito da BNCC a todos os alunos. O que significa, em regras gerais, que os alunos durante o Ensino Médio, sejam capazes de trabalhar com as 10 competências gerais e 41 habilidades distribuídas entre as áreas do conhecimento. Essas habilidades são detalhadas no documento para garantir que os estudantes desenvolvam as capacidades necessárias para enfrentar os desafios contemporâneos e futuros, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, o foco está na ampliação da autonomia, protagonismo e autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e crítica de diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, p. 473). Nesse sentido, o objetivo é permitir que os alunos se tornem mais independentes, ativos, criativos nas suas práticas tanto na escola quanto fora dela, no trabalho extracurricular. O foco está em ensinar os alunos para que saibam, tanto identificar como criticar diferentes linguagens, entendendo como eles são capazes de exercer poder nas relações sociais. Além de incentivar os alunos a usar diferentes mídias para progredir no ensino-aprendizagem.

O documento trata também, da importância de desenvolver competências e habilidades comunicativas e expressivas nos alunos, abrangendo componentes curriculares como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física e Tecnologias digitais. Em Língua Portuguesa, a BNCC (2017), destaca a importância de desenvolver competências de leitura e escrita, promovendo a compreensão e produção de textos de diversos gêneros e contextos, além de valorizar a diversidade linguística do País.

Por fim, é mencionado o desenvolvimento da competência digital e o uso crítico e responsável das tecnologias. Pois, integrar as TICs no processo de ensino-aprendizagem vai ao encontro do que o documento propõe, “as propostas de trabalho permitem que os estudantes acessem saberes sobre o mundo digital e priorizem as práticas da cultura digital.” Para tanto, é necessário que os professores ofereçam estratégias de uso das ferramentas tecnológicas aos alunos para desenvolverem o letramento, incluindo tanto a leitura quanto a escrita de textos e novos multiletramentos digitais. “Assim, também devem ser priorizadas propostas de trabalho que possibilitam aos alunos acessar saberes sobre o mundo digital e as práticas da cultura digital, uma vez que impactam seu cotidiano nos diversos campos de atuação social”. Os alunos devem ter a oportunidade de experienciar novas metodologias com os recursos tecnológicos presentes no dia a dia de cada um, ampliando seu repertório acadêmico, imaginação e criatividade. “Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes” (Brasil, p. 489).

Nesse sentido, o documento expõe as competências divididas em cinco áreas de influência social. Podendo ser aplicadas em diferentes habilidades específicas na área de linguagem e suas tecnologias. E têm como objetivo, aprofundar a análise e reflexão das linguagens, promovendo uma visão mais ampla e crítica sobre os usos da língua e das práticas

comunicativas em diferentes contextos sociais e culturais (Brasil. p. 494).

Na área de Língua Portuguesa, a BNCC estabelece habilidades e competências específicas para leitura e produção de texto. Compreender esses conceitos facilita as tarefas dos professores para produzir materiais e atividades pedagógicas dinâmicas e bem estruturadas, melhorando o ensino e a aprendizagem de forma crescente. No eixo Leitura, dentre os campos de atuação, destacamos apenas os Campos Artístico-literário, Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, Campo de Atuação na Vida Pública. Esses campos são escolhidos com base na relevância e aplicabilidade da prática de leitura e escrita em contextos específicos que acompanham a vida dos alunos e da sociedade em que estão inseridos. A razão de escolher esses três campos tem as seguintes explicações elencadas na tabela a seguir.

Eixo de Leitura	
Campos de atuação	Descrição
Campo Artístico-literário	Este campo envolve a valorização, interpretação e produção de textos literários e artísticos. A leitura e a produção de textos estimulam a criatividade, a sensibilidade estética e a capacidade crítica dos alunos. Textos literários e artísticos desenvolvem as habilidades interpretativas e reflexivas. A relevância ocorre através da leitura de obras literárias e artísticas, expondo os alunos a diferentes perspectivas culturais e históricas, enriquecendo seu repertório cultural e crítico.
Campo das práticas de Estudo e Pesquisa	Este campo é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, análise e síntese de informações. A leitura e a produção de textos acadêmicos e científicos são necessárias para a formação de estudantes capazes de investigar e construir conhecimentos de forma autônoma. A leitura e a escrita de textos acadêmicos e científicos desenvolvem habilidades e competências para a continuidade dos estudos e para a atuação em ambientes acadêmicos e profissionais que exigem rigor metodológico e clareza argumentativa.

Campo de Atuação na Vida Pública	Este campo abrange a leitura e produção de textos relacionados ao exercício da cidadania e à participação ativa na sociedade. Textos jornalísticos, políticos e institucionais são exemplos de gêneros que compõem este campo. A leitura e a produção de textos voltados para a vida pública induzem a formação de cidadãos críticos, informados e capazes de participar de debates e decisões públicas de forma consciente e responsável.
----------------------------------	--

Tabela 01: Eixos de leitura. Fonte: autoras com base na BNCC (Brasil, 2018).

No eixo leitura, as habilidades incluem a compreensão de diferentes tipos de textos como as histórias, artigos, trabalhos acadêmicos, charges e outros. São habilidades importantes para o domínio da boa leitura; para identificar a ideia principal do texto, extrair informações principais, desenvolver ou melhorar o vocabulário. Também inclui a avaliação crítica do texto considerando sua época e local que foi escrito, capacidade de analisar temas variados, interpretar diferentes gêneros textuais, formar o pensamento crítico e estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade, para se posicionar em diferentes contextos, corroborando com relatos e/ou assuntos relacionados à aula entre outros elementos. A BNCC traz para o eixo leitura, as habilidades voltadas para a “apreciação estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentação de reivindicações da vida pública; e o desenvolvimento de projetos pessoais entre outras possibilidades” (Brasil, 2017, p. 69). Destaca ainda, que essas habilidades e competências são fundamentais para formar cidadãos informados, críticos e criativos, conectados à realidade local. Paulo Freire, já falava em sua escrita, sobre se incluir na realidade local e praticar a linguagem única e individual, para melhor compreender o mundo em que o cerca, salientando que:

Na medida, porém, em que me fui tomando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na 'leitura' que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo. Mas, é importante dizer, a 'leitura' do meu mundo, que me foi sempre fundamental, [...] em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado [...], que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente através da 'leitura' do mundo particular (Freire, 1989, p. 11).

O autor ainda corrobora com a frase que a “leitura do mundo precede a leitura da

palavra e que a compreensão crítica vai além da decodificação de letras, envolve também a observação do contexto social” (Freire, 1989, p. 10). Entender o mundo ao nosso redor, vem antes de entender as palavras que usamos. E compreender essas palavras é uma extensão do nosso entendimento de mundo. É um ciclo contínuo de aprendizado e de compreensão de tudo o que nos rodeia.

Entretanto, as competências no eixo leitura, envolvem a capacidade de usar a linguagem de forma eficiente e crítica em diferentes contextos e para diversos propósitos. Isso inclui a análise crítica do mundo promovendo a autonomia e o protagonismo dos alunos. De acordo com as teorias de Vigotskii, Lura e Leontiev, “a competência leitora é influenciada pela interação entre a linguagem, o pensamento e a cultura, e é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e educacional das crianças” (Vigotskii, 1896-1934), ou seja, essa habilidade envolve a capacidade de compreender, interpretar e analisar textos de forma crítica e reflexiva. Para desenvolver essa competência, sugere-se que o professor explore diversos gêneros, como gêneros orais nas atividades de debate e bate-papo em sala, trazendo temas que chamem a atenção do aluno. Como por exemplo, aproveitar as datas comemorativas para trabalhar a leitura e a oralidade relacionada ao momento, além de integrar diferentes produções artísticas e culturais, levando em conta as características locais e regionais de forma que mobilize o conhecimento e produções nos diferentes campos de atuação. A diversidade de métodos para trabalhar a leitura, levando em conta tantas ideias diferentes de cada aluno, colaborando para tornar as aulas mais dinâmicas, apreciativas e enriquecedoras.

Já os objetos do conhecimento para leitura incluem conteúdos gerais e específicos que os alunos devem aprender ao longo do percurso acadêmico. Esses conteúdos são necessários para desenvolver as competências e habilidades previstas no documento, abrangendo diversas temáticas. Isso inclui práticas da leitura de textos literários, jornalísticos e acadêmicos, bem como, a leitura e escrita de textos orais, escritos e multissemióticos. Também é importante trabalhar com gêneros textuais e discursivos, além de desenvolver processos de pesquisa, busca de informações e análise de fontes de informação.

A BNCC destaca a leitura de diversos gêneros textuais, crônicas, contos, artigos de opinião e ensaios, que permitem ao aluno desenvolver uma visão crítica de mundo. O documento também destaca a importância das práticas de linguagem que envolvem a interação ativa do leitor, ouvinte ou espectador com textos escritos, orais e multissemióticos, e sua interpretação. Isso inclui a leitura voltada para a apreciação estética de textos e obras literárias, a pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos, a realização de procedimentos, o conhecimento e debate sobre temas sociais relevantes, a sustentação de reivindicações na vida

pública e o desenvolvimento de projetos pessoais, entre outras possibilidades (Brasil, 2017, p. 69).

Apesar das diretrizes estabelecidas pela BNCC, ainda existem lacunas na área de linguagens e Língua Portuguesa para o Ensino Médio, especialmente no eixo leitura. O documento reconhece a diversidade cultural e regional dos alunos, mas a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios práticos nas escolas. Como afirma Souza (2018). Contudo, o que se vê ao realizar uma leitura minuciosa e crítica desse documento que foi criado com participação intensa da população, o que se nota ainda é que se trata de um ideal imaginário, principalmente quando se compara com o cenário real em que estamos inseridos.

Embora a formação de leitores críticos e reflexivos seja priorizada, a falta de recursos e a insuficiente formação e valorização dos professores podem comprometer a qualidade do ensino. A BNCC (2017), propõe que seja trabalhado a interação ativa com os textos, promovendo uma leitura que vai além da decodificação, integrando a análise crítica e a interpretação contextual. Além de um currículo que não apenas transmite conhecimento, mas que também desenvolva as habilidades necessárias para formar cidadãos conscientes e participativos. No entanto, para que o ensino-aprendizagem seja eficiente e interativo, é preciso investir em formação continuada para os professores, garantir acesso à internet em todas as salas de aula e promover maior interação entre alunos, professores e o apoio pedagógico da escola, garantindo que os alunos desenvolvam as habilidades e competências necessárias ao longo de seu percurso acadêmico.

No eixo de produção de texto, as habilidades no Ensino Médio, segundo a BNCC, incluem a capacidade de planejar, revisar, reescrever, avaliar e editar textos de diferentes gêneros e formatos, como textos narrativos, argumentativos e expositivos. Essas habilidades também envolvem diversas formas de escrita, seja por meio de mídias digitais ou manuscritas. Desenvolver essas habilidades nos alunos e instigá-los a expressar suas ideias de forma clara produzindo diversos textos de diferentes gêneros textuais e participar das práticas sociais que incluem leitura e escrita. Além disso, os alunos são incentivados a compartilhar gostos, interesses e práticas culturais com os colegas, e a se envolverem com temas que despertam maior interesse.

Conforme propõe a BNCC, exemplificamos duas habilidades específicas sobre o eixo produção de texto. 1-"Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular,

ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais" (Brasil, 2018, p. 509). 2-"Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados." (Brasil, 2018, p. 518). Ao praticar essas habilidades os alunos adquirem conhecimento para uma escrita crítica, podendo escrever corretamente bons textos, bons enunciados e sentindo-se livres para entrar no universo da escrita.

Nesse contexto, a integração das TDs e mídias, como sugere a BNCC, abre portas para inovar as práticas de leitura nas aulas de LP. Pois cumpre o papel de acompanhar transformações tecnológicas da sociedade, e inovar pedagogicamente promovendo inovação e interação. Através das TDs, os alunos podem acessar informações de forma dinâmica e rápida, colaborar com projetos interdisciplinares e desenvolver habilidades de pesquisa. Além disso, essas tecnologias contribuem para melhorar o repertório cultural e social dos alunos proporcionando a autonomia e preparando-os para os desafios e oportunidades do mundo atual, incentivando-os a serem protagonistas da sua própria história.

As competências em produção de texto, corroboram para que os alunos se expressem adequadamente em diferentes contextos, produzam textos coerentes e coesos, e reflitam criticamente sobre a escrita. Isso envolve capacitar os alunos a mobilizar e formar conhecimentos, habilidades e atitudes para planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos. Essas competências envolvem também a compreensão das condições de produção do texto, como o lugar social, o público-alvo, o veículo de circulação, o contexto sócio-histórico, e o gênero textual. Diante deste contexto, o aluno também deve ser capaz de entender como diferentes linguagens e práticas culturais, artísticas, verbais funcionam. Como exemplo, citamos duas competências específicas para esse eixo. 1- "Focaliza a construção da autonomia dos estudantes nas práticas de compreensão/recepção e de produção (individual ou coletiva) em diferentes linguagens" (Brasil, 2018, p. 493). 2- "Indica que, ao final do Ensino Médio, os alunos compreendem as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos" (Brasil, 2018, p. 494).

Ainda no eixo de produção de texto, dentre os diversos Campos de Atuação, destacamos para esse Campo dois Eixos. Campo da Vida Pessoal, Campo Jornalístico-Midiático, Campo Artístico-Literário, Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa e Campo de Atuação na Vida Pública. Foram escolhidos com base na relevância do desenvolvimento

integral dos estudantes de atuar de forma crítica, criativa e ética nos diversos contextos sociais.

Eixo de produção textual	
Campos de atuação	Descrição
Campo da Vida Pessoal	Este campo trabalha com a construção da identidade e dos projetos de vida dos alunos. Inclui a produção de textos que refletem o cotidiano e a vida pessoal, como diários, autobiografias e cartas pessoais, estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as próprias experiências, ajudando os alunos a planejar suas trajetórias pessoais e profissionais.
Campo Artístico-literário	Este campo inclui a criação literária e a produção de textos artísticos, como poemas, contos e roteiros para vídeos e performances. A sua relevância é vista por ajudar a desenvolver a criatividade e a sensibilidade estética dos alunos, permitindo a expressão de emoções e ideias por meio de diferentes linguagens artísticas.
Campo de Atuação na Vida Pública	Este campo abrange a participação cidadã e a produção de textos que dialogam com o poder público, como manifestos e propostas de intervenção social promovendo a consciência política e social, e a interação com o mundo ao seu redor, além de participar ativa e criticamente da sociedade.
Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	Este campo concentra-se na produção acadêmica e científica, incluindo a redação de artigos, resenhas e relatórios de pesquisa. Sua relevância está no desenvolvimento das habilidades de investigação, análise e síntese de informações, preparando os alunos para a continuidade dos estudos e para a atuação em contextos acadêmicos e profissionais.
Campo Jornalístico-Midiático	Este campo envolve a produção de textos informativos e publicitários, como notícias, reportagens e anúncios. Sua relevância é vista por estimular o pensamento crítico em relação à mídia e ao consumo de informações, capacitando os alunos a produzir e analisar textos jornalísticos e midiáticos de forma ética e responsável.

Tabela 02: Eixo de produção textual. Fonte: autoras. Texto baseado na BNCC (Brasil, 2018).

Na produção textual, os objetos de conhecimento segundo a BNCC (2018), são os conteúdos específicos que devem ser trabalhados para o desenvolvimento dessas competências

e habilidades, que inclui desde as regras gramaticais, mecanismos de coesão textual e os diferentes estilos de escrita, além de saber planejar, revisar, produzir e editar textos usando as ferramentas tecnológicas para essa finalidade, utilizando várias estratégias para apresentar os textos. Nesse contexto Souza (2018), define a ideia de ensino elencando, dessa forma, quando se pensou na BNCC, a ideia foi deixar de lado essa fragmentação e tornar o currículo escolar algo transdisciplinar e interdisciplinar. Ou seja, a proposta é superar a divisão tradicional entre disciplinas, criando um currículo integrado às necessidades locais e necessidades dos alunos, abrangendo diversas áreas do conhecimento de forma conectada.

No eixo de produção textual, a BNCC sugere gêneros como artigos de opinião, resenhas críticas, relatórios científicos e textos literários, destacando a importância de preparar os alunos para diferentes contextos comunicativos. Uma vez que esses gêneros promovem o desenvolvimento da capacidade de argumentação, clareza na exposição de ideias e a criatividade na produção escrita, tornando os estudantes mais aptos a expressar-se de forma coerente e adequada em diversos ambientes de comunicação. O documento prioriza a formação de estudantes que utilizam a escrita como uma ferramenta de expressão e comunicação, necessária para a vida acadêmica, profissional e pessoal. No entanto, o documento também aponta lacunas como a dificuldade de adaptar o ensino às diferentes realidades das escolas brasileiras e a necessidade de formação continuada para os professores. Preparando-os para enfrentar com a diversidade de gêneros textuais existentes e as demandas contemporâneas da educação (Brasil, 2017).

Na prática de produção textual, a produção de textos é vista como um processo dinâmico e interativo, que envolve planejamento, execução, revisão e reescrita. Essa perspectiva visa desenvolver nos alunos a capacidade de refletir criticamente sobre seu próprio processo de escrita, promovendo autonomia e capacidade de auto avaliação. O uso das tecnologias digitais é incentivado nas aulas de LP, permitindo que os estudantes explorem várias plataformas e ferramentas para criar seus textos, expandindo assim suas opções de expressão, de comunicação e de interação com colegas e professor, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente (Brasil, 2017).

Contudo, outra lacuna existente que observamos na citação das autoras Richter & Cerutti (2022), é que "as escolas ainda seguem com dificuldades para estabelecer essa nova matriz curricular, em especial, quando necessitam trabalhar de forma mais integrada, com vistas a inter e transdisciplinaridade. Já as estruturas físicas (salas, eletricidade, equipamentos e etc.), e lógica (rede e internet), a fim de que seja estabelecida uma efetiva cultura digital escolar, seguem com os mesmos problemas, isto é, a falta de planejamento, inexistência de manutenção

preventiva e ausência de upgrade de softwares e computadores" (Richter & Cerutti, 2022, p. 7). Apesar das boas intenções propostas pela BNCC, ainda há limitações práticas como as citadas e os desafios enfrentados pelas escolas e professores no dia a dia para serem pensados e analisados de forma que as diretrizes propostas sejam implementadas e resultem em melhorias na educação brasileira. É necessário investir em infraestrutura adequada, além de estabelecer um planejamento que inclua manutenção preventiva, atualização tecnológica e formação dos docentes.

No próximo capítulo, exploraremos sobre as tecnologias digitais no contexto geral e sua relação com leitura e produção de texto na área de Linguagem para alunos do Ensino Médio.

3. TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO E SUAS RELAÇÕES COM LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Com o advento das tecnologias digitais, a escrita e a leitura passaram por várias transformações, refletindo mudanças tanto nas práticas cotidianas quanto no contexto educacional. A escrita, que já foi uma habilidade restrita a poucos privilegiados, tornou-se uma competência amplamente disseminada e importante para a participação social plena. Segundo Koch e Elias (2011), a escrita, embora onipresente, continua a ser uma prática complexa, que exige o domínio das regras gramaticais, bem como a capacidade de organizar pensamentos e de comunicar-se com um leitor.

A leitura e a produção de textos configuram-se como uma necessidade especialmente à luz dos dados alarmantes do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018), que apontam que apenas 12% dos estudantes avaliados alcançaram um nível proficiente de leitura, evidenciando a urgência de intervenções pedagógicas que promovam o desenvolvimento efetivo e sustentável de competências leitoras e escritas, assegurando o acesso pleno ao conhecimento. Simultaneamente, a inserção e o uso das tecnologias digitais no ambiente educacional apresentam-se como um desafio e uma oportunidade, pois vão além da adoção de práticas educativas inovadoras ao demandarem a formação dos estudantes para um uso consciente e crítico dessas ferramentas. Assim, a abordagem do projeto não busca restringir ou proibir o uso de tecnologias digitais, mas capacitar os alunos a empregá-las de forma responsável, refletindo sobre sua utilização oportuna e avaliando a credibilidade das informações consumidas, promovendo, dessa forma, um aprendizado que extrapola o contexto escolar e contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados em uma sociedade cada vez mais conectada.

Neste capítulo, serão explorados quatro tópicos relacionados ao uso de tecnologias digitais no ensino médio e suas implicações para as práticas de leitura e produção de texto. Primeiramente, em “Tecnologias digitais na escola”, será discutido o processo de integração das tecnologias digitais no ambiente escolar, analisando como essas ferramentas têm sido trazidas às práticas pedagógicas e os desafios enfrentados nesse contexto. Em seguida, na seção “Leitura e produção de texto na era digital”, abordaremos as transformações que a era digital trouxe para as práticas de leitura e escrita, destacando as novas competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas para lidar com textos digitais. Na seção “Leitura e produção de texto mediadas por tecnologias digitais no Ensino da Leitura e Escrita”, será feita uma análise

sobre como as tecnologias podem mediar no processo de ensino e aprendizagem, permitindo novas formas de interação. E na seção “Tecnologias Digitais e Inteligência Artificial na produção textual” abordaremos o uso da Inteligência Artificial, (ChatGPT), na produção textual, destacando como as ferramentas tecnológicas funcionam como mediadoras no processo de ensino e aprendizagem. Investigaremos de que forma essas tecnologias promovem novas interações entre estudantes e professores, buscando compreender como as tecnologias digitais estão redefinindo o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Através dessa estrutura, o capítulo visa proporcionar uma compreensão de como as tecnologias digitais estão redefinindo o ensino.

3.1 Tecnologias digitais na escola

O uso de tecnologias digitais nas escolas tem gerado muitas mudanças na educação, influenciando a maneira como os alunos aprendem e como os professores ensinam. Segundo Kenski (2003), as tecnologias digitais têm alterado as formas de viver, estudar e trabalhar, tornando-se ferramentas necessárias na formação dos estudantes para o mundo contemporâneo. No entanto, a integração efetiva dessas tecnologias no ambiente escolar “enfrenta desafios, como a necessidade de uma infraestrutura adequada e a formação continuada dos educadores” (Santos, 2024).

As tecnologias digitais tornaram-se ferramentas necessárias na modernização das práticas pedagógicas em todas as áreas de ensino. Na Língua Portuguesa especificamente com alunos do Ensino Médio, as TDs contribuem para estimular o gosto pela leitura e produção textual. Uma vez que, o aluno já tem conhecimento e familiaridade com as TDs. Segundo Moran (2015), essas ferramentas proporcionam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, onde os alunos podem interagir em tempo real e colaborar na construção de textos, o que torna o processo de leitura e escrita mais atraente e envolvente.

A infraestrutura básica, que inclui acesso à internet de qualidade, equipamentos atualizados e recursos tecnológicos, ainda é deficiente em muitas escolas públicas no Brasil. O acesso à internet, por exemplo, muitas vezes é de baixa velocidade, e a ausência de redes wi-fi limita o uso das tecnologias em sala de aula. Não menos importante, muitos computadores estão obsoletos ou em manutenção, e há restrições quanto ao uso de dispositivos móveis nas escolas, o que dificulta ainda mais a implementação das tecnologias digitais (Costa; Felizardo, 2012).

Nesse contexto, destaca-se o Programa Aprender Conectado, instituído pelo governo federal para fomentar o uso de tecnologias digitais em sala de aula. Este programa foi

reformulado pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que incorporou também o Programa Escola de Tempo Integral, ampliando as bases para práticas educativas inovadoras e para o uso consciente das tecnologias (Brasil, s.d.). Além disso, a lei define diretrizes que reforçam o papel das escolas na integração tecnológica como parte da educação básica. Paralelamente, os municípios, por meio dos Conselhos Municipais de Educação, discutem estratégias para implementar a BNCC Computação, que busca integrar as competências digitais no currículo escolar, promovendo o letramento digital. Essas iniciativas apontam para a necessidade de uma infraestrutura robusta e formação continuada de professores, permitindo que as tecnologias sejam efetivamente utilizadas como ferramentas de ensino e aprendizado, alinhadas ao contexto educacional contemporâneo.

Além das limitações estruturais, a formação de professores é um aspecto que merece atenção. Como destacam Almeida e Valente (2011), a principal dificuldade não reside no domínio técnico das tecnologias, mas na compreensão de como essas ferramentas podem ser integradas nas práticas pedagógicas. A formação continuada dos professores, portanto, deve focar em capacitar os educadores para repensar suas práticas de ensino à luz das novas possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais.

Porém, como apontado por Escontrela Mao e Stojanovic Casas (2004), a integração das tecnologias digitais vai além da simples adoção de novas ferramentas. Trata-se de uma mudança cultural dentro da escola, que exige a redefinição dos objetivos pedagógicos para alinhar-se às potencialidades dessas tecnologias. Isso implica, como afirmam os autores, em utilizar novas ferramentas para realizar as mesmas atividades, mas de maneira diferente. Transformando as mesmas práticas pedagógicas já utilizadas anteriormente, agora com nova roupagem, ou seja, inovadora, melhorada explorando as possibilidades que as tecnologias digitais oferecem na inovação das práticas pedagógicas.

No contexto das formações continuadas de professores, Ruis, Morandi e Bisol (2023) discutem a necessidade urgente de capacitar docentes para o uso das tecnologias em sala de aula. A introdução dessas ferramentas, apesar de enfrentar desafios como infraestrutura limitada, já se mostra como um recurso indispensável para ressignificar o processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva pode ser aplicada no Ensino Médio, pois as tecnologias digitais podem atuar como suporte para melhorar as práticas pedagógicas em leitura e produção textual.

Bortolazzo (2021), em sua pesquisa corrobora com essa ideia, quando fala sobre pedagogias digitais, mostrando que o uso de smartphones e outros dispositivos móveis na educação possibilita práticas pedagógicas que se afastam das metodologias tradicionais. Essas tecnologias promovem novas formas de interação e exposição dos alunos ao conteúdo,

facilitando a mobilidade e personalização da aprendizagem. Esse tipo de pedagogia nas aulas de Língua Portuguesa, além de incentivar os alunos a cultivar o gosto pela leitura e escrita, também os envolvem de maneira mais dinâmica e criativa na leitura e produção de textos.

Mesmo que saibamos que existem desafios como citam também os autores, Cabero-Almenara (2001), sublima das dificuldades relacionadas à quantidade e qualidade dos equipamentos, manutenção e softwares adequados, além da formação direcionada para professores relacionadas à quantidade e qualidade dos equipamentos, manutenção e softwares adequados, além da formação de professores, como desafios persistentes para a integração das tecnologias digitais no sistema educativo. Esses desafios indicam a necessidade de uma abordagem integrada, que inclua tanto a melhoria das infraestruturas quanto o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, para que a educação na era digital possa realmente cumprir seu potencial transformador.

Ao longo dos últimos anos, a integração das tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras tem sido impulsionada por diversos programas governamentais. Iniciativas como o PROINFO Integrado, lançado em 2007, que visavam promover o uso pedagógico das tecnologias nas escolas de Educação Básica, tanto urbanas quanto rurais, através da criação e ampliação de laboratórios de informática, conectados à internet, em consonância com o Projeto Banda Larga de 2008. Contudo, a maioria dessas salas de informática, com equipamentos que datam desse período, atualmente enfrenta desafios relacionados à obsolescência e à falta de manutenção (Bittar, 2010).

Além disso, o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), que evoluiu de um projeto experimental iniciado em 2007, teve como objetivo distribuir laptops educacionais para escolas. No entanto, devido a várias limitações de hardware e software, muitos desses laptops foram rapidamente descartados, evidenciando a importância de uma infraestrutura adequada e de manutenção contínua (Almeida; Prado, 2011).

Desde 2017, o Programa de Inovação Educação Conectada tem se esforçado para garantir que as escolas estivessem preparadas para receber conexões de internet de alta velocidade, com a meta de atingir 80% das escolas urbanas e 40% das escolas rurais até 2020. No entanto, passados os anos e muitas instituições ainda enfrentam dificuldades em alcançar essas metas, o que compromete a integração efetiva das tecnologias no currículo (Salvat, 2000).

Logo, integrar as tecnologias digitais ao currículo escolar é um processo que vai além da simples inserção de equipamentos nas salas de aula. Como argumenta Bittar (2010), é necessário que as tecnologias sejam inseridas de forma a enriquecer as práticas pedagógicas e a promover uma melhor aprendizagem. Isso exige que os professores e gestores dominem o uso

técnico das tecnologias e compreendam como essas ferramentas podem ser utilizadas para transformar e inovar o processo de ensino e aprendizagem, sem a necessidade de se desfazer das práticas atuais.

Almeida e Prado (2011) apontam que a verdadeira integração das tecnologias ocorre quando se tornam invisíveis nas práticas pedagógicas, ou seja, quando o foco não está mais na tecnologia em si, mas nas atividades de aprendizagem que elas possibilitam. Para alcançar esse nível, é preciso reorganizar o currículo, criando novos espaços e tempos de aprendizado, e adotando práticas de ensino que sejam mais flexíveis e inovadoras. E destacamos ainda, ser necessário que o professor se desafie a produzir aulas inovadoras através das tecnologias digitais. Embora, sabe-se que a inclusão das tecnologias digitais ao currículo escolar é um processo contínuo, que deve ser constantemente revisado e adaptado de acordo com as necessidades específicas de cada escola e comunidade. Para que essa integração seja bem-sucedida, é preciso pensar em investimento contínuo na formação de professores e gestores, permitindo que eles estejam preparados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que as tecnologias digitais oferecem ao processo educativo (Sánchez, 2003).

No contexto da discussão dos aspectos gerais do uso de ferramentas tecnológicas como blogs, linguagem e tecnologias digitais no ensino médio, é importante mencionar elementos específicos relacionados ao trabalho com os gêneros textuais, como a reportagem e o comentário. O comentário foi escolhido por ser um dos gêneros mais comuns na Internet, especialmente em redes sociais. Esses textos, geralmente curtos e objetivos, exigem dos alunos habilidades de expressão verbal em poucas palavras, o que pode ser desafiador, especialmente ao comentar sobre temas complexos (Menegaro, 2020). Por outro lado, a reportagem, sendo um texto mais extenso, requer pesquisa, entrevistas, e a habilidade de selecionar e editar imagens, exigindo maior dedicação no uso de diferentes modos de linguagem. Além disso, a reportagem é um gênero que favorece o trabalho em equipe, um aspecto importante a ser considerado na dinâmica em sala de aula e na dinâmica escolar (Menegaro, 2020).

Com a influência das tecnologias digitais, há uma reconfiguração dos gêneros textuais e das relações entre eles. No passado, a relação entre reportagem e comentário não era tão direta; o leitor precisava enviar uma carta ao jornal para comentar uma reportagem, e a publicação desse comentário não era garantida. Hoje, com a Internet, essa interação acontece instantaneamente, com o leitor podendo comentar diretamente na página onde a reportagem é publicada. Essa mudança representa uma nova configuração dos gêneros e uma nova forma de interação entre os sujeitos, demonstrando a flexibilidade e a dinâmica dos gêneros textuais, que surgem em resposta às necessidades e atividades socioculturais (Marcuschi, 2003).

No cenário da concepção sociointeracionista de linguagem, que valoriza a articulação entre leitura, produção textual e análise linguística, é necessário considerar como essas práticas são incluídas tanto em espaços virtuais quanto não-virtuais. Menegaro (2020) observa que o uso frequente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no cotidiano escolar requer uma abordagem que incorpore essas práticas nos ambientes digitais. Alguns autores definem o letramento digital como as práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, envolvendo a comunicação em diversas situações e para diferentes propósitos, seja em contextos pessoais ou profissionais Coscarelli, Ribeiro, (2005); Ribeiro, Novais (2013).

Neste pensamento, Dias e Novais (2009) mencionam que o letramento digital exige competências específicas, como a habilidade de utilizar diferentes interfaces, buscar e organizar informações em ambientes digitais, ler hipertextos e produzir textos adequados a esses ambientes. Essas competências são necessárias para que os alunos se tornem usuários competentes das tecnologias digitais, capazes de interagir nesses espaços Dias, Novais (2009).

Durante o processo de leitura e escrita em ambientes digitais, os estudantes participam ativamente tanto como leitores dos textos de outras pessoas quanto como críticos de suas próprias produções, sabendo que suas criações serão vistas por outras pessoas. Nesse sentido, Koch (2003), argumenta que tanto aquele que produz quanto o que interpreta os textos atuam como estrategistas, mobilizando uma série de estratégias sociocognitivas, interacionais e textuais para produzir significado. O uso das tecnologias digitais, assim, incentiva uma manipulação estratégica da linguagem, contribuindo para a formação de sujeitos que agem socialmente através da leitura e produção de textos em ambientes virtuais (Koch, 2003).

Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem apoiado pelas TDs levanta várias questões e incertezas. Moran (2013), questiona o rumo que a educação está tomando diante do avanço do mundo digital, reconhecendo que, embora as tecnologias digitais ofereçam inúmeras possibilidades, elas também deixam as instituições perplexas sobre o que deve ser mantido, alterado ou adotado. Ele aponta que, embora não haja certeza de que o uso intensivo dessas tecnologias resulte em resultados claros, é inegável que o mundo digital afeta todos os setores, incluindo a forma como produzimos, vendemos, nos comunicamos e aprendemos.

Nessa visão, é necessário que as escolas reconsiderem suas práticas, especialmente aquelas que desconsideram o fato de que muitos alunos têm acesso e são expostos a diversas formas de tecnologias digitais. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), mencionam que o surgimento dessas tecnologias trouxe a necessidade de novos letramentos e competências para que possamos participar de forma ativa na sociedade digitalmente conectada da era pós-

industrial. Contudo, a adaptação a essa nova ordem cultural digital requer o desenvolvimento de novas competências, juntamente com a compreensão das limitações existentes, como o que Ribeiro (2021), descreve como o "ciclo da precariedade" da educação brasileira, especialmente na rede pública, onde há escassez de infraestrutura, equipamentos, recursos e formação adequada, problemas que se intensificaram durante a pandemia.

Portanto, espera-se que a responsabilidade pelo desenvolvimento desses novos letramentos não recaia exclusivamente sobre os professores, mas que seja compartilhada com toda a equipe escolar e agentes governamentais para que essas mudanças sejam viáveis. Ribeiro (2014) define tecnologia digital como um conjunto de tecnologias que permite a transformação de qualquer linguagem ou dado em números. Nesse sentido, as interações sociais são influenciadas pelas tecnologias, alterando a relação do ser humano com o conhecimento. No ambiente escolar, essas transformações se tornam ainda mais evidentes, pois a oralidade, a leitura, a escrita e outras competências linguísticas são necessárias para o bom desempenho dos alunos, não só em Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas.

Para alcançar uma educação de qualidade, é preciso repensar diversos elementos pedagógicos, incluindo o uso das ferramentas digitais. Documentos oficiais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, recomendam que as escolas compreendam e integrem as novas linguagens digitais e seus modos de funcionamento. A BNCC destaca a importância de desvendar as possibilidades de comunicação e de educar para usos mais democráticos das tecnologias, promovendo uma participação mais consciente na cultura digital. A adoção dessas tecnologias permite que a escola institua novos modos de promover a aprendizagem, interação e compartilhamento de significados entre professores e alunos (BNCC, 2018).

No contexto das relações sociais contemporâneas, estas se estabelecem em grande parte através das tecnologias, como a internet, dispositivos móveis, serviços virtuais, robótica e dados em nuvem. Diante disso, torna-se urgente que o ambiente educacional, especialmente os professores, incorporem as tecnologias digitais à rotina escolar. Moran (2004) corrobora essa necessidade, afirmando que as tecnologias possibilitam a realização de atividades de aprendizagem de maneiras diferentes, permitindo que se aprenda em locais distantes sem a necessidade de presença física constante. Ele sugere que mudanças graduais podem ser planejadas, flexibilizando o currículo e combinando aulas presenciais com atividades em laboratórios conectados à internet e com atividades a distância.

Moran (2004), que há quase duas décadas têm explorado as potencialidades das tecnologias para a educação, pontua que a implementação dessas novas formas de ensino deve

ocorrer de maneira gradativa, considerando as transformações que exigem a flexibilização do espaço físico e a reorganização dos horários escolares. A evolução das tecnologias, desde a oralidade até a escrita e a informática, reforça a necessidade de que os professores busquem letramento digital. Esse letramento é indispensável para que possam se munir de ferramentas capazes de apresentar conteúdos de forma atraente e diferenciada aos alunos (Moran, 2004).

Lévy (1993), em sua obra “As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática”, nos convida a uma reflexão sobre o papel das tecnologias na transformação cultural e cognitiva da sociedade. O autor cita que as tecnologias, especialmente as intelectuais, não são meros instrumentos neutros, mas elementos ativos que moldam e são moldados pela cultura e pelo pensamento. No contexto do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, isso significa que as tecnologias digitais devem ser vistas não apenas como ferramentas para facilitar a leitura e a escrita, mas como forças que transformam a maneira como os estudantes percebem, compreendem e produzem textos.

Lévy (1993) discute ainda a ideia da técnica como parte do “transcendental histórico”, indicando que as técnicas, ao longo da história, estruturam a experiência humana. No ensino de Língua Portuguesa, essa perspectiva sugere que as tecnologias digitais devem ser integradas de modo a refletir e expandir as experiências culturais e intelectuais dos estudantes. Elas não são apenas suportes para o aprendizado, mas participam ativamente na configuração do que é considerado conhecimento e competência linguística na era digital. Já o conceito de “ecologia cognitiva” proposto por Lévy (1993), sugere que o conhecimento não é um processo individual, mas coletivo, envolvendo a interação contínua entre seres humanos e tecnologias. Isso reforça a importância de criar ambientes de aprendizagem em que as tecnologias digitais facilitem a colaboração e a co-construção do conhecimento. Na sala de aula, as interações entre estudantes, professores e artefatos digitais tornam-se indispensáveis para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Moran (2007) menciona a crescente interconexão entre o ambiente físico e o digital na educação, apontando que a presença de tecnologias digitais na escola não deve se limitar ao uso instrumental, mas sim integrar-se ao cotidiano escolar de maneira profunda e contínua. O autor defende que as escolas desconectadas do mundo digital estão incompletas, pois os alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte fundamental da aprendizagem contemporânea, que inclui o acesso à informação, à pesquisa, e à participação em comunidades online. Deste modo, a inclusão das tecnologias deve ir além do uso pontual em laboratórios, permeando todas as atividades educacionais, para que os estudantes estejam plenamente inseridos na sociedade da informação e do conhecimento.

Durante a pandemia de Covid-19, o mundo vivenciou um cenário de urgência que impactou todas as esferas da vida, incluindo a educação. No Brasil, o ensino precisou ser rapidamente adaptado para continuar de forma remota, utilizando tecnologias digitais de informação e comunicação. Esse processo não foi simples, já que, antes da pandemia, a integração dessas tecnologias enfrentava resistências e dificuldades estruturais nas escolas. A Base Nacional Comum Curricular, desde 2018, já previa o uso dessas ferramentas, mas a concretização dessa ideia esbarrava em diversos obstáculos, tanto de infraestrutura quanto de resistência cultural dentro das instituições de ensino (Ribeiro, 2022).

Com o avanço da pandemia, a urgência para manter o processo de ensino-aprendizagem em funcionamento forçou a implementação das TDs, mesmo que de maneira improvisada e desigual. As ferramentas digitais passaram a ser utilizadas para que a educação continuasse, ainda que com muitos desafios. Ribeiro (2022) observa que, apesar das limitações e da execução muitas vezes precária, a presença das tecnologias digitais permitiu que a escola mantivesse sua função durante o isolamento social, proporcionando uma continuidade das aulas e das interações entre alunos e professores, ainda que de forma digital e muitas vezes limitada (Ribeiro, 2022). Esse período demonstrou como é importante estar conectado e utilizar as TDs tanto como ferramentas auxiliares quanto como elementos centrais no processo educacional. A crise sanitária acelerou a adoção dessas tecnologias, que antes enfrentavam resistência, demonstrando que, mesmo em meio às dificuldades, elas foram necessárias para evitar que a educação fosse totalmente interrompida (Ribeiro, 2022).

A pandemia de Covid-19 também trouxe desafios ao campo educacional, exigindo uma rápida adaptação por parte dos educadores, que tiveram que encontrar nas tecnologias digitais ferramentas de ensino remoto e oportunidades para inovar suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, o papel do professor foi redefinido, passando de mero transmissor de conhecimento para um facilitador do processo de aprendizagem, capaz de utilizar essas tecnologias para criar ambientes mais dinâmicos e interativos. Como assinala Nóvoa (2020), as tecnologias digitais abriram novas possibilidades para aulas mais criativas, promovendo práticas colaborativas que respeitam a individualidade do aluno, incentivando a criação, o diálogo e a interação no processo de aquisição de conhecimento.

Embora o ensino remoto emergencial tenha sido encerrado, os efeitos dessa modalidade ainda são perceptíveis na continuidade do uso de plataformas digitais e metodologias ativas na educação básica. Iniciativas como as plataformas Leia Paraná e Redação Paraná, implementadas pelo governo, exemplificam como a tecnologia se consolidou como um recurso permanente nas práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de ensino e

aprendizagem de maneira integrada e contínua (Oliveira; Corrêa, 2020). Contudo, é preciso ter cautela ao avaliar as consequências da pandemia na educação. Embora tenha havido avanços no uso das tecnologias digitais, não podemos ignorar o sofrimento e os desafios enfrentados por toda a sociedade durante esse período. O que pode ser visto como progresso, no contexto educacional, deve ser considerado com a devida reflexão sobre os desafios que ainda precisam ser superados para que as oportunidades trazidas por essas inovações possam ser plenamente aproveitadas (Oliveira; Corrêa, 2020).

Kenski (2012) explora a interseção entre educação e tecnologia, avaliando sobre como os avanços tecnológicos ao longo da história têm moldado a sociedade e, por extensão, a educação. A autora analisa como, desde os tempos antigos, as tecnologias têm sido ferramentas de poder e acumulação de riqueza, destacando que essa dinâmica persiste nas grandes potências e corporações multinacionais contemporâneas, que investem pesadamente em inovação para manter sua hegemonia. No contexto educacional, Kenski argumenta que a escola é o lugar onde se formam indivíduos e se possibilita o domínio de conhecimentos para uma melhor qualidade de vida, enquanto as tecnologias evoluem e transformam a maneira como as pessoas vivem, se informam e se comunicam. Ao longo da obra, Kenski também discute o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação-TICs e das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação - NTICs na educação, destacando que essas ferramentas mudaram a forma de comunicar e informar, bem como induziram transformações nas práticas pedagógicas. Para a autora, a presença dessas tecnologias pode reconfigurar a organização do ensino, criando novas formas de mediação entre professores, alunos e conteúdo, onde a aprendizagem se torna uma experiência mais interativa e conectada através das redes digitais.

O impacto da tecnologia no cotidiano é inegável, transformando radicalmente a maneira como realizamos tarefas em diversas áreas, inclusive na educação. A escola, como parte integrante da sociedade, também é profundamente afetada por essas mudanças. Os meios digitais estão em constante evolução, e novas tecnologias emergem continuamente, modificando as práticas pedagógicas, juntamente com a forma como professores e alunos pensam e interagem. Porém, apesar destas transformações serem implementadas para facilitar o trabalho dos educadores, muitos enfrentam dificuldades em se adaptar a elas.

Uma parcela considerável dos professores ainda se apega a métodos tradicionais de ensino, mostrando resistência em se conectar com o mundo tecnológico que hoje está presente na vida dos alunos. Essa desconexão pode dificultar o cumprimento almejados dos objetivos educacionais, especialmente quando consideramos que os estudantes de hoje, nascidos e criados em um ambiente digital, têm necessidades e expectativas diferentes em relação ao aprendizado.

Como considera Prensky (2001), os alunos mudaram radicalmente, e o sistema educacional atual, muitas vezes, não está preparado para lidar com esses novos alunos, cujas realidades estão consolidadas na tecnologia. Portanto, é necessário que os professores desenvolvam letramento digital para compreender melhor seu público-alvo e adaptar suas práticas pedagógicas às demandas da era digital. No processo de alfabetização, os alunos desenvolvem a habilidade de ler e escrever no contexto das práticas sociais. De forma similar, os professores precisam adquirir letramento digital para se adaptarem ao uso das tecnologias na educação contemporânea.

Diante das dificuldades encontradas pelos professores na inserção da tecnologia em sala de aula, e na busca pela melhoria das suas competências digitais. Gilster (1997) observa que o letramento digital exige a capacidade de compreender e utilizar informações de diversas fontes, especialmente quando estas são apresentadas em formato digital. Embora algumas escolas e professores já estejam imersos na era digital, muitos ainda enfrentam desafios para trabalhar com essas tecnologias no seu cotidiano educacional. A boa integração dessas inovações é necessária para atingir o objetivo de transmitir o conhecimento de forma que atenda às necessidades dos alunos. Nesse contexto, tanto as escolas quanto os professores podem adotar estratégias para facilitar o domínio das tecnologias digitais. Medidas como vídeo aulas e cursos de informática são apontadas como caminhos viáveis para capacitar os professores e promover um ambiente educacional mais atualizado e interativo.

Outro ponto é a infraestrutura de muitas escolas públicas, (aqui não generalizamos na totalidade), que representa desafio para a inserção das tecnologias digitais no ambiente educacional. Muitas dessas instituições, especialmente as localizadas em áreas rurais ou em cidades interioranas, enfrentam dificuldades para garantir o acesso à internet, o que compromete a implementação de forma eficiente do ensino digital. Logo, a falta de profissionais especializados em tecnologia e informática agrava a situação, pois não há suporte técnico adequado para resolver problemas relacionados ao uso de tecnologias em sala de aula. Enquanto as escolas situadas em grandes centros urbanos geralmente possuem melhor acesso à internet e recursos tecnológicos, as instituições em regiões menos favorecidas sofrem com a escassez de equipamentos e com a ausência de ambientes adequados para o desenvolvimento de atividades digitais. A insuficiência de computadores nas salas de informática dessas escolas impede que os alunos recebam uma educação que integre as ferramentas digitais de maneira efetiva e contínua.

A ausência de infraestrutura tecnológica nas escolas brasileiras ainda representa um obstáculo para a implementação de projetos educacionais baseados em tecnologias digitais.

Dados recentes de 2023 revelam que 8.367 escolas no Brasil ainda não têm acesso à internet, enquanto 96.192 não possuem um laboratório de informática (Sousa, 2023). Essa carência estrutural limita as possibilidades de aplicação prática do letramento digital adquirido pelos professores, que, apesar de capacitados, muitas vezes encontram recursos quase inexistentes para integrar as tecnologias em suas aulas. Além das dificuldades estruturais nas escolas, a desigualdade tecnológica se estende às residências dos alunos. Muitas famílias não têm acesso à internet em casa ou carecem de dispositivos digitais, o que impacta diretamente no desempenho acadêmico dos estudantes. Em tais condições, os alunos dependem exclusivamente do tempo disponível nas aulas para acessar as plataformas e concluir as atividades propostas, o que pode comprometer o aprendizado. Para evitar essa disparidade entre os alunos, é importante que os órgãos responsáveis pela organização das instituições de ensino invistam em recursos tecnológicos que permitam uma experiência de aprendizagem mais equitativa e eficiente. A inserção de tecnologias na sala de aula, especialmente para alunos que são nativos digitais, requer investimento maior para que a escola acompanhe as transformações culturais e ofereça um ambiente de aprendizado compatível com as expectativas e necessidades dos estudantes.

Embora a integração da tecnologia na educação tenha sido destacada nos documentos oficiais desde 2018, foi somente com a pandemia de 2020 que essa prática se tornou uma realidade mais visível. Contudo, a transição para um ensino mediado por tecnologia apresenta desafios, incluindo o risco de dispersão dos alunos devido às grandes possibilidades oferecidas por aplicativos, sites e plataformas digitais. Desta forma, é interessante que os professores desenvolvam estratégias criativas e envolventes para manter a atenção dos alunos e garantir que as atividades sejam realizadas com sucesso. A introdução gradual dos recursos digitais nas aulas é necessária para que os alunos se acostumem com essa nova forma de aprendizado. Os professores têm a responsabilidade de guiar os estudantes nesse processo, ajudando-os a usar as plataformas de maneira produtiva e direcionada ao ganho de conhecimento. Essa conexão entre alunos e recursos tecnológicos é necessária no contexto do mundo digital que se estabelece, tornando a escola um agente ativo na formação de sujeitos preparados para os desafios contemporâneos.

Na próxima seção, exploraremos as transformações que a era digital trouxe para as práticas de leitura e escrita, destacando as novas competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas para lidar com textos digitais. Uma vez que a era digital trouxe muitas transformações para as práticas de leitura e produção de texto, exigindo novas competências e habilidades dos alunos. E conseqüentemente, exigindo dos alunos novas habilidades para se

expressar e interagir, assim como desafios e adaptação a essa nova realidade. Também nos subtópicos veremos sobre os impactos das TDs no ensino de Leitura e escrita e TDs e produção textual.

3.2 Leitura e produção de texto na era digital

A transição da oralidade para a escrita representa um marco na história da comunicação humana. Como apontam Freitas (2006) e Sampson (1996), a introdução da escrita como tecnologia de comunicação trouxe questionamentos sobre seu impacto nas capacidades cognitivas, similar ao que observamos hoje com a integração das tecnologias digitais. A escrita, assim como a linguagem digital contemporânea, é um produto sócio-histórico-cultural que evoluiu para atender às necessidades de comunicação da sociedade.

Nas primeiras décadas do século XXI, as práticas de leitura e escrita nas escolas brasileiras têm enfrentado muitos desafios, refletidos no aumento do número de desescolarizados e de analfabetos funcionais. Apesar de vivermos em uma sociedade que valoriza o letramento como uma ferramenta importante para a inclusão social, a realidade é que a habilidade básica de ler e escrever, isoladamente, não tem sido suficiente para que os indivíduos respondam adequadamente às complexas demandas do mundo contemporâneo (Pires; Costa; Ferreira, 2007). O Brasil ainda convive com índices preocupantes de analfabetismo, uma herança que afeta a capacidade de muitos cidadãos de participarem plenamente na vida social e econômica. Embora os números mostrem uma tendência de queda, com o percentual de analfabetismo em torno de 8,2%, a situação permanece alarmante. Muitas dessas pessoas, mesmo sabendo ler e escrever em um nível básico, não conseguem desempenhar tarefas simples que exigem habilidades de leitura e escrita, revelando um quadro de analfabetismo funcional que compromete a formação cidadã (Soares, 2004).

Essa condição é agravada pela confusão conceitual que muitas vezes existe entre alfabetização e letramento. A alfabetização, tradicionalmente vista como o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, é apenas um primeiro passo. O verdadeiro desafio é promover o letramento, que envolve o uso competente dessas habilidades no cotidiano, permitindo que os indivíduos se apropriem do conhecimento e participem ativamente das práticas sociais de linguagem (Soares, 2004; Pires; Costa; Ferreira, 2007). A distinção entre esses conceitos é básica, pois o letramento é o que permite a aplicação prática da alfabetização, garantindo que o aprendizado da leitura e da escrita não se limite à decodificação de símbolos, mas que resulte em uma compreensão profunda e crítica do mundo ao redor.

A história da alfabetização no Brasil, como apontado por Mortatti (2006), tem sido marcada por tensões em torno dos métodos de ensino. Desde o final do século XIX, debates sobre a melhor abordagem para ensinar as crianças a ler e escrever têm refletido as dificuldades que ainda hoje encontramos nas escolas públicas. Essas dificuldades muitas vezes decorrem de uma falta de sintonia entre os métodos utilizados e as necessidades reais dos alunos, especialmente aqueles de contextos menos favorecidos. No entanto, a responsabilidade pela alfabetização e pelo letramento não deve recair exclusivamente sobre o professor de Língua Portuguesa. Todos os educadores, desde a Educação Infantil ou Ensino Médio, desempenham um papel importante nesse processo. Desde os primeiros anos de escolarização, é necessário que as crianças sejam expostas a uma variedade de textos e práticas de leitura que despertem seu interesse e encorajem o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras de maneira integrada e contínua (Lopes; Senna, 2010; Marcuschi, 2007).

Como ressaltam Lajolo e Zilberman (1982), a leitura não é simplesmente a decodificação de palavras, mas um processo complexo que envolve a atribuição de significados, a relação com outros textos e a reflexão crítica sobre o conteúdo lido. Esse entendimento do ato de ler, conforme Silva (2003), é necessário para o desenvolvimento do conhecimento e deve ser promovido desde cedo, para que os alunos se tornem leitores competentes e críticos.

Além do mais, o ensino da leitura e da escrita deve ser algo habitual no cotidiano dos alunos, para que essas práticas façam sentido e atendam às suas necessidades e interesses. A leitura deve ser apresentada não como uma obrigação, mas como uma atividade lúdica, capaz de proporcionar prazer e conhecimento. Nesse contexto, deve-se trabalhar com a diversidade, pois é através da exposição a diferentes gêneros e estilos de textos que os alunos desenvolvem a capacidade de leitura crítica e reflexiva (Resende, 2000). E é através de diferentes formas de ensinar e aprender que os alunos adquirem ou apreciam cada vez mais o gosto pela leitura e pela escrita. As TDs estão no nosso meio para serem instrumentos auxiliares na produção de planos de aula cada vez mais dinâmicos, instrutivos e interativos, que desenvolvam a criticidade dos alunos e professores.

Como destaca Moran (2007), a educação deve adaptar-se à realidade de uma sociedade em constante transformação, onde o conhecimento é fluido e em contínua expansão. O autor sugere que o currículo e as práticas pedagógicas precisam refletir essa realidade, integrando as tecnologias digitais para desenvolver competências de leitura e escrita que são fundamentais na era digital. Moran destaca que, em vez de focar em um ensino centrado no professor e em conteúdos fixos, as práticas pedagógicas devem ser centradas no aluno, promovendo metodologias ativas que incentivem a pesquisa, a reflexão, e a produção de textos

que reflitam a complexidade e a diversidade do mundo digital. Deste modo, a leitura e a escrita na era digital devem ser vistas como processos dinâmicos e interativos, que exigem uma abordagem pedagógica inovadora e flexível.

É importante frisar que a formação de leitores e escritores não depende apenas de métodos de ensino, mas também de uma compreensão ampla e integrada das práticas de letramento que considerem as complexidades e exigências da sociedade contemporânea. Como argumentam Pires, Costa e Ferreira (2007), é preciso ir além da simples aquisição do código escrito e promover um letramento que prepare os indivíduos para atuar de maneira efetiva e crítica no mundo.

O estudo de Tavares e Freitas (2021) sobre os perfis de leitores em clubes de assinatura revela que a leitura tem evoluído com o advento de novas tecnologias, permitindo aos leitores transitar entre diferentes recursos digitais. Essa transformação possibilita uma ressignificação das práticas de leitura, especialmente no contexto educacional, no qual as linguagens digitais podem ser utilizadas para enriquecer a experiência de leitura e produção textual, assim como fomentar a interação entre leitores, em espaços como clubes de livros ou ambientes virtuais de aprendizagem.

No ambiente escolar, a introdução das tecnologias digitais tem promovido tanto entusiasmo quanto resistência. Freitas (2006) frisa que, assim como a escrita transformou a forma de pensar e armazenar conhecimento, a informática e a internet têm provocado mudanças na forma como lemos e escrevemos. Entretanto, essa transição para o digital não é isenta de desafios. Muitos professores ainda se mostram inseguros quanto ao uso dessas tecnologias em suas práticas pedagógicas, temendo que a qualidade da educação seja comprometida (Valente, 2005). A interação com o texto digital, mediada pelo computador e pela internet, oferece novas possibilidades de leitura e escrita que vão além do modelo linear tradicional. Cereja e Magalhães (2008) explicam que a hipertextualidade permite ao leitor acessar informações de forma não linear, interagindo com o conteúdo de maneiras antes impossíveis. Essa nova dinâmica de leitura e escrita, embora fascinante, também exige novas competências, tanto dos alunos quanto dos educadores.

No contexto da educação em Língua Portuguesa, é interessante que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para incluir essas novas formas de interação textual. Como sugere Lais (2010), a escola deve aproveitar a familiaridade dos alunos com os gêneros digitais para transformá-los em bons produtores de textos valorizados tanto no ambiente escolar quanto no mundo real. O desafio para os educadores, portanto, é integrar essas novas práticas digitais de forma que enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem, sem perder de vista os objetivos

curriculares. Visto que, a internet, como maior rede de comunicação já criada, alterou as práticas de escrita e leitura, promovendo a emergência de novos gêneros textuais e modos de expressão. Marcuschi e Xavier (2005) questionam a originalidade desses gêneros digitais, mas reconhecem que a convergência de várias mídias em um único meio, como a internet, favorece o sucesso e a popularidade dessas novas formas de comunicação. No entanto, Xavier (2005; 2007) adverte que, embora a internet tenha tornado os jovens mais habilidosos na manipulação da língua, ela também impõe desafios à educação formal, como o uso do “internetês” e a necessidade de equilibrar essas novas formas de linguagem com a norma culta.

Nesse cenário, a escola e os educadores precisam inovar com as novas tecnologias e entender seu impacto na aprendizagem. Valente (2005), argumenta que é fundamental que o professor conheça as diversas modalidades de uso da informática na educação e saber como essas ferramentas podem ser utilizadas para promover a construção do conhecimento. Essa compreensão permitirá que as tecnologias digitais sejam utilizadas de maneira mais objetiva nas aulas de Língua Portuguesa, promovendo práticas de leitura e escrita que estejam alinhadas com as exigências da era digital, auxiliando em planos de aula mais interativos e que proporcionam a aprendizagem que os alunos precisam nesta área do conhecimento.

Complementando essa análise, Lévy (1993) aborda como as tecnologias de transmissão e tratamento de mensagens transformam as modalidades de comunicação, redefinindo as formas de organização e expressão do conhecimento. No ensino de Língua Portuguesa, o uso dessas tecnologias pode abrir novas possibilidades para a leitura e produção de textos, permitindo que os estudantes explorem diferentes gêneros, formatos e estilos característicos da era digital, como blogs, podcasts, e-books interativos entre outros gêneros textuais.

O avanço tecnológico permitiu o surgimento de novos padrões de leitura e escrita, profundamente influenciados pelo desenvolvimento do computador e da Internet. Compreende-se que essa evolução está fundada em uma longa trajetória histórica. O computador, definido por Houaiss (2008) como um equipamento eletrônico capaz de armazenar, analisar e processar dados segundo programas pré-estabelecidos, é uma ferramenta importante nesse processo. Embora o computador seja um produto da era moderna, seus fundamentos teóricos podem ser observados até mesmo em dispositivos antigos, como o ábaco, que era usado para cálculos básicos em diversas culturas há milhares de anos (Ifrah, 2000). Este legado histórico aborda a importância de entender como as tecnologias, desde os primórdios, têm moldado as práticas de leitura e escrita, levando à complexidade das práticas digitais contemporâneas.

A transição para a leitura e a produção de textos no formato digital tem tido

implicações no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que os alunos agora na era digital, fazem leituras contemplando diferentes formas de textos no computador. Pois, conforme bordada por Costa e Freitas (2005), a hipertextualidade permite que o aluno navegue por textos não lineares, estimulando a exploração e a construção do próprio conhecimento. Marcuschi (2002) também salienta que a interação digital torna a leitura e a escrita mais interativas, criando uma relação mais próxima entre o aluno e o texto. Estas são formas de como as tecnologias digitais podem ser utilizadas nas aulas de LP no ensino médio, como apoio para melhorar o gosto pela leitura e produção textual, adentrando em diversas redes de interação comunicativa para incentivar a aprendizagem individual ou em grupo, sem sair do foco dos conteúdos programáticos trabalhados exigidos pelos documentos norteadores, e sim ampliando a aprendizagem em diferentes contextos.

Seguindo este raciocínio, Costa e Freitas (2005) apontam para a transformação na concepção de leitor e autor, sugerindo que a leitura se torna simultaneamente um ato de escrita, no qual o ciberespaço atua como uma esfera de comunicação viva e complexa. Nesse ambiente, a leitura e a escrita não são mais limitadas por fronteiras fixas, mas fluem em múltiplas direções, refletindo a desterritorialização dos textos e a integração das funções de autor e leitor.

A preocupação com a possível diminuição da leitura e da escrita na era digital surge do fato de que essas atividades não ocorrem mais da mesma forma que no passado, quando eram mediadas por cartas e livros impressos. Mesmo que, a ausência de livros físicos ou cartas não significa que as pessoas deixaram de ler ou escrever. Na verdade, o ambiente virtual oferece novas formas de leitura e escrita, que se manifestam em contextos distintos, como nas redes sociais, em blogs e em outros formatos digitais. Costa e Freitas (2005) reforçam essa ideia ao definir o ciberespaço como um espaço de comunicação viva, onde a “oralidade” digital é expressa de maneira mais complexa, com mensagens que podem ser lidas e escritas em múltiplas direções. Dessa forma, a leitura e a escrita contemporâneas, embora diferentes em formato e meio, continuam sendo práticas de comunicação, adaptadas às novas possibilidades tecnológicas que ampliam as formas de expressão e de interação.

A combinação entre a oralidade e a escrita, promovida pelas tecnologias digitais, criou um novo sistema de comunicação que rompe as barreiras anteriormente mantidas por regras padronizadas. Costa e Freitas (2005) observam que, no ambiente digital, a fala e a escrita se mesclam, particularmente nas interações mediadas por teclado, onde uma forma de “fala” escrita surge. Este fenômeno não representa a mera criação de novos códigos, mas sim uma transformação no processo de construção discursiva. Um exemplo claro dessa mudança é a comunicação por chat, onde, apesar da ausência física dos interlocutores, a sincronidade das

trocas escritas aproxima-se de uma conversa telefônica, como apontam Bernardes e Vieira (2001). Dessa forma, as conversas digitadas possuem suas próprias características, distintas das interações orais. A brevidade e a concisão marcam esses enunciados, frequentemente expressos por meio de uma escrita abreviada, onde as normas linguísticas tradicionais são secundárias (Bernardes; Vieira, 2001). Para compensar a falta de elementos como tom de voz e expressões faciais, os interlocutores em chats utilizam recursos textuais específicos que expressam sentimentos e emoções, cumprindo funções comunicativas próprias do ambiente eletrônico.

Essa proximidade com a oralidade faz com que a produção textual em chats muitas vezes não seja reconhecida como leitura ou escrita tradicional. Martins (2007) alerta para o problema de a leitura ser frequentemente limitada ao âmbito escolar, predominando através de livros didáticos. Embora a tecnologia tenha avançado rapidamente, permitindo um maior acesso ao digital, a preocupação com a substituição do livro pelo computador e pela Internet permanece atual. Costa e Freitas (2005) refletem sobre as preocupações em relação ao aumento dessas novas formas de leitura e escrita, questionando se elas estariam substituindo ou eliminando o livro enquanto suporte físico de conhecimento. Essas mudanças no modo como lemos e escrevemos refletem uma transformação contínua na comunicação, onde o digital não só amplia as possibilidades de expressão, mas também desafia as concepções tradicionais de leitura e escrita. Logo, é viável reconhecer e integrar essas novas formas de interação textual no entendimento mais amplo do letramento na era digital.

Com o surgimento da internet e o avanço das tecnologias da informação, a ideia de gêneros textuais, antes baseada nos modelos clássicos da retórica e literatura, foi ampliada para incluir novas formas de comunicação digital. Se antes os gêneros literários, como cartas e bilhetes, eram os principais formatos de escrita, hoje eles têm outras versões digitais, como e-mails e mensagens instantâneas. Essas novas formas de comunicação reproduzem funções tradicionais, mas também trazem características próprias, como o uso de símbolos, abreviações e uma linguagem mais próxima da fala. Essa mudança mostra como a linguagem se adapta às necessidades de um meio mais dinâmico, onde a comunicação precisa ser rápida e eficaz. Assim, a escrita na era digital, com suas formas específicas, redefine os gêneros textuais ao integrar som e imagem, criando novas formas de interação social que ultrapassam fronteiras geográficas e culturais.

A crescente popularidade da internet e o avanço das tecnologias trouxeram consigo novas formas de comunicação, impulsionando o surgimento de tecnologias de informação que permitem a interação instantânea mediada por computador. Crystal (2001), observa que essas inovações resultaram na criação de novos gêneros textuais específicos do ambiente virtual, que

abrangem uma variedade de formatos e modos de comunicação. O autor destaca que o desenvolvimento tecnológico não só introduziu novas terminologias, como “e-mail”, “e-book” e “e-business”, mas também possibilitou o aparecimento de gêneros textuais que se diferenciam por suas características funcionais e formais.

No contexto dos gêneros digitais, Marcuschi (2002) aponta para a necessidade de se reconsiderar conceitos tradicionais, como oralidade e escrita, diante das peculiaridades e da disseminação desses novos gêneros. Pontua-se que muitos dos gêneros textuais que surgem na era digital são variações de gêneros preexistentes, como o e-mail, que evoluiu da carta, ou os weblogs, que se desenvolveram a partir dos diários pessoais. Essa evolução demonstra a adaptação dos gêneros às novas práticas sociais e comunicativas impostas pelo meio digital. Logo, Marcuschi (2004) sugere que os gêneros emergentes no ambiente virtual permitem uma nova forma para trabalhar tanto a oralidade quanto a escrita, estabelecendo uma continuidade e uma renovação dos gêneros textuais tradicionais no ambiente escolar. Esses gêneros, como e-mails, chats, e weblogs, exemplificam como a comunicação mediada por computador exige uma escrita mais informal, caracterizada por menos monitoramento e maior fluidez, refletindo as necessidades de rapidez e eficiência no meio digital.

O surgimento das novas tecnologias transformou profundamente o modo como os indivíduos interagem com a linguagem, especialmente no contexto da internet, que passou a refletir um novo padrão de comportamento linguístico. Crystal (2001) argumenta que, ao se adotar uma perspectiva social para compreender a internet, torna-se claro que a linguagem desempenha um papel central nesse processo. Embora as conquistas tecnológicas da internet e a inovação visual dos conteúdos sejam notáveis, é sua natureza linguística que se destaca. Dessa forma, Crystal considera a internet não apenas como uma revolução tecnológica, mas, sobretudo, como uma revolução linguística.

Essa transformação linguística no ambiente digital levanta questões importantes para o ensino de línguas. Marcuschi (2004) destaca a importância de se avaliar o impacto da comunicação mediada por computador no contexto escolar, questionando como a escola deve abordar a produção de e-mails e outros gêneros do discurso eletrônico. Em resposta a esse desafio, Marcuschi observa que os novos manuais didáticos do ensino fundamental e ensino médio, já incorporam reflexões sobre esses gêneros digitais, como e-mails, chats e blogs, trazendo-os para o ambiente educacional. Os novos gêneros textuais, como e-mails, entrevistas online, fóruns de discussão e blogs, são exemplos claros de como a internet configurou discursos específicos para o meio eletrônico. Embora mantenham uma estreita relação com gêneros textuais preexistentes, esses novos formatos apresentam características próprias,

derivadas da mediação digital, que exigem uma reavaliação do papel da escola no ensino da linguagem e da comunicação contemporânea (Marcuschi, 2004). Portanto, ao considerarmos a escrita como um processo complexo e culturalmente situado, é imprescindível que as práticas pedagógicas no ensino médio reconheçam e integrem as tecnologias digitais como ferramentas de apoio e como componentes necessários para o desenvolvimento das competências de leitura e produção textual dos alunos.

Outra forma de produção textual são as fanfics, histórias criadas por fãs baseadas em universos ficcionais pré-existent, oferecem um ambiente propício para que os estudantes explorem diferentes gêneros textuais, personagens e narrativas, utilizando as tecnologias digitais como ferramentas de apoio. Essa prática é particularmente relevante porque motiva os alunos a escreverem textos a partir de temas que lhes são familiares e atraentes, ao mesmo tempo que exercitam competências previstas pela BNCC, como o desenvolvimento da autoria, da coesão e da coerência textual. Ademais, plataformas digitais de publicação, como Wattpad e Spirit Fanfics, permitem que os estudantes compartilhem suas criações, recebam feedback de outros leitores e aprimorem suas habilidades de escrita em um contexto colaborativo. O uso de fanfics no ambiente educacional pode ser integrado a atividades que incentivem a reinterpretação criativa de conteúdos curriculares, como transformar eventos históricos em narrativas ficcionais ou recriar histórias literárias sob novas perspectivas. Isto estimula o pensamento crítico, o domínio da linguagem escrita e o protagonismo dos alunos, consolidando o uso das tecnologias digitais como aliadas no processo de ensino-aprendizagem. Na próxima seção, será feita uma análise sobre como as tecnologias podem mediar no processo de ensino e aprendizagem, permitindo novas formas de interação.

3.3 A leitura e produção de texto mediadas por tecnologias digitais no ensino da leitura e da escrita

A história da escrita e da leitura passou por diversas transformações. As primeiras formas de registro humano remontam à pré-história, com pinturas rupestres. Em seguida, por volta de 3200 a.C., os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme, o primeiro sistema de escrita fonético, na antiga Mesopotâmia. A partir desse ponto, a escrita e a leitura evoluíram conforme as necessidades humanas de cada época. Como destaca Weigmann (2020), essa evolução abrangeu o uso de tábuas, à máquina de escrever, e hoje, com a informatização, temos as tecnologias digitais, a internet e o livro digital. Essa transformação impactou todas as áreas do conhecimento, inclusive a educação.

A inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar alterou a maneira como a leitura e a produção textual ocorrem. Segundo Silva (2000), embora a leitura tradicional, centrada no texto impresso, ainda tenha sua importância, o contexto atual exige uma adaptação na maneira como ensinamos e aprendemos. O autor argumenta que com o uso crescente de plataformas digitais como blogs, redes sociais e fóruns expõe os estudantes a novos formatos textuais, exigindo habilidades específicas para navegar nesses ambientes. Para Silva, a escola precisa compreender e incorporar essas mudanças, formando leitores que sejam capazes de transitar entre o impresso e o digital. Uma vez que a leitura é um dos processos que permite ao leitor compreender seu passado e seu futuro, além de se transformar enquanto produtor de conhecimentos conforme cita Silva.

[...] a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e [do] passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida. (SILVA, 1998, p. 24).

Dessa forma Zilberman (2000), complementa essa visão ao discutir as transformações nas práticas de leitura causadas com o surgimento das tecnologias digitais. A autora menciona que a queda na leitura de textos impressos não significa o fim do hábito de leitura, mas sim uma mudança em suas formas. Os jovens leitores de hoje estão cada vez mais engajados com textos multimodais, como artigos online, e-books e posts nas redes sociais. Segundo Zilberman, a escola precisa reconhecer essas novas formas de leitura e compreender que os alunos leem de maneira diferente, e não menos. A escola, portanto, deve ajustar suas práticas pedagógicas para incluir os recursos digitais. A autora ainda ressalta que a leitura “nunca foi tão prestigiada como agora; ao mesmo tempo, seu fim parece próximo”. Isso se dá devido a necessidade de se adequar ao novo formato de ler e escrever dessa era moderna.

Essas reflexões nos mostram que as tecnologias digitais não substituem a leitura tradicional, mas enriquecem o processo de formação de leitores. Há uma necessidade de adaptação por parte das escolas, que devem preparar os alunos para lidar com uma variedade de gêneros textuais de diferentes formatos. Nesse contexto, o papel do professor é mediar essas mudanças, promovendo o letramento digital sem abandonar as práticas tradicionais.

Morán (2015) e Valente, Almeida e Geraldini (2017) apontam que metodologias que integram tecnologias digitais incentivam a participação ativa do aluno, conectando o conhecimento ao contexto real desenvolvendo melhores estratégias cognitivas. A introdução

dessas tecnologias no processo educativo, como indicado por Santos e Castaman (2022), sugere uma nova dimensão a essas metodologias, facilitando práticas como ensino híbrido, sala de aula invertida e gamificação, todas voltadas para uma aprendizagem crítica e envolvente. No entanto, a implementação de metodologias digitais requer novas práticas pedagógicas e um compromisso institucional, conforme apontado por Morán (2015) e Rocha (2021). Além disso, é importante que a escola seja vista como um espaço integral de formação humana e de construção do saber.

Kenski (2012) discute os desafios e complexidade envolvidos na integração das tecnologias digitais na educação. Embora as novas tecnologias ofereçam inúmeras possibilidades para enriquecer o aprendizado, as instituições de ensino precisam garantir a manutenção e a segurança dos espaços coletivos para evitar interrupções nas atividades online. A autora também aponta que, embora as mídias digitais facilitem o acesso à informação, para jovens autodidatas, o uso inadequado dessas tecnologias pode prejudicar a qualidade do ensino. Kenski critica a implementação de projetos educacionais que não consideram as especificidades pedagógicas e comunicativas, destacando a necessidade de preparar adequadamente os profissionais da educação para o uso pedagógico competente das tecnologias, de modo que elas sejam utilizadas para transformar as práticas pedagógicas e não apenas reproduzir práticas tradicionais. A autora reflete ainda sobre a contradição presente na educação escolar, que forma tanto desenvolvedores de tecnologias quanto usuários que resistem ao seu uso educacional adequado, indicando que a escola deve evoluir para garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo ao conhecimento e às habilidades necessárias para avançar na Sociedade da Informação.

No contexto escolar, as tecnologias digitais influenciam diretamente o comportamento de crianças e adolescentes, afetando suas relações com os livros e alterando o processo de ensino-aprendizagem. Ferramentas como o Google Forms, por exemplo, têm se mostrado ferramentas úteis para agilizar processos avaliativos, permitindo a criação de questionários personalizados e proporcionando feedbacks instantâneos aos alunos, o que facilita a interação entre professores e estudantes, conforme Silva, Jung e Fossatti (2021). Essas ferramentas são especialmente úteis e construtivas nas aulas de Língua Portuguesa, ajudando a desenvolver competências ligadas à leitura e à produção de textos. Além disso, é fundamental que os professores desenvolvam atividades de leitura e escrita que estimulem o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos, conforme sugere a BNCC. As tecnologias digitais, embora não sejam o único meio, surgem como uma alternativa para motivar os alunos e incentivá-los a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Pois ao integrá-las às práticas pedagógicas, oferecem ferramentas que podem transformar as formas de leitura e escrita. A internet, por exemplo, facilita o acesso à informação, alterando a maneira como as habilidades de leitura e escrita são exercidas, desafiando o paradigma estabelecido pelo livro impresso. Segundo Bolter (2001), esse novo modelo propõe uma reordenação das práticas de leitura e escrita, adaptando-as ao ambiente digital.

O conceito de letramento digital, conforme discutido por Xavier (2005), refere-se à capacidade de ler e escrever códigos e sinais, tanto verbais quanto não verbais, de forma adaptada aos suportes digitais. Diferente do livro tradicional, onde a leitura segue uma estrutura linear, o hipertexto digital permite uma interação não linear, oferecendo ao leitor a liberdade de navegar por diferentes caminhos e construir sua própria trajetória de leitura (Álvares, 2001). Esse ambiente cibernético, com suas cores, formas e movimentos, exerce um fascínio sobre o aluno, prendendo sua atenção e tornando o processo de aprendizagem mais envolvente, além de possibilitar criação de experiências de aprendizagem mais ricas e diversificadas, que vão além das limitações impostas pelos métodos tradicionais, conduzindo os alunos a uma nova dimensão de interação com o conhecimento.

Moran (2007) ressalta que, para unir humanismo e tecnologia na educação, é necessário que as tecnologias digitais sejam utilizadas de forma crítica e humanizada, ampliando as possibilidades de leitura e produção de textos. O autor considera que para isso, é necessário que as práticas pedagógicas caminhem além da utilização de tecnologias como ferramentas, mas que integrem essas tecnologias de maneira que elas promovam a colaboração, a construção de conhecimento e a participação ativa dos alunos. Moran alerta também para o perigo de uma educação mecanizada e desumanizada pela excessiva dependência de tecnologias sem enfoque crítico, destacando a importância de humanizar o uso dessas ferramentas a fim de promover a interação, o pensamento crítico e a criatividade dos alunos.

No contexto contemporâneo, as práticas de letramento passaram a ser mediadas por uma variedade de gêneros virtuais. Segundo Araújo (2008), a interação multissensorial proporcionada pelas mídias digitais desafia os estudantes a adotar novos processos cognitivos, ajustados à dinâmica desse ambiente digital (Araújo, 2008). A presença dessas tecnologias nas escolas públicas oferece oportunidades para transformar a aprendizagem, mas sua efetividade depende da apropriação desses recursos pelos professores para que haja sucesso na aprendizagem. Charlot (2003) também destaca que o sucesso ou fracasso escolar está mais relacionado à atividade intelectual do aluno, que deve ser estimulada para que ele possa se apropriar dos saberes e desenvolver competências cognitivas, do que a fatores externos, como origem social ou apoio familiar. Cabe à escola e aos educadores criar condições que promovam

uma aprendizagem ativa e envolvente, especialmente através do uso de tecnologias digitais.

Apesar de muitas escolas possuírem recursos multimídia, a utilização adequada dessas ferramentas nem sempre é garantida. Ferramentas digitais, como e-mails, fóruns de debate, chats e blogs podem ser úteis para promover a leitura e escrita entre os alunos, desde que os professores saibam como integrá-los ao processo educacional (Costa, 2008). Cada uma dessas ferramentas digitais oferece formas únicas de interação que podem enriquecer o processo de ensino. Os chats, por exemplo, são diferentes das conversas face a face, proporcionando uma comunicação rápida e direta; os blogs, por sua vez, constituem um gênero híbrido, que mistura estilos e permite aos alunos explorar a escrita de forma pessoal e reflexiva.

Os blogs, se destacam como ferramentas promissoras para a construção de comunidades de aprendizagem, onde os alunos podem compartilhar ideias, opiniões e conhecimento, conectando-se a uma audiência mais ampla (Mortensen; Walker, 2013). Ao atuarem tanto como leitores quanto como autores de textos no ciberespaço, os alunos desenvolvem suas habilidades de leitura e escrita, além de se prepararem para participar ativamente da sociedade contemporânea.

Diante dessa perspectiva, no próximo capítulo analisamos sobre o uso da IA especificamente do ChatGPT na produção textual, como as ferramentas tecnológicas funcionam como mediadoras no processo de ensino e aprendizagem, especificamente no contexto da leitura e produção de textos. Investigamos como essas tecnologias promovem novas formas de interação entre estudantes e professores. Visando compreender como as tecnologias digitais estão redefinindo o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

3.4 Tecnologias digitais e Inteligência Artificial na Produção Textual

A integração da Inteligência Artificial (IA) nos ambientes educacionais, particularmente no Ensino Médio e na graduação, representa uma oportunidade para aprimorar as habilidades de escrita dos estudantes. Ferramentas de IA são relevantes ao oferecer feedback, gerar ideias e melhorar a coesão e a clareza textual. No entanto, é muito necessário que os alunos sejam orientados a usar esses recursos de maneira responsável, consciente e ética. Ignorar a existência de artefatos de IA não auxilia na formação das atuais gerações de estudantes, que continuarão a fazer uso desses recursos tecnológicos.

A inserção da Inteligência Artificial (IA) no ambiente educacional tem transformado a maneira como alunos do Ensino Médio e da graduação se envolvem com a produção textual. Ferramentas baseadas em IA, como Grammarly e QuillBot, já são

amplamente utilizadas para corrigir erros gramaticais, sugerir melhorias estilísticas e estruturar textos, ajudando os estudantes a refinar suas habilidades de escrita de forma mais dinâmica. (Syarifah; Fakhrudin, 2024; Krajka; Olszak, 2024). Contudo, a dependência exclusiva de ferramentas tecnológicas para a produção de textos levanta preocupações éticas e educacionais. É necessário que educadores orientem os alunos para utilizarem a IA de maneira responsável promovendo reflexões sobre a originalidade e a ética na produção acadêmica. Treinamentos e formações que capacitem tanto alunos quanto professores podem ajudar a explorar o papel da IA como um recurso complementar, e não como um substituto do pensamento humano ou do esforço criativo (Martínez et al., 2024; Juliani; Purwita; Fitra, 2024).

A personalização proporcionada pela IA, por sua vez, é um aspecto que deve ser valorizado. Por meio de sistemas que oferecem feedback detalhado e adaptado às necessidades individuais, os estudantes têm a possibilidade de aprimorar rascunhos e aprofundar suas ideias antes da entrega final (Faujiah; Noviekayati; Pratitis, 2024). Ferramentas como ChatGPT têm se mostrado úteis ao fornecer respostas rápidas, facilitar *brainstorming* e complementar análises textuais, contribuindo para uma experiência mais enriquecedora no aprendizado de escrita.

Embora a integração da IA traga benefícios evidentes, não se pode ignorar a necessidade de equilíbrio entre o uso de tecnologias e as práticas tradicionais de escrita. Ao promover o uso ético e crítico de ferramentas de IA, as escolas desempenham seu papel na formação de estudantes capazes de explorar as possibilidades tecnológicas sem comprometer habilidades fundamentais, como a construção de coesão e coerência textual e na habilidade de pensar. Nesse sentido, educar para a autonomia continua sendo indispensável na preparação de cidadãos para os desafios da era digital.

No contexto educacional atual, o uso das tecnologias digitais se apresenta como uma estratégia poderosa para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem em todas as etapas de ensino, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, até o Ensino Superior. No Ensino Médio, por exemplo, incentivar os alunos a criar e compartilhar seus próprios textos em plataformas digitais, como blogs, podcasts, vlogs, incentiva a criatividade e permite que experimentem diferentes formas de expressão escrita. Além disso, o uso de e-mails para a comunicação entre alunos e professores cria um ambiente interativo que fortalece a prática da escrita e o compartilhamento de ideias.

Por meio dessas atividades, os alunos têm a oportunidade de participar de diálogos em grupo por meio de chats, onde podem discutir temas de interesse comum, ou apresentar suas opiniões em fóruns de debate. Essas práticas de leitura e escrita digitais tornam-se interessantes porque ocorrem em tempo real, o que estimula os estudantes a estarem sempre atualizados. Essa

interação digital não apenas enriquece suas habilidades de escrita, mas também promove a leitura crítica e colaborativa, incentivando a reflexão sobre os textos dos colegas.

Lévy (1996), argumenta que o leitor digital é mais ativo do que aquele que interage com o texto impresso, pois o computador atua como um amplificador da informação, oferecendo inúmeras possibilidades de interação. Nesse sentido, o desafio dos professores é integrar as tecnologias de maneira que enriqueçam a experiência de aprendizagem. Trabalhar com essas ferramentas, seja em sala de aula ou em um ambiente virtual, é uma alternativa que pode trazer mudanças transformadoras no processo educativo.

Ainda que os estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na leitura e escrita de hipertextos sejam limitados, há evidências de que essas mudanças impactam as esferas social, cognitiva e discursiva. Isso indica que estamos diante de uma nova forma de letramento, o letramento digital, que é distinto daquele adquirido através das práticas de leitura e escrita em papel (Soares, 2002). Essa distinção evidencia as novas habilidades que os alunos precisam desenvolver para utilizarem, de forma correta, as tecnologias digitais na produção e compreensão de textos. Para que esses avanços se concretizem, é necessário incentivar e promover atividades diversificadas com distintos gêneros textuais, como contos, crônicas, bilhetes, cartas, etc., utilizando as ferramentas digitais como suporte sempre que possível.

Nesse contexto, a sociedade contemporânea exige indivíduos capazes de lidar com a multiplicidade de informações e com as demandas comunicativas do cotidiano. Por isso, é necessário que desde cedo, os estudantes sejam motivados a desenvolver competências de leitura e escrita de maneira engajada e ética. O uso do computador, nesse processo, revela-se um recurso pedagógico valioso, pois permite aos alunos criar textos, desenhar, escolher cores e formas, tornando a escrita mais dinâmica e atrativa. Além disso, a possibilidade de salvar e revisar os textos favorece a prática contínua e o aprimoramento progressivo das habilidades de escrita.

Os alunos atuais, por terem crescido cercados por artefatos tecnológicos, muitas vezes chamados de “nativos digitais” por autores como Marc Prensky (2001), estão familiarizados com uma ampla variedade de tecnologias, como celulares, videogames e computadores. Esses dispositivos oferecem funções que vão além do entretenimento, sendo usados para comunicação e aprendizado. No entanto, mesmo com essa familiaridade, é necessário ensinar os alunos que as informações obtidas na internet devem ser analisadas criticamente e transformadas em conhecimento. Isso requer um esforço conjunto da escola e dos professores para orientar os alunos no uso crítico e responsável das tecnologias digitais, garantindo que elas sejam uma ferramenta de aprendizado. Prensky ainda argumenta que, para

educar esses alunos, é necessário reconsiderar tanto a metodologia quanto os conteúdos, a fim de alinhar o processo educativo às novas realidades digitais e adaptá-las às suas necessidades e formas de interação com o conhecimento.

Achamos pertinente trazer como exemplo uma pesquisa realizada por Menegaro (2020). Embora essa pesquisa tenha sido feita com uma turma do 9º ano, essa atividade pode ser aplicada a alunos do Ensino Médio, devido à maior compreensão que esses estudantes têm das mídias digitais. Na pesquisa, as atividades pedagógicas foram organizadas utilizando um blog como ferramenta central para desenvolver habilidades de leitura e produção textual. Após o período de leituras e discussões, os alunos foram divididos em grupos. Durante quatro semanas, uma nova reportagem era postada semanalmente no blog da turma, e os estudantes eram incentivados a ler as reportagens e a escrever comentários após discussões em sala de aula sobre os temas abordados. Segundo Menegaro (2020), esse processo envolveu a análise de conteúdo, além de trabalhar aspectos formais dos gêneros textuais, como reportagem e comentário, e além de questões linguísticas e comportamentais relacionadas ao uso da internet, mencionando que, infelizmente, é comum observar um grande número de comentários online que violam princípios básicos de respeito.

O tema escolhido pelos estudantes foi “música no recreio”, motivado por um debate pré-existente na escola sobre as músicas tocadas durante o intervalo. A escolha do tema, inicialmente livre, acabou sendo influenciada pela relevância do assunto entre os alunos. Durante a atividade, os estudantes realizaram entrevistas com professores, colegas e o monitor responsável pelo sistema de áudio, demonstrando engajamento com o processo de produção textual. O blog, ao ser divulgado na escola, também serviu como canal de comunicação entre os alunos e outros professores, que acessaram as postagens e discutiram os conteúdos com os estudantes.

Menegaro (2020) também observou que a escolha do blog, em vez de redes sociais mais populares como o Facebook, proporcionou um ambiente mais controlado e menos intimidante para os alunos, permitindo que se concentrasse na produção textual sem medo de exposição excessiva. Essa escolha favoreceu o desenvolvimento de suas habilidades de escrita, ao mesmo tempo que os introduziu ao uso responsável das tecnologias digitais. O autor ainda reforça que, com a evolução das ferramentas de edição de texto e de interação, os blogs têm se tornado plataformas versáteis para a produção de conteúdo, permitindo que os alunos trabalhem em textos jornalísticos, materiais pedagógicos e outras formas de expressão escrita. Mortensen e Walker (2013), observam que o uso de blogs no contexto educacional, estimula não só a produção de textos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades críticas e

colaborativas, necessárias para a formação cidadã dos alunos.

Embora a multimodalidade seja uma característica inerente a qualquer texto, mesmo antes da chegada dos recursos digitais, é inegável que as tecnologias modernas ampliaram e intensificaram as possibilidades de articulação entre diferentes modos semióticos. Atualmente, um único texto pode ser criado combinando sons, movimentos, imagens e cores, o que enriquece o processo de produção textual. Essa ampliação das possibilidades semióticas foi compreendida pelos estudantes durante a construção das reportagens, levando-os a considerar esses recursos também no processo de leitura.

A relação entre texto, multimodalidade e tecnologias digitais pode ser vista como um processo de “tecer” junto, onde diferentes modos semióticos, como palavras e imagens, são combinados para formar um texto multimodal. Essa abordagem é especialmente notada na era dos materiais computadorizados e multimídia, onde a semiose se torna cada vez mais complexa e integrada (Kress, 1995). No entanto, segundo o autor é necessária cautela para que as tecnologias digitais não sejam usadas apenas para reproduzir formas tradicionais de ensino, como o uso do PowerPoint para substituir o quadro e o giz. O objetivo deve ser explorar as tecnologias digitais de forma que elas promovam práticas sociais reais, facilitando a interação e a comunicação em diferentes contextos. Nesse sentido, é importante lembrar que os meios virtuais e não virtuais não são opostos, mas sim complementares. As pessoas interagem em ambos, muitas vezes ao mesmo tempo, criando espaços de leitura e escrita que se combinam e se reforçam mutuamente. Dado o contexto social contemporâneo, a educação que visa humanizar e libertar, bem como formar um senso crítico, deve incorporar o uso das tecnologias digitais. Isso se deve à realidade atual, onde o domínio dessas tecnologias é parte integrante para a participação na sociedade.

Segundo o pensamento de Bakhtin (1997), as tecnologias digitais são parte integral da atividade humana e têm grande impacto na sociedade contemporânea. Para Bakhtin, o uso da língua acontece por meio de enunciados, sejam orais ou escritos, que refletem as condições específicas e as finalidades de diferentes esferas da atividade humana. Esses enunciados combinam conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional, elementos que são influenciados pelas características de cada contexto de comunicação. As tecnologias digitais mudaram as formas de interação social, permitindo o uso de diversos recursos. Por isso, as aulas devem ser planejadas para que os alunos utilizem a linguagem em situações reais de interação, explorando tanto os elementos verbais quanto os não verbais.

Ribeiro (2015), que pesquisa a relação entre tecnologia e linguagem, ressalta que vivemos em um cenário complexo onde os processos de leitura e escrita se materializam de

diversas formas. Segundo a autora, a escrita e a leitura estão intimamente ligadas às nossas vivências e modos de operar na sociedade, e não são apenas modos de produzir sentidos transmitidos por uma instância superior. Nesse contexto, a interação mediada pelas tecnologias digitais destaca-se como uma nova forma de vivência.

Nessa mesma linha de pensamento, desde os anos 1990, Lévy (1997) defende que o ciberespaço possibilita o exercício da democracia, destacando a importância de desenvolver nos estudantes uma capacidade crítica para evitar a reprodução automática de conteúdos nos ambientes digitais. O desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico deve abranger a leitura de signos verbais e não verbais, bem como a habilidade de produzir textos que utilizem múltiplos elementos de linguagem. Ainda, Lévy (1993) critica a ideia de que a técnica é neutra, afirmando que ela está sempre inserida em um contexto social mais amplo. Assim, ao integrar tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, os educadores devem refletir sobre como essas tecnologias influenciam as práticas de leitura e escrita.

Essa reflexão é importante para garantir que as tecnologias digitais empoderem os alunos, oferecendo novas formas de expressão e participação. No entanto, se não forem utilizadas de maneira crítica e inclusiva, essas ferramentas podem reforçar desigualdades e criar barreiras no processo de aprendizagem. Por fim, Lévy (1997) menciona sobre a importância da reapropriação mental e coletiva da técnica, sugerindo que a educação deve promover uma “tecnodemocracia”, em que os alunos não sejam apenas consumidores de conteúdo digital, mas produtores críticos e ativos, desenvolvendo habilidades para navegar, interpretar e criar dentro do ecossistema digital.

O ambiente escolar contemporâneo é influenciado pela presença constante da tecnologia na vida dos alunos, que, conforme Marc Prensky (2001), são chamados de “nativos digitais” devido ao fato de terem crescido cercados por computadores, videogames, e outras ferramentas digitais. Esses estudantes possuem uma familiaridade inata com a tecnologia, o que exige que os métodos de ensino se adaptem às suas necessidades e formas de interação com o conhecimento. Prensky (2001) argumenta que, para educar os alunos, é necessário reconsiderar tanto a metodologia quanto os conteúdos, a fim de alinhar o processo educativo às novas realidades digitais.

A obra “Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica” de José Manuel Moran, Marcos T. Masetto e Marilda A. Behrens (2000) oferece uma reflexão sobre a integração das tecnologias digitais na educação, destacando seu papel como agente transformador. Quando incorporadas às práticas pedagógicas, essas tecnologias permitem a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, nos quais os alunos têm participação na construção

do conhecimento. Além disso, os autores destacam a importância da personalização no processo educativo por meio das tecnologias digitais, permitindo ajustar o ritmo de aprendizagem e as atividades de acordo com as necessidades de cada aluno, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. No ensino de leitura e produção de textos, essa personalização é necessária para atender aos diferentes estilos e capacidades de aprendizagem dos alunos.

Por fim, Moran, Masetto e Behrens (2000) apontam para a importância de garantir a infraestrutura adequada nas escolas, além de uma formação contínua dos professores, para que as tecnologias digitais possam cumprir seu papel de transformar a educação. Somente com uma integração equilibrada e crítica dessas ferramentas será possível potencializar o ensino de leitura e produção de textos no Ensino Médio, preparando os alunos para os desafios da sociedade contemporânea.

Outro ponto abordado na obra de Moran, Masetto e Behrens (2000) é a interatividade e a colaboração proporcionadas pelas tecnologias digitais, que são fundamentais para a construção do conhecimento. Os autores ponderam que essas ferramentas digitais facilitam a coautoria e a revisão colaborativa, permitindo que os alunos trabalhem juntos, leiam, revisem e editem textos em tempo real. Essa dinâmica colaborativa desenvolve as habilidades de leitura e escrita, pois incentiva a troca de ideias e a reflexão crítica entre os alunos. Os autores também discutem a necessidade de uma mudança na postura do professor, assumindo o papel de mediador do conhecimento, orientando os alunos na utilização das tecnologias digitais. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2000), o professor, enquanto mediador integra as diferentes ferramentas tecnológicas de forma a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, criando pontes entre o conhecimento formal e as experiências cotidianas dos alunos, promovendo uma interação mais rica com os conteúdos estudados. Essa conexão é particularmente importante no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, uma vez que permite ao estudante explorar múltiplas linguagens e formatos textuais, ampliando assim sua competência comunicativa (Moran; Masetto; Behrens, 2000).

Ainda que, Moran, Masetto e Behrens (2000) pontuam a importância de se criar ambientes de aprendizagem que sejam flexíveis e que incorporem as tecnologias de maneira orgânica. Moran, Masetto e Behrens (2000) consideram que o espaço escolar deve ser reconfigurado para acomodar as novas formas de interação proporcionadas pelas tecnologias digitais. No contexto do ensino de leitura e escrita, isso significa oferecer aos alunos a possibilidade de acessar diferentes plataformas e recursos, permitindo que explorem e construam conhecimento de maneiras variadas e inovadoras.

A questão da acessibilidade e equidade no acesso às tecnologias também é considerada. Moran, Masetto e Behrens (2000) chamam a atenção para a necessidade de garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de acesso às ferramentas digitais. Essa preocupação é uma questão a ser observada no ensino de leitura e produção de textos, uma vez que a falta de acesso adequado pode criar diferenças no desenvolvimento das competências necessárias para o sucesso acadêmico e social dos alunos, garantindo uma educação mais rica e alinhada às demandas do século XXI.

Embora as tecnologias digitais oferecem muitas possibilidades para enriquecer o processo educacional, é necessário reconhecer também suas limitações. A dependência excessiva dessas ferramentas pode, em alguns casos, resultar em distrações ou na superficialidade do aprendizado, especialmente se não forem usadas de maneira crítica e orientada. Além disso, a desigualdade no acesso às tecnologias pode manter ou até aumentar as diferenças na educação, especialmente em regiões com infraestrutura ruim. Por isso, o uso deve ser feito de maneira equilibrada, garantindo que elas sejam usadas como ferramentas para alcançar os objetivos pedagógicos, e não como um fim em si mesmas.

O quarto capítulo, compreende a apresentação de duas propostas práticas para o ensino da leitura e produção textual no ensino médio, com exploração das TD. Cada subtópico descreve uma proposta específica que exemplifica como as tecnologias podem ser usadas em sala de aula para enriquecer a leitura e a escrita dos alunos.

4 PROPOSIÇÕES DE PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO COM EXPLORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

No contexto educacional contemporâneo, a integração de tecnologias digitais no ensino de leitura e produção textual é importante para preparar os alunos para os desafios do mundo moderno. As duas propostas a seguir visam possibilitar experiências e práticas que utilizam tecnologias acessíveis para fomentar o aprendizado ativo e a iniciação científica entre os alunos do ensino médio. Para atender às competências e habilidades propostas pela BNCC e desenvolver o uso crítico da Inteligência Artificial pelos alunos, sugerimos duas propostas de atividades práticas de produção textual. A BNCC, ainda destaca a importância de trabalhar a autonomia o protagonismo em diferentes práticas pedagógicas e contextos sociais,

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BNCC, MEC, 2017, p.470).

O documento adota a perspectiva da língua e da linguagem como práticas de interação social. No Ensino Médio, a BNCC visa desenvolver a autonomia, a autoria e o protagonismo dos estudantes no uso da linguagem em diversos contextos e espaços sociais. Entende-se com essa abordagem que o ensino de língua portuguesa não deve ser uma atividade descontextualizada da realidade, mas que busque promover diferentes atividades tanto oral, escrita ou multimodal buscando a formação para a cidadania, de forma crítica e engajada.

4.1 Proposta 1: Atividade prática baseada na BNCC para uso crítico da Inteligência Artificial (ChatGPT) e o conto “Uma amizade sincera”, de Clarice Lispector

A primeira proposta consiste em um plano de aula para trabalhar com Cartilha Literária Digital, ChatGPT e o Gênero Literário – Conto, tendo como base o texto “Uma amizade sincera”, de Clarice Lispector. A atividade integra a leitura literária à produção textual, utilizando a ferramenta de Inteligência Artificial ChatGPT como recurso complementar. Por já ser conhecida por muitos alunos, a IA é empregada nessa atividade de forma crítica, sem delegar totalmente o pensamento ou a criatividade à Inteligência Artificial, mas sim, deixar que a criatividade, o pensamento autônomo seja dos alunos. Melo e Moura (2023) argumentam em seu artigo que a utilização do ChatGPT deve ser adaptada às necessidades e preferências

específicas de educadores e estudantes, visando uma experiência educativa mais alinhada com as necessidades dos educandos.

Monteiro (2023) ressalta o potencial do ChatGPT como ferramenta poderosa na educação, capaz de oferecer suporte de aprendizagem personalizado, feedback imediato, além de várias orientações para o processo educativo dos alunos. Contudo, o autor também adverte sobre as questões éticas levantadas pelo uso do ChatGPT na educação, principalmente em relação à privacidade, segurança e transparência dos dados, que demandam atenção por parte dos professores e alunos.

Nesse sentido o uso dessa ferramenta deve estar sempre alinhado aos objetivos do plano de aula a ser ministrado pelos professores. Nessa proposta de atividade o objetivo é explorar as **potencialidades** e as **limitações** dessa ferramenta tecnológica, promovendo uma experiência de leitura analítica, reflexão sobre autoria e originalidade, e discussão ética sobre o uso da inteligência artificial na escrita.

Este plano de aula está alinhado às diretrizes da BNCC e integra leitura, escrita, e tecnologia digital. Propõe-se uma análise comparativa entre o conto original e uma versão gerada pelos ChatGPT, incentivando o desenvolvimento de competências interpretativas e argumentativas. Ao escrever, reescrever, criar e discutir os textos, os alunos são incentivados criticamente sobre a autoria, originalidade, subjetividade e confiabilidade das informações produzidas por sistemas digitais.

A atividade também contribui para o desenvolvimento do letramento digital, promovendo o discernimento sobre os impactos das tecnologias na formação acadêmica e humana. Diante do acesso frequente a conteúdos gerados por IA, é preciso cultivar a checagem crítica e a avaliação das fontes. O professor, por sua vez, tem o papel de avaliar a confiabilidade das informações, testar previamente as ferramentas, selecionar os materiais e orientar os alunos na leitura e comparação dos textos. Assim o ChatGPT torna-se um instrumento de apoio, e não de substituição, fortalecendo a autonomia e a autoria dos alunos.

Ao final, os alunos produzirão resumos, análises e uma cartilha digital autoral no Canva, consolidando os conhecimentos trabalhados. A proposta conecta literatura, tecnologia e pensamento crítico, aproximando a escola da realidade dos estudantes e promovendo o uso responsável, ético, crítico e consciente das ferramentas digitais no contexto educacional.

Tema: Revisão da Literatura Brasileira, com ênfase no gênero literário - Conto.

Leitura e produção textual a partir do conto "Uma Amizade Sincera", de Clarice Lispector, análise criteriosa de textos gerados pela Inteligência Artificial (ChatGPT), e produção de uma cartilha literária no "Canva".

A atividade tem o objetivo de desenvolver competências de interpretação textual, reflexão sobre autoria e originalidade, e promover debates sobre questões sociais associadas à análise.

Público-alvo: 3º Ano do Ensino Médio.

Pressupostos: Para a realização da atividade, é importante que os alunos já tenham familiaridade com o gênero literário **conto**, conhecer o uso básico da plataforma digital “Canva” para produção de cartilhas digitais. Além de ter conhecimento prévio sobre a autora Clarice Lispector. Essas competências iniciais contribuem para uma melhor apropriação dos conteúdos e uma participação mais efetiva nas etapas de leitura e produção textual.

O professor, por sua vez, deve compreender o funcionamento do ChatGPT, quanto às suas funcionalidades e seus limites. E deve orientar os alunos no uso ético e responsável dessa ferramenta no contexto pedagógico.

Cabe destacar que a proposta não pretende substituir a leitura e escrita dos alunos pela IA, mas sim desenvolver a análise crítica e reflexiva de seu uso, especialmente no processo de produção literária. A atividade busca ampliar a compreensão sobre como a tecnologia pode interagir com a literatura, incentivando o questionamento sobre autoria, originalidade e profundidade interpretativa.

Objetivo Geral: Desenvolver a habilidade de interpretação crítica de textos literários analisando a interferência da IA (ChatGPT) na construção e reconstrução de narrativas, avaliando suas limitações e potencialidade na produção textual e na formação do pensamento crítico.

Objetivos Específicos:

- Analisar criticamente o conto "Uma Amizade Sincera", de Clarice Lispector, identificando os elementos fundamentais da narrativa, como principais personagens, enredo, tempo, espaço, narrador e conflitos.
- Produzir e reescrever trechos do conto a partir de diferentes perspectivas, reconhecendo o uso de metáforas, variações temporal e construção de cenas.
- Comparar a versão original do conto com versões geradas pelo ChatGPT, promovendo reflexões sobre autoria e originalidade.
- Desenvolver a habilidade de reescrita criativa, incentivando os alunos a modificar a narrativa de forma crítica e autoral.

- Estimular o trabalho colaborativo entre os colegas da turma por meio da análise e discussão dos textos produzidos, favorecendo a construção coletiva do conhecimento.

Competências específicas da área

- Mobilizar prática de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.
- Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
- Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
- Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re) construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Habilidades (BNCC):

- (EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).

- (EM13LGG701). Explorar tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
- (EM13LGG702). Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.
- (EM13LGG703). Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.
- (EM13LGG704). Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.
- (EM13LP33). Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionário, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.
- (EM13LP45). Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.
- (EM13LP49): Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores de gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

Duração: 04 aulas de 45 minutos, divididas em três fases. Antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura

Recursos: Conto impresso, caderno, caneta, smartphone ou computador. Ferramentas digitais como ChatGPT, Canva, aplicativos de escrita, panfletos ou pôster. Professor e alunos. Atividades individuais e em grupo.

Antes da leitura e produção de texto: Inicialmente sugere-se uma breve revisão da Literatura Brasileira e de seus escritores, com ênfase na obra de Clarice Lispector. Em seguida, propõe-se a observação das características e da estrutura do conto: o gênero textual, a brevidade, o foco em um único conflito, o tipo de narrativa, uso de poucos personagens e o desfecho final;

Será feita uma contextualização da autora, com apresentação breve de sua biografia, estilo literário, principais temas abordados em sua obra e sua importância para a literatura brasileira. Após essa introdução, o professor realizará a leitura do conto "Uma Amizade Sincera", apresentando o texto original aos alunos com o objetivo de despertar o interesse pela narrativa;

Depois da leitura, serão apresentados os elementos da narrativa: enredo; tempo (cronológico ou psicológico), espaço (mostrando o quão esses elementos são importantes para que a narrativa se desenvolva), personagens e narrador (considerando o elemento mais importante, pois é ele que conta a história), o foco narrativo (1º pessoa ou 3º pessoa); e a sequência clássica: exposição, complicação, clímax e desfecho. A proposta visa promover uma análise orientada que auxilie os alunos a compreender a estrutura do conto;

Além disso, os estudantes deverão identificar a temática da narrativa a fim de compreender a visão de mundo transmitida, os valores, os conflitos e os significados implícitos, bem como as relações humanas e os dilemas da vida.

O professor estimula a análise reflexiva por meio da comparação entre dois resumos do conto: um elaborado pelo próprio professor e outro gerado pelo ChatGPT. A partir dessa comparação, os estudantes observam:

A fidelidade dos textos em relação ao texto original;

As semelhanças e diferenças entre os resumos;

O grau de objetividade;

A abordagem dos elementos narrativos;

A linguagem utilizada;

A adequação ao gênero resumo.

Essa mediação entre professor e aluno incentiva a reflexão sobre o papel da inteligência artificial na leitura e produção de textos literários, bem como sobre a responsabilidade do aluno em desenvolver uma análise crítica e reflexiva após a atividade.

Como aprofundamento, será solicitado ao ChatGPT que produza duas análises do conto original, que servirá de base para discussões em sala de aula, levando os alunos a refletir se o ChatGPT é capaz de alcançar interpretações profundas sobre aspectos subjetivos, psicológicos e sociais, que são próprios da experiência humana.

1- Uma análise linguística e estética, abordando a construção do narrador, o estilo narrativo, o uso de figuras de linguagem e referências bibliográficas.

2- Uma análise do contexto social, considerando como o conto dialoga com questões da sociedade contemporânea.

Durante a leitura e produção de texto, será realizado as seguintes atividades:

Estudo sobre a autora; Leitura do conto "Uma Amizade Sincera"; Produção de texto com alteração do narrador ou modificando o desfecho da história.

Para finalizar, os alunos, organizados em grupo deverão produzir um resumo próprio do conto e escolher um dos dois enfoques — estético ou social — para produzir uma análise resumo e uma análise crítica do conto. Para tornar a atividade mais criativa, propõe-se também a reescrita do final da narrativa sob a perspectiva de outro personagem, estimulando a interpretação e a imaginação criativa.

Depois da Leitura: Será realizada, inicialmente, uma discussão crítica em grupo sobre o que foi estudado. Em seguida, será promovida uma roda de conversa guiada por perguntas reflexivas com o objetivo de promover uma reflexão crítica sobre o papel da Inteligência Artificial na produção textual e sua relação com os conceitos de autoria, originalidade e subjetividade na literatura. Após discussão os alunos vão responder no caderno para promover a produção textual.

Perguntas norteadoras do debate:

- 1- O que diferencia um texto original de um texto gerado pelo ChatGPT?
- 2- A Inteligência Artificial pode substituir um leitor crítico e argumentativo?
- 3- O ChatGPT consegue criar um texto semelhante ao original ou apenas segue padrões de escrita?
- 4- O ChatGPT compreende emoções e relações humanas como os textos literários fazem?
- 5- Como a linguagem da autora impacta na construção dos personagens e conflitos?

Além disso, o professor poderá conduzir a reflexão com perguntas complementares:

- 6- Vocês já utilizaram o ChatGPT em atividades escolares? Como foi essa experiência?
- 7- Qual a percepção de vocês sobre a escrita gerada pelo ChatGPT após a atividade de hoje?
- 8- De que maneira essa experiência se relaciona com sua vida acadêmica e sua forma de produzir textos?
- 9- O ChatGPT garante segurança quanto à autoria e originalidade dos textos?

Ao final do debate, os estudantes serão convidados a refletir sobre as aprendizagens proporcionadas pela atividade, considerando tanto sua formação acadêmica quanto suas vivências pessoais. Promovendo uma compreensão crítica dos limites e potencialidades do uso das tecnologias digitais nos processos de leitura, escrita e interpretação de textos.

Avaliação: Será observado os seguintes itens.

- Participação ativa nas discussões e atividades;

- Observação do envolvimento dos alunos em todas as atividades propostas;
- Desempenho na escrita e na reescrita dos textos;
- Capacidade de argumentação na reflexão sobre Inteligência Artificial e literatura;
- Capacidade de registrar e se comunicar com clareza e organização.

Referências Bibliográficas:

BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018).

Ferramentas digitais: ChatGPT, Google Docs, aplicativos de escrita criativa.

Lispector, Clarice. *Uma Amizade Sincera*, in *Felicidade Clandestina*.

MELO, Lafayette Batista; MOURA, Thiago José Marques. O uso do ChatGPT no ensino de programação. *Computação Brasil*, n. 51, p. 43-47, 2023.

MONTEIRO, Jean Carlos. Assistente ChatGPT na educação: possibilidades e desafios. *Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 9, n. 6, p. 2899-2906, 2023.

Este plano de aula está alinhado às diretrizes da BNCC e integra leitura, produção textual e uso de tecnologias digitais, proporcionando uma aprendizagem dinâmica, reflexiva e ética diante do uso da IA na educação, especialmente no eixo leitura e escrita. A proposta propõe a análise comparativa entre o conto original e outro gerados pelo ChatGPT, permitindo aos alunos desenvolver habilidades de leitura, escrita e pensamento crítico e reflexivo diante da tecnologia. Ao escrever, reescrever, ler, criar e discutir sobre os textos, os estudantes são incentivados a refletir sobre o uso consciente das ferramentas digitais, a questionar autoria, originalidade, subjetividade e profundidade interpretativa

Essa atividade busca desenvolver nos alunos, habilidades necessárias ao letramento digital, como avaliar a confiabilidade das informações, reconhecer limites e potencialidades das ferramentas digitais e refletir sobre seus impactos na formação acadêmica e humana. Diante do acesso frequente a conteúdos gerados por IA, é preciso cultivar a checagem crítica. A proposta visa não apenas explorar a tecnologia, mas incentivar os estudantes a avaliarem a confiabilidade das informações, reconhecerem os limites e potencialidades das ferramentas digitais e refletirem sobre seus impactos acadêmicos e humanos.

Ao professor é central, cabe experimentar previamente as ferramentas, selecionar materiais com intencionalidade e guiar os alunos na análise comparativa. Assim, o ChatGPT nesse contexto, torna-se instrumento de apoio, e não de substituição, fortalecendo a autoria dos estudantes e sua autonomia argumentativa sem substituir o processo de criação.

Ao produzir resumos, análises e cartilhas autorais, os alunos compreendem os riscos e benefícios do uso da IA, ao mesmo tempo em que aprimoram suas competências de leitura, escrita e consciência ética. A proposta conecta literatura, tecnologia e pensamento crítico, preparando-os para o uso responsável das ferramentas digitais. Por fim, trabalhar esse tema aproxima a escola da realidade dos estudantes, reconhecendo a presença das tecnologias em seu cotidiano. Espera-se que o professor conduza esse processo com responsabilidade, promovendo um diálogo construtivo e crítico sobre o uso da IA no contexto educacional.

4.2 Proposta 2: Atividade prática baseada na BNCC para leitura literária. Produção de Vlogs Educacional para Prática de Oralidade e Argumentação no Ambiente digital

A segunda proposta tem como objetivo desenvolver habilidades de leitura crítica aliada à produção oral em plataformas digitais, proporcionando aos alunos do Ensino Médio uma experiência que une análise e criação de conteúdo em formato audiovisual, na área de Linguagens e suas Tecnologias. A atividade estimula os alunos a interpretar e avaliar argumentos presentes em textos e vídeos opinativos, ao mesmo tempo em que os desafia a organizar e expressar suas próprias ideias por meio da criação de um vlog educacional. Vlog é a abreviação de videoblog (vídeo + blog), um tipo de blog em que os conteúdos predominantes são os vídeos. A principal distinção entre um vlog e um blog reside no formato da publicação. Atualmente, a plataforma mais utilizada pelos internautas para publicar seus vídeos é o YouTube. Para tanto, o vlogger precisa criar um canal no site, que funcionará como um vlog para seus vídeos. (Souza, 2018)

Na etapa inicial, os alunos analisam criticamente conteúdos opinativos, tanto escritos quanto em vídeos disponíveis em plataformas como YouTube e redes sociais. Os alunos são orientados a identificar argumentos e a reconhecer o uso de elementos audiovisuais, como entonação, gestualidade e imagens, aprofundando a compreensão do papel da linguagem oral na construção do discurso argumentativo. Em seguida, planejam, roteirizam e gravam seus próprios vídeos opinativos, com base na leitura de obras literárias escritas por mulheres, contemporâneas ou clássicas. Essa abordagem favorece uma reflexão crítica sobre os temas presentes nas obras selecionadas, relacionando literatura, sociedade e vivência pessoal.

Nesse espaço digital, os alunos podem exercitar a oralidade com autonomia e criatividade, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências digitais. Durante o processo, os alunos aprendem a utilizar ferramentas de gravação, edição, inserção de imagens, trilhas sonoras e legendas enriquecendo suas produções e tornando-as mais atrativas através dos textos

multimodais.

Os textos multimodais são vistos como produção de significado em múltiplas articulações”. Nesse viés, devido à multiplicidade de conhecimentos constituídos em uma estrutura social, os autores apontam três domínios nos quais o significado é organizado – numa referência a Linguística Sistêmico Funcional: o design, a produção e distribuição. (Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 4)

Dentro dessa perspectiva, está organizada como uma sequência didática, a atividade inclui momentos de produção e de interação. Após publicarem seus vídeos, os alunos assistem às produções dos colegas, deixando comentários construtivos e promovendo discussões sobre os diferentes pontos de vista apresentados. Essa dinâmica colaborativa contribui para o desenvolvimento da argumentação, o respeito às opiniões divergentes e o engajamento no ambiente digital.

Ao final, espera-se que os alunos tenham aprimorado sua leitura crítica, a oralidade, a argumentação, e o domínio das tecnologias digitais, contribuindo para sua formação como cidadãos conscientes, éticos e atuantes na cultura digital. A seguir, apresenta-se o roteiro da proposta, que oferece uma abordagem inovadora da leitura crítica e da produção argumentativa com base na leitura dos livros literários, e na mediação das mídias.

Tema: Desenvolver o hábito e interesse pela leitura de obras literárias, contemporâneas e/ou clássicas escritas por mulheres.

Gênero Resenha - Vlogs Literários – YouTube - Livros Literários. Alunos divididos em grupos para a leitura do livro

Exemplos de obras literárias. Embora as escritoras sejam de diferentes épocas e diferentes contextos sociais, todas trazem muitas reflexões para serem debatidos nos dias de hoje, devido a multiculturalidade existente, demonstrando a riqueza e diversidade da literatura. As obras dialogam com questões sociais, ao mesmo tempo, oferecem narrativas envolventes do dia-a-dia. (Obs.: os títulos das obras são de livre escolha do professor. Aqui são representadas algumas obras como exemplo)

Autoras Brasileiras

Carolina Maria de Jesus - Quarto de Despejo -1960

Clarice Lispector - A Hora da Estrela.

Conceição Evaristo - Canção para ninar menino grande

Conceição Evaristo - Insubmissas lágrimas de mulheres - 2011

Lygia Fagundes Telles - As meninas – 1973

Cora Coralina, - "Poemas dos becos de Goiás e estórias mais",

Ana Maria Machado – Infância 2012

Aline Bei. O peso do pássaro morto - 2017

Autoras Estrangeiras

Alice Walker - A cor púrpura (1982) (Estados Unidos) pdf online/ português.

Bernardine Evaristo - Garota, mulher, outras (2019) (Reino Unido) em pdf /online

Brené Brown - A coragem de ser imperfeito (2012) (Estados Unidos) pdf/ online

Chimamanda Ngozi Adichie - Sejamos Todos Feministas. Christina Baum. São Paulo: Caroline

Criado Perez – Mulheres invisíveis (2022) (Reino Unido) Livro, pdf Companhia das Letras, 2015.)

Público-alvo: 3º Ano do Ensino Médio

Pressupostos: Essa atividade busca criar um espaço de interação, incentivando o compartilhamento de opiniões sobre temas do cotidiano. Cada grupo será responsável pela leitura de uma obra literária, elaboração de uma resenha crítica e posterior gravação e publicação do conteúdo em formato de vídeo, por meio da plataforma YouTube. Para isso, espera-se que os alunos tenham familiaridade com a leitura de livros literários e os conhecimentos básicos em tecnologia, especialmente em gravações e edições de vídeos, utilizando aplicativos específicos para este fim. Além disso, é importante que dominem o uso da ferramenta de postagem no YouTube, plataforma escolhida para a produção do vlog, e que também sejam capazes de adaptar o conteúdo da resenha crítica do livro para o formato de áudio.

Objetivo Geral: Desenvolver a habilidade de leitura crítica e interpretativa de obras literárias, promovendo a autoria e a oralidade dos alunos por meio da produção do gênero vlog como recurso pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa. A atividade tem foco na análise interpretativa, ética, expressiva e linguística dos conteúdos abordados, incentivando uma postura crítica e criativa diante da literatura e da mídia digital.

Objetivos Específicos:

- Desenvolver a leitura crítica e a análise de obras escritas por mulheres, ampliando o repertório cultural e literário com ênfase em vozes femininas.
- Analisar criticamente questões de gênero, identidade e sociedade a partir das obras literárias selecionadas;
- Estimular a produção oral e argumentativa por meio de vlogs, promovendo debates orais e a produção de resenhas críticas, ampliando as competências linguísticas, tanto na modalidade oral quanto escrita.

- Fortalecer as habilidades de expressão, comunicação e discussão, incentivando a interação, a cooperação e a troca de feedbacks entre os colegas.
- Promover o uso consciente e criativo das tecnologias digitais no ambiente escolar.
- Desenvolver habilidades em informática, como gravação, edição de vídeos, com ética e responsabilidade, incluindo a análise dos elementos visuais utilizados no vlogs.

Competências específicas da área:

- Mobilizar prática de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.
- Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
- Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
- Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re) construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Habilidades (BNCC):

- (EM13LGG701). Explorar tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

- (EM13LGG702). Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.
- (EM13LGG703). Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.
- (EM13LGG704). Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.
- (EM13LP33). Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionário, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.
- (EM13LP45). Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.
- (EM13LP49). Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores de gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.
- (EM13LGG302). Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.
- (EM13LGG303). Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.
- (EM13LP02). Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as

condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).

Duração: Um a dois meses para a leitura do livro individual, complementada por 05 aulas de 45 minutos, distribuídas em três fases. 1- Leitura da obra literária; 2- Produção da resenha crítica do livro lido; 3- Preparação, gravação e edição do vídeo -vlog-, seguido da apresentação aos colegas, com compartilhamento em redes sociais e interação.

Recursos: Livros literários selecionados pelo professor, conforme sugestão.

Aplicativos de edição e gravação de vídeo, como o Canva;

Plataforma de compartilhamento como Google Sala de Aula, Padlet, canal do YouTube ou ambientes virtuais da escola;

Computadores ou celulares com acesso à internet;

Equipamentos de apoio como projetor, caixa de som, caderno de anotações, fones de ouvido, microfones, câmeras digitais e iluminação.

Antes da leitura e produção de texto: Apresentar o gênero vlog, destacando suas características, contexto de circulação, linguagem oral (gestos, tom de voz, dicção) e seus efeitos no público; assistir a diferentes tipos de vlogs para análise de recursos multimodais e linguagem não verbal; realizar aulas teóricas e práticas em sala e laboratório de informática, abordando gêneros textuais, práticas sociais, suportes digitais e produção de conteúdo;

Ensinar o passo a passo de criação de um vlog e promover a observação e comparação entre os vlogs produzidos; apresentar uma lista de livros de autoras contemporâneas e clássicas, incentivando a leitura em acervo físico ou digital, em casa ou na biblioteca da escola; formar grupos de leitura e definir prazos e estimular a análise das obras quanto ao enredo, personagens, temas, valores e conflitos; estabelecer um cronograma de leitura e encontros com os grupos.

Durante a leitura e produção de texto: Registrar anotações sobre os principais pontos importantes, gênero, características da obra, intenção da autora, contexto histórico e cultural, temas como gênero ou sexualidade, e contribuições para a formação de vida dos estudantes; Pesquisar e apresentar uma breve biografia da autora, com foco em seu estilo literário, temas abordados e relevância na literatura; Analisar valores, conflitos e significados implícitos na narrativa, refletindo sobre as relações humanas; Elaborar uma resenha crítica com atenção à coesão, coerência e estilo literário; Produzir o vlog com linguagem apropriada, tom informal, boa dicção e entonação, postura corporal adequada, e domínio de noções técnicas básicas: câmera, iluminação, cenário, roteiro e edição; Revisar o texto e o vídeo antes da publicação.

Depois da Leitura: Criar um roteiro para o vlog com os seguintes itens:

1- Apresentação breve da autora; 2- Apresentação e comentários sobre capa do livro; 3- Informações da obra (ano, edição, gênero, linguagem, personagem, narrador se narrativa, ou sujeito poético se poemas, resumo); 4- Análise crítica (pontos relevantes do texto); 5- Marcas de autoria feminina; 6- Importância da obra para a formação do leitor;

Vlog: Duração de 7 a 10 min e são produzidos em grupos de até três alunos, com foco em uma única obra. Observar a qualidade visual, uso de legendas ou trilhas sonoras e referências; apresentar os vídeos para a turma e promover debates argumentativos sobre as leituras; finalizar e publicar os vlogs, com atenção à introdução, que deve chamar a atenção do público ouvinte; criar canais ou espaços virtuais para compartilhamento das produções; concluir com uma reflexão coletiva sobre os aprendizados e os resultados alcançados.

Avaliação: Será observado os seguintes itens.

- Coerência argumentativa e domínio da linguagem oral.
- Aplicação dos elementos estudados (oralidade, ética, expressividade).
- Participação nas leituras, debates e demais atividades propostas.
- Desempenho, criatividade, originalidade na produção do vlog.
- Desenvolvimento de todos os itens do roteiro do vlog
- Avaliar os trabalhos considerando os aspectos multimodais, a qualidade da leitura crítica e a clareza comunicativa
- Coleta de registros orais, escritos e visuais para compreender os avanços dos alunos e a eficácia da proposta.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BEI, Aline. *O peso do pássaro morto*. São Paulo: Editora Nós, Edith, 2017.

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BROWN, Brené. *A coragem de ser imperfeito*. Lisboa: Nascente, 2023.

CORALINA, Cora. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. 24. ed. Salvador, BA: LDM, 2018.

DE JESUS, Carolina Maria. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Rio de Janeiro: Livraria F. Alves, 1960.

- EVARISTO, Bernardine. *Garota, mulher, outras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- EVARISTO, Conceição. *Canção para ninar menino grande*. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2022.
- EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.
- FERRAMENTAS digitais: YouTube, aplicativos de gravação e áudio. [S.l.: s.n.], [s.d.].
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.
- LISPECTOR Clarice. *A Hora da Estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. Em busca do outro. In: _____. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004. v. 1.
- MACHADO, A. Maria. *Infância*. Rio de Janeiro: Editora Alfaguara, 2010.
- PEREZ, Caroline Criado. *Mulheres invisíveis: o viés dos dados em um mundo projetado para homens*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2022.
- SANTA CATARINA. *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.
- SANTA CATARINA. *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.
- SOUZA, Valdemir Melo de. **Gênero Vlog: uma proposta de didatização**. *Anais Eletrônicos do IV SEFELI*, v. 4, 2018, 2018.
- TELLES, Lygia Fagundes. *As meninas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- WALKER, Alice. *A cor púrpura*. São Paulo: José Olympio, 1982.

Este plano de aula está alinhado às diretrizes da BNCC e integra prática de leitura com a exploração de tecnologias digitais, promovendo uma aprendizagem inovadora ao ensino. A proposta de vlogs desenvolve habilidades de comunicação, de expressão oral e escrita, pois trabalha a criatividade dos alunos na produção e contextualização de leituras, interpretação e reflexão crítica sobre o mundo atual.

Ao transformar a leitura de um livro num vídeo comunicativo, incentiva não somente a leitura do livro, mas a habilidade de entender, interpretar, compreender o contexto sócio cultural e social da escritora e transformá-lo numa arte de brincar com a comunicação em formato de vídeo – vlogs. Isso incentiva o pensamento crítico frente o uso consciente das ferramentas digitais, a autoria, originalidade, subjetividade e profundidade interpretativa dos alunos.

A escolha por obras de autoras mulheres vai além da inclusão da literatura na

formação do aluno leitor. Trata-se de reconhecer o valor de suas narrativas na construção da história e na compressão pelo viés de autoria feminina, que é marcada por experiências, desafios e conquistas que necessitam maior atenção de leitores, críticos e práticas escolares. Ao dar visibilidade a essas vozes, amplia-se o entendimento da complexidade da vida e da sociedade, permitindo uma imersão em diferentes épocas e culturas e se valoriza a produção de escritoras, que, apesar da inegável contribuição à literatura, ainda têm espaço restrito se comparado a obras de escritores homens.

As obras selecionadas para a proposição vão desde romances que retratam a vida em épocas passadas até obras contemporâneas que exploram os desafios do mundo moderno, o que permite uma “viagem” a contextos diversos e uma amplitude de olhares sobre os temas. Além disso, cada livro oferece uma janela para um universo particular, com suas próprias particularidades de linguagem, estrutura e construção de pontos de vista narrativos. Ao incluir essas obras, valoriza-se o legado que a literatura feminina traz até os dias de hoje e que continuará para as próximas gerações, abordando temas universais como amor, perda, justiça, liberdade, busca por identidade, valorização, etc.

Esse trabalho também promove a formação intercultural, possibilitando que os alunos se identifiquem com modos de vida, crenças, valores distintos dos seus, por isso a escolha de obras de autoria de escritoras brasileiras e estrangeiras. A literatura, nesse sentido, torna-se uma ferramenta poderosa de reflexão sobre empatia, tolerância e respeito à diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao desenvolver habilidades de leitura, escrita e criatividade tal como proposto, acredita-se que os alunos podem se sentir mais motivados a se envolver na leitura. O uso dos *vlogs* aproxima a prática pedagógica de formação leitora com a realidade dos alunos que, em geral, gostam de vídeos, incentivando a interação, o protagonismo e o desenvolvimento das competências digitais, linguísticas e expressivas de forma natural e engajada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação permitiram reafirmar o objetivo principal do estudo em refletir as relações entre o uso da tecnologia digital e o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos em relação à leitura e produção de textos, por meio de práticas pedagógicas inovadoras aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa. A partir de uma abordagem teórico-bibliográfica e documental fundamentada em autores como Moran, Kenski, Zilberman, Lévy, Coscarelli, Soares, Marcuschi, entre outros, e em documentos oficiais como a BNCC, LDB e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, foi possível demonstrar que o ensino da Língua Portuguesa, quando alinhado ao uso consciente das tecnologias digitais, pode aumentar o engajamento dos alunos e contribuir para formar leitores e produtores de texto mais críticos e criativos.

A análise dos documentos ainda mostrou que a inclusão das tecnologias digitais nas práticas de leitura e escrita favorece a personalização da aprendizagem, ampliando o repertório cultural e estimulando competências necessárias para a cidadania digital, como autoria, argumentação, criatividade e pensamento crítico. O estudo demonstrou que, quando bem integradas ao currículo, as mídias digitais tornam a leitura e a escrita mais dinâmicas, contextualizadas e atrativas, especialmente ao trabalhar com gêneros contemporâneos como vlogs, fanfics, fóruns, debates, cartilhas literárias digitais entre outros. Além disso, o uso estratégico dessas mídias, combinado a projetos autorais que incentivam a reflexão e a revisão, pode promover uma melhora do ensino de letras, atendendo às necessidades e aos interesses individuais dos alunos. E conseqüentemente estimula a criatividade, o pensamento crítico, a capacidade de argumentação e a intervenção social. A diversidade de gêneros e linguagens digitais amplia as formas de expressão e fortalece o papel da escola como um espaço de escuta atenta e valorização dos saberes dos estudantes.

Nessa perspectiva, o professor atua como mediador que articula as experiências dos alunos fora e dentro da escola com os objetivos do currículo, promovendo práticas que dialogam com a realidade dos alunos e ao mesmo tempo inovadoras e culturalmente atraentes. A leitura literária, integrada aos recursos digitais tal como proposto nas práticas de Leitura e Produção de Texto no Ensino Médio, consiste em importante instrumento de formação humanizada, autônoma e crítica, o que se torna possível com a exploração da literatura como objeto de leitura e reflexão. Com esse olhar, as tecnologias passam a ser vistas não apenas como instrumento tecnológico, mas como mediadoras do processo de construção de conhecimento, capazes de

transformar a sala de aula em um espaço mais vivo e conectado às experiências dos alunos.

A interpretação dos resultados deste estudo permite afirmar que a exploração pedagógica das tecnologias digitais reconfigura a função da escola e do professor. O docente deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador, curador e orientador do uso ético, criativo e crítico das mídias. Uma vez que a leitura e a escrita na cultura digital não se limitam mais ao impresso e incorporam som, imagem, vídeo e interatividade.

Esse cenário exige das instituições escolares uma postura integradora, que reconheça os multiletramentos como parte do processo formativo e que se disponha a construir ambientes pedagógicos mais flexíveis e conectados à realidade dos alunos. A presença da Inteligência Artificial, por sua vez, surge como desafio adicional, demandando uma abordagem crítica e ética que oriente seu uso em favor da autonomia e do pensamento reflexivo.

No entanto, é necessário reconhecer as limitações deste estudo. Por tratar-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica, não foram realizados procedimentos empíricos, como aplicação de práticas em sala de aula ou análise de resultados concretos com estudantes. A ausência de dados de campo limita as observações apresentadas, embora não comprometa a validade das reflexões teóricas. Além disso, a diversidade do sistema educacional brasileiro impõe desafios como a carência de infraestrutura, a obsolescência de equipamentos, o acesso precário à internet e a ausência de suporte técnico. A formação inicial e continuada dos professores, ainda muitas vezes insuficientes no que se refere à integração tecnológica, também é considerada. Tais restrições mostram a necessidade de políticas públicas consistentes e investimentos contínuos para garantir a efetiva inserção das tecnologias no ambiente escolar.

Esta dissertação oferece contribuições no campo educacional ao sistematizar fundamentos teóricos e normativos que sustentam a necessidade de ressignificar o ensino de Língua Portuguesa frente às transformações da cultura digital com a proposição de duas práticas educativas. O estudo destaca o potencial das tecnologias para renovar as práticas pedagógicas, ampliar a participação dos estudantes e fortalecer o papel da escola como espaço de escuta, autoria e inovação. Ao propor proposições de práticas pedagógicas inovadoras, trazendo diferentes gêneros digitais e recursos interativos ao processo de ensino-aprendizagem, a pesquisa reafirma a centralidade da linguagem como prática social e defende uma abordagem que valorize a diversidade de saberes e a multiplicidade de formas de expressão dos jovens.

As propostas apresentadas neste trabalho visam a integrar as mídias digitais de forma estratégica e inovadora às aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, com o objetivo de incentivar e ampliar as práticas de leitura e escrita tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Além disso, estão centradas na valorização da leitura literária, considerada aqui um

elemento central de formação leitora e de humanização – fatores cada vez mais essenciais na sociedade capitalista que se consagra ainda mais fortemente no século XXI.

A primeira proposta consiste em um exercício dividido em etapas, no qual os alunos utilizam uma ferramenta de Inteligência Artificial, neste caso o ChatGPT, para trabalhar o conto “Uma amizade sincera”, de Clarice Lispector. O objetivo é mostrar e conscientizar sobre as implicações do uso irresponsável e as limitações dessa ferramenta na escrita. Sendo um instrumento complementar, sem delegar totalmente o pensamento ou a criatividade à Inteligência Artificial. Esse plano de aula oferece uma abordagem diferenciada para a leitura e produção textual com o objetivo de promover o pensamento crítico, a reflexão sobre o papel da inteligência artificial na escrita quanto a confiabilidade das informações, a reconhecer limites dessa ferramenta na escrita. Os alunos também são incentivados a refletir sobre o uso consciente da ferramenta, a questionar autoria, originalidade, subjetividade e profundidade interpretativa dos textos produzidos pela IA.

A segunda proposta consiste na leitura de obras literárias escritas por mulheres brasileiras e internacionais e na elaboração de uma resenha crítica sobre o livro em um vlog educacional possibilitando uma abordagem crítica sobre as temáticas, perspectivas e estilos presentes nas obras selecionadas. Nesse espaço digital, os alunos exercitam a oralidade, a autonomia e criatividade, desenvolvem habilidades de leitura crítica com a prática de produção oral em plataformas digitais, que relacionam literatura, sociedade e vivência pessoal, além de escolher temas de interesse vinculados ao currículo escolar. O enfoque nas leituras de autoras de diferentes contextos também contempla uma função política, social e ética de dar maior visibilidade ao que mulheres produzem, tentando minimizar a leitura de autores brancos que ainda imperam em boa parte de livros didáticos que circulam como referências aos alunos e professores, especialmente em escolas públicas.

Ambas as propostas pedagógicas seguem uma estrutura simples e inovadora, com roteiros bem definidos e estão em consonância com as necessidades contemporâneas de formação do aluno, do domínio das tecnologias digitais e da melhora do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além de oferecer aos alunos uma experiência que promove tanto a produção quanto a interação entre colegas de Ensino Médio, desenvolvendo neles um olhar crítico e respeitoso, fortalecendo habilidades argumentativas e promovendo o diálogo no ambiente presencial e digital. Essas proposições, embora atuais, devem ser revistas por um processo contínuo de avaliação e de adaptação, pois cada contexto escolar tem suas peculiaridades que devem ser consideradas para aplicação de qualquer proposição, como as apresentadas neste estudo. Por isso, a construção de um roteiro pedagógico com sugestões de

procedimentos de leitura e produção de texto.

À medida que as tecnologias digitais evoluem, é interessante que as escolas também desenvolvam uma cultura de inovação nas revisões das metodologias e planejamento pedagógico, para poder garantir que essas práticas pedagógicas continuem contribuindo para o desenvolvimento das competências necessárias na contemporaneidade em leitura e escrita. Nesse sentido, buscou-se a exploração de tecnologias digitais acessíveis, gratuitas e de fácil exploração, assim como as que oportunizam o protagonismo discente na formação leitora e na produção textual.

Observa-se que integrar tecnologias digitais ao ensino de leitura e produção textual no Ensino Médio não é apenas uma resposta às exigências contemporâneas, mas uma oportunidade de renovar as práticas pedagógicas, ampliar o repertório cultural dos estudantes e promover sua autonomia crítica. A escola precisa se constituir como espaço de significação da linguagem e de articulação entre diferentes saberes e linguagens, fortalecendo o vínculo entre o universo escolar e o mundo dos alunos, visto que a leitura e a escrita devem ser compreendidas como práticas sociais e culturais complexas, e não meramente técnicas escolares. A tecnologia, por sua vez, deve ser integrada de forma intencional, crítica e pedagógica, como meio para auxiliar na aprendizagem no estímulo ao protagonismo estudantil.

Conclui-se, portanto, que integrar as tecnologias digitais ao ensino de leitura e produção textual representa, além de um desafio devido a dificuldades apresentadas, constituir-se em uma possibilidade de melhorar o gosto pela leitura e escrita na educação contemporânea. A escola do século XXI precisa reconhecer que a leitura e a escrita já não se limitam aos livros impressos e que os estudantes estão imersos em práticas sociais digitais que mudam suas formas de interagir com a linguagem e com o mundo. Este estudo contribui para o campo educacional ao reunir elementos teóricos, legais e pedagógicos que sustentam a necessidade de ressignificar o ensino de Língua Portuguesa, com vistas à formação de leitores e autores críticos, criativos e éticos.

Por fim, a pesquisa mostra que o ensino de leitura e produção textual precisa ser repensado a partir das transformações da cultura digital. Isso significa reconhecer que as formas de ler e escrever contemporâneas se expandiram para além do impresso, trazendo som, imagem, vídeo e interatividade. E a escola que esta atenda a esse novo cenário, também consegue dar abertura para os novos gêneros e criação de experiências que podem articular oralidade, leitura, escrita e tecnologia. Assim, o estudo mostra que a inserção das tecnologias digitais no ensino de LP, e quando conduzido com responsabilidade, ética, criticidade e infraestrutura adequada possibilita melhora no ensino aprendizagem dos alunos. Com isso a escola pode alcançar o que

tanto almejamos, e o que consta na BNCC, em formar sujeitos leitores, produtores e críticos em uma sociedade marcada pela informação, conectividade, e linguagem multimodal. Não podemos ignorar essas transformações para não comprometer a própria função social da escola no século XXI. Esta dissertação reafirma a centralidade da escola como espaço de formação integral, democrática e humanizadora, capaz de articular linguagem, cultura e tecnologia em favor de uma educação que promova a cidadania, a equidade e a transformação social. Mais do que adaptar-se às mudanças, cabe à escola liderar esse processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Indicadores para a formação de educadores para integração do laptop na escola. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito (org.). **O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Avercamp, 2011. p. 34-48.

ÁLVAREZ, Octávio H. O texto eletrônico: um novo desafio para o ensino da leitura e da escrita. In: PEREZ, Francisco C.; GARCIA, Joaquin R. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 167-170.

ANTUNES, Jucélia Nunes. **Tecnologias digitais no Ensino Médio: A Implementação da BNCC como Proposição Didática na Linguagem Escrita**. 27/07/2021 85 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen Biblioteca Depositária: Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho

ARAÚJO, Rosana Sarita. **Letramento digital: conceitos e preconceitos**. In.: Anais Eletrônicos do 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, UFPE, 2008.

ASSIS Machado. **Crônicas de Machado de Assis, Coletânea**. Obras completas. Vol. IV Machado de Assis (1839- 1908).

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz? 49. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. Martins Fontes: São Paulo, 1997.

BARBOSA, Maria Fernanda M. **A emergência de novos gêneros textuais na era digital**. *Escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, Nilópolis, v. 3, n. 1B, p. 148–171, jan. /abr. 2012.

BERNARDES, Alessandra Sexto; VIEIRA, Paula M. Teixeira. As Salas de Bate-Papo da internet como um espaço de produção de linguagem. **Revista Teias**, v. 2, n. 4, p. 14 pgs.-14 pgs., 2001.

BIN, Margarete Maria Soares et al. A formação estética do leitor de poesia em meio eletrônico. 2020.

BITTAR, Marilena. A escolha do software educacional e a proposta didática do professor: estudo de alguns exemplos em matemática. In: BELINE, Willian; COSTA, Nielce Meneguelo Lobo da (org.). **Educação matemática, tecnologia e formação de professores: algumas reflexões**. Campo Mourão: Editora de Fecilcam, 2010. p. 215- 243.

BOLTER, J. D. **Writing Space: Computers, Hypertext, and the Remediation of Print**. 2. ed. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Pedagogias Digitais: entre smartphones e cultura digital. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 52, p. 27-50, 2020.

BRASIL. **Base nacional comum curricular — BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/Imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 junho. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 1998.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**.

BRASIL. **Escola em Tempo Integral**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/acoes/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 09 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (Inep). Notas sobre o Brasil no Pisa 2022. <https://www.gov.br/inep/pt-br>

BRASIL. **Lei 13.415 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 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 140 Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 23, n. 38, jan. /Julho 2018 Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI | ISSN 2526-8449 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em maio de 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> >. Acesso em: 9 de junho. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da

Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/português.pdf>.

CABERO-ALMENARA, Julio. **Tecnología educativa: diseño y utilización de medios en la enseñanza**. Barcelona: Paidós, 2001.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens: volume I**. 6ª ed. reform. São Paulo: Atual, 2008.

CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. In.: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas** (Org.) São Paulo: Editora UNESP, 2003.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

COSTA, Fernando Albuquerque; FELIZARDO, Maria Helena. A formação de professores e a integração das TIC no currículo: com que formadores? In: **CONGRESSO INTERNACIONAL TICEDUCA**, 2., 2012. Lisboa. Anais [...]. Lisboa, 2012. Disponível em: http://cefopna.edu.pt/revista/revista_08/es_05_08_mhf_fac.htm Acesso em: 11 ago. 2024.

COSTA, Rogério. **A Cultura Digital**. São Paulo: Publifolha, 2008.

COSTA, Sérgio R.; FREITAS, Maria T. de A. Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper) textuais na Internet. In: COSTA, Sérgio R; FREITAS, Maria T. de A. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DA SILVA DIAS, Patrícia; GOI, Mara Elisângela Jappe. Lev Vygotsky: **influências e contribuições para o campo educacional no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo**. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 12, 2022.

DIAS, A. R. F. **Análise de Redações de Vestibular e sua Correção Avaliativa**. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1986.

DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. In: III Encontro Nacional sobre hipertexto. 2009. Belo Horizonte. **Anais do III Encontro Nacional sobre hipertexto**. Belo Horizonte: CEFET-MG, out. p. 1-19, 2009.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ESCONTRELA MAO, Ramón; STOJANOVIC CASAS, Lily. La integración de las TIC en la educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente. **Revista de pedagogía**, v. 25, n. 74, p. 481-502, 2004.

FAUJIAH, I.; NOVIEKAYATI, I. G. A. A.; PRATITIS, N. T. The use of artificial intelligence (AI) in student learning process in the digital era. **Proceeding of International Conference on Healthy Living (INCOHELIV)**, v. 1, n. 1, 2024. Disponível em: <https://journal.ubaya.ac.id/index.php/incoheliv/article/view/6577>. Acesso em: 09 dez. 2024.

Ferramentas digitais: ChatGPT, Google Docs, aplicativos de escrita criativa.

FERREIRA, Juliana Cristina. **O Ensino de Literatura no Brasil: Uma Abordagem no Currículo do Ensino Médio**. Anuário de Literatura, Florianópolis, v.26, p. 01-11,2021. UFSC.

FREIRE, P. (1989). **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. (23ª ed.). Coleção polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados; Cortez.

FREIRE, Paulo, 1921 -1997. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra** / Paulo Freire, Donald Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREITAS, M. T. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Da tecnologia da escrita à tecnologia da internet. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILSTER, Paul. **Digital Literacy**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/sobre/>

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/revista-digital/artigo/76/oralidade-e-ensino-de-lingua-portuguesa>.

IFRAH, Georges. **The universal history of computing: from the abacus to quantum computing**. New York: John Wiley & Sons, 2000.

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional. **Alfabetismo no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 27 nov. 2024.

JULIANI, Dian; PURWITA, Citra; FITRA, Reishi Radhiyatul Ulya. Edukasi Dan Pelatihan Pemanfaatan Artificial Intelligence Pada Pendidikan Sekolah Menengah Atas Dalam Menghadapi Era Digitalisasi. **HIKMAYO: JURNAL PENGABDIAN MASYARAKAT AMAYO**, v. 3, n. 1, p. 59-69, 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus. 2012. 141p.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias de ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003.

KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.u-nisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 09 mai. 2023.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KRAJKA, Jarosław; OLSZAK, Izabela. Artificial Intelligence Tools in Academic Writing Instruction: Exploring the Potential of On-Demand AI Assistance in the Writing Process. **Roczniki Humanistyczne**, v. 72, n. 6, 2024.

KRESS, G. **Writing the future: English and the Making of a Culture of Innovation**. New York: Routledge, 1995.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

LAIS, Cláudia. **O uso dos gêneros digitais na sala de aula**. I SIMEDUC (Simpósio Internacional de Educação e Comunicação), 2010. Disponível em: https://geces.com.br/simposio/anais/wp-content/uploads/2014/04/GENEROS_DIGITAIS.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34: São Paulo, 1997.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

Lispector, Clarice. **Uma Amizade Sincera, in Felicidade Clandestina**.

LOPES, Paula Cid; SENNA, Luiz Antônio Gomes. In: **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Painel "Formação de professores e letramento em EJA: desafios contemporâneos"**, 2010, Belo Horizonte, MG. Anais do (ISBN: 21773360), pp.1 a 32.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes na tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-34.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro:

Lucerna, 2002. p. 19-34.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV: língua, linguística e literatura**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTÍNEZ, M. et al. Inteligência Artificial como recurso de información en las bibliotecas escolares, una mirada desde el pensamiento computacional para convertirlas en aulas. **Encuentro Internacional De Educación En Ingeniería**, 2024. Disponível em: <https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/3527>. Acesso em: 09 dez. 2024.

MARTINS, M. Helena. **O que é leitura**. 15. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MELO, Lafayette Batista; MOURA, Thiago José Marques. O uso do ChatGPT no ensino de programação. *Computação Brasil*, n. 51, p. 43-47, 2023.

MENEGARO, Lilian Lemos. Tecnologias digitais, leitura e produção textual: contextualizando discussões a partir do uso do blog em uma experiência de ensino. **LinguaTec**, v. 5, n. 2, p. 393-407, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Jean Carlos. Assistente ChatGPT na educação: possibilidades e desafios. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 9, n. 6, p. 2899-2906, 2023.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. 174p.

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

MORAN, José Manuel. Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação “on-line”. **Revista Da ABENO**, 5(1), 40–45. 2004.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

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

MOROSINI, Marília., KOHLS-SANTOS, Pricila.; BITTENCOURT, Zoraia. *Estado do Conhecimento: Teorias e Práticas*. Curitiba: CRV, 2021.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

- MORTENSEN, T.; WALKER, J. Blogging Thoughts: Personal Publication as an Online Research Tool. In: MORRISON, A. (Ed.). **Researching ICTs in Context**. Oslo: InterMedia, University of Oslo, 2002. p. 249-279.
- NÓVOA, A. **Formação de professores em tempo de pandemia**. Youtube. Jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em: 14 ago. 2024.
- OLIVEIRA, Raquel Mignoni; CORRÊA, Ygor. Ensino de língua portuguesa com a mediação das tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Dialogia**. São Paulo, n. 36, p. 252-268, set./dez. 2020.
- PETIT, Michéle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2.ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: ed. 34, 2009.
- PIRES, Maria das Graças Porto. COSTA, Margareth Correia Fagundes e FERREIRA, Lúcia Gracia. Alfabetização e letramento: concepções e práticas. Linguagens, Educação e Sociedade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/ Centro de Ciências da Educação**, ano 12, n.17, (2007) – Teresina: EDUFPI, 2007. pp. 63 a 71.
- PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. Da formação de professores à formação de leitores: desafios para uma prática eficiente de leitura na escola. **Revista de Ciências Humanas**, v. 15, n. 25, p. 94-107, 2015.
- PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental. **Signo. Santa Cruz do Sul**, v. 43, n. 78, 2018.
- PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. De On the Horizon. **NCB University Press**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.
- RESENDE, Fernando. O desafio de formar leitores. **Revista Presença Pedagógica**. Nº 34, p. 17 - 25, julho/agosto. 2000.
- RESOLUÇÃO CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (**BNCC-EM**), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.
- RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. (Orgs.). **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2013.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. e270-e270, 2021.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Improviso, ensaio e expansão: reflexos sobre escola e educação pós-pandemia. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**. Feira de Santana, v. 23, n. 3, p. 317-325, setembro/dezembro de 2022.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA Val, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita

para Educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia e poder semiótico: escrever, hoje. **Texto Livre**, v. 8, n. 1, p. 112-123, 2015.

RICHTER, Ana Patrícia Henzel; CERUTTI, Elisabete. A Base Nacional Comum Curricular e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: Ampliando o olhar sobre as (con)divergências. **Dialogia**, n. 41, p. e21737-e21737, 2022.

ROCHA, D. R. Os sentidos políticos atribuídos à função social da escola pelos professores iniciantes na carreira. In: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da (Org.). **Epistemologia das práxis na formação de professores: diferentes prismas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. v. 1, p. 120.

RUIS, Luciana Ledo Peres; MORANDI, Marcos; BISOL, Laísa Veroneze. **Tecnologia na educação de Mato Grosso e as Formações Continuadas Ofertadas para seu uso nas Práticas Pedagógicas de Sala de Aula**. **Revista de Ciências Humanas**, v. 24, n. 2, p. 187-203, 2023.

SALVAT, Begoña Gros. **El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza**. Barcelona: Gedisa, 2000.

SAMPSON, Geoffrey. **Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia**. São Paulo: Ática, 1996.

SÁNCHEZ ILABACA, Jaime. Integración curricular de TICs. Concepto y modelos. **Revista enfoques educacionales**, v. 5, n. 1, p. 51-65, 2003.

SANTOS, Danielle Fernandes Amaro; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. **Revista Linhas**, v. 23, n. 51, p. 334-357, 2022.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana et al. Personalizing education: the role of adaptive technologies in individualized education. **CONTRIBUCIONES A LAS CIÊNCIAS SOCIALES**, v. 17, n. 2, p. e5190-e5190, 2024.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Elementos de pedagogia da leitura. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Louise de Quadros da; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo. Recursos para a avaliação da aprendizagem no ensino superior: possibilidades digitais. **Roteiro**, v. 46, 2021.

SILVA, Maria De Lourdes Aleixo Mendonça. A Importância da Leitura Para a Produção de Texto. **Revista Científica de Iniciación a la Investigación**, v. 4, n. 1, 2019.

SILVA. Renata. **Letramento no Brasil: reflexão a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003.

SMITH, F. Leitura significativa. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6ª. ed.; 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação – ANPED**. Nº 25, 2004.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUSA, Francisco Cavalcante de. **Infraestrutura digital e acesso à internet em escolas: tentativas de universalização**. CONJUR. Consultor Jurídico, 20 jun. 2023.

SOUZA, João P.N, **Análise Crítica Sobre a Base Nacional Comum - BNCC**. 17 de janeiro de 2018.

SOUZA, Nicéia A. C.; GONÇALVES, Clézio R. Políticas linguísticas e o exercício da leitura na construção da identidade. In: Anais do XXII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. 3, 2018, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: **Cadernos do CNLF**, 2018. 741-762

SOUZA, Valdemir Melo de. Gênero Vlog: **uma proposta de didatização**. Anais Eletrônicos do IV SEFELI, v. 4, 2018, 2018.

SYARIFAH, Eva Fitriani; FAKHRUDDIN, Afief. Exploring Students' Experience In Using Ai To Assist Their Writing. **Journal of English Language Learning**, v. 8, n. 1, p. 558-564, 2024.

TAVARES, Mayara Corrêa; DE FREITAS, Ernani Cesar. OS PERFIS DO LEITOR EM UM CLUBE DE LIVROS: RESSIGNIFICAÇÃO DA LEITURA. **Literatura em Debate**, v. 16, n. 28, p. 45-65, 2021.

THEISEN, Marieli Paula Folharim. *Práticas leitoras para a escola do século XXI: multiletramentos, literatura e tecnologias digitais em conexão*. 2023.

VALENTE, José Armando. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador**. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, MEB, p. 22-31, 2005. Disponível em: https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HXFXQKSB-23XMNVQ-M9/VALENTE_2005.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista diálogo educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. (1896-1934). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**/ Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villabobos. 11ª edição – São Paulo: ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. (2000). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

WEIGMANN, J. (2020, 14 de julho). **História da Leitura: 5 grandes marcos**. *Leitura Orgânica Blog*. Recuperado de <https://www.leituraorganica.com>

XAVIER, Antônio Carlos. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In:

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

XAVIER, Antônio Carlos. In: ARAÚJO, Júlio César (org.). **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC, 2000.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, v. 9, n. 2, p. 11- 22, 2008.

ANEXO A - Conto "Uma amizade sincera", de Clarice Lispector

Não é que fôssemos amigos de longa data. Conhecemo-nos apenas no último ano da escola. Desde esse momento estávamos juntos a qualquer hora. Há tanto tempo precisávamos de um amigo que nada havia que não confiássemos um ao outro. Chegamos a um ponto de amizade que não podíamos mais guardar um pensamento: um telefonava logo ao outro, marcando encontro imediato. Depois da conversa, sentíamos-nos tão contentes como se nos tivéssemos presenteado a nós mesmos. Esse estado de comunicação contínua chegou a tal exaltação que, no dia em que nada tínhamos a nos confiar, procurávamos com alguma aflição um assunto. Só que o assunto havia de ser grave, pois em qualquer um não caberia a veemência de uma sinceridade pela primeira vez experimentada.

Já nesse tempo apareceram os primeiros sinais de perturbação entre nós. Às vezes um telefonava, encontrávamo-nos, e nada tínhamos a nos dizer. Éramos muito jovens e não sabíamos ficar calados. De início, quando começou a faltar assunto, tentamos comentar as pessoas. Mas bem sabíamos que já estávamos adulterando o núcleo da amizade. Tentar falar sobre nossas mútuas namoradas também estava fora de cogitação, pois um homem não falava de seus amores. Experimentávamos ficar calados – mas tornávamo-nos inquietos logo depois de nos separarmos.

Minha solidão, na volta de tais encontros, era grande e árida. Cheguei a ler livros apenas para poder falar deles. Mas uma amizade sincera queria a sinceridade mais pura. À procura desta eu começava a me sentir vazio. Nossos encontros eram cada vez mais decepcionantes. Minha sincera pobreza revelava-se aos poucos. Também ele, eu sabia, chegara ao impasse de si mesmo.

Foi quando, tendo minha família se mudado para São Paulo, e ele morando sozinho, pois sua família era do Piauí, foi quando o convidei a morar em nosso apartamento, que ficara sob a minha guarda. Que rebuliço de alma. Radiantes, arrumávamos nossos livros e discos, preparávamos um ambiente perfeito para a amizade. Depois de tudo pronto – eis-nos dentro de casa, de braços abanando, mudos, cheios apenas de amizade.

Queríamos tanto salvar o outro. Amizade é matéria de salvação.

Mas todos os problemas já tinham sido tocados, todas as possibilidades estudadas. Tínhamos apenas essa coisa que havíamos procurado sedentos até então e enfim encontrado: uma amizade sincera. Único modo, sabíamos, e com que amargor sabíamos, de sair da solidão que um espírito tem no corpo.

Mas como se nos revelava sintética a amizade. Como se quiséssemos espalhar em

longo discurso um truísmo que uma palavra esgotaria. Nossa amizade era tão insolúvel como a soma de dois números: inútil querer desenvolver para mais de um momento a certeza de que dois e três são cinco.

Tentamos organizar algumas farras no apartamento, mas não só os vizinhos reclamaram como não adiantou.

Se ao menos pudéssemos prestar favores um ao outro. Mas nem havia oportunidade, nem acreditávamos em provas de uma amizade que delas não precisava. O mais que podíamos fazer era o que fazíamos: saber que éramos amigos. O que não bastava para encher os dias, sobretudo as longas férias.

Data dessas férias o começo da verdadeira aflição.

Ele, a quem eu nada podia dar senão minha sinceridade, ele passou a ser uma acusação de minha pobreza. Além do mais, a solidão de um ao lado do outro, ouvindo música ou lendo, era muito maior do que quando estávamos sozinhos. E, mais que maior, incômoda. Não havia paz. Indo depois cada um para seu quarto, com alívio nem nos olhávamos.

É verdade que houve uma pausa no curso das coisas, uma trégua que nos deu mais esperanças do que em realidade caberia. Foi quando meu amigo teve uma pequena questão com a Prefeitura. Não é que fosse grave, mas nós a tornamos para melhor usá-la. Porque então já tínhamos caído na facilidade de prestar favores. Andei entusiasmado pelos escritórios de conhecidos de minha família, arranjando pistolões para meu amigo. E quando começou a fase de selar papéis, corri por toda a cidade – posso dizer em consciência que não houve firma que se reconhecesse sem ser através de minha mão.

Nessa época encontrávamo-nos de noite em casa, exaustos e animados: contávamos as façanhas do dia, planejávamos os ataques seguintes. Não aprofundávamos muito o que estava sucedendo, bastava que tudo isso tivesse o cunho da amizade. Pensei em compreender por que os noivos se presenteiam, por que o marido faz questão de dar conforto à esposa, e esta prepara-lhe afanada o alimento, por que a mãe exagera nos cuidados ao filho. Foi, aliás, nesse período que, com algum sacrifício, dei um pequeno broche de ouro àquela que é hoje minha mulher. Só muito depois eu ia compreender que estar também é dar.

Encerrada a questão com a Prefeitura – seja dito de passagem, com vitória nossa – continuamos um ao lado do outro, sem encontrar aquela palavra que cederia a alma. Cederia a alma? Mas afinal de contas quem queria ceder a alma? Ora essa.

Afinal o que queríamos? Nada. Estávamos fatigados, desiludidos.

A pretexto de férias com a minha família, separamo-nos. Aliás ele também ia ao Piauí. Um aperto de mão comovido foi o nosso adeus no aeroporto. Sabíamos que não nos

veríamos mais, senão por acaso. Mais que isso: que não queríamos nos rever. E sabíamos também que éramos amigos. Amigos sinceros.

(Clarice Lispector)

LISPECTOR, Clarice. Uma amizade sincera. In: _: **Felicidade clandestina: contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina: contos**. Editora Nova Fronteira, 1989.