CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Jamine Fonseca Valle

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA MEDIADO PELA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Rio de Janeiro
2026

Jamine Fonseca Valle

O desenvolvimento da competência leitora mediado pela Tecnologia da Informação: um estudo com alunos do ensino Médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadores: Professor Paulo Victor Rodrigues de Carvalho, D. Sc.
Professora Sheila da Silva Ferreira Arantes (D. Sc.)

Rio de Janeiro
2026

V181d Valle, Jamine Fonseca

O desenvolvimento da competência leitora mediado pela tecnologia da informação: um estudo com alunos do ensino médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro / Jamine Fonseca Valle; orientador: Paulo Victor Rodrigues de Carvalho; coorientador: Sheila da Silva Ferreira Arantes. – Rio de Janeiro, 2026.

126 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) – Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2026.

1. Competência leitora. 2. Tecnologias digitais. 3. Ensino de Literatura. 4.Sequência didática. 5.Ensino médio. I. Carvalho, Paulo Victor Rodrigues de, prof. orient. II. Arantes, Sheila da Silva Ferreira, prof. coorient. III. Título.

CDD:028.8

JAMINE FONSECA VALLE

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA MEDIADO PELA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

O Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram desta defesa de dissertação.

Examinado por:

gov.br Documento assinado digitalmente
PAULO VICTOR RODRIGUES DE CARVALHO
Data: 24/06/2026 10:29:03-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Paulo Victor Rodrigues de Carvalho, D. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Prof. Hugo Cesar Bellas, D. Sc. (UniCarioca)

Profa. Mônica Ferreira da Silva, D. Sc. (UFRJ)

Rio de Janeiro
2026

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu marido, Rodrigo de Souza Valle, pelo apoio incondicional ao longo desta caminhada, pela compreensão nos momentos mais difíceis e por sempre me incentivar a acreditar no meu potencial e a seguir em busca de novos caminhos. Sua presença, apoio e confiança foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus filhos, Rodrigo Fonseca Valle e João Vitor Fonseca Valle, dedico cada conquista desta trajetória. Obrigada pela compreensão nos momentos de ausência e por serem minha inspiração diária, despertando em mim a vontade constante de crescer, superar desafios e buscar ser melhor a cada dia por vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me permitiu chegar até este momento, fortalecendo-me nos períodos mais difíceis desta trajetória e renovando minha esperança diante de cada desafio enfrentado ao longo desta caminhada acadêmica.

Expresso minha profunda gratidão aos meus orientadores, Professor Paulo Victor Rodrigues de Carvalho e Professora Sheila da Silva Ferreira Arantes, por caminharem ao meu lado durante esta jornada, compartilhando conhecimentos, orientações e contribuições fundamentais para a concretização deste projeto.

Agradeço também à minha família, que esteve ao meu lado ao longo desta caminhada. O apoio, o carinho e a confiança de vocês foram fundamentais para que eu pudesse seguir em frente e concluir esta importante etapa da minha vida.

RESUMO

Este estudo investiga o desenvolvimento da competência leitora de estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro, diante dos desafios da cultura digital e das limitações das práticas pedagógicas tradicionais. Parte-se da dificuldade de compreensão e interpretação textual, associada à ausência de estratégias didáticas alinhadas às características das novas gerações. Nesse contexto, objetiva-se estimular a competência leitora por meio da integração entre o ensino de literatura e o uso da Tecnologia da Informação, com base em metodologias ativas.

A pesquisa é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e delineamento interventivo, desenvolvida por meio da implementação de uma sequência didática mediada por tecnologias digitais. O percurso metodológico compreendeu as etapas de planejamento, aplicação e avaliação da intervenção, com produção de dados por meio da triangulação de instrumentos, incluindo questionários, observação participante e registros das atividades.

Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo, possibilitando a construção de categorias e a interpretação sistemática das informações. Os resultados evidenciam que a integração intencional de recursos tecnológicos ao ensino de literatura favoreceu o aumento do interesse, da participação e do engajamento dos estudantes, contribuindo para a construção de sentidos e para uma relação mais significativa com o texto literário.

Palavras-chave: competência leitora; tecnologias digitais; ensino de literatura; sequência didática; ensino médio.

ABSTRACT

This study investigates the development of reading competence among high school students in the public education system of the state of Rio de Janeiro, considering the challenges of digital culture and the limitations of traditional pedagogical practices. It is based on the difficulty students face in text comprehension and interpretation, associated with the lack of teaching strategies aligned with the characteristics of new generations. In this context, the study aims to promote reading competence through the integration of literature teaching and the use of Information Technology, grounded in active methodologies.

This research is characterized as applied, with a qualitative approach and an intervention-based design, developed through the implementation of a didactic sequence mediated by digital technologies. The methodological procedure included the stages of planning, implementation, and evaluation of the intervention. Data were collected through the triangulation of instruments, including questionnaires, participant observation, and activity records.

Data were analyzed using content analysis, enabling the construction of categories and the systematic interpretation of the information. The results indicate that the intentional integration of technological resources into literature teaching contributed to increased student interest, participation, and engagement, fostering meaning-making processes and a more meaningful relationship with literary texts.

Keywords: reading competence; digital technologies; literature teaching; didactic sequence; high school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gerações....20
Figura 2 - Tripé proposta didática....33
Figura 3 - Eixos temáticos....34
Figura 4 - Infográfico (Etapas do Percurso Metodológico)....40
Figura 5 - Mentimeter GRUPO1....44
Figura 6 - Mentimeter GRUPO 2....44
Figura 7 - Aplicação Dia 1....52
Figura 8 - Mural interativo....53
Figura 9 - Autorreflexão (Avaliação da Experiência)....54
Figura 10 - Momento de leitura de trechos da obra....56
Figura 11 - Atividade colaborativa....57
Figura 12 - Leitura da obra....59
Figura 13 - Discussão e construção colaborativa....59
Figura 14 - Mural Interativo (Poesia)....60
Figura 15 - Análise dos Resultados (Entrevista)....66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Brasil, média da OCDE e países de comparação selecionados.....9
Gráfico 2 - Análise do Brasil de 2000 a 2022. 10
Gráfico 3 - Perfis dos alunos 11
Gráfico 4 - Comparação das leituras 12
Gráfico 5 – Roda de Conversas GRUPO 1 46
Gráfico 6 – Roda de Conversas GRUPO 2 48
Gráfico 7 - Resultados da enquete (Tipos de Leitura).....48
Gráfico 8 - Resultados da enquete (Uso de Resumos) 50
Gráfico 9 - Avaliação Dinâmica (Nível de Participação do Estudantes) 67
Gráfico 10 - Avaliação Dinâmica (Maior Interesse na SD) 67
Gráfico 11 - Avaliação Dinâmica (Mudanças Após Aplicação da SD) 77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados do PISA 2022 (Volume I) © OCDE 2023 11
Tabela 2 - Interesse por Literatura (Faixa Etária) 29
Tabela 3 - Ranking do Quiz Interativo (Dom Casmurro) 54
Tabela 4 - Ranking do Quiz Interativo (Auto da Compadecida) 56
Tabela 5 - Comparação do nível de interesse dos estudantes pela leitura antes e após a aplicação da sequência didática 82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tecnologias utilizadas na SQ 42
Quadro 2 - Pontos Norteadores da Pesquisa de Campo 43
Quadro 3 - Diferenças Entre e Leitura Fora e Dentro da Escola 49
Quadro 4 - Dia 1 (Sequência Didática) 55
Quadro 5 - Categorias analíticas engajamento leitor 78
Quadro 6 - Categorias analíticas a partir das respostas dos estudantes após a aplicação da Sequência Didática 80
Quadro 7 - Tecnologias e atividades mencionadas pelos estudantes na avaliação da sequência didática 81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PISA – Programme for International Student Assessment

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

IPL – Instituto Pró-Livro

TI – Tecnologia da Informação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

SD – Sequência Didática

Sumário

Sumário **14**

1. **INTRODUÇÃO** **1**

1.1. Inquietação 3

1.2. Caracterização do Problema 4

1.3. Tecnologia na Educação 5

1.4. Relevância 6

1.5. Objetivos 7

1.5.1. Objetivo Geral 7

1.5.2. Objetivos Específicos 8

2. **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA** **9**

2.1. Formação de Leitores na Era Digital 9

2.1.1. Leitura na era digital 15

2.2. Vínculo Afetivo Com a Literatura 17

2.2.1. As Gerações em sala de aula 19

2.2.2. Estilos de aprendizagem 20

2.3. Cotidiano, Literatura e Criatividade 22

2.3.1. Caminhos para o Engajamento Leitor 23

2.4. Leitura Crítica na Era Digital 25

2.4.1. O Potencial do Hipertexto 25

2.4.2. O uso de vídeos como mediação literária 26

2.4.3. Mediação literária em redes sociais 28

2.4.4. A importância da Leitura Autônoma 31

3.PERCURSO METODOLÓGICO **32**

3.1. Etapa 1: Pesquisa de campo subsidiada pela etapa preliminar para identificar a competência leitora dos estudantes. 34

3.2. Etapa 2: Elaboração e aplicação da sequência didática 35

3.3. Etapa 3: Material de apoio 38

3.4. Etapa 4: Avaliação Dinâmica 39

4. **O USO DA TECNOLOGIA NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA** **40**

5. RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO **42**

5.1. Primeiro encontro 43

5.2. Segundo encontro 48
6. DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 51
6.1. Aplicação da SD no dia 1 51
6.2. Aplicação da SD no dia 2 55
6.3. Aplicação da SD no dia 3 58
6.4. Avaliação da aplicação da sequência didática 61
7. ANÁLISE DOS DADOS 62
7.1. Avaliação da Dinâmica: Resultados obtidos 63
7.2. Relato de experiência 68
7.2.1. Relato de experiência - dia 1 69
7.2.2. Relato de experiência - dia 2 69
7.2.3. Relato de experiência - dia 3 70
8. DISCUSSÃO 72
9. CONCLUSÃO 84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 88
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/COM AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO DE VOZ E IMAGEM 91
APÊNDICE B – TALE - TERMO DE ASSENTIMENTO 97
APÊNDICE C – TALE - TERMO DE ASSENTIMENTO 99
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS 100
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS 102
APÊNDICE F – E-BOOK 103
ANEXO B – DECLARAÇÃO DE APLICABILIDADE 105
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 106

1. INTRODUÇÃO

Ensinar literatura na contemporaneidade configura-se como um exercício de escuta sensível, acolhimento e constante reinvenção. Em meio a um cenário marcado pela rapidez das transformações, pela presença constante das telas e pela multiplicidade de estímulos, formar leitores vai muito além de simplesmente apresentar obras literárias; trata-se de construir pontes entre o texto e a vida dos estudantes.

De acordo com Libâneo (2017), a formação de leitores competentes é comprometida por uma série de fatores inter-relacionados, como a desmotivação dos alunos, a inadequação dos métodos pedagógicos e a insuficiência do apoio familiar. Tal contexto revela um problema mais abrangente: ainda que muitos sujeitos dominem o processo de decodificação das palavras, não necessariamente desenvolvem as competências cognitivas e interpretativas requeridas para mobilizar a leitura e a escrita em práticas sociais concretas.

Os dados sobre o desempenho leitor no Brasil apontam para um cenário preocupante. Avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023) e do Programme for International Student Assessment (PISA, 2018; 2022), assim como informações do Instituto Pró-Livro (IPL, 2020), indicam baixo desempenho e fragilidades na compreensão textual, evidenciando a necessidade de fortalecer a leitura no contexto escolar e de tornar essa prática mais significativa e atrativa para os estudantes (Cosson, 2021).

Esse panorama torna-se ainda mais acentuado à medida que o avanço tecnológico amplia exponencialmente as formas de acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo em que multiplica as possibilidades de distração. Inseridos em um contexto digital marcado por estímulos constantes, muitos adolescentes acabam por negligenciar a leitura, voltando sua atenção a conteúdos efêmeros e fragmentados. Paralelamente, observa-se, no ambiente escolar, a persistência de abordagens tradicionais que, embora mantenham certa relevância, mostram-se insuficientes para atender às especificidades e às necessidades formativas dos estudantes contemporâneos (Gomes *et a*l., 2023).

Ademais, a BNCC (2017) ressalta a importância de metodologias que estimulem o desenvolvimento do pensamento criativo, promovendo a aquisição de habilidades alinhadas às práticas comunicativas contemporâneas e contribuindo para que os estudantes ampliem a compreensão de si mesmos e do contexto social e cultural em que estão inseridos.

Nesse contexto, a formação de leitores na contemporaneidade pode ser favorecida pela utilização da Tecnologia da Informação, reconhecida como instrumento capaz de promover uma aprendizagem mais significativa, sobretudo quando articulada a metodologias ativas.

Como destacam Oliveira e Júnior (2022), a relação entre a literatura e as vivências sociais dos estudantes favorece uma experiência que transcende o mero contato com o texto escrito e amplia o processo de construção de significados. Nessa perspectiva, desenvolver a competência leitora implica fazer o estudante compreender que a literatura não se restringe ao passado, mas constitui uma expressão viva da contemporaneidade, capaz de dialogar com suas experiências, questionamentos e modos de ver o mundo.

Sendo assim, (Pereira, 2021) a presente pesquisa buscou repensar estratégias que contribuam para o campo da Educação, ao articular o ensino da literatura com o universo tecnológico, evidenciando a viabilidade de promover aulas mais próximas da realidade dos estudantes, sem comprometer a profundidade dos textos literários. Embora diversos estudos já tenham explorado a temática da formação leitora, esta investigação se diferencia por enfatizar a utilização da TI como recurso de apoio à promoção da leitura, buscando estabelecer um caminho de interseção entre a literatura proposta no contexto escolar e as vivências dos estudantes (Pereira, 2021).

A pesquisa tem como propósito apoiar professores, especialmente os de Língua Portuguesa, no desafio de formar leitores competentes em um contexto marcado pela hiperestimulação digital. Nesse sentido, o estudo propõe uma reflexão sobre o tema, apresentando uma sequência didática que articula o trabalho com clássicos da literatura brasileira a atividades mediadas por tecnologias digitais, buscando ampliar o engajamento dos estudantes e favorecer a construção de significados de forma crítica e contextualizada (Gomes *et a*l., 2023).

1.1. Inquietação

Atuo na educação há 20 anos, nas redes municipal e estadual de ensino. Iniciei minha trajetória profissional na rede pública logo após o Ensino Médio, em formação de professores, e, ao longo do tempo, busquei aprimorar minha formação. Graduei-me em Letras Português/Literatura e me especializei no Ensino de Língua Portuguesa, sempre com o objetivo de promover uma educação literária voltada à formação de leitores críticos e reflexivos. Ao longo da minha carreira, atuei em diferentes contextos educacionais em municípios como Magé, Teresópolis e Niterói. Atualmente, leciono língua portuguesa para turmas do ensino médio na Rede Estadual do Rio de Janeiro e sou professora I no município de Niterói.

Ao longo dessa trajetória, tenho percebido a leitura como uma atividade complexa e multifacetada, envolvendo processos interligados que vão muito além da simples compreensão literal dos textos. Na rede pública onde exerço minha prática docente, especialmente entre os adolescentes das turmas de ensino médio, é notório o distanciamento recorrente da leitura consciente e a dificuldade em manter a atenção em leituras mais longas e complexas.

Apesar das questões mencionadas, estratégias pedagógicas de incentivo à leitura que desconsideram as especificidades e características das novas gerações de alunos continuam a ser aplicadas ano após ano. Essas abordagens, em vez de promoverem a formação de leitores críticos e habituais, acabam resultando na criação de leitores fragmentados, que não desenvolvem a capacidade de analisar e refletir profundamente sobre os textos.

Diante disso, uma preocupação significativa é a escassez de propostas eficazes para a formação de leitores no ambiente escolar, já que o incentivo à leitura de textos literários muitas vezes tem se limitado a atividades baseadas na análise de fragmentos de livros didáticos ou nas provas de livros paradidáticos, que nem sempre correspondem ao nível habitual de leitura dos alunos ou se ajustam à realidade das comunidades em que estão inseridos, dificultando o desenvolvimento de uma leitura significativa. Esse descompasso amplia o distanciamento entre o que é proposto nas aulas de literatura e a realidade concreta dos estudantes, tornando a leitura um processo cada vez mais distante e irrelevante para suas experiências de vida.

1.2. Caracterização do Problema

A leitura, conforme destaca Bernardes (2022), está intrinsecamente vinculada às práticas sociais, desempenhando um papel crucial na formação do indivíduo e na construção de uma compreensão mais profunda sobre a sociedade. No entanto, o ensino de literatura no contexto do século XXI (Batista; Silva; Souza, 2021) tem enfrentado desafios e necessidades de novas abordagens.

Com o avanço da Tecnologia da Informação (TI), as formas de acesso e interação com o conhecimento têm se transformado profundamente, alterando não apenas os modos de aprendizagem e comunicação, mas também influenciando a imersão dos indivíduos em um ambiente tecnológico em constante evolução, cujo uso e apropriação dependem diretamente do nível de acesso a essas inovações (Gomes et al., 2023).

Todavia, no contexto escolar, verifica-se a persistência de práticas pedagógicas que adotam uma abordagem frequentemente punitiva da literatura, ocasionando desgaste e desmotivação nos estudantes. Tais métodos, em vez de propiciarem a articulação entre a literatura e as experiências dos alunos, a elevam a um pedestal, seja por meio de uma linguagem de difícil compreensão, seja pela seleção de temas desvinculados da realidade social da comunidade escolar, tornando-a pouco significativa para o estudante (Gomes et al., 2023).

Dados de avaliações recentes confirmam a baixa competência leitora entre jovens adolescentes, evidenciando a necessidade de repensar estratégias que fortaleçam a leitura no contexto escolar. Nesse sentido, conhecer e incorporar novas ferramentas de comunicação à prática pedagógica destaca-se como um fator essencial para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem na educação contemporânea (Pereira, 2021; Arantes, Mól & Carvalho, 2023).

Com base no exposto acima, o problema desta pesquisa é a dificuldade no desenvolvimento da competência leitora entre estudantes do Ensino Médio, aliada à escassez de estratégias pedagógicas capazes de dialogar com as características e interesses das novas gerações, reduzindo o descompasso entre a prática escolar e as demandas contemporâneas.

1.3. Tecnologia na Educação

O ensino de Língua Portuguesa, assim como o de outras disciplinas, precisa se adequar às novas demandas, adotando estratégias mais interativas e reflexivas. Nesse contexto, a utilização de tecnologias em sala de aula favorece o engajamento dos alunos e torna a aprendizagem mais significativa. Machado e Amaral (2021) destacam que a escola deve ir além da simples transmissão de conteúdos, promovendo uma comunicação participativa e dinâmica.

Sob esse viés, a interface entre tecnologia e ensino de língua configura-se como uma abordagem inovadora, desde que empregada de forma funcional, podendo contribuir de maneira efetiva para o processo de aprendizagem dos estudantes (Batista; Silva; Souza, 2021).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) propõe o desenvolvimento da Cultura Digital por meio de práticas pedagógicas críticas, nas quais o uso intencional da tecnologia deve estimular a compreensão e o pensamento crítico dos estudantes.

Seguindo essa perspectiva, torna-se evidente a necessidade de adotar, cada vez mais, propostas imersivas que contribuam para a manutenção do estado de *flow*[1] entre os participantes. A gamificação, nesse contexto, desponta como uma estratégia promissora ao possibilitar uma inserção ficcional mais envolvente, tornando o letramento literário mais atrativo no Ensino Médio — etapa em que o desinteresse pela literatura costuma ser recorrente (Vasconcelos; Silva, Júnior,2023).

Segundo Vasconcelos et al. (2021), a utilização de recursos tecnológicos no ensino da literatura pode aumentar a motivação dos estudantes e favorecer uma aprendizagem mais eficaz, tornando o processo mais dinâmico e interativo. Ferramentas digitais, plataformas educativas e aplicativos de leitura possibilitam novas formas de engajamento, reforçam o conteúdo e permitem avaliar a

[1] Teoria formulada pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1990), que descreve um estado mental no qual o indivíduo se encontra totalmente imerso em uma atividade, experimentando foco intenso, engajamento e sensação de satisfação.

compreensão dos alunos de maneira atrativa e adaptada às suas necessidades (Almeida et al., 2023).

Além disso, o acesso a obras literárias digitais também tem se tornado cada vez mais comum, especialmente entre os jovens, que utilizam ferramentas *online* para localizar e ler conteúdo. Essas obras podem ser acessadas gratuitamente ou compradas em plataformas como *Google Play Livros e Ebook Reader.* As redes sociais e *blogs* literários facilitam a troca de informações, ampliando as experiências de leitura e oferecendo diferentes formas de navegação em ambientes digitais (Araújo; Frade, 2021).

Outra ferramenta que tem adquirido um papel relevante no processo educativo tem sido a criação de vídeos. Nessa abordagem, os estudantes assumem uma função central, tanto na construção quanto na assimilação do conhecimento, tornando-se protagonistas da própria aprendizagem. O docente, por sua vez, atua como facilitador ou orientador nesse percurso. Quando bem utilizada, a integração dos vídeos ao ambiente escolar pode potencializar significativamente a prática pedagógica (Carmo; Souza, 2022).

Diante dessas perspectivas, a Tecnologia da Informação apresenta-se como um recurso pedagógico valioso na promoção de avanços no desempenho acadêmico dos alunos. Integrar o ensino de literatura e a produção textual com essas ferramentas digitais amplia o processo de aprendizagem, considerando o perfil dos estudantes e seus interesses. Como os jovens já estão inseridos no universo digital, a escola deve aproveitar essa realidade, utilizando a tecnologia de forma funcional para contribuir efetivamente para a aprendizagem, tanto no ensino tradicional quanto virtual (Batista; Silva; Sousa, 2021).

1.4. Relevância

A relevância desta pesquisa está centrada na investigação de estratégias capazes de potencializar o desenvolvimento da competência leitora entre estudantes do Ensino Médio, com ênfase na rede pública. Conforme assinalam Caetano e Silva (2023), é imprescindível propor alternativas que aproximem os alunos da leitura, considerando o contexto de imersão digital em que se encontram.

O trabalho com a literatura revela-se fundamental, uma vez que a leitura, enquanto prática social, é necessária para a formação crítica do indivíduo (Bernardes, 2022). Entretanto, muitos jovens enfrentam dificuldades nesse processo, especialmente diante das rápidas transformações digitais, o que evidencia a urgência de novas abordagens pedagógicas alinhadas ao perfil e aos interesses das novas gerações (Oliveira; Junior, 2022).

Diante disso, Batista, Silva e Souza (2021) reforçam a relevância desse tema, destacando em sua pesquisa que o uso das tecnologias pode potencializar a aprendizagem ao conectar os interesses e as realidades dos alunos ao conteúdo literário, permitindo a descentralização do papel do educador e favorecendo uma abordagem colaborativa, centrada na construção do conhecimento.

De acordo com Vasconcelos et al. (2021) e Carmo e Souza (2022), as ferramentas pedagógicas baseadas nas tecnologias da informação têm o potencial de transformar o ensino de literatura, criando um ambiente mais envolvente e estimulante. Essas estratégias não apenas aumentam o engajamento dos alunos, mas também promovem o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, essenciais para a formação de leitores mais completos.

Assim, a relevância desta pesquisa se evidencia na proposta de integrar literatura, tecnologias digitais e práticas pedagógicas inovadoras, com o objetivo de fortalecer a competência leitora de estudantes do Ensino Médio da rede pública. Ao investigar estratégias que aproximem os alunos da leitura e tornem o ensino mais significativo, o estudo contribui para a construção de métodos capazes de articular a literatura à realidade digital contemporânea, promovendo o aperfeiçoamento da proficiência leitora por meio das múltiplas formas de leitura.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo Geral

Desenvolver uma proposta metodológica para a ampliação da competência leitora de estudantes do Ensino Médio, baseada em estratégias pedagógicas interativas e no uso de recursos tecnológicos aplicados ao ensino de Literatura.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Identificar as dificuldades de leitura e compreensão textual dos estudantes do Ensino Médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro.

- Elaborar uma sequência didática que favoreça a criação de ambientes de interação e de troca de experiências literárias, mediada pelo uso de tecnologias digitais.

- Avaliar o desenvolvimento da competência leitora e a participação dos estudantes nas práticas de interação literária, a partir da aplicação da sequência didática.

- Desenvolver um material de apoio para professores de Língua Portuguesa que promova a autonomia leitora dos estudantes por meio de práticas pedagógicas voltadas à exploração de recursos digitais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Formação de Leitores na Era Digital

No cenário educacional brasileiro contemporâneo, um dos grandes desafios enfrentados pelos estudantes refere-se às dificuldades de leitura e escrita. Segundo Libâneo (1990), essas dificuldades podem ser atribuídas a múltiplos fatores, como a falta de motivação para a prática leitora, a utilização de métodos pouco eficazes para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, e a insuficiência de apoio no ambiente familiar.

Para tratar da competência em leitura e escrita, utilizaremos os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), um estudo comparativo realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Desde sua primeira edição, em 2000, o PISA fornece informações sobre as habilidades e conhecimentos de estudantes de 15 anos, com o objetivo de avaliar a aprendizagem dentro e fora da escola. Em razão da pandemia de COVID-19, a edição de 2021 foi adiada, sendo aplicada em 2022. Essa edição corresponde ao resultado mais recente do PISA (Machado; DE SOUZA, 2023).

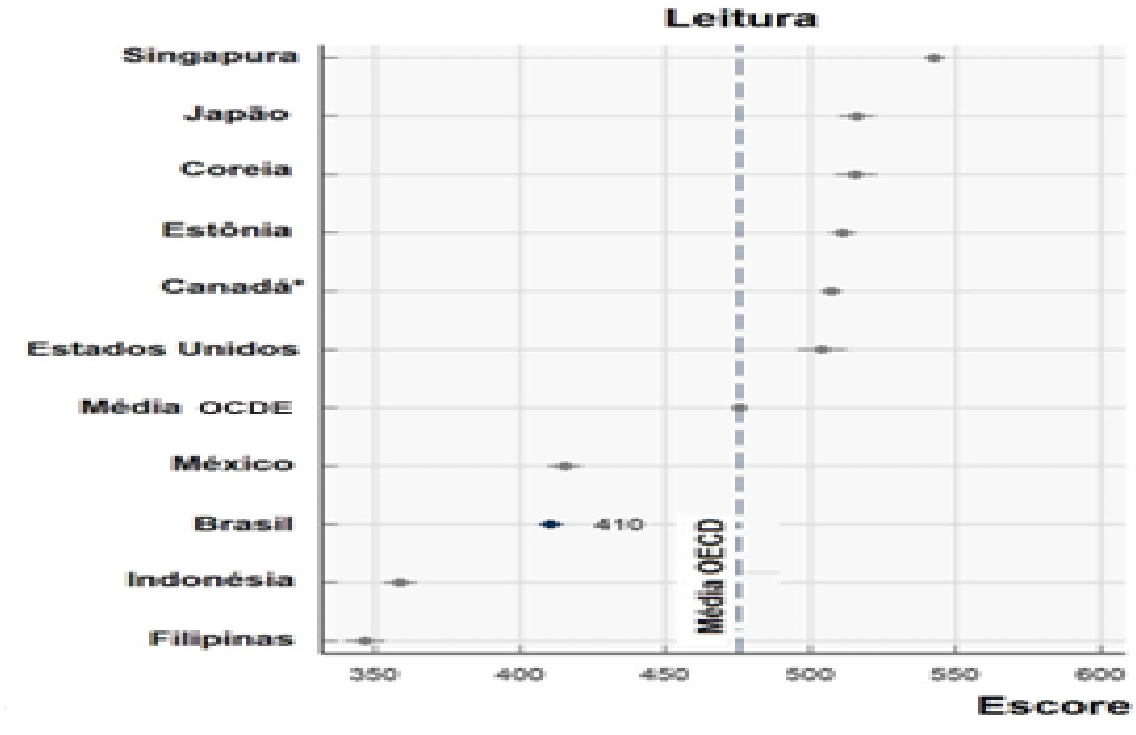


Gráfico 1 - **Brasil, média da OCDE e países de comparação selecionados**

Fonte: OCDE, Banco de dados do Pisa 2022, Tabelas I.B1.2.1, I.B1.2.2 e I.B1.2.3.

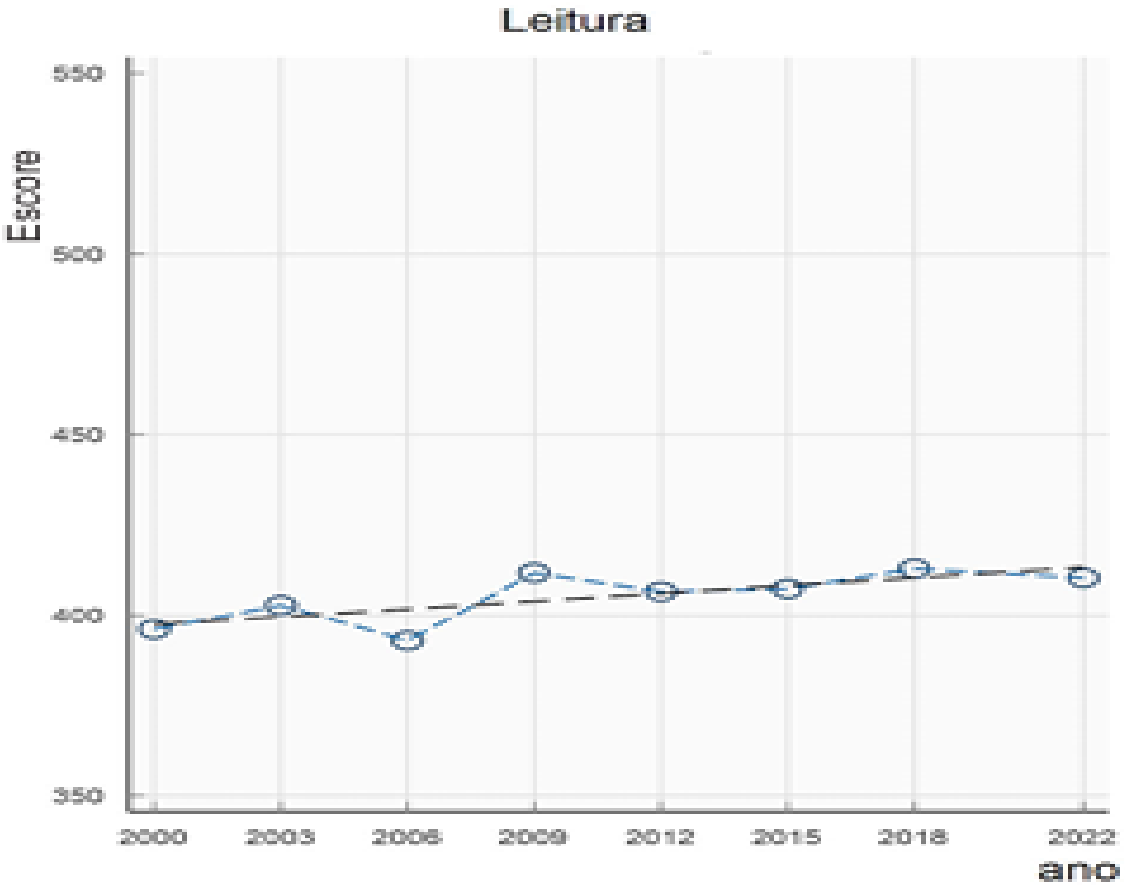


Gráfico 2 - Análise do Brasil de 2000 a 2022.

Fonte: OCDE, Banco de dados do Pisa 2022, Tabelas I.B1.5.4, I.B1.5.5 e I.B1.5.6.

O Brasil participou pela primeira vez do PISA em 2000. Ao comparar seus resultados com os de outros países, os formuladores de políticas públicas e educadores brasileiros têm a oportunidade de refletir sobre estratégias e práticas internacionais bem-sucedidas. A análise do gráfico revela que o desempenho do país no PISA tem se mantido relativamente estável ao longo do tempo. Desde 2009, observam-se apenas pequenas variações nos resultados, em geral não significativas, o que indica uma tendência de estagnação nos indicadores educacionais avaliados pelo programa (PISA, 2022).

No PISA 2022 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), os alunos brasileiros obtiveram 410 pontos em leitura, resultado que os posiciona significativamente abaixo da média dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que foi de 476 pontos. Esse desempenho indica que uma parcela expressiva dos estudantes brasileiros ainda

enfrenta dificuldades para compreender, interpretar e analisar textos de complexidade moderada

Tabela 1 - Resultados do PISA 2022 (Volume I) © OCDE 2023

Countries/economies with a mean performance/share of top performers **above** the OECD average
Countries/economies with a share of low performers **below** the OECD average
Countries/economies with a mean performance/share of top performers/share of low performers **not significantly different** from the OECD average
Countries/economies with a mean performance/share of top performers **below** the OECD average
Countries/economies with a share of low performers **above** the OECD average

	Mean score in PISA 2022			Long-term trend: Average decenial trend			Short-term change in performance (PISA 2018 to PISA 2022)			Top-performing and low-performing students	
	Mathematics	Reading	Science	Mathematics	Reading	Science	Mathematics	Reading	Science	Share of top performers in at least one subject (Level 5 or 6)	Share of low performers in all three subjects (below Level 2)
	Mean	Mean	Mean	Score dif.	Score dif.	Score dif.	Score dif.	Score dif.	Score dif.	%	%
Bulgaria	417	404	421	3	-5	-11	-19	-16	-3	4,6	38,3
Moldova	414	411	417	14	20	5	-6	-13	-12	1,7	37,1
Qatar	414	419	432	58	59	51	0	12	13	5,2	34,2
Chile	412	448	444	-1	16	2	-6	-4	0	3,6	24,8
Uruguay	409	430	435	-8	3	5	-9	3	10	3,4	30,6
Malaysia	409	388	416	7	-12	1	-32	-27	-21	1,3	40,6
Montenegro	406	405	403	10	9	0	-24	-16	-12	1,5	41,3
Mexico	395	415	410	2	4	1	-14	-5	-9	0,7	38,4
Thailand	394	379	409	-8	-20	-8	-25	-14	-17	1,3	46,3
Peru	391	408	408	26	38	33	-9	8	4	1,3	40,8
Georgia	390	374	384	8	-2	6	-8	-6	1	1,3	51,1
Saudi Arabia	389	383	390	m	m	m	16	-17	4	0,3	48,6
North Macedonia	389	359	380	m	-2	m	-6	-34	-33	0,7	55,8
Costa Rica	385	415	411	-17	-21	-16	-18	-11	-5	1,1	38,1
Colombia	383	409	411	9	12	15	-8	-4	-2	1,5	40,7
Brazil	379	410	403	10	7	5	-5	-3	-1	2,6	42,2
Argentina	378	401	406	-5	-2	7	-2	-1	2	1,5	42,7
Jamaica*	377	410	403	m	m	m	m	m	m	1,7	43,5
Albania	368	358	376	4	12	-5	-69	-47	-41	0,8	56,2

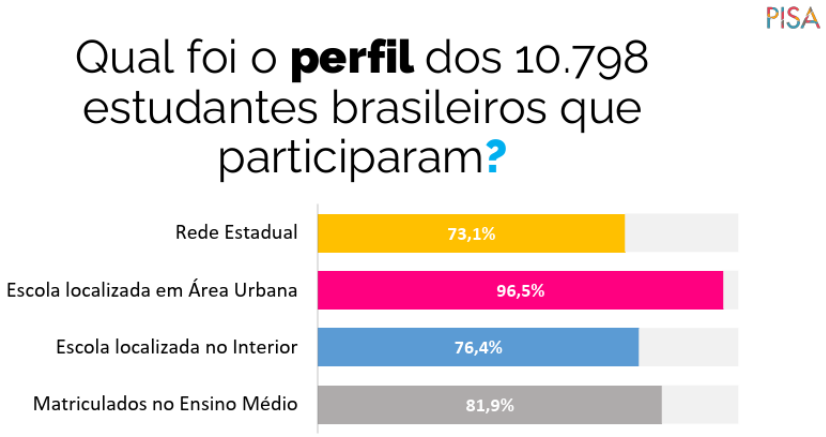


Gráfico 3 - Perfis dos alunos

Fonte: InepPISA 2022 | RESULTADOS

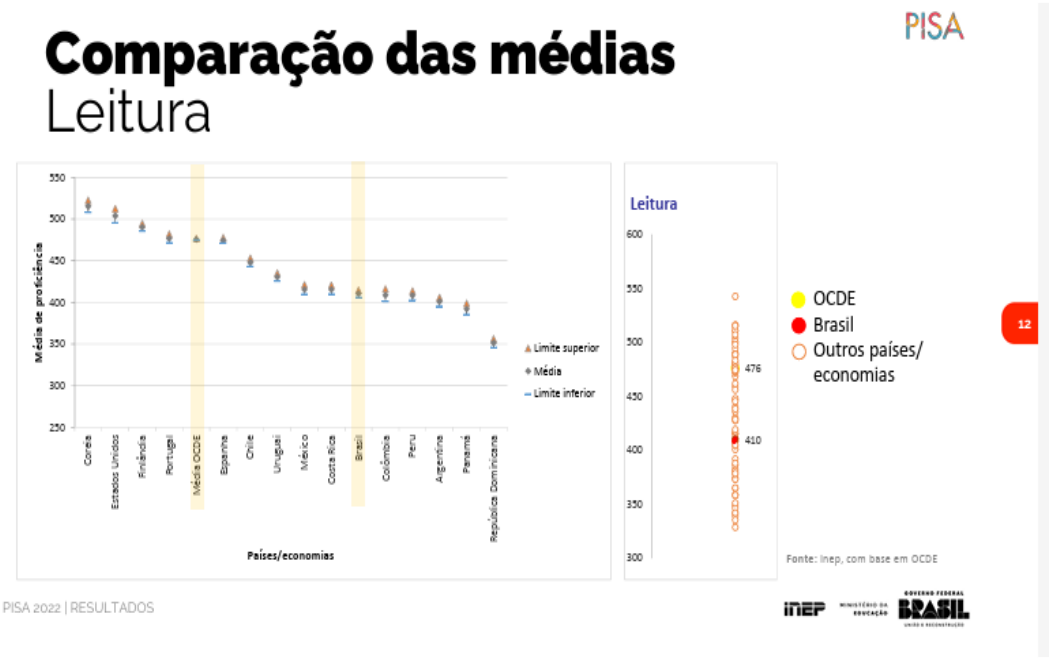


Gráfico 4 - Comparação das leituras

Fonte: InepPISA 2022 | RESULTADOS Os números apresentados, reforçam

Os resultados mencionados acima evidenciam as dificuldades na compreensão de textos e baixo engajamento com a leitura. Os números apresentados reforçam a urgência de fortalecer a prática da leitura nas escolas. Como apontam Oliveira e Junior (2022) é necessário oferecer às novas gerações abordagens de aprendizagem diversificadas e um ensino que atenda às demandas atuais.

De acordo com os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Failla, 2012), a frequência de leitura de obras literárias por iniciativa própria é bastante reduzida, sendo que a maioria dos indivíduos lê apenas uma vez por mês ou com menor regularidade, independentemente do nível de escolaridade ou da faixa etária. A maior parcela da população (54%) é composta por pessoas que não demonstram interesse pela leitura. Entre os principais fatores apontados para essa desmotivação, destaca-se a falta de tempo disponível (47%), seguida pelo desinteresse pessoal ou a escolha de não ler mais (18%). Diante desse cenário, torna-se evidente que a alfabetização formal não é suficiente; é necessário que os indivíduos estejam inseridos em uma cultura de letramento, compreendendo a relevância da leitura, sobretudo no contexto contemporâneo marcado pela presença constante de tecnologias digitais (Pereira, 2021).

Segundo Soares (2004), o letramento não se limita a um conjunto de habilidades individuais, mas envolve práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, nas quais os indivíduos se engajam em seu contexto social. Dessa forma, é fundamental que a leitura e a escrita sejam efetivamente incorporadas ao cotidiano dos alunos.

Em um mundo em constante transformação, no qual as tecnologias digitais modificaram profundamente as formas de aquisição de informação, de comunicação e de construção do conhecimento, a formação de leitores tem se revelado um desafio considerável (Gomes et al., 2023).

Os jovens das novas gerações encontram-se constantemente imersos em um ambiente repleto de múltiplos estímulos, o que frequentemente leva à marginalização da leitura literária em meio às diversas distrações. Nesse contexto, tornar a leitura significativa pode constituir um importante facilitador do processo de aprendizagem. Conforme destaca Moran (2021), a aprendizagem se efetiva de maneira mais consistente quando os conteúdos estudados apresentam relevância e sentido para o estudante.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo central “desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura” (BRASIL, 1998, p. 52). Para alcançar essa finalidade, o documento orienta uma abordagem centrada no texto e mediada pelos gêneros discursivos, perspectiva que foi posteriormente reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular.

Em consonância, a BNCC (BRASIL, 2018) reforça que o trabalho pedagógico deve articular de forma integrada as Práticas de Linguagem — análise linguística/semiótica, oralidade, leitura e escuta de diferentes textos, bem como a produção textual —, compreendendo-as como dimensões interdependentes no desenvolvimento das competências comunicativas e interpretativas dos estudantes.

As afirmativas acima evidenciam a necessidade de um ensino de língua que supere a fragmentação tradicional, promovendo a construção de sentidos em contextos reais e socialmente significativos, conforme ressalta Dos Santos (2025).

Sendo assim, torna-se pouco plausível conceber práticas pedagógicas dissociadas da vida cotidiana dos estudantes.

E essa perspectiva reforça apontamentos feitos pela BNCC (2018), que estabelecem o texto como eixo do ensino de Língua Portuguesa e defendem a aprendizagem por meio da interação com gêneros discursivos socialmente circulantes e significativos para os sujeitos em formação.

Os textos permeiam todas as esferas da vida social — das conversas cotidianas às redes sociais, dos vídeos e músicas às práticas profissionais, às pesquisas e, naturalmente, ao contexto escolar. Karlo-Gomes, do Nascimento Brito e Barros (2022) ressaltam que o ensino de Língua Portuguesa deve ultrapassar o foco exclusivo em regras gramaticais isoladas, valorizando a compreensão dos processos de produção textual e dos espaços de circulação.

Nessa diversidade de situações, em que vivenciamos múltiplas linguagens e experimentamos diferentes contextos sociais, encontra-se o que a BNCC (2018) denomina “campos de atuação social”. Como ressalta Nogueira (2022), é fundamental preparar os estudantes para a realidade contemporânea — uma realidade em que a comunicação e o acesso à informação acontecem, predominantemente, por meio de tecnologias digitais.

É fato que a crescente convergência das mídias contemporâneas impõe a necessidade de abordar, de maneira integrada, as habilidades e competências — os múltiplos letramentos — requeridos pelas diversas formas de comunicação da atualidade (Oliveira, 2023). Nesse sentido, de acordo com a BNCC, a escola deve desenvolver dez competências gerais, que envolvem a mobilização de conhecimentos, conceitos e procedimentos. Entre elas, destacam-se: pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; além de responsabilidade e cidadania.

Compreender o conceito de múltiplos letramentos implica reconhecer que, no contexto contemporâneo, as formas de ler, escrever e se comunicar tornaram-se significativamente mais diversificadas em relação ao passado. Não se trata apenas de dominar a leitura e a escrita em sua dimensão tradicional, mas também de

desenvolver a capacidade de interpretar, produzir e interagir com diferentes linguagens e mídias — como vídeos, memes, podcasts, stories, infográficos, mapas, jogos digitais, redes sociais, entre outros formatos (Nogueira, 2022).

Sob essa perspectiva, torna-se indispensável articular a inserção da literatura no ambiente escolar ao letramento digital, o qual possibilita o contato com diferentes tipos de leitura que ultrapassam os limites do texto escrito, envolvendo a habilidade de compreender, interpretar e interagir com textos em ambientes digitais (Oliveira e Júnior, 2022).

Nesse contexto, a formação de leitores na contemporaneidade pode ser favorecida pela utilização da Tecnologia da Informação, reconhecida como instrumento capaz de promover uma aprendizagem mais significativa, sobretudo quando articulada a metodologias ativas. Essa integração aproxima o processo de ensino-aprendizagem da realidade dos estudantes, favorecendo a construção de vínculos afetivos com a literatura (Carmo; Souza, 2022).

2.1.1. Leitura na era digital

A BNCC (2017) enfatiza a relevância de metodologias que promovam o desenvolvimento do pensamento criativo, favorecendo a aquisição de habilidades compatíveis com as práticas comunicativas contemporâneas, contribuindo para que os estudantes compreendam melhor a si mesmos e o contexto social e cultural em que estão inseridos.

Observa-se que, nos processos editoriais contemporâneos, salvo em impressões estritamente mecânicas, toda produção assume caráter semidigital, uma vez que se origina de arquivos desenvolvidos em computadores. Assim, a questão central não reside na informatização da edição, mas na configuração de um produto cujo modo de circulação, consumo e existência tecnológica transforma as práticas de leitura — e por elas também é transformado. Nesse cenário, coloca-se a indagação sobre como se define o que constitui um livro na atualidade e, por extensão, a própria literatura, dado que tal definição já não é evidente (Ribeiro, 2022).

Uma distinção importante entre literatura digital e literatura digitalizada é apresentada por Frederico (2024). A literatura digital compreende obras concebidas segundo a lógica do meio digital, frequentemente chamadas de “nativas digitais”,

ainda que algumas resultem de adaptações. Já os textos disponibilizados em e-book preservam a estrutura e a estética do formato impresso, configurando a chamada “literatura digitalizada”. Nesses casos, os recursos multimodais e interativos do ambiente digital são pouco explorados, e certas obras sequer possuem uma versão impressa anterior ou derivam de um processo formal de digitalização.

Gunther Kress[2], como semioticista social, insere-se de forma particularmente relevante no debate sobre as definições e abordagens do conceito de livro. Ainda que diferentes tentativas de caracterização desse objeto — identificadas em estudos da história cultural, da editoração, do design e de outras áreas — contribuam para compreendê-lo em suas múltiplas dimensões, Kress destaca-se por enfatizar que a produção de sentidos ultrapassa a centralidade da palavra escrita (Ribeiro, 2022).

Tal perspectiva evidencia o caráter intrinsecamente multimodal do livro, ao considerar a articulação de diferentes modos semióticos na constituição e circulação desse artefato cultural. Como ressalta Frederico (2024), compreender as nuances que distinguem as formas de literatura implica reconhecer que cada obra apresenta possibilidades e limites próprios, a serem analisados em contextos específicos. Assim, a experiência oferecida pela literatura digital, em comparação à impressa, não deve ser vista como inferior, mas como uma modalidade distinta de interação estética e cognitiva, orientada por públicos, finalidades e dinâmicas de leitura igualmente relevantes no cenário contemporâneo.

Por isso, falar em literatura digital implica reconhecer características próprias desse formato, cuja organização difere significativamente daquela presente no impresso. Entre seus elementos centrais, destacam-se a interatividade e a multimodalidade, que estruturam a experiência de leitura. A interatividade permite ao leitor participar da construção textual, modificando trajetos e configurando percursos personalizados. A multimodalidade, por sua vez, articula linguagem verbal, imagens, sons e gestos na produção de sentidos e na constituição das personagens (Frederico, 2024).

[2] Gunther Kress foi um linguista e semioticista social britânico, referência nos estudos sobre multimodalidade e letramentos contemporâneos. Seu trabalho destacou como diferentes modos semióticos — como imagem, escrita, gesto e design — produzem sentido nas práticas comunicativas.

Nesse processo, a leitura crítica, especialmente na era digital, implica reconhecer que os estudantes vivenciam, por meio da leitura, sensações mobilizadas pelo texto e avançam para a empatia e a identificação emocional, atribuindo maior profundidade e significado à experiência leitora. Essa dinâmica favorece a formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e dialogar com diferentes discursos, ampliando sua autonomia interpretativa (Santos et al., 2023).

2.2. Vínculo Afetivo Com a Literatura

Ao abordarmos os vínculos afetivos, destacam-se as contribuições de Santos et al. (2023) que enfatizam a relevância da construção desses vínculos por meio de múltiplas linguagens, capazes de gerar sensações e sentimentos associados à leitura. Essa perspectiva contempla três níveis básicos de leitura: o sensorial, relacionado aos sentidos — audição, visão, tato e paladar; o emocional, que envolve sensações e sentimentos, como empatia e identificação com o conteúdo lido; e o racional, referente às reflexões suscitadas pela leitura. Dessa forma, a experiência leitora é constantemente mediada pelo contexto do leitor e por suas vivências pessoais, fortalecendo a construção de sentido do texto e consolidando a importância de uma abordagem pedagógica que considere esses diferentes níveis.

Tomando como base a reflexão de Paulo Freire (1989), segundo a qual a leitura do mundo precede a leitura da palavra, compreende-se que o ato de ler não se restringe à decodificação de signos linguísticos. Ele envolve, sobretudo, as relações que o leitor estabelece com o mundo e com suas experiências, permitindo-lhe reler e reconstruir a realidade a partir de suas próprias percepções e interpretações. Sendo assim, ler é estabelecer relações de sentido, é se identificar com o texto e, ao mesmo tempo, ressignificar o vivido, ampliando sua compreensão crítica da realidade e fortalecendo sua autonomia intelectual.

Na perspectiva de Vygotsky (1988), os processos do afeto não se limitam a emoções superficiais ou reações imediatas, mas abrangem toda a vida afetiva do indivíduo, incluindo emoções, sentimentos, motivações, interesses e vontades. Para ele, esses processos não podem ser analisados isoladamente, já que estão profundamente entrelaçados ao desenvolvimento intelectual. Sendo assim, pode-se dizer que o afeto e o intelecto se desenvolvem ancorados nas relações e influências.

Com base nos estudos feitos por Antunes (2006), a afetividade aparece como um conjunto de fenômenos psíquicos e tem sua origem vinculada ao processo de evolução biológica da espécie. Para ele, a afetividade se manifesta por forma de emoções, que provocam sentimentos.

Nessa perspectiva, a afetividade constitui um fluxo energético de natureza positiva e simbólica, capaz de orientar as ações humanas, enquanto a razão permite ao sujeito identificar e elaborar diferentes sentimentos, tais como desejos, determinação, vingança e ódio. Quando mediados pela racionalidade, esses sentimentos podem conduzir o indivíduo à concretização bem-sucedida de ações previamente concebidas, planejadas e imaginadas (Rosa; Della Méa, 2025).

Ao analisar caminhos para a promoção da competência leitora, torna-se necessário refletir sobre processos que favoreçam a efetiva conexão dos estudantes com a temática das obras literárias, concebendo-as como experiências de catarse capazes de estimular a predisposição para a leitura. Nesse foco, a compreensão textual transcende o mero exercício de operações cognitivas, envolvendo também o engajamento afetivo, elemento essencial para que novos conhecimentos sejam assimilados e integrados aos saberes prévios. Tal concepção encontra respaldo na teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1982)[3], segundo a qual a atribuição de sentido é considerada componente fundamental para a construção e consolidação do conhecimento.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel oferece uma base fundamental para estruturar experiências de ensino mais coerentes e eficazes, ao enfatizar a articulação entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios dos estudantes. Seus pressupostos contribuíram para a criação de ambientes educativos voltados à compreensão, transformando a prática pedagógica ao esclarecer como o professor pode favorecer esse processo. Essa perspectiva influenciou tanto metodologias presenciais quanto modalidades a distância, fornecendo instrumentos para orientar o trabalho docente em diferentes contextos, incluindo aulas virtuais e situações tradicionais de exposição oral (Junior et al., 2023).

[3] Teoria proposta por David Ausubel, consiste no processo pelo qual novos conhecimentos são incorporados de maneira não arbitrária e não literal aos saberes já existentes na estrutura cognitiva do aluno

Nesse cenário, no qual o conhecimento se organiza a partir da integração entre saberes prévios e novas experiências de aprendizagem, o ensino de literatura adquire um papel ainda mais significativo. Ao possibilitar o contato com múltiplas formas de leitura e expressão, a literatura torna-se capaz de mobilizar sensações, emoções e interpretações que ressignificam a relação do estudante com o ato de ler. Dessa maneira, aquele aluno que antes não percebia sentido na leitura passa a estabelecer vínculos mais profundos com os textos literários, ampliando sua capacidade de compreensão do mundo, de si mesmo e das complexidades que permeiam a experiência humana (Santos et al., 2023).

2.2.1. As Gerações em sala de aula

Para que ocorra uma construção de sentido capaz de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem e promover o amadurecimento das reflexões pedagógicas, torna-se imprescindível compreender as convergências e divergências presentes no ambiente escolar. Nesse contexto, o primeiro passo consiste em reconhecer que a escola é um espaço intergeracional, no qual coexistem diferentes gerações, cada uma marcada por características próprias e por demandas histórico-sociais específicas (Machado; Souza, 2023).

De acordo com Souza e Gomes (2022), é possível dividir as gerações entre aquelas que têm acesso direto ao aparato tecnológico e aquelas que não o possuem. As gerações nascidas já imersas no contexto digital — classificadas como Y, Z e Alpha — são denominadas nativas digitais. Em contrapartida, as gerações anteriores ao advento das tecnologias digitais, que precisaram adaptar-se a elas, são chamadas de imigrantes digitais, correspondendo, sobretudo, aos Baby Boomers e à geração X.

Os jovens da Geração Z, nascidos entre 1995 e 2010, que compõem o grupo de alunos do Ensino Médio ao qual esta pesquisa se dedica, demonstram grande familiaridade e elevado domínio no uso de tecnologias emergentes. Por terem tido contato contínuo com recursos digitais desde a infância, apresentam facilidade em processar informações de forma ágil, especialmente por meio de imagens e mídias audiovisuais (Machado; Souza, 2023).

A Geração Alpha, por sua vez, compreendendo os indivíduos nascidos a partir de 2010, é a mais recente e ainda demanda análises mais aprofundadas para que

suas características sejam definidas com maior precisão. Entretanto, é evidente que a tecnologia está intrinsecamente presente no cotidiano desses jovens, de forma ainda mais intensa do que na Geração Z, consolidando padrões próprios das gerações nativas digitais (Souza; Gomes, 2022).

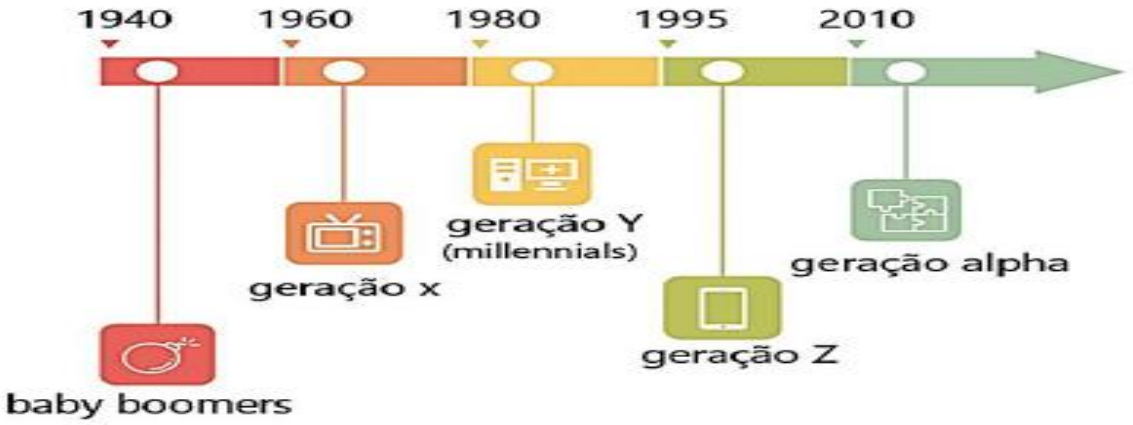


Figura 1 - Gerações

Fonte: Machado; Souza, 2023

Entretanto, um fator relevante a ser considerado ao discutirmos as gerações é que o cenário dos jovens das gerações Z e Alpha contrasta com a realidade de grande parte dos docentes, pertencentes à chamada classe dos imigrantes digitais — profissionais que precisaram se adaptar ao advento da tecnologia e incorporá-la gradualmente em seu planejamento pedagógico. Nesse encontro intergeracional, que se materializa na sala de aula, emergem não apenas conflitos decorrentes das diferenças de perfil, mas também reflexões essenciais sobre as práticas educativas, abrindo espaço para repensar estratégias didáticas frente às demandas contemporâneas (Souza; Gomes, 2022).

2.2.2. Estilos de aprendizagem

Estruturar experiências de ensino coerentes, capazes de articular distintos conhecimentos, constitui-se como um recurso fundamental na construção do processo educativo, conforme afirma Arantes (2024). Nessa perspectiva, a teoria de Kolb revela-se particularmente relevante, ao oferecer subsídios para compreender de que modo os estudantes aprendem e atribuem significado às atividades propostas, permitindo ao docente orientar práticas pedagógicas mais alinhadas aos modos de

aprender dos alunos e, consequentemente, promover aprendizagens mais profundas e contextualizadas.

O modelo de estilos de aprendizagem proposto por David Kolb (1984)[4] busca justamente explicar esse processo acima mencionado. Sua teoria fornece, ao mesmo tempo, uma forma de identificar as particularidades individuais na maneira de aprender e um entendimento do ciclo experiencial de aprendizagem, aplicável a qualquer pessoa. Esse ciclo é o eixo central da proposta e costuma ser descrito em quatro fases: experiências concretas ou imediatas geram observações e reflexões, que depois são transformadas em conceitos e, por fim, aplicadas em novas situações.

De acordo com Kolb, o conhecimento se constrói de forma contínua e em espiral, articulando vivência, reflexão, pensamento e ação. Nessa dinâmica, ele descreve quatro estilos: a Divergência, marcada pela criatividade, imaginação e preferência por atividades coletivas; a Assimilação, caracterizada pela ênfase na lógica, organização e teorias; a Convergência, voltada para a aplicação prática de ideias na solução de problemas; e a Acomodação, relacionada à aprendizagem pela prática, à intuição e à adaptabilidade (Batista; Silva, 2008).

Percebe-se, então, que, de acordo com Arantes (2024), promover a aprendizagem significativa não é uma tarefa simples, sendo necessário adotar uma abordagem em que os educadores criem um ambiente propício à construção do conhecimento. Nesse processo, os novos conteúdos devem ser integrados à estrutura já existente dos alunos, possibilitando uma preparação que se concretiza na interação entre saberes prévios e informações recém-apresentadas.

Dessa maneira, perceber o aluno por meio da identificação do seu estilo de aprendizagem constitui um recurso relevante para orientar o processo educativo de forma mais eficaz, reconhecendo que a aprendizagem não se restringe a um único padrão e exige a mobilização de diferentes estímulos de acordo com as demandas de cada situação. Assim, a integração entre preferências individuais e exigências contextuais favorece uma formação mais abrangente e significativa, funcionando

[4] David Kolb (1984) é um psicólogo e pesquisador norte-americano conhecido por desenvolver a **Teoria da Aprendizagem Experiencial**, uma das mais influentes no campo da educação.

como um propulsor para o desenvolvimento do vínculo afetivo com a literatura, (Batista; Silva, 2008).

Caminhando nessa perspectiva, a escola tem a oportunidade de superar metodologias tradicionais e favorecer a construção autônoma do conhecimento, ampliando sua abordagem ao considerar a diversidade presente em cada sala. Isso possibilita ao aluno, conforme afirma a BNCC (Brasil, 2017), assumir um papel de protagonismo em sua aprendizagem, compreendendo como aprende e reconhecendo a escola como um espaço de construção do conhecimento.

2.3. Cotidiano, Literatura e Criatividade

É justamente ao avançar na construção desse espaço escolar, especialmente no que se refere à formação leitora, que Santos, Riveiro e Macon (2024) ressaltam a importância de uma leitura de mundo que contemple múltiplas linguagens, ultrapassando a dimensão restrita do texto escrito. Nesse contexto, o uso das Tecnologias Digitais de Informação possibilita novas formas de interação, promovendo o contato com os multiletramentos e diferentes esferas comunicativas. Dessa maneira, amplia-se a perspectiva de leitura, articulando a construção de sentido não apenas nos campos cognitivo e afetivo, mas também no universo digital, onde se configuram práticas discursivas significativas para a formação do leitor contemporâneo.

Ensinar Língua Portuguesa, portanto, vai além do ensino de regras gramaticais: envolve compreender como os textos são produzidos, em quais contextos circulam, com quais intenções são utilizados e de que maneira constroem sentidos. O uso das tecnologias digitais, aliado a metodologias que estimulem o pensamento criativo, pode proporcionar às novas gerações — imersas no universo digital — experiências que dinamizem e potencializem o processo de formação leitora.

O uso mediado de Tecnologias Digitais como ferramenta pedagógica pode favorecer fortemente a formação do leitor, uma vez que o letramento digital tem se tornado indispensável na atualidade, possibilitando acesso a diferentes textos. Segundo Oliveira e Junior (2022), ele demanda competências específicas para lidar com diferentes linguagens, ampliando a noção de leitura, se tornando essencial para

que os estudantes desenvolvam habilidades compatíveis com as práticas comunicativas do mundo atual.

Ao discutirmos a importância das Tecnologias Digitais no ambiente escolar, torna-se imprescindível compreender o conceito de letramento digital, entendido como um sistema de representação que ultrapassa o âmbito linguístico e se constitui em um conjunto de habilidades necessárias para uma comunicação eficiente no meio digital. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades de interação e expressão em diferentes situações (OLIVEIRA, 2023).

De acordo com Oliveira e Junior (2022), o letramento digital tornou-se necessário no contexto escolar contemporâneo, pois possibilita o acesso a diferentes tipos de textos que ultrapassam os limites do impresso, maximizando a noção de leitura e oportunizando novas experiências comunicativas.

Nessa perspectiva, a escola tem a oportunidade de deixar de lado metodologias tradicionais para favorecer a construção autônoma do conhecimento. Nesse contexto, a BNCC (Brasil, 2017) reforça a importância do desenvolvimento de competências relacionadas ao uso da tecnologia, destacando a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação de forma crítica, possibilitando ao estudante assumir um papel de protagonismo em sua aprendizagem.

Dessa forma, a tecnologia configura-se como ferramenta que pode contribuir significativamente para a promoção de uma aprendizagem mais significativa, despertando maior engajamento dos alunos ao longo do processo, uma vez que estabelece conexão com a realidade cotidiana em que já estão inseridos, minimizando a distância entre a literatura e as relações sociais diversas (Carmo; Souza, 2022)

2.3.1. Caminhos para o Engajamento Leitor

A escola é um espaço de democratização, onde os processos de educar e de ler o mundo devem abranger diferentes linguagens. Assim, considerando que grande parte das produções textuais atuais ocorre por meio de mídias digitais e audiovisuais, é essencial que o ambiente escolar promova o contato dos educandos com essas

diversas formas de expressão. O trabalho com os *multiletramentos*[5], portanto, torna-se indispensável para formar leitores capazes de transitar criticamente entre linguagens, gêneros e suportes, ampliando sua compreensão do mundo e fortalecendo sua autonomia como sujeitos leitores (Dos Santos Riveiro; Macon, 2024).

Trabalhar com multiletramentos significa entender que na contemporaneidade as formas de ler e escrever se modificaram e que não se trata apenas de dominar leitura e escrita tradicionais, mas saber interpretar, produzir e interagir com diferentes linguagens e mídias — como vídeos, memes, podcasts, stories, infográficos, mapas, jogos digitais, redes sociais e muito mais, preparando os alunos para a realidade atual (Nogueira, 2022).

Conforme afirma Frederico (2016), os multiletramentos buscam responder às transformações do ambiente comunicacional contemporâneo, caracterizado pela ampliação das linguagens, mídias e suportes que circulam na sociedade atual, bem como pela crescente diversidade cultural e linguística resultante da globalização.

. Nesse sentido, os recursos digitais aparecem como uma excelente ferramenta para a construção de significado através de experiência sensorial, oportunizando práticas que fogem às tradicionais, através de elementos audiovisuais que dialogam com os estudantes, contribuindo para uma construção de sentido e aprendizagem aprofundada (Valença, 2021).

Pois de acordo com Santos (2023), a construção de sentido com a literatura acontecerá de forma gradual, passando pelas sensações, identificação emocional, até alcançar a reflexão consciente, que compreende o momento em que o leitor se relaciona com as reflexões do texto. Diante disso, os recursos tecnológicos, utilizados com intencionalidade pedagógica, podem facilitar esse processo, tornando-o mais dinâmico.

Ao analisarmos a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Failla, 2020), realizada pelo Instituto Pró-livro em 2019, observa-se que a internet, em especial o WhatsApp, constitui a principal atividade no tempo livre de leitores e não leitores

[5] A noção de multiletramento foi proposta em 1996 pelo chamado New London Group, um grupo de acadêmicos dos Estados Unidos, Reino Unido e Austrália que se reuniu em 1994 em New London, Estados Unidos, para discutir novas propostas pedagógicas para o ensino de alfabetização e letramento.

(66%). Quanto aos agentes de influência, destacam-se professores(as) e pais (15% e 6%, respectivamente), sendo o(a) professor(a) o maior incentivador da literatura (52%), seguido pelas adaptações cinematográficas (48%) e pelos amigos (41%). Além disso, 25% dos entrevistados relataram ter tido o primeiro contato com a leitura por meio de influenciadores digitais, o que evidencia a crescente relevância das comunidades literárias em plataformas como YouTube, Instagram e TikTok e reforça a necessidade de refletir sobre suas contribuições no contexto educacional (ABREU et al., 2023).

Com base no exposto acima, torna-se necessário movimentar-se em direção ao uso de recursos tecnológicos para a formação de leitores.

Sendo assim, é fundamental que a escola amplie seu olhar para as múltiplas formas de linguagem presentes na sociedade contemporânea. Considerando que grande parte das produções textuais atuais ocorre por meio de mídias digitais e audiovisuais, torna-se imprescindível que o ambiente escolar promova o contato dos educandos com essas diversas formas de expressão, ampliando sua compreensão de mundo (Dos Santos Riveiro; Macon, 2024).

2.4. Leitura Crítica na Era Digital

2.4.1. O Potencial do Hipertexto

As mídias digitais ocupam um papel cada vez mais relevante na sociedade atual. Compreender que elas coexistem com a leitura em formato físico — e não a substituem — constitui um passo inicial fundamental para avançarmos nesta pesquisa de forma mais amadurecida (Santos; Marcon, 2024).

Marcuschi (2001) argumenta que o conceito de hipertexto sempre existiu como ideia na tradição ocidental, as que a novidade ganhou força com o avanço tecnológico

O hipertexto, desenvolvido por Theodor Holm Nelson em 19646, consiste em uma forma de escrita eletrônica não linear. Tecnicamente, é composto por um

[6] Em 1964, Nelson introduziu a ideia de hipertexto como uma forma de organizar e conectar informações eletrônicas de modo não linear, permitindo que os usuários pudessem seguir diferentes caminhos entre conteúdos relacionados, diferente do texto tradicional, que é linear. Seu trabalho foi fundamental para o desenvolvimento da World Wide Web e dos sistemas modernos de navegação e leitura digital.

conjunto de nós interconectados, que podem representar palavras, páginas, imagens, gráficos, arquivos de áudio ou outros documentos (Santos e Marcon, 2024).

Sendo assim, apresentar essas múltiplas leituras, que entrelaçam a literatura às demandas relacionais do aluno, vai além da formação de usuários, mas estabelece um sentido, sendo esse o papel do letramento, de acordo com Machado; Souza, (2023).

E sob perspectiva, o hipertexto surge como uma forma potencializar o desenvolvimento do leitor. Uma vez que enquanto a leitura de um livro impresso ocorre de forma linear, seguindo uma sequência do início ao fim. Nas mídias digitais, a leitura se dá de maneira distinta, por meio do hipertexto, permitindo que o leitor navegue entre diferentes textos interconectados em tempo real, ampliando e diversificando a experiência de leitura (Santos; Marcon, 2024).

Portanto, entender o potencial do hipertexto no desenvolvimento do leitor em tempos de leitura digital é forma de ressignificar o letramento, uma vez que os dispositivos tecnológicos, já pertencentes ao cotidiano de nossos adolescentes, podem ser utilizados por professores de forma intencional para prática de leitura, para que a expansão de uma comunidade digital leitora seja disseminada.

2.4.2. O uso de vídeos como mediação literária

A produção de vídeos audiovisuais tem se consolidado como uma prática amplamente difundida, especialmente entre crianças e adolescentes. Tal expansão está relacionada à familiaridade crescente dos sujeitos com as redes sociais, bem como à visibilidade e ao reconhecimento proporcionados pelas publicações nesse meio. Ainda que esses materiais sejam, em grande parte, concebidos com finalidade de entretenimento, apresentam elevado potencial para o desenvolvimento de práticas educativas e motivacionais, conforme assinalam os autores (Carmo Barbosa, Souza Gonçalo, 2022).

De acordo com Valença, (2021), a incorporação do vídeo como recurso pedagógico constitui uma alternativa às práticas convencionais. Por meio de seus componentes audiovisuais, estabelece-se uma interação mais dinâmica com os estudantes, o que tende a potencializar o envolvimento e a estimular a reflexão crítica.

A utilização de recursos multimídia na mediação do processo de ensino-aprendizagem favorece a construção do conhecimento de maneira mais significativa.

Nesse contexto, os vídeos constituem instrumentos de comunicação e produção, podendo ser criados por dispositivos móveis e divulgados em plataformas digitais, como blogs e YouTube. No ambiente escolar sua produção e utilização favorecem o engajamento dos estudantes e promovem participação ativa no processo de aprendizagem (Carmo Barbosa, Souza Gonçalo, 2022).

De acordo com Carmo e Souza (2022), tanto docentes quanto discentes dispõem de ampla variedade de vídeos, os quais podem ser acessados em diferentes momentos ou armazenados para utilização posterior. No ambiente escolar, a criação e a utilização desse recurso, além de ampliar o interesse dos estudantes, conferem às aulas maior dinamismo e interatividade, incentivando a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Crianças e adolescentes que utilizam a internet, assistem à televisão e participam de jogos eletrônicos desenvolvem modos de pensamento sensoriais, multimodais e interconectados. Nesse contexto, televisão e internet devem ser compreendidas como mídias, e não apenas como instrumentos de apoio pedagógico. A produção de vídeos ou páginas web pelos estudantes constitui estratégia capaz de subsidiar a análise das aprendizagens e promover o aprofundamento da reflexão teórica (Moran, 2021).

Com a ampla variedade de vídeos, que podem ser visualizados em tempo real ou armazenados para uso posterior, a realização de atividades utilizando essa ferramenta configura-se como uma alternativa pedagógica relevante para a promoção da construção do conhecimento (Carmo Barbosa; Souza Gonçalo, 2022).

Essa prática é enfatizada pela BNCC (2017), a qual ressalta a importância de assegurar aos estudantes o desenvolvimento do senso crítico e criativo por meio da utilização de diferentes recursos, possibilitando experiências em múltiplos contextos, denominados pela própria Base como campos de atuação. Nesse sentido, ao propor atividades que resultem na produção de vídeos, o professor rompe com a postura passiva do aluno, permitindo que ele assuma o papel de protagonista no próprio processo de aprendizagem.

Diante dessa premissa, outra possibilidade de utilização de vídeos no ambiente escolar ocorre por meio da técnica de Stop Motion, na qual os estudantes elaboram roteiros com subtemas, personagens, cenários e recursos audiovisuais. Essa prática favorece a criatividade, a reflexão e a compreensão de tempo e espaço, além de consolidar o conhecimento. A submissão dos trabalhos por meio de plataformas digitais, como o Google Forms, permite ao professor avaliar tanto o processo quanto os resultados, tornando o vídeo um recurso eficaz para dinamizar o ensino e engajar os alunos (Carmo Barbosa; Souza Gonçalo, 2022).

Sendo assim, a utilização de vídeos no ambiente escolar se mostra uma estratégia pedagógica eficaz, seja por meio da apresentação de conteúdos audiovisuais ou da produção de vídeos pelos próprios alunos. Essa prática não apenas facilita a compreensão e fixação dos conteúdos, como também estimula a criatividade, ampliando as possibilidades de interação e expressão, através da construção de uma ponte entre literatura e demandas do aluno (Souza; Gomes, 2022)

2.4.3. Mediação literária em redes sociais

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, coordenada por Zoara Failla[7], aponta que o tempo livre dos indivíduos tem sido majoritariamente direcionado às redes sociais, o que contribui para a diminuição da prática da leitura literária. Contudo, paradoxalmente, esses mesmos espaços digitais têm se consolidado como importantes arenas de atuação de mediadores literários, que conquistam milhares de seguidores em plataformas como YouTube, Instagram e TikTok.

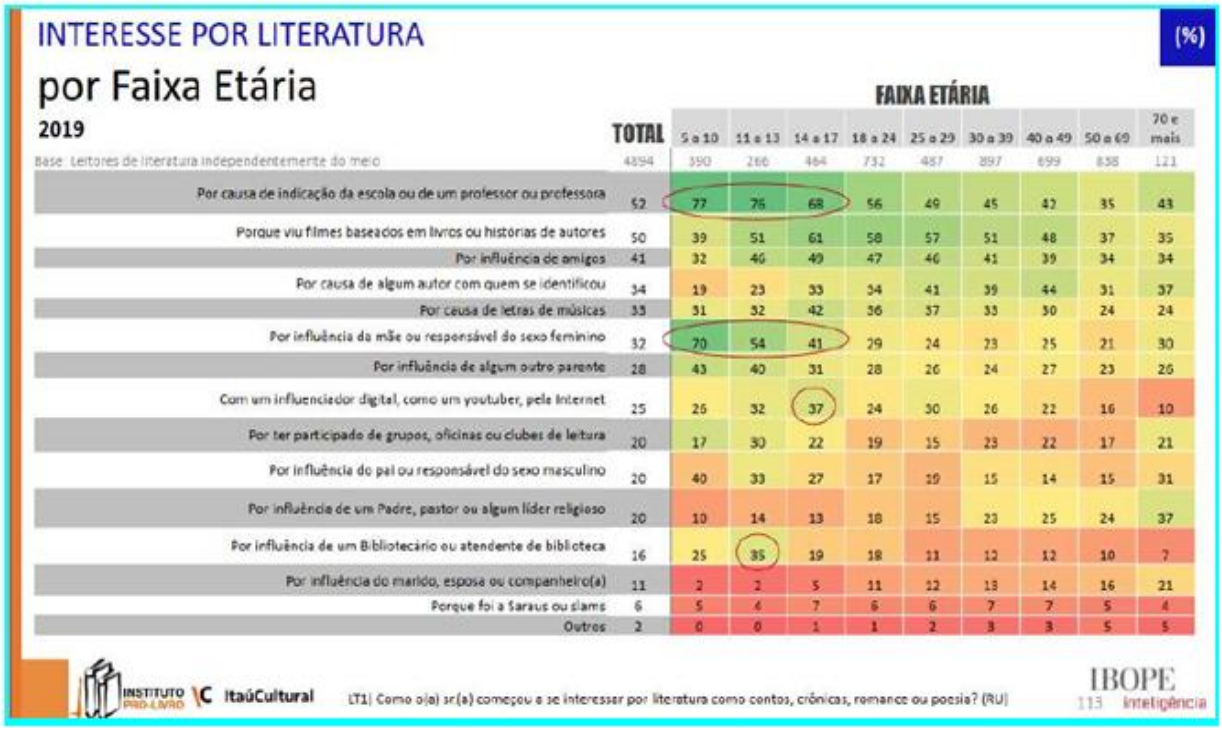
Abreu et al. (2023) destacam que as redes sociais estão em constante transformação, o que torna a internet um fenômeno mutável e instável. Nesse contexto, as comunidades virtuais literárias também apresentam características dinâmicas, refletidas nas práticas de leitura e de compartilhamento de conteúdos relacionados à literatura no meio digital. Assim, apontam a existência de três comunidades específicas: o Bookstagram, voltado a perfis no Instagram que discutem

[7] FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 5*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Pró-Livro, 2021. A pesquisa foi concluída em 2019, sendo possível que esses dados tenham se ampliado na atualidade.

literatura; o Booktube, referente a canais no YouTube que compartilham vídeos sobre o tema; e o Booktok, associado a perfis no TikTok dedicados à divulgação literária.

De acordo com Santos (2024), os booktubers e booktokers, configuram-se, em sua maioria, como jovens produtores de conteúdo que utilizam plataformas digitais, especialmente YouTube e TikTok, para difundir práticas de leitura. Nesses espaços, desempenham um papel mediador ao compartilhar resenhas, recomendações e apreciações de obras literárias, geralmente em formato acessível e com linguagem descontraída. Suas atividades não se restringem à resenha: incluem também a indicação de títulos, a realização de entrevistas com escritores(as) e profissionais do mercado editorial, a proposição de desafios literários, a elaboração de críticas e análises, a produção de materiais com caráter didático e a cobertura de eventos vinculados ao universo literário.

Tabela 2 - Interesse por Literatura (Faixa Etária)



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (5ª Edilção)

Ao analisarmos a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Failla, 2020), realizada pelo Instituto Pró-livro em 2019, observa-se que a internet, em especial o

WhatsApp, constitui a principal atividade no tempo livre de leitores e não leitores (66%). Quanto aos agentes de influência, destacam-se professores(as) e pais (15% e 6%, respectivamente), sendo o(a) professor(a) o maior incentivador da literatura (52%), seguido pelas adaptações cinematográficas (48%) e pelos amigos (41%). Além disso, 25% dos entrevistados relataram ter tido o primeiro contato com a leitura por meio de influenciadores digitais, o que evidencia a crescente relevância das comunidades literárias em plataformas como YouTube, Instagram e TikTok e reforça a necessidade de refletir sobre suas contribuições no contexto educacional (ABREU et al., 2023).

Entender o que os jovens leem e o que gostariam de ler na contemporaneidade, pode ser um caminho a ser refletido para o aprimoramento do ato de ler. E com isso, não se busca generalizar práticas de leitura, mas minimizar o distanciamento com a literatura, mas o desenvolvimento do hábito da leitura e a evolução da competência leitora através expansão da prática, através de uma cultura de convergência, que acontece no interior de cada indivíduo e nas relações e interações que ele estabelece (Oliveira; Junior, 2022).

Ao considerar a formação de leitores na era digital, as redes sociais configuram-se como instâncias mediadoras que representam novas possibilidades para o desenvolvimento da competência leitora, uma vez que favorecem o contato com múltiplas culturas por meio do compartilhamento de opiniões e visões de mundo. Nessa direção, o ciberespaço constitui-se como um ambiente de comunicação e interconexão, no qual ocorre a disseminação de culturas e experiências, conforme assinala Lévy (1999).

Nesse sentido, embora as redes sociais tenham contribuído para a redução do tempo dedicado à leitura literária tradicional, elas também se configuram como espaços relevantes de mediação e promoção da leitura. Ao reunir práticas de compartilhamento, interação e circulação de saberes, esses ambientes digitais ampliam o acesso à literatura e instauram novas formas de engajamento dos leitores, especialmente entre os jovens. Reconhecer esse potencial, conforme defende Freire (1989), implica compreender que a leitura transcende a mera decodificação da palavra, estendendo-se à interpretação crítica do mundo.

2.4.4. A importância da Leitura Autônoma

É inegável a importância do domínio da leitura para todos os indivíduos, uma vez que impacta diretamente sua capacidade de interpretar o mundo, participar ativamente da vida em sociedade e exercer plenamente a cidadania. No âmbito acadêmico, tal competência adquire relevância ainda maior, por constituir a base da construção do conhecimento, do desenvolvimento do pensamento crítico e do êxito escolar. Nesse sentido, a formação de leitores proficientes e autônomos deve ser prioridade nas práticas pedagógicas das instituições de ensino, sobretudo diante dos desafios impostos pela contemporaneidade (De Souza Vieira; Dos Santos; Rocha, 2024).

No entanto, segundo Terra et al. (2024), a formação de leitores proficientes constitui um dos grandes desafios da educação contemporânea, sobretudo na rede pública. Consta-se que dificuldades relacionadas à leitura e à escrita apresentam caráter multifacetado, resultante de fatores históricos, sociais e educacionais que impactam diretamente o desempenho dos estudantes.

É necessário compreender ainda, que conforme Pires e da Mota (2021), essas dificuldades não se restringem aos primeiros anos escolares, podendo se estender ao Ensino Médio e alcançar o nível superior, comprometendo o desempenho acadêmico dos estudantes universitários. Tal constatação reforça a necessidade de ações educativas contínuas e sistemáticas, voltadas ao aprimoramento da competência leitora ao longo de toda a trajetória escolar.

No tocante ao Ensino Médio, área que pretendemos observar, formar leitores representa um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento intelectual, social e crítico dos estudantes. De acordo com Silva Barboza, Magalhães e Ordôñez (2022), a dificuldade de leitura está entre os principais obstáculos enfrentados pelos jovens, comprometendo sua capacidade de interpretar, argumentar e interagir com o mundo de forma autônoma e reflexiva. Diante disso, é essencial que as propostas de ensino da leitura nessa etapa sejam orientadas por metodologias que favoreçam a autonomia, o engajamento e o

Machado e Souza (2023) abordam que a Geração Z, imersa em ambientes digitais e multimodais, enfrenta algumas dificuldades, especialmente no que diz

respeito ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita profundas e reflexivas. Essa geração, muito acostumada a consumir conteúdo de forma rápida e superficial nas redes sociais, pode ter dificuldades em focar em textos mais longos e complexos, que exigem uma leitura mais atenta e uma reflexão mais profunda.

Portanto, conforme Terra et al. (2024), é urgente repensar as práticas pedagógicas voltadas à leitura, considerando as especificidades de cada etapa da educação básica e a necessidade de promover um ensino mais significativo e emancipador.

3.PERCURSO METODOLÓGICO

Ao direcionar os estudos aos objetivos previamente definidos, constatou-se que a abordagem qualitativa seria a mais apropriada para orientar o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, conforme afirma Losch (2025), essa abordagem busca compreender o fenômeno de forma aprofundada, priorizando a interpretação em detrimento de dados numéricos e análises estatísticas.

A pesquisa em tela segue um percurso metodológico (Figura 4 – Infográfico), que delineia o caminho para o desenvolvimento do estudo em quatro etapas. Essas etapas são detalhadas nos subtópicos 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4, os quais apresentam a construção sistemática do percurso metodológico a ser percorrido ao longo da investigação (SANTOS et al., 2023).

Toda a construção desse percurso, estruturou-se em um tripé de proposta didática composto por três dimensões: o fortalecimento do vínculo afetivo com a literatura; o entrelaçamento entre cotidiano, literatura e criatividade; e o desenvolvimento da leitura crítica na era digital. Essas dimensões foram organizadas de modo a favorecer a construção gradativa do processo de estímulo à leitura dos estudantes, por meio da proposição de atividades que integrassem a literatura ao uso das tecnologias digitais (Batista; Silva; Sousa, 2021).



Figura 2 - **Tripé proposta didática**

Fonte: Autora (2026)

Tendo como eixo central o estímulo à competência leitora e à participação ativa dos estudantes, a sequência didática aplicada nesta pesquisa foi estruturada em três momentos de aplicação, cada um voltado para um eixo temático (Figura 3). Sua organização fundamentou-se no tripé estruturante da proposta didática, composto por três dimensões que se mantiveram articuladas ao longo de todo o percurso. Essa articulação assegurou a coerência da sequência didática e promoveu práticas de interação literária que aproximam o estudante do texto, ampliam sua compreensão crítica e fortalecem seu engajamento no processo de aprendizagem.

A fim de que fosse possível constituir um campo de pesquisa íntegro, optou-se pela realização de uma etapa preliminar, conforme os moldes propostos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). As reflexões acerca dessa fase inicial encontram-se apresentadas no tópico 3.1.1. Em seguida, foi elaborada e aplicada uma sequência didática composta por três momentos, cada um deles dedicado ao fortalecimento de uma dimensão específica. Os detalhes dessa sequência didática encontram-se registrados no tópico 3.1.2

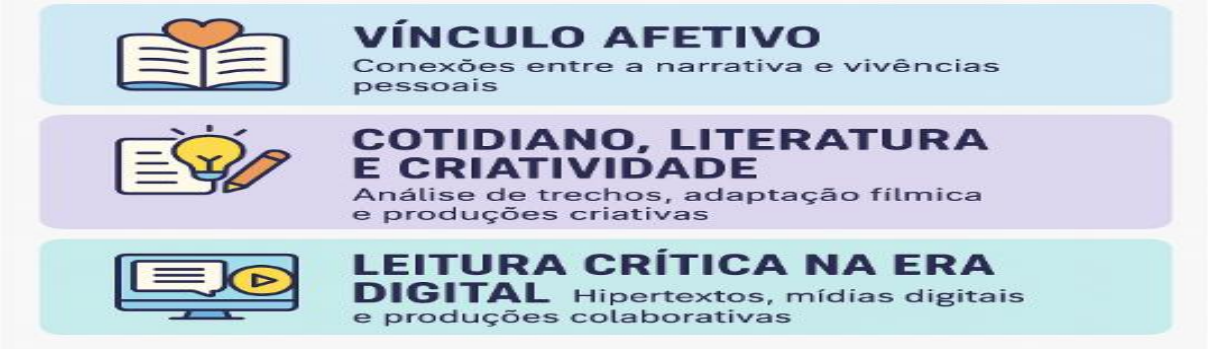


Figura 3 - **Eixos temáticos**

Fonte: Autora (2026)

Os detalhes relativos à análise dos dados do campo deste trabalho encontram-se apresentados no capítulo 5, nos subitens 5.1 e 5.2, enquanto éticos relacionados ao campo estão no subitem 3.1 e aspectos associados ao produto desta dissertação encontram-se apresentados no subitem 3.3.

O percurso metodológico foi delineado com o objetivo de promover um processo de identificação com a leitura por meio da experimentação de diferentes práticas leitoras, possibilitando o contato com múltiplas formas de leitura. Para tanto, buscou-se articular a literatura a atividades mediadas pela TI, de modo a contribuir para o fortalecimento da formação leitora dos estudantes (SANTOS et al., 2023).

A seguir, apresentam-se as etapas do percurso metodológico adotado na pesquisa:

3.1. Etapa 1: Pesquisa de campo subsidiada pela etapa preliminar para identificar a competência leitora dos estudantes.

As etapas preliminares da pesquisa constituem-se em “atividades que o pesquisador tem que desenvolver para averiguar as condições de possibilidade de realização da pesquisa, incluindo investigação documental e contatos diretos com possíveis participantes, sem sua identificação e sem o registro público e formal das informações assim obtidas [...]” (Brasil, 2016, p. 3). Essas ações iniciais visam garantir a exatidão metodológica do estudo, permitindo ao pesquisador compreender o contexto e assegurar que a investigação seja conduzida de forma ética e fundamentada, em conformidade com a Resolução 510 de 2016 da CNS, art. 2º, inciso XII.

A primeira etapa da investigação consiste em uma pesquisa preliminar voltada ao estabelecimento de contato inicial com os participantes da pesquisa — estudantes de uma instituição de ensino médio localizada no município de Niterói. Esse momento assume caráter exploratório e tem como objetivo favorecer a criação de vínculos que estimulem a participação ativa no processo investigativo.

De acordo com Gil (2008), essa fase inicial é fundamental para a observação de comportamentos, atitudes e interações, bem como para a realização de dinâmicas que contribuam para a compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado, que neste projeto corresponde ao desenvolvimento da competência leitora.

Em continuidade à etapa preliminar, será realizada a pesquisa de campo, concebida como momento de aprofundamento das informações levantadas inicialmente. Essa fase tem como finalidade ampliar a compreensão sobre as práticas de leitura dos estudantes e suas percepções acerca da relação entre leitura, escola e tecnologias digitais. Para tanto, será utilizada uma entrevista interativa organizada sob a forma de uma enquete estruturada, cujas questões foram elaboradas em consonância com os objetivos da pesquisa.

No capítulo referente à pesquisa, serão apresentados os resultados das interlocuções por meio de um quadro contendo as considerações e notas elaboradas após a leitura atenta das conversações. As interações ocorreram de forma dialógica e não formal, priorizando a escuta e a construção de um ambiente de confiança, elementos considerados imprescindíveis para a obtenção de resultados mais consistentes e significativos.

Cabe ressaltar ainda que de acordo com a Resolução 510 de 2016 da CNS, art. 2º, inciso XII, as conversas informais com as profissionais supracitadas não devem “[...] ser confundidas com “estudos exploratórios” ou com “pesquisas piloto”, que devem ser consideradas como projetos de pesquisas. Incluem-se nas etapas preliminares as visitas às comunidades, aos serviços, as conversas com liderança comunitárias, entre outros.” (Brasil, 2016, p.3).

3.2. Etapa 2: Elaboração e aplicação da sequência didática

A segunda etapa do percurso metodológico corresponde à elaboração e aplicação de uma sequência didática, dividida em três momentos de aplicação. Cada

momento será destinado ao trabalho com uma dimensão específica, de modo a favorecer o desenvolvimento gradual das competências propostas.

No primeiro dia da sequência didática, priorizou-se o desenvolvimento do vínculo afetivo com a leitura literária, tendo como base a obra Dom Casmurro, de Machado de Assis. Mesmo sendo um clássico canônico, o romance mantém atualidade ao abordar temas como ciúme, traição, amizade e pressões familiares. A proposta buscou despertar o interesse dos alunos pela leitura crítica e significativa, promovendo a conexão entre literatura, emoção e experiências pessoais.

. A aula foi estruturada de forma progressiva, iniciando-se com uma apresentação audiovisual de curta duração (1min12s), destinada a instigar a reflexão sobre a leitura como prática cotidiana e essencial à formação pessoal. Em seguida, foi exibido o vídeo “Capitu: Bentinho e Dom Casmurro”, com o objetivo de contextualizar a narrativa machadiana e introduzir os principais eixos temáticos da obra. Essa etapa inicial teve caráter motivacional e funcionou como um convite à leitura literária, articulando os interesses dos alunos à proposta formativa da sequência.

Posteriormente, desenvolveu-se a etapa de leitura e análise coletiva de trechos selecionados da obra, intitulados “Do Título”, “Os Olhos de Capitu”, “Escobar”, “A Notícia” e “A Comoção de Capitu”, com o objetivo de estimular a interpretação crítica e o diálogo entre os participantes. Durante esse momento, o professor exerceu o papel de mediador, promovendo uma roda de conversa orientada por questões problematizadoras, o que possibilitou aos estudantes compreender a complexidade das relações humanas retratadas na obra e reconhecer a atualidade dos temas abordados.

No segundo dia da sequência didática, o trabalho concentrou-se na obra O Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna, com ênfase no cotidiano, na literatura e na criatividade. As atividades iniciaram-se com um momento de sensibilização, em que os alunos foram recepcionados ao som de uma trilha sonora regional, com o objetivo de estimular o imaginário cultural e provocar reflexões a partir das perguntas orientadoras: “Que som é esse?” e “Que imagens surgem ao ouvir esta trilha?”.

Em seguida, os estudantes participaram de uma etapa de leitura e análise de trechos selecionados da obra, complementada pela exibição de um recorte do filme O Auto da Compadecida. Essa articulação entre texto literário e audiovisual, apoiada em uma apresentação no Canva, permitiu uma abordagem multimodal da narrativa, favorecendo o diálogo entre linguagens e a ampliação da compreensão dos aspectos temáticos e simbólicos da peça.

Na sequência, realizou-se uma roda de conversa centrada na análise de personagens e valores sociais, mediada por questionamentos como: “Quem representam atualmente os ‘Joãos Grilos’ em nossa sociedade?” e “Qual é o papel do humor na crítica social: rir das injustiças contribui para enfrentá-las?”

Na etapa final, a proposta metodológica buscou fomentar a criatividade dos alunos. Organizados em grupos, eles realizaram uma releitura da cena da Flauta Mágica, adaptando-a a diferentes contextos — como a escola, as redes sociais ou o cotidiano local —, com liberdade para reinterpretar falas e situações. Essa atividade coletiva promoveu o protagonismo discente e a expressão artística, ao mesmo tempo em que aprofundou a compreensão da obra por meio da retextualização.

No terceiro dia da sequência didática, a proposta metodológica buscou integrar leitura, produção textual e mediação tecnológica, promovendo uma experiência significativa de construção coletiva do conhecimento.

A aula teve início com a exibição da obra “Cena de Rua”, seguida de uma leitura coletiva e de um diálogo reflexivo sobre os personagens e temas sociais presentes na narrativa. Em seguida, realizou-se a leitura expressiva do poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira, articulada à explicação sobre as características do hipertexto, por meio de uma apresentação digital desenvolvida no Canva, que permitiu explorar visualmente o conceito de intertextualidade e a multiplicidade de vozes na cultura digital.

Posteriormente, os alunos foram organizados em quatro grupos e direcionados ao acesso de hipertextos digitais previamente selecionados, disponibilizados por meio de links no YouTube. Cada grupo explorou uma abordagem distinta relacionada à temática da aula.

Na sequência, cada grupo produziu um poema coletivo, inspirado nos conteúdos abordados e nas reflexões geradas ao longo das atividades. As produções foram publicadas em um mural virtual no *Padlet*, plataforma que permitiu a incorporação de hiperlinks, imagens e outros recursos multimídia, estimulando a criatividade e a autoria digital.

3.3. Etapa 3: Material de apoio

Como resultado concreto da pesquisa, foi desenvolvido um e-book intitulado Entre Folhas e Telas: voltado a professores de Língua Portuguesa, com o propósito de oferecer subsídios teórico-práticos para o ensino de textos literários mediado por tecnologias digitais. O material reúne sugestões de ferramentas tecnológicas, projetos de leitura e atividades pedagógicas que podem ser adaptadas aos diferentes contextos escolares, buscando apoiar o docente na reconfiguração de suas práticas educativas de modo a torná-las mais atrativas e significativas para os estudantes.

A elaboração do e-book partiu da necessidade de promover uma reflexão sobre os multiletramentos e o desenvolvimento da competência leitora, considerando as transformações socioculturais e comunicativas da contemporaneidade. Assim, o produto propõe uma articulação entre literatura, tecnologia e práticas pedagógicas inovadoras, destacando a importância de reduzir o distanciamento entre o universo literário e as experiências das novas gerações. Dessa forma, o material busca contribuir para a construção de abordagens mais inclusivas, que valorizem a diversidade de linguagens e ampliem as possibilidades de leitura e interpretação.

Com base nesses princípios, o e-book apresenta um conjunto de recursos digitais e propostas de aplicação em sala de aula que visam ressignificar o contato do estudante com a literatura. Cada ferramenta tecnológica foi selecionada de acordo com seu potencial de promover a interação, a autoria e o engajamento, permitindo que o ato de ler ultrapasse os limites do texto impresso e se torne uma experiência multimodal e colaborativa. Ao integrar tais recursos às práticas de leitura literária, o material pretende fortalecer a competência leitora e estimular uma relação mais crítica, criativa e prazerosa com o texto literário.

3.4. Etapa 4: Avaliação Dinâmica

Nesta etapa, os alunos participantes da pesquisa irão avaliar a dinâmica vivenciada durante a pesquisa, tendo como fio condutor o interesse pela competência leitora e a participação nas práticas de interação literária. Essa avaliação permitirá compreender as percepções dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas, bem como identificar de que forma a sequência didática contribuiu para o engajamento, a reflexão e o desenvolvimento das habilidades de leitura no contexto escolar (Arantes, 2023).

As questões foram organizadas de modo a favorecer uma reflexão sobre o envolvimento dos participantes nas atividades, a identificação de vínculos pessoais com os textos literários e a análise do papel das tecnologias digitais no processo de aprendizagem. Além disso, o instrumento buscou compreender como as dinâmicas coletivas contribuíram para o diálogo e a construção de sentido entre os alunos, bem como identificar possíveis aspectos a serem aprimorados na proposta pedagógica. Essa avaliação constituiu uma etapa essencial para verificar a efetividade das estratégias aplicadas e o alcance dos objetivos formativos da sequência didática. O Roteiro de Perguntas desta Etapa estará também no capítulo de Apêndice.



Figura 4 - Infográfico (Etapas do Percurso Metodológico)

Fonte: Autora (2026)

4. O USO DA TECNOLOGIA NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

No primeiro dia da sequência didática, ao priorizar o desenvolvimento de um vínculo afetivo com a leitura literária, a tecnologias da informação atuou como mediadora do processo de aprendizagem, favorecendo maior interação e expressão dos participantes.

O Padlet foi utilizado como espaço de escrita coletiva, onde os alunos puderam registrar suas impressões e sentimentos sobre a obra em tempo real, favorecendo a construção de sentidos de forma conjunta. Em seguida, o Wordwall foi empregado

para promover a fixação dos conteúdos por meio de um quiz interativo, estimulando a ludicidade e o raciocínio crítico. Por fim, o Mentimeter possibilitou uma autorreflexão sobre a experiência de leitura, a partir da criação de uma nuvem de palavras que representou visualmente as emoções e percepções da turma diante da narrativa machadiana.

A participação do grupo nesse primeiro dia foi surpreendente. O mural interativo despertou a curiosidade dos alunos, que se mostraram bastante engajados ao adicionar imagens e músicas relacionadas ao tema.

No segundo dia, dedicado à relação entre cotidiano, literatura e criatividade, a sequência foi enriquecida pela exibição de um recorte do filme homônimo retirado do Google Play, apresentado em formato digital no Canva, o que possibilitou a contextualização visual e a construção coletiva de significados. A atividade foi concluída com um quiz digital no Wordwall, voltado ao reforço dos conteúdos trabalhados, e uma reflexão analógica, em que cada estudante registrou em papéis coloridos suas percepções sobre o que aprendeu e os aspectos que poderia aprimorar.

No segundo dia de aplicação, todos os 26 alunos participaram ativamente do quiz digital, demonstrando envolvimento com a proposta. Contudo, a atividade que promoveu maior engajamento foi a releitura do trecho *A flauta mágica*, momento em que os estudantes puderam expressar sua criatividade. Parte do grupo optou por realizar encenações, enquanto outros produziram vídeos, evidenciando diferentes formas de interpretação e apropriação da obra.

No terceiro dia, voltado ao desenvolvimento da leitura crítica na era digital, foram exploradas diversas tecnologias digitais que favoreceram a integração entre linguagem e multimodalidade. A explicação do conceito foi apresentada por meio de uma apresentação visual no Canva, que possibilitou uma abordagem dinâmica e atrativa do conteúdo. Em seguida, os grupos acessaram hipertextos no YouTube, ampliando a análise a partir de diferentes perspectivas sobre a temática social estudada. Por fim, os estudantes utilizaram o Padlet para publicar seus poemas coletivos, incorporando hiperlinks, imagens e vídeos, o que resultou em produções digitais colaborativas e interativas.

Nome do APP	Logo	Link de acesso	Link de um tutorial
Padlet		https://padlet.com	https://www.youtube.com/watch?v=OJjOJ7rvO4s&t=310s
Mentimeter		https://mentimeter.com	https://www.youtube.com/watch?v=3m73am9LjFw
Wordwall	Wordwall	https://wordwall.net	https://www.youtube.com/watch?v=khKkS_T5V3s
Canva	Canva	https://www.canva.com	Tutorial Canva (YouTube)
GloboPlay	globo play	https://globoplay.globo.com	https://www.youtube.com/shorts/ruUD_570xXo
YouTube	YouTube	https://www.youtube.com	https://www.youtube.com/watch?v=tw6phB_tWKQ

Quadro 1 - **Tecnologias utilizadas na SQ**

Fonte: Autora (2026)

5. RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo foi realizada nos dias 16 e 17 de março de 2026, envolvendo alunos do ensino médio da rede pública estadual. Dois grupos de estudantes participaram por meio de momentos de discussão, nos quais foi aplicada uma entrevista interativa estruturada na forma de enquete, cujas questões foram elaboradas em consonância com os objetivos do estudo, seguida de uma roda de conversa. O roteiro completo de perguntas encontra-se detalhado no Apêndice desta dissertação.

A pesquisa teve início com um momento de interação entre os estudantes, seguido da aplicação de uma enquete interativa, cujo objetivo foi compreender suas percepções acerca das leituras escolares obrigatórias, das práticas de leitura em ambientes digitais e da multiplicidade de modalidades de leitura presentes em seu cotidiano. Posteriormente, foi realizado um momento de discussão aberta, que serviu como fechamento desta primeira etapa. Essa abordagem possibilitou a análise tanto das tendências gerais quanto dos significados atribuídos pelos participantes às suas práticas, considerando a mediação pedagógica e o uso de recursos tecnológicos no contexto escolar.

	Ponto Norteador	Descrição
1	Compreensão dos hábitos de leitura	Investigar como os estudantes descrevem suas práticas leitoras, identificándo se mantêm uma rotina de leitura assidua, ocasional ou quase inexistente.
2	Exploração das percepções e sentimentos	Analisar as emoções associadas ao ato de ler, observando se predominam sentimentos de prazer, curiosidade, desinteresse ou cansaço.
3	Identificacão de barreíras à leitura	Levantar os principais fatores que dificultam ou impedem a leitura regular, como falta de tempo, desmotivação ou excesso de obrigaço-es escolares.
4	Comportamento diante da leitura obrigatória	Invéstigar quais gêneros, temas ou suportes de leitura (livros fisicos, digitáis, redes sociais, fanfics etc.) despertam maior engajamento entre os participantes
5	Mapeamento de interesses e formatos preferidos	

Quadro 2 - Pontos Norteadores da Pesquisa de Campo

Fonte: Autora (2026)

5.1. Primeiro encontro

O primeiro momento da pesquisa foi realizado com dois grupos: o Grupo 1, composto por 22 alunos, e o Grupo 2, por 26 alunos. A atividade consistiu em uma interação inicial, desenvolvida por meio de uma nuvem de palavras, que revelou as percepções dos estudantes em relação ao ato de ler. Em seguida, foi realizada uma roda de conversa, orientada pelos pontos norteadores descritos no item 5.

Esse primeiro encontro com os participantes da pesquisa revelou-se eficaz na construção de um ambiente dialógico e acolhedor, favorecendo a escuta ativa e o engajamento dos estudantes.

A partir da interação inicial realizada no Mentimeter com o Grupo 1, observou-se que a temática da leitura desperta, predominantemente, sentimentos de curiosidade, embora também estejam presentes percepções associadas ao cansaço e ao desespero.



Figura 5 - Mentimeter GRUPO1

Fonte: Autora (2026)

Já com o Grupo 2, as palavras “curiosidade” e “preguiça” aparecem com maior destaque, indicando a coexistência de interesse e desânimo diante da leitura. Entre os emojis, predominam expressões faciais que representam tédio, reflexão e surpresa, reforçando essa dualidade emocional. Além disso, surgem palavras como “alegria”, “ânimo” e “felicidade”, associadas a experiências positivas, enquanto outras, como “sono” e “cansaço”, traduzem percepções de esforço ou desmotivação.

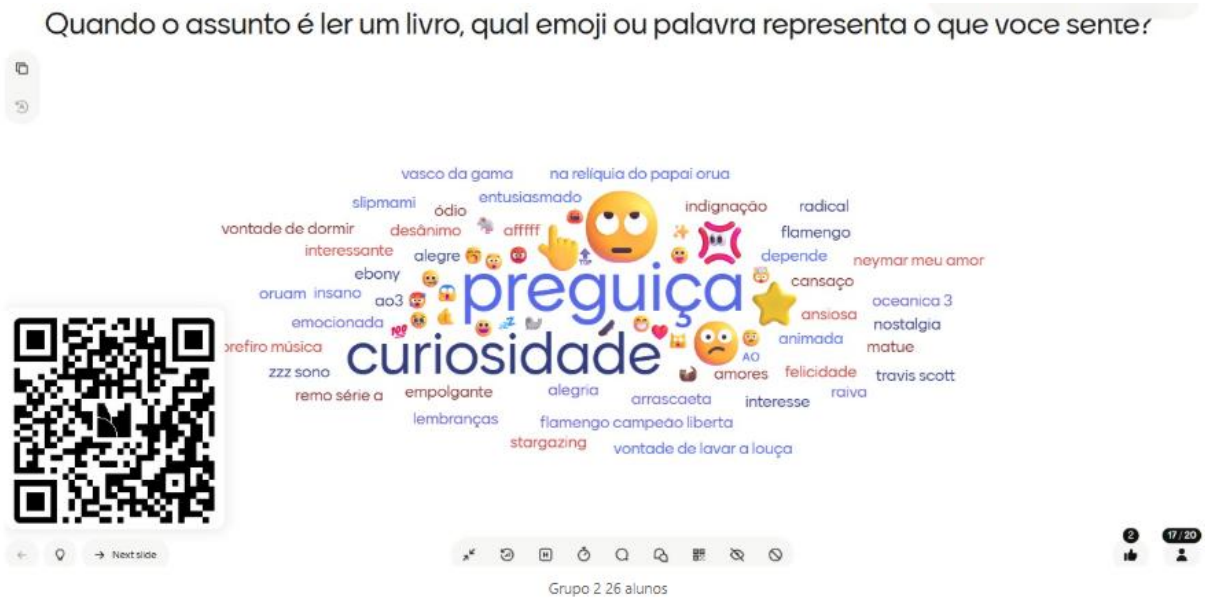


Figura 6 - Mentimeter GRUPO 2

Fonte: Autora (2026)

Os resultados obtidos na roda de conversa realizada com os participantes do Grupo 1 revelam uma disparidade acentuada entre o desejo potencial de ler e a prática efetiva. De um grupo de 22 indivíduos, apenas *o aluno 5* se autoidentifica como leitor assíduo, dizendo gostar de ler com frequência e conta sua experiência de estímulo familiar, o que corresponde a aproximadamente 5% da amostra, estabelecendo o hábito consolidado como uma exceção.

Em contraste, a maioria dos participantes demonstra considerável dificuldade e resistência em relação à leitura, evidenciando desinteresse explícito — ao afirmarem, por exemplo, que “não gostam de ler” ou que a atividade “dá sono” —, além de dificuldades em manter a concentração, como relataram os alunos 6 e 7, que mencionaram “abandonar o livro nas primeiras páginas”. Durante a conversa, os alunos 1 e 2 comentaram que, quando são obrigados a ler, realizam apenas a leitura das páginas iniciais e avançam diretamente para o final da obra.

O aluno 3 relatou sentir-se “sufocado” ao iniciar uma leitura, o que o impede de concluí-la. Esses comportamentos revelam uma lacuna significativa na formação e na consolidação de uma relação positiva com a leitura, indicando a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam maior engajamento, autonomia e prazer no contato com os textos.

A principal barreira apontada pelo grupo para a baixa adesão à leitura refere-se ao conflito de prioridades e à gestão do tempo. A leitura é percebida como uma atividade que demanda esforço e que compete diretamente com outras obrigações, como os estudos e compromissos pessoais, conforme ilustrado na expressão “o querer e não ter tempo pra isso”.

Um ponto relevante destacado pelos participantes refere-se à desmotivação diante da leitura obrigatória, especialmente quando esta resulta em avaliações centradas exclusivamente no conteúdo do livro. Paralelamente, alguns relataram baixo interesse pela leitura, sobretudo quando as obras propostas não correspondem às suas preferências de gênero, como fantasia, mitologia, comédia romântica ou adaptações cinematográficas.

Durante a conversa*, o aluno 4* recordou que, na infância, apreciava livros de aventura, mas, com o passar do tempo, deixou de ler. A aluna 6 mencionou que costumava ler romances, porém, atualmente, passa grande parte do tempo utilizando o celular e afirma não encontrar disponibilidade para a leitura.

Quando questionados sobre a leitura obrigatória no ambiente escolar, praticamente em sua totalidade, o grupo admitiu recorrer a resumos para atender às exigências acadêmicas, indicando que, após o contato com o resumo, frequentemente desistiam de realizar a leitura integral da obra.

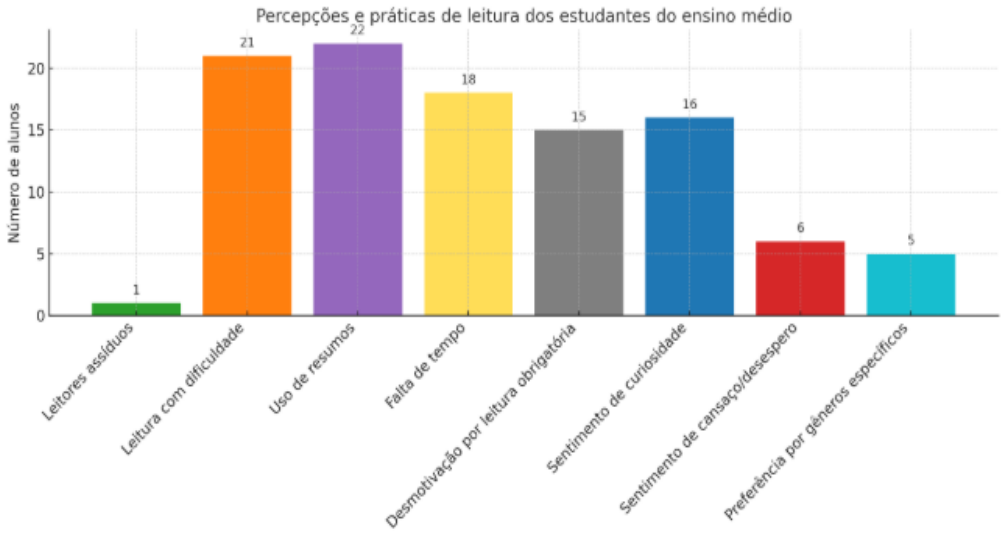


Gráfico 5 – Roda de Conversas GRUPO 1

Fonte: Autora (2026)

Durante a realização da roda de conversa com o Grupo 2, observou-se que, entre os 26 alunos participantes da pesquisa, nove se autodeclararam leitores regulares, afirmando realizar leituras de gêneros com os quais demonstram maior identificação, como romances, narrativas de aventura e histórias em quadrinhos.

Ao conversarmos sobre a nuvem de palavras construída pelo grupo, constatou-se que 18 estudantes associaram a leitura a sentimentos ou símbolos de conotação negativa, revelando percepções de desânimo e cansaço em relação à prática leitora, enquanto 10 participantes a relacionaram a sentimentos positivos.

Os alunos 1, 2 e 3 relataram nunca ter concluído a leitura de um livro completo, apontando termos como “sono”, “preguiça” e “dificuldade de entender” como justificativas para a falta de interesse, o que evidencia dificuldades na consolidação de hábitos de leitura consistentes.

Quando o grupo foi questionado sobre as barreiras enfrentadas durante o processo de leitura, surgiram relatos relacionados à dificuldade de concentração, à impaciência diante do desenrolar da narrativa e à consequente perda de interesse pela obra.

A aluna 4 relatou que sente dificuldade em ler porque considera que as histórias demoram muito a se desenvolver, perspectiva que obteve a concordância de outros três participantes. Além disso, a mesma estudante destacou que encontra maior resistência à leitura quando percebe uma linguagem complexa. De modo geral, os alunos apontaram a dificuldade de compreensão textual como um fator que intensifica a falta de motivação para a leitura.

Quando o aluno 1 direcionou a discussão para a leitura de obras clássicas da literatura, observou-se consenso entre os demais participantes quanto à falta de identificação com esse tipo de texto. Verificou-se, inclusive, que a totalidade do grupo admitiu recorrer a resumos como forma de substituir as leituras obrigatórias exigidas no contexto escolar.

A aluna 5 mencionou ter desistido de ler um livro após consultar um resumo, justificando que a leitura era exigida por uma disciplina escolar. Nesse momento, outros estudantes relataram ter vivenciado a mesma experiência, afirmando que, após a leitura do resumo, também optaram por não realizar a leitura integral da obra.

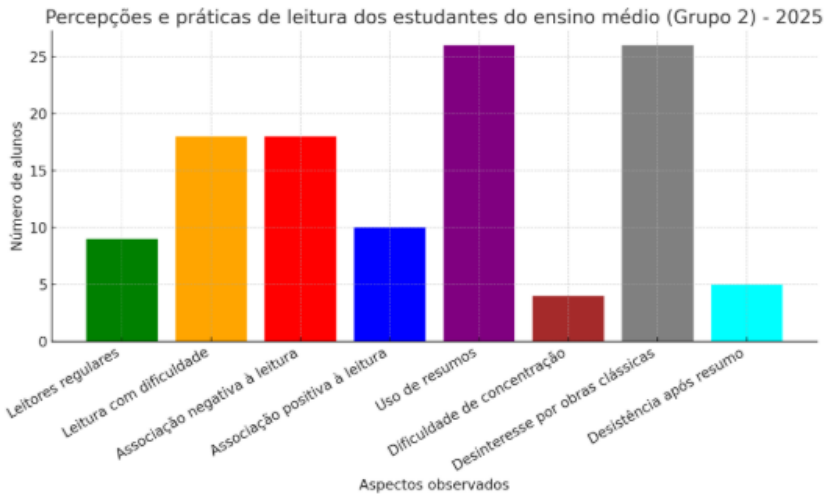


Gráfico 6 – Roda de Conversas GRUPO 2

Fonte: Autora (2026)

5.2. Segundo encontro

No segundo encontro, foi aplicada uma enquete composta por um conjunto de questões que têm como objetivo perceber a competência leitora dos estudantes. Esta enquete foi respondida por 44 estudantes do ensino médio.

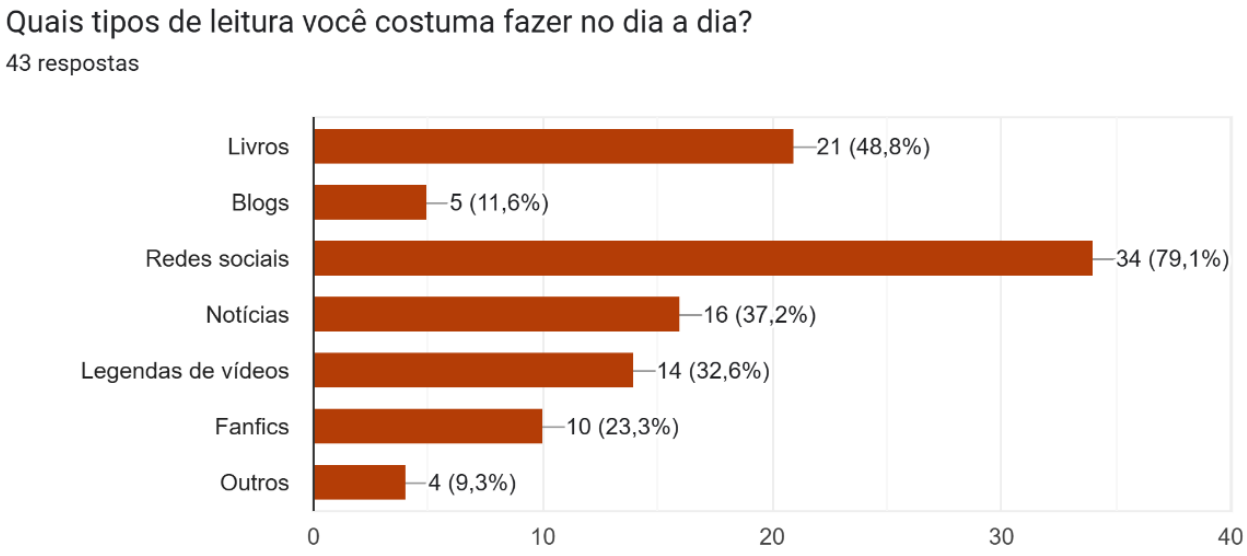


Gráfico 7 - Resultados da enquete (Tipos de Leitura)

Fonte: Autora (2026)

O gráfico acima demonstra os tipos de leitura mais comuns entre os 43 participantes da pesquisa. Observa-se que a maioria dos estudantes (79,1%) realiza leituras em **redes sociais**, evidenciando a predominância de textos curtos e digitais no cotidiano. Em seguida, destacam-se as leituras de **livros** (48,8%) e **notícias** (37,2%), enquanto **blogs**, **fanfics** e **legendas de vídeos** apresentam percentuais menores. Esses dados indicam uma tendência de preferência por leituras rápidas e vinculadas ao ambiente virtual.

Quais diferenças você percebe entre as leituras que realiza por conta própria e aquelas que são solicitadas na escola?

42 respostas

As leituras que eu faço por conta própria são feitas por livros que eu me indentifico, as leituras da escola são referentes á alguma matéria ou assunto citado em aulas.

Por conta própria, me sinto mais a vontade, além de muitas vezes ser mais atrativo

Muitas vezes as leituras passadas na escola não despertam me interesse.

Os livros q eu leio por conta própria são de entretenimento, por diversão, os da escola são de estudos

Costumo ler coisas de acordo com meu gosto pessoal, normalmente a escola solicita leituras para que eu aprenda algo.

as solicitadas pela escolas sao leituras necessarias para a materia e conhecimento. ja as por conta propria podem ser motivos diversos

Quadro 3 - Diferenças Entre e Leitura Fora e Dentro da Escola

Fonte: Autora (2026)

Quando questionados sobre a leitura no ambiente escolar, observou-se que os resultados indicam que os estudantes demonstraram preferência pelas leituras realizadas por iniciativa própria, associadas à liberdade de escolha e ao interesse pessoal. As leituras escolares, por sua vez, são percebidas como obrigatórias e pouco atrativas, gerando sentimentos de desinteresse e sobrecarga. Metade dos participantes afirmou sentir-se sobrecarregada diante das leituras propostas pela escola, enquanto apenas 11,9% relataram sentir-se motivados.

Ao serem perguntados sobre o uso de resumos como alternativa à leitura obrigatória no ambiente escolar, os dados indicam que a maioria dos participantes já

recorreu a essa prática em substituição à leitura integral das obras, conforme indica o gráfico a seguir.



Gráfico 8 - Resultados da enquete (Uso de Resumos)

Fonte: Autora (2026)

As principais justificativas apresentadas foram a falta de tempo (41,9%) e o desinteresse pelos textos (41,9%), seguidas pela dificuldade de compreensão (34,9%). Apenas uma pequena parcela dos respondentes (9,3%) afirmou preferir realizar a leitura completa, evidenciando a prevalência de práticas de leitura superficiais e instrumentais, frequentemente associadas às exigências escolares.

Os resultados obtidos no Google Forms reforçaram as constatações obtidas no primeiro encontro, evidenciando lacunas na competência leitora entre os participantes. Esses achados indicam a necessidade de estratégias pedagógicas capazes de promover engajamento, autonomia e prazer na leitura, contribuindo para a construção de hábitos leitores mais consistentes.

6. DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As atividades organizadas ao longo da sequência didática foram sistematizadas de modo a responder à lacuna formativa identificada no início da pesquisa: as dificuldades no desenvolvimento da competência leitora em um contexto marcado pelo hiperestímulo digital.

Desse modo, a sequência didática elaborada não apenas propõe um percurso; de leitura literária, mas também constitui um espaço de experimentação pedagógica, em que a literatura dialoga com a cultura digital e o aluno assume papel ativo na construção do conhecimento.

Ao delinear a pesquisa, estruturou-se um eixo metodológico tripartido, composto pelas seguintes dimensões: **(1)** vínculo afetivo, **(2)** cotidiano e literatura, e **(3)** criatividade e leitura crítica na era digital. Tal configuração teve como propósito promover um percurso formativo capaz de estimular conexões significativas entre o texto literário e as experiências dos estudantes, favorecendo a construção de pontes entre a literatura trabalhada no ambiente escolar e os contextos socioculturais contemporâneos nos quais esses sujeitos estão inseridos.

Durante todo o processo de aplicação da sequência didática e da avaliação dinâmica, a pesquisadora atuou diretamente como professora mediadora, conduzindo as atividades, promovendo intervenções pedagógicas e acompanhando o desenvolvimento dos estudantes.

6.1. Aplicação da SD no dia 1

O primeiro dia da sequência didática teve como objetivo sensibilizar os alunos para a temática central da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, promovendo a construção de relações de sentido entre o enredo e as vivências pessoais dos estudantes. A proposta visou desenvolver um vínculo afetivo com a narrativa, favorecendo o envolvimento emocional e interpretativo dos participantes.

Para tanto, foram utilizadas estratégias diversificadas, como a exibição de um vídeo introdutório, a leitura orientada de trechos selecionados e a realização de uma roda de conversa mediada, que possibilitaram a reflexão sobre a confiabilidade do narrador e a complexidade psicológica das personagens, com ênfase na figura

enigmática de Capitu, cuja construção ambígua desperta debates interpretativos e estimula o pensamento crítico.



Figura 7 - **Aplicação Dia 1**

Fonte: Autora (2026)

As atividades interativas desenvolvidas ao longo do encontro favoreceram a expressão de opiniões e a construção de interpretações próprias, consolidando o engajamento e a participação do grupo. A criação de um mural interativo possibilitou o registro das percepções individuais, ampliando o diálogo coletivo e a troca de ideias acerca da obra.



Figura 8 - **Mural interativo**

Fonte: Autora (2026)

Como encerramento do primeiro dia de atividades, foi realizada uma avaliação interativa por meio da plataforma Mentimeter. Nessa dinâmica digital, os alunos responderam à pergunta: “Qual palavra resume sua experiência com *Dom Casmurro*?”. As respostas foram projetadas em tempo real na forma de uma nuvem de palavras, permitindo visualizar, de modo simbólico e coletivo, os sentimentos e percepções da turma sobre o processo de leitura. Em seguida, foi realizada uma atividade de autorreflexão em que os alunos responderam como foi a experiência com a obra Dom Casmurro.

Tabela 3 - Ranking do Quiz Interativo (Dom Casmurro)

DOM CASMURRO

Compartilhar

de Jaminevalle

Literatura Brasileira E Portuguesa

Editar conteúdo | Imprimir | Incorporar | Criar tarefa

Ranking

Posição	Nome	Pontuação	Tempo
1o	SF	5	6.0
2o	miguel	5	6.4
3o	VAZ	5	6.6
4o	hl	5	7.6
5o	Pp	5	7.7

Fonte: Autora (2026)



Figura 9 - Autorreflexão (Avaliação da Experiência)

Fonte: Autora (2026)

APLICAÇÃO – DIA 1	
Eixo Temático	**Leitura literária crítica e criativa na cultura digital**
Objetivos	• Refletir sobre o sentido da leitura no cotidiano. • Analisar temas e personagens de *Dom Casmurro*. • Estimular o vínculo afetivo com a obra.
Resumo das Atividades	• Exibição de vídeo introdutório. • Leitura coletiva de trechos selecionados. • Roda de conversa sobre Capitu e Bentinho. • Registro no **Padlet** ("É possível amar e desconfiar?"). • **Quiz** interativo no **Wordwall**. • **Autorreflexão** no **Mentimeter** com nuvem de palavras.

Quadro 4 - Dia 1 (Sequência Didática)

Fonte: Autora

Links das atividades:

Atividade 1

Atividade 2

Atividade 3

Atividade 4

Atividade 5

6.2. Aplicação da SD no dia 2

No segundo dia da sequência didática, as atividades foram direcionadas à construção de elos de sentido entre a obra estudada e a contemporaneidade, incentivando os estudantes a recorrerem à criatividade como instrumento de produção de significados em torno da temática central.

O texto base escolhido foi *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, que possibilitou aos estudantes o contato com uma narrativa marcada pelo humor, pela religiosidade popular e pela crítica social. A partir da leitura e discussão de trechos selecionados, os alunos puderam compreender como o autor retrata a realidade nordestina de forma crítica e bem-humorada, incentivando a análise das contradições sociais e morais presentes tanto na obra quanto na sociedade contemporânea.

As atividades desenvolvidas incluíram a leitura de trechos selecionados da obra, a análise de uma cena da adaptação cinematográfica e debates temáticos que abordaram questões como esperteza, religiosidade e desigualdade social. Essas ações foram complementadas por propostas de releitura criativa de cenas, que estimularam a expressão artística, a imaginação e o trabalho colaborativo entre os alunos. O encontro foi concluído com momentos de síntese e autorreflexão, nos quais os estudantes puderam consolidar através de um quiz sobre a obra seguido de um momento em que firam anotações sobre os aprendizados construídos.

/ 

Figura 10 - Momento de leitura de trechos da obra

Fonte: Autora (2026)

Tabela 4 - Ranking do Quiz Interativo (Auto da Compadecida)

AUTO DA COMPADECIDA

Compartilhar

de Jaminevalle

Editar conteúdo | Imprimir | Incorporar | Criar tarefa

Ranking

Posição	Nome	Pontuação	Tempo
1o	Malu	5	13.5
2o	Enzo	5	23.6
3o	Laura	5	48.4
4o	Arthur	4	24.0
5o	Brunna	2	59.8

Fonte: Autora (2026)

A proposta desenvolvida no segundo dia teve como objetivo estabelecer uma correlação entre a crítica social presente em O Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna, e as problemáticas vivenciadas na contemporaneidade, incentivando os estudantes a refletirem sobre os “Joões Grilos” de nossa sociedade. A atividade buscou estimular uma leitura que reconhecesse na obra a representação das complexidades humanas e das contradições sociais ainda persistentes.



Figura 11 - Atividade colaborativa

Fonte: Autora(2026)

🟩 APLICAÇÃO – DIA 2	
Eixo Temático	**Literatura, cultura e identidade nordestina**
Objetivos	• Despertar o interesse pela literatura nordestina. • Relacionar humor, crítica e esperteza na narrativa. • Promover releituras criativas.
Resumo das Atividades	• Trilha sonora nordestina e debate inicial. • Leitura e exibição de cenas do filme. • Roda de conversa: "Quem são os Joões Grilos de hoje?". • **Produção em grupo**: releitura da cena da flauta mágica. • **Quiz** no **Wordwall**. • **Autorreflexão** com papéis coloridos ("O que aprendi" e "O que preciso melhorar").

QUADRO 4 – DIA 2

Fonte: Autora

Links das atividades:

Atividade 1

Atividade 2

6.3. Aplicação da SD no dia 3

No terceiro dia da sequência didática, buscou-se promover uma reflexão sobre as questões sociais e humanas por meio da leitura e interpretação literária em diálogo com múltiplas linguagens. A partir da leitura coletiva da obra *Cena de Rua, Ângela Lago* e do poema *O Bicho*, de Manuel Bandeira, os estudantes foram conduzidos a temas como desigualdade, exclusão e empatia. Em grupos, exploraram diferentes hipertextos — como vídeos, artes visuais e documentários — relacionados à temática, o que possibilitou o contato com múltiplas formas de linguagem.



Figura 12 - **Leitura da obra**

Fonte: Autora(2026)

A partir dessas experiências, os alunos produziram textos poéticos colaborativos, inspirados nas discussões realizadas e nas múltiplas linguagens exploradas durante as atividades. Essa etapa favoreceu a expressão criativa, o fortalecimento da autoria e o diálogo entre os pares, ampliando as possibilidades de interpretação e ressignificação da obra trabalhada.



Figura 13 - **Discussão e construção colaborativa**

Fonte: Autora(2026)

Em seguida, construíram um mural interativo, no qual os poemas foram publicados e associados a links selecionados pelos próprios estudantes, de modo a transformar os textos em hipertextos, enriquecendo-os com referências audiovisuais, musicais ou visuais que dialogavam com suas produções e ampliavam o alcance de sentidos.

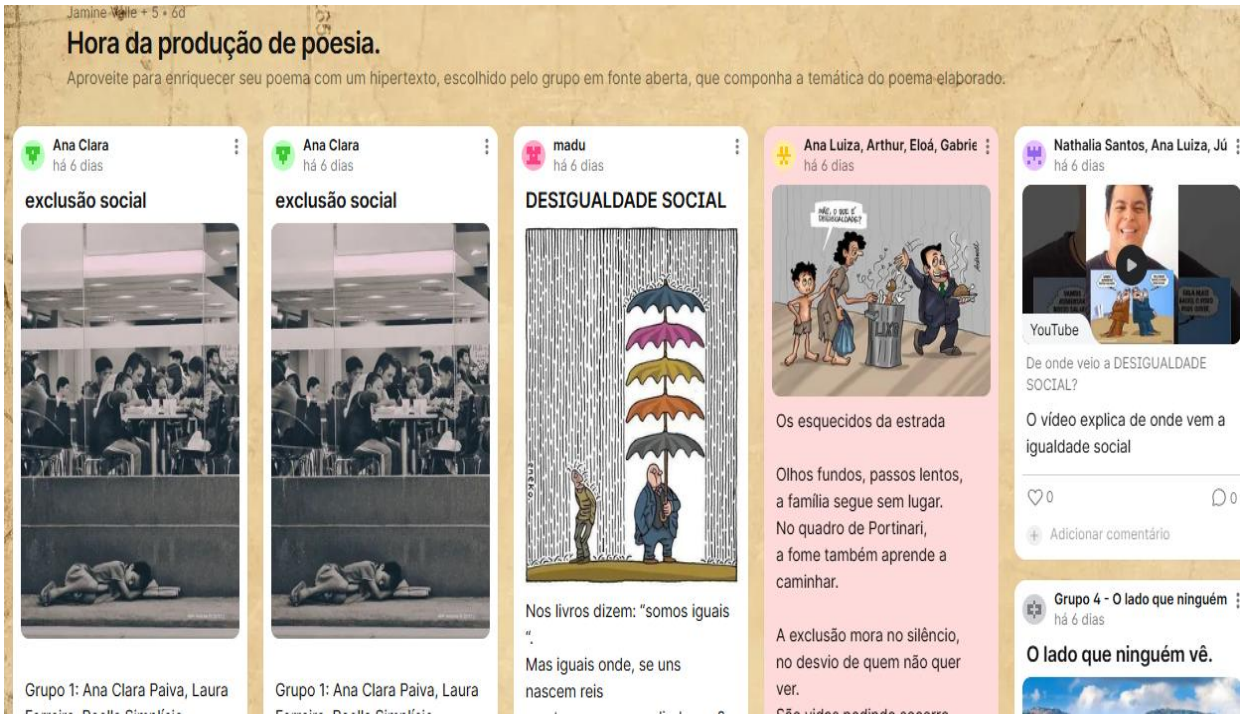


Figura 14 - Mural Interativo (Poesia)

Fonte: Autora(2026)

. O encontro teve como objetivo central consolidar uma leitura sensível e multimodal, permitindo que os estudantes compreendessem a literatura como um espaço privilegiado de reflexão sobre as realidades sociais e de ampliação do olhar crítico. Buscou-se, assim, promover o reconhecimento das múltiplas possibilidades de leitura existentes na contemporaneidade, incluindo aquelas mediadas pelo universo digital, favorecendo a integração entre práticas tradicionais e novas formas de interação com o texto literário.

🟧 APLICAÇÃO – DIA 3	
Eixo Temático	**Práticas de leitura, análise e fruição**
Objetivos	• Compreender o conceito de hipertexto. • Produzir poesia coletiva. • Analisar textos e mídias digitais.
Resumo das Atividades	• Leitura da obra *Cena de Rua* e do poema *O Bicho*. • Explanação sobre o **hipertexto**. • Acesso a **vídeos e artes digitais** por links. • **Produção coletiva** de poema e publicação no **Padlet**. • Registro reflexivo no caderno. • **Atividade gamificada** no **Wordwall**.

QUADRO 5 – DIA 5

Fonte: Autora (2026)

Links das atividades:

Atividade1

Atividade 2

Atividade 3

Grupo 1

Grupo 2

Grupo 3

Grupo 4

Atividade 4

Atividade 5

6.4. Avaliação da aplicação da sequência didática

A implementação da sequência didática ocorreu de maneira geral sem intercorrências significativas. A única exceção verificou-se no terceiro dia, quando se fez necessário o deslocamento dos alunos para outro espaço, a fim de viabilizar o acesso aos links da atividade, devido às limitações de conectividade no local.

Os alunos participaram ativamente de todas as atividades propostas, contribuindo para a construção de um ambiente dinâmico e descontraído. Durante os momentos de discussão temática, foi necessário intervir em algumas ocasiões, uma vez que os debates se intensificavam.

Constatou-se, ao longo das atividades, que as obras selecionadas eram desconhecidas para grande parte do grupo. No segundo dia, por exemplo, ao trabalharmos com *O Auto da Compadecida*, alguns alunos mencionaram conhecer a adaptação cinematográfica, porém o contato com o texto escrito constituía uma experiência inédita para a maioria deles.

Vale ressaltar que, ao longo da sequência didática, vídeos, quizzes e construções interativas foram utilizados de forma complementar, ampliando as possibilidades de engajamento sem desviar o foco central das atividades, que permaneceu ancorado na leitura e na análise dos trechos das obras selecionadas. Ainda que trechos cinematográficos inspirados nas obras tenham sido empregados nos dias 1 e 2, e hipertextos no dia 3, tais recursos tecnológicos e multimodais atuaram predominantemente como ferramentas de estímulo e mediação, contribuindo para enriquecer o processo interpretativo e favorecer diferentes modos de acesso ao texto literário.

Sendo assim, constatou-se que a sequência didática cumpriu seu objetivo ao promover reflexão, identificação e produção criativa, estreitando a relação entre a leitura literária — especialmente das obras clássicas — e as vivências dos alunos.

7. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados desta pesquisa configurou-se como o quarto momento do percurso investigativo, sendo orientada pela avaliação dos resultados decorrentes da aplicação da sequência didática mediada por tecnologias educacionais. Nessa etapa, buscou-se examinar os efeitos da proposta pedagógica a partir das respostas dos estudantes, com base em um processo de avaliação dinâmica e na análise das percepções dos discentes acerca das atividades desenvolvidas.

Esse procedimento analítico possibilitou identificar indícios de aprendizagem, engajamento e construção de sentidos, considerando as manifestações dos alunos

como elementos centrais para a compreensão dos resultados obtidos. O roteiro completo das questões que nortearam esse processo avaliativo encontra-se apresentado no Apêndice desta dissertação.

A metodologia de análise dos dados adotada compreende duas abordagens complementares. A primeira consiste na avaliação dinâmica, descrita no item 8.1, na qual são examinados os dados produzidos pelos estudantes a partir de suas percepções sobre a dinâmica da pesquisa. A segunda refere-se ao relato de experiência, apresentado no item 8.2, no qual o professor-pesquisador registra, transcreve e analisa as observações realizadas ao longo dos três dias de aplicação da sequência didática, articulando-as ao uso das tecnologias e aos conhecimentos prévios dos alunos.

7.1. Avaliação da Dinâmica: Resultados obtidos

Conforme destacam Dalla Valle e Ferreira (2025), a análise de dados em pesquisas educacionais caracteriza-se como um processo sistemático, organizado e interpretativo, voltado à compreensão dos significados presentes nos discursos e nas produções dos participantes.

O primeiro momento da análise correspondeu à avaliação dinâmica, na qual os alunos participaram ativamente do processo investigativo por meio de uma roda de conversa, seguida de uma entrevista semiestruturada e da aplicação de um questionário. Esse momento pode ser compreendido como a etapa inicial de organização dos dados, voltada à aproximação com o material empírico e à identificação dos elementos mais significativos das experiências relatadas.

Essa fase envolveu a organização e a preparação do material coletado, a realização de uma leitura exploratória das respostas, a definição do corpus da pesquisa e o delineamento dos objetivos analíticos, constituindo a base para as etapas subsequentes de sistematização, interpretação e discussão dos dados.

A avaliação dinâmica, permitiu observar, inicialmente, aspectos relacionados ao engajamento discente nas atividades de leitura e interação literária. As questões voltadas à descrição da participação possibilitaram identificar momentos de maior envolvimento e interesse ao longo da sequência didática. Ainda nesse eixo, foi possível observar a identificação dos estudantes com os autores trabalhados,

considerando critérios como linguagem, temática e proximidade com suas vivências, o que revelou a relevância da curadoria das obras e da mediação pedagógica para a formação do leitor.

Durante a realização da roda de conversa, o grupo mencionou, de forma recorrente, a surpresa em relação à sequência didática aplicada, afirmando inicialmente acreditar que se trataria de uma atividade “entediante e cansativa”, conforme suas próprias palavras. No entanto, relataram que se surpreenderam positivamente, destacando que, ao longo do processo, acabaram se divertindo e se envolvendo com as atividades propostas.

Ao analisar o envolvimento nas atividades, observa-se que os estudantes demonstraram maior engajamento nas propostas de caráter prático e interativo. A Aluna 1 afirmou que achou “muito divertido fazer a apresentação”. O Aluno 2 relatou que foi “a aula mais divertida” e “muito leve”. Já a Aluna 6 destacou que “a gente saiu da nossa zona de conforto” e “se divertiu bastante”, evidenciando a receptividade dos estudantes à proposta de intervenção desenvolvida, a qual promove a participação ativa e o dinamismo no processo de aprendizagem.

Quando questionados sobre as experiências pessoais em relação às obras trabalhadas, a Aluna 4 afirmou que já assistia ao filme *O Auto da Compadecida* com a família, enquanto a Aluna 3 relatou que, após a aula, procurou o livro em casa, afirmando que “busquei um *Dom Casmurro* que estava largado na minha estante”. O Aluno 8, por sua vez, associou a obra às situações do cotidiano, ao destacar “como aquilo aparecia no nosso dia a dia”, evidenciando que os estudantes conseguiram aproximar os textos literários de suas próprias vivências.

As obras mais mencionadas pelos estudantes foram *O Auto da Compadecida* e *Dom Casmurro*, sendo que diversos alunos indicaram preferência pelo segundo dia de aplicação, relacionado à primeira obra, como relataram a aluna 1, o aluno 2, a aluna 4, a aluna 6 e o aluno 8. Em relação a *Dom Casmurro*, a aluna 3 afirmou que iniciou a leitura da obra, a aluna 9 declarou que “super compraria pra poder ler”, e a aluna 12 demonstrou interesse pela história de Capitu, evidenciando que ambas as obras despertaram interesse, com destaque para a atividade de dramatização e para os debates em torno da obra de Machado de Assis.

Depoimentos sobre as dinâmicas de grupos realizadas indicam que as interações favoreceram a aprendizagem ao estimular o diálogo e a participação coletiva. A aluna 3 mencionou as discussões no mural, a aluna 7 destacou a importância de “ler o que cada um fez” e a Aluna 9 ressaltou o compartilhamento de opiniões. Ao permitir “dar uma opinião” e “colocar vídeo, foto”, e a dramatização, considerada “muito legal” pelos alunos, contribuíram para o engajamento e para a construção coletiva do conhecimento.

Os estudantes relataram que o uso das tecnologias digitais tornou as atividades mais dinâmicas, acessíveis e atrativas. Ferramentas como Padlet, gravação de vídeos, trechos de filmes e jogos digitais facilitaram a compreensão das obras e estimularam a participação, sendo associadas a uma aprendizagem “mais leve” e “fluida”. Por estarem habituados ao uso dessas ferramentas no cotidiano, os alunos destacaram maior aproximação com os conteúdos. Além disso, os recursos favoreceram a interação entre os colegas e a troca de ideias, reforçando o potencial pedagógico da tecnologia no ensino-aprendizagem.

Com base nas falas dos estudantes, observa-se que não foram apresentadas sugestões diretas de melhorias, uma vez que, de modo geral, a experiência foi avaliada como “divertida”, “leve” e “interativa”. Durante a roda de perguntas, alguns alunos afirmaram que gostariam que “todas as aulas fossem assim”, evidenciando a valorização da proposta pedagógica implementada. Apesar da avaliação positiva, surgiram falas que indicam dificuldades na manutenção do hábito da leitura, como “perdi o costume da leitura” e “acho que não vou ler o livro todo”. Esses relatos apontam para a necessidade de continuidade das ações de incentivo à leitura.

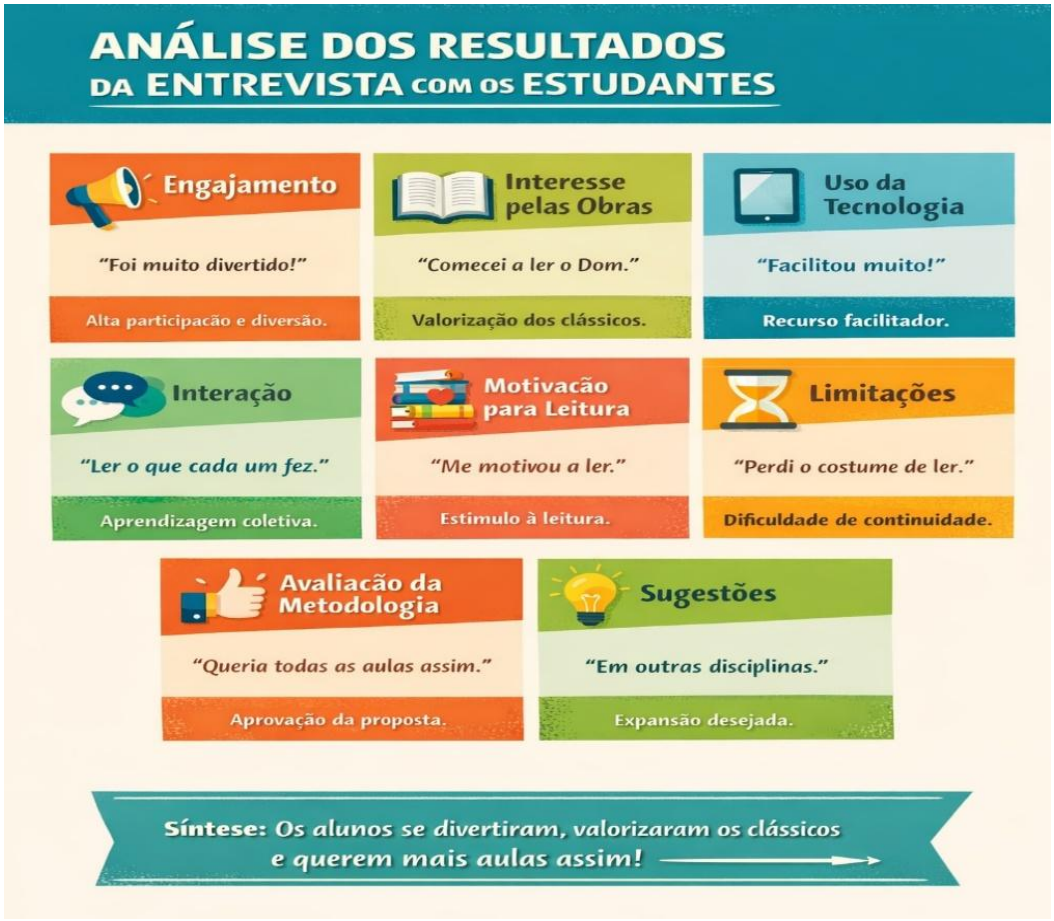


Figura 15 - Análise dos Resultados (Entrevista)

Fonte: Autora(2026)

A análise dos dados obtidos através do formulário respondido pelos discentes, evidencia um nível elevado de adesão à proposta pedagógica desenvolvida conforme pode-se observar nos gráficos retirados do formulário respondido pelo grupo https://docs.google.com/forms/d/1-rxpdlR0ZwBDnFa0EMa-NijsylQGnVi7B1pEsxz5IVo/edit#responses

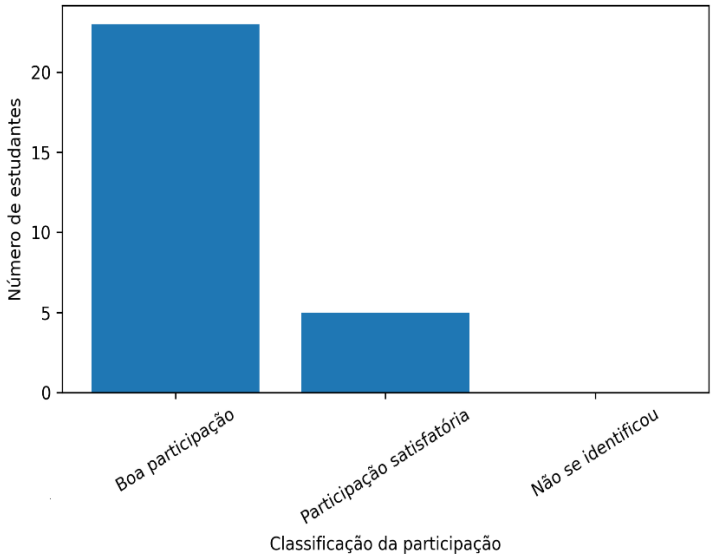


Gráfico 9 - Avaliação Dinâmica (Nível de Participação do Estudantes)

Fonte: Autora (2026)

De cordo com o gráfico acima, que se refere à participação na sequência didática, 23 dos 28 estudantes (82,1%) classificaram sua participação como “boa”, enquanto 5 (17,9%) a consideraram “satisfatória”, ainda que com menor envolvimento. Nenhum aluno afirmou não ter se identificado com as atividades, o que indica ampla aceitação da sequência didática aplicada.

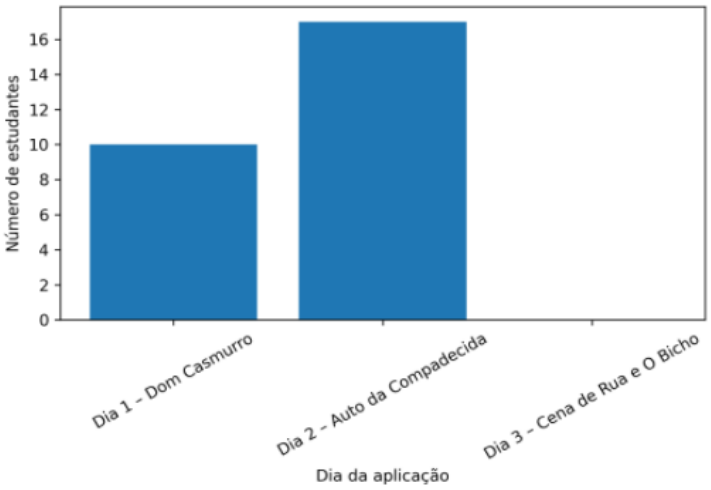


Gráfico 10 - Avaliação Dinâmica (Maior Interesse na SD)

Fonte: Autora (2026)

Quanto ao dia de maior interesse, o segundo encontro — dedicado à obra O Auto da Compadecida — concentrou 17 indicações (63%), superando o primeiro dia, voltado a Dom Casmurro, que obteve 10 menções (37%). O terceiro dia não foi apontado como o mais marcante pelos respondentes. As respostas discursivas reforçam esse dado quantitativo, evidenciando que as atividades de dramatização, gravação de vídeos e encenações foram as que geraram maior engajamento.

Por fim, A maioria avaliou sua participação como positiva, destacando o interesse pelas três etapas e, especialmente, pelas atividades relacionadas ao *Auto da Compadecida*. As dramatizações, gravações de vídeos, quizzes e produções coletivas foram apontadas como momentos mais motivadores. Os estudantes ressaltaram o caráter divertido, interativo e colaborativo das aulas. Além disso, alguns relataram ter buscado as obras fora da escola, demonstrando curiosidade e interesse pela leitura.

Quanto ao uso da tecnologia, os alunos indicaram que os recursos digitais contribuíram significativamente para a compreensão dos textos e para o aumento da participação. Vídeos, aplicativos, jogos, links e o Padlet foram mencionados como ferramentas que tornaram as aulas mais dinâmicas e acessíveis. Muitos afirmaram que a tecnologia facilitou a concentração e tornou a aprendizagem mais leve. Esse uso favoreceu uma experiência mais próxima da realidade dos estudantes. Como resultado, grande parte relatou desejo de ler outras obras, reconhecendo a leitura como mais prazerosa após a vivência.

7.2. Relato de experiência

De acordo com Dalla Valle e Ferreira (2025), o relato de experiência configura-se como um material empírico relevante para a Análise de Conteúdo, na medida em que possibilita a sistematização de práticas pedagógicas em registros passíveis de investigação. Ao organizar as observações realizadas ao longo dos três dias de aplicação da sequência didática, as vivências são convertidas em dados analisáveis, favorecendo a identificação de unidades de sentido e a posterior codificação.

Conforme discutem Cardoso, Oliveira e Ghellli (2021), o corpus analítico pode ser constituído por diferentes formas de comunicação, abrangendo manifestações

verbais e não verbais, tais como registros escritos, orais, icônicos e outros sistemas semióticos. Nessa perspectiva, a análise pode assumir tanto um viés quantitativo, centrado na recorrência de determinados elementos, quanto qualitativo, no qual a presença ou ausência desses elementos se mostra mais significativa para a interpretação. Assim, a articulação entre essas abordagens contribui para uma leitura mais aprofundada e contextualizada das experiências pedagógicas investigadas.

7.2.1. Relato de experiência - dia 1

No primeiro dia de aplicação da sequência didática, contou-se com a participação de 30 alunos, cuja presença foi marcada por elevado nível de engajamento. Desde o início das atividades, destacou-se o interesse coletivo pela discussão em torno da suposta traição de Capitu, tema que despertou curiosidade, envolvimento emocional e gerou intensos debates. Os estudantes demonstraram entusiasmo ao expor seus pontos de vista, empenhando-se em construir argumentos que sustentassem tanto a acusação quanto a defesa da personagem.

Durante a leitura orientada de trechos selecionados da obra, as discussões emergiram de forma espontânea, revelando o interesse dos alunos em interpretar o comportamento das personagens sob diferentes perspectivas. Em alguns momentos, o entusiasmo do grupo exigiu mediação, especialmente quando as falas sobre a possibilidade de adultério tornaram-se mais acaloradas, o que evidencia o impacto da narrativa machadiana e o potencial formativo da literatura como estímulo à reflexão crítica e ao diálogo.

A atividade do mural interativo mostrou-se significativa, promovendo envolvimento e expressão criativa por parte dos estudantes. Ao selecionarem imagens e músicas que dialogavam com a temática em estudo, os alunos estabeleceram conexões entre diferentes linguagens artísticas, ampliando as formas de compreensão e de representação estética da obra. Observou-se um elevado nível de interesse e participação durante a execução da proposta.

7.2.2. Relato de experiência - dia 2

O segundo dia de aplicação da sequência didática, registrou-se a participação de 28 alunos. Desde o início das atividades, observou-se um ambiente acolhedor e descontraído, favorecido pela música ambiente, que contribuiu para a integração do

grupo. A leitura dos trechos selecionados foi marcada por leveza e entusiasmo, com os estudantes demonstrando interesse e expressividade ao buscar reproduzir as entonações típicas da oralidade nordestina, em um exercício de interpretação que evidenciou bastante envolvimento do grupo.

Essa aproximação entre o texto literário e o contexto contemporâneo revelou-se significativa a partir das construções colaborativas realizadas pelos alunos, que, de maneira criativa, ressignificaram a narrativa suassuniana. Por meio da produção de uma releitura do trecho “A Flauta Mágica”, os estudantes expressaram novas interpretações, evidenciando a capacidade da literatura de dialogar com diferentes tempos e realidades sociais.

Os alunos foram organizados em quatro grupos, que recriaram situações do cotidiano em que o uso da astúcia se fazia necessário para alcançar determinado objetivo, em analogia às estratégias empregadas por João Grilo na obra. As dramatizações produzidas pelos estudantes representaram episódios recorrentes em seus contextos escolares e familiares, possibilitando o reconhecimento e a problematização de comportamentos, dinâmicas sociais e formas de resolução de conflitos presentes em suas próprias realidades.

Alguns grupos optaram por gravar vídeos curtos de suas releituras, enquanto outros encenaram as situações ao vivo. Esse momento revelou um elevado nível de engajamento, tanto no processo de elaboração das produções quanto durante a apreciação coletiva das apresentações, evidenciando o envolvimento dos estudantes e o potencial formativo da atividade.

7.2.3. Relato de experiência - dia 3

No terceiro dia de atividades, foi realizada a leitura da obra *Cena de Rua*, de Ângela Lago, o que despertou significativa curiosidade entre os alunos. Desde o início, observou-se o interesse do grupo pela construção narrativa inteiramente visual, marcada pelo uso de cores simbólicas e pela representação do cotidiano de um menino vendedor de frutas em meio ao tráfego urbano, evidenciando uma realidade social permeada por vulnerabilidades.

A exploração das imagens demandou dos estudantes um letramento visual mais elaborado. Inclusive, foi interessante observar como realizaram a leitura das

cenas, empregando expressões como “looping” e “ciclo”, o que demonstra uma percepção sensível da temática da obra, articulada aos relatos de situações semelhantes vivenciadas por eles.

Um fator de dificuldade observado nesse dia relacionou-se à instabilidade do sinal de internet, o que exigiu que os alunos se deslocassem para outros espaços a fim de acessar os links necessários à realização da atividade. Esse imprevisto ocasionou certa dispersão do grupo, demandando, após o retorno à sala, um novo período de ambientação para que os estudantes retomassem o foco e o ritmo das atividades propostas.

Após a retomada da atividade, a construção colaborativa transcorreu de maneira eficaz. Os alunos elaboraram os textos de forma participativa, vinculando aos links selecionados pelo grupo, o que favoreceu a continuidade do trabalho.

Para finalizar, os alunos realizaram uma atividade gamificada e, mesmo com a oscilação da internet no local, conseguiram acessar o link com rapidez e executar a tarefa, sem apresentar sinais de dispersão.

8. DISCUSSÃO

A presente pesquisa, inserida no campo das Novas Tecnologias na Educação, tem como foco o desenvolvimento da competência leitora no contexto da cultura digital. Para tanto, fundamenta-se em uma proposta metodológica organizada em três dimensões complementares: o fortalecimento do vínculo afetivo dos estudantes com a literatura; a articulação entre cotidiano, práticas literárias e criatividade; e a promoção da leitura crítica mediada pelas tecnologias digitais. Essa estrutura tripartida foi concebida como eixo orientador das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da investigação.

Sob essa perspectiva, o estudo consistiu na aplicação de uma Sequência Didática que buscou articular o trabalho com clássicos da literatura brasileira a atividades mediadas por tecnologias digitais, com o objetivo de estimular o interesse dos alunos pelo hábito da leitura.

A partir da análise das unidades de registro extraídas dos depoimentos dos participantes ao final do processo de aplicação, foi possível evidenciar que a organização dessas três dimensões complementares contribuiu para ampliar o interesse dos alunos pela leitura, indicando resultados positivos em relação ao engajamento e à participação dos estudantes nas atividades propostas.

Em análise ao eixo vínculo afetivo com a literatura, observou-se, nas transcrições das entrevistas, a recorrência de falas que evidenciam sentimentos de interesse, identificação e prazer durante as atividades realizadas. Esses relatos permitiram identificar essa dimensão como uma categoria relevante no processo de análise dos dados, uma vez que demonstram o envolvimento dos estudantes com as obras trabalhadas. Os resultados obtidos nessa categoria corroboram as contribuições de Santos et al. (2023), que destacam a importância da construção de vínculos afetivos com a leitura por meio do uso de múltiplas linguagens capazes de despertar sensações e sentimentos associados ao ato de ler. Nesse sentido, os depoimentos dos alunos indicam que as práticas pedagógicas desenvolvidas favoreceram uma aproximação mais significativa com os textos literários, estimulando o interesse e o engajamento com a leitura.

A análise das unidades de registro permite identificar recorrências discursivas que revelam sentidos compartilhados no conjunto das falas analisadas. Nessa perspectiva, alguns depoimentos ilustram de forma significativa a construção do vínculo afetivo com a leitura, evidenciando que as experiências vivenciadas durante as atividades despertaram curiosidade, identificação e envolvimento dos estudantes com as obras literárias trabalhadas. Assim, observa-se que as atividades desenvolvidas na proposta pedagógica contribuíram para uma aproximação mais sensível dos alunos com a literatura, evidenciando o papel da mediação pedagógica na construção de experiências leitoras mais significativas.

Um exemplo significativo aparece no relato da Aluna 15, que afirmou: *"Sobre o Dom Casmurro, me interessei pela trama da história novamente, pois a aula me despertou curiosidade, cheguei em casa depois da escola e procurei o livro do Dom Casmurro que estava perdido em minha estante para dar uma folheada"*. A fala evidencia que a experiência vivenciada em sala de aula despertou curiosidade e motivou a retomada da leitura fora do ambiente escolar, indicando um envolvimento que ultrapassa a obrigatoriedade da atividade acadêmica.

De forma semelhante, o Aluno 20 demonstrou envolvimento emocional com a obra ao relatar: *"O Auto da Compadecida foi a aula que eu mais gostei. Achei o tema forte, me tocou por ser algo sofrido por muitas pessoas"*. Além disso, outros estudantes mencionaram experiências pessoais relacionadas às obras, como a aluna que afirmou já ter assistido ao filme *O Auto da Compadecida* com a família. Esses relatos indicam que as atividades possibilitaram a articulação entre literatura, emoções e vivências pessoais, fortalecendo o vínculo afetivo dos estudantes com os textos literários.

Dessa forma, a construção de vínculos com a leitura mostrou-se capaz de despertar sensações e sentimentos nos estudantes, contribuindo para que atribuam significado às experiências leitoras vivenciadas no contexto da proposta pedagógica. Esse movimento indica que o contato com a literatura, quando mediado por estratégias diversificadas e significativas, favorece uma relação mais próxima entre o aluno e o texto literário.

Nesse sentido, conforme apontam Batista e Silva (2008), práticas pedagógicas alinhadas aos modos de aprender dos estudantes tendem a favorecer processos de

aprendizagem mais profundos e contextualizados. Ao considerar os interesses, repertórios e formas de interação dos alunos com diferentes linguagens, amplia-se o potencial formativo das atividades de leitura.

Assim, a partir do processo de categorização e inferência dos dados, observa-se que as falas dos estudantes evidenciam experiências leitoras marcadas por envolvimento emocional, curiosidade e identificação com as obras literárias trabalhadas.

Em relação às unidades de registro agrupadas na categoria temática Cotidiano, Literatura e Criatividade, observa-se que os estudantes estabeleceram relações entre as obras literárias trabalhadas, suas experiências pessoais e o contexto social em que estão inseridos. Tal articulação evidencia que a leitura não se restringiu à compreensão do texto em si, mas possibilitou a identificação de sentidos vinculados à realidade vivenciada pelos alunos.

Um ponto das transcrições que corrobora essa afirmativa aparece na fala do Aluno 8, que destacou que a leitura permitiu perceber relações entre a narrativa e a realidade cotidiana, ao afirmar "*consegui ver como aquilo aparecia no nosso dia a dia*". Da mesma forma, o Aluno 20 destacou o impacto do conteúdo social da obra ao afirmar que *"Achei o tema forte, me tocou por ser algo sofrido por muitas pessoas"*, demonstrando uma leitura que ultrapassa o texto e dialoga com questões vivenciadas na sociedade.

Outro aspecto relevante evidenciado nas transcrições refere-se às atividades criativas realizadas durante a proposta pedagógica. O Aluno 2 destacou a experiência de dramatização ao afirmar que "foi muito legal atuar e fazer o papel de João Grilo junto com o meu amigo Davi", referindo-se à encenação baseada em *O Auto da Compadecida*.

De modo semelhante, a Aluna 1 ressaltou a experiência de apresentação em grupo ao mencionar que "*gostou muito do modo que a gente teve que retratar o que a gente entendeu fazendo o nosso vídeo*", acrescentando que "foi muito divertido fazer a apresentação". Ainda nesse contexto, o Aluno 2 também mencionou a produção audiovisual, destacando que "*a gravação do vídeo foi muito legal… muito engraçada*", o que fortalece o caráter criativo e participativo das atividades propostas.

Nesse sentido, a categorização das falas evidencia padrões de sentido recorrentes no corpus analisado, possibilitando compreender que a leitura literária foi apropriada pelos alunos não apenas como prática escolar, mas como instrumento de interpretação da realidade e de expressão criativa.

Os relatos dialogam com a perspectiva de Santos, Riveiro e Macon (2024), que defendem uma formação leitora, ultrapassando a dimensão restrita do texto escrito. Nesse contexto, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e de atividades criativas possibilitou novas formas de interação com a literatura, promovendo o contato com os multiletramentos e diferentes esferas comunicativas.

Além disso, as falas dos estudantes indicam que, conforme Oliveira e Junior (2022), o letramento digital torna-se cada vez mais necessário no contexto escolar contemporâneo, pois possibilita o acesso a diferentes tipos de textos que ultrapassam os limites do impresso.

Um ponto das transcrições que evidencia a dimensão Leitura crítica na era digital aparece nas falas em que os estudantes reconhecem o papel das tecnologias digitais como apoio à compreensão das obras, sem que isso signifique a substituição do livro impresso. Em diferentes relatos, os alunos destacaram que recursos como vídeos, jogos digitais, trechos de filmes e o uso do Padlet tornaram o conteúdo “mais simples de aprender” e “mais fácil de entender”, indicando que as mídias digitais contribuíram para ampliar o acesso e a interpretação dos textos literários.

Além disso, alguns depoimentos mostram que o contato com as tecnologias despertou o interesse pela leitura das próprias obras. Um exemplo é o relato da Aluna 15, que afirmou: *“Me interessei pela trama da história novamente, pois a aula me despertou curiosidade […] cheguei em casa depois da escola e procurei o livro do Dom Casmurro que estava perdido em minha estante para dar uma folheada”*. Essa fala sugere que o uso de recursos digitais e multimodais durante as atividades funcionou como mediador para o retorno ao texto literário impresso.

Esses elementos dialogam com a perspectiva de Santos e Marcon (2024), que destacam que as mídias digitais ocupam um papel cada vez mais relevante na sociedade contemporânea e devem ser compreendidas como recursos que coexistem com a leitura em formato físico, e não como substitutas.

Outro exemplo pode ser percebido no relato do Aluno 12, que afirmou: “Quando a gente viu o vídeo e depois falou do livro, ficou mais fácil de entender a história, porque dava para imaginar melhor o que estava acontecendo”. De modo semelhante, o Aluno 7 destacou: “*Eu achei legal usar o Padlet porque dava para ver o que os outros pensaram também, aí ajudava a entender melhor o texto*”.

A Aluna 9, ratifica essa afirmação ao relatar: “*Os jogos e os vídeos ajudaram a explicar a história, mas depois eu quis ver como estava no livro também*”. Esse depoimento evidencia que o uso das tecnologias digitais não substituiu o contato com a obra literária, mas atuou como um recurso de mediação que favoreceu a compreensão e o aprofundamento da leitura.

Nesse sentido, a análise das unidades de registro revelou recorrentes depoimentos positivos em relação à aplicação da Sequência Didática, indicando que a proposta pedagógica contribuiu para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Ao integrar diferentes linguagens e suportes de leitura, a Sequência Didática adotada ampliou as possibilidades de compreensão, interpretação e reflexão sobre as obras literárias. Dessa forma, os resultados evidenciam que a articulação entre literatura e tecnologias digitais pode favorecer práticas de leitura mais significativas,

O gráfico apresentado abaixo corresponde ao resultado de um segundo momento de avaliação dinâmica realizado com os estudantes por meio da aplicação de um questionário. Nesse instrumento, os alunos foram convidados a relatar de que forma o uso de tecnologias digitais — como vídeos, aplicativos, jogos e plataformas interativas — contribuiu para a compreensão dos textos literários e para a participação nas atividades propostas. Ao todo, foram registradas 28 respostas.

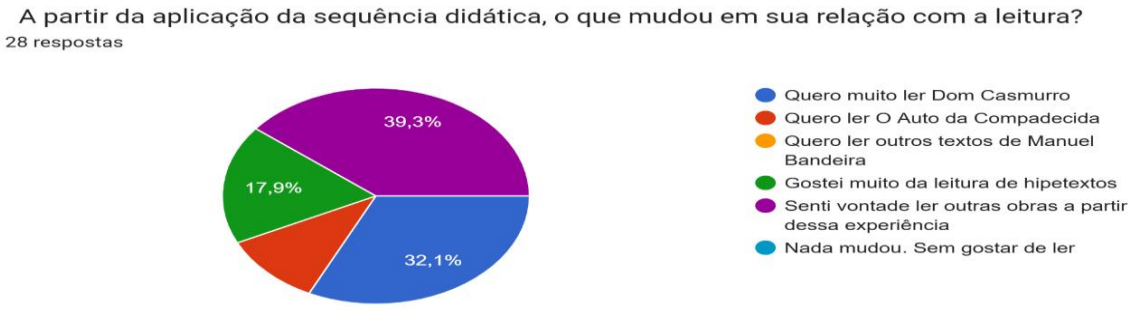


Gráfico 11 - Avaliação Dinâmica (Mudanças Após Aplicação da SD)

Fonte: Autora (2026)

A análise do gráfico referente à pergunta “A partir da aplicação da sequência didática, o que mudou em sua relação com a leitura?” revela impactos positivos da proposta pedagógica no interesse dos estudantes pela leitura. Do total de participantes da pesquisa, 28 alunos responderam à enquete, enquanto 2 alunos estavam ausentes. Entre os respondentes, 39,3% afirmaram que passaram a sentir vontade de ler outras obras a partir da experiência vivenciada, indicando ampliação do interesse pelo universo literário. Além disso, 32,1% demonstraram interesse específico em ler Dom Casmurro, enquanto 17,9% relataram ter gostado da leitura de hipertextos. Um grupo menor, correspondente a cerca de 10,7%, manifestou interesse em ler O Auto da Compadecida.

De acordo com as informações apresentadas e conforme destaca Ausubel (1982), a compreensão textual ultrapassa o mero exercício de operações cognitivas, articulando-se também ao engajamento afetivo do estudante no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, os resultados obtidos nesta pesquisa indicam que a sequência didática contribuiu para despertar a curiosidade e ampliar o interesse dos alunos pela leitura. Ao favorecer a relação entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios dos estudantes, a proposta pedagógica possibilitou a construção de sentido.

Afinal, conforme destaca Moran (2021), em um cenário educacional marcado por constantes estímulos e distrações, torna-se fundamental que os conteúdos trabalhados em sala de aula apresentem relevância e sentido para os estudantes. Nesse contexto, a leitura, quando mediada por práticas pedagógicas que dialogam com a realidade e os interesses dos alunos, pode tornar-se mais significativa,

favorecendo o engajamento e contribuindo de maneira efetiva para o processo de aprendizagem.

Atividade	Engajamento (menções nas falas)
Dia 1 – Dom Casmurro	médio
Dia 2 – Auto da Compadecida (vídeo/peça)	**mais alto**
Dia 3 – hiperlinks / textos	menor

Quadro 5 - Categorias analíticas engajamento leitor

Fonte: Autora (2026)

A análise das respostas dos estudantes revela um aspecto relevante em relação ao engajamento nas atividades da sequência didática. Embora o gráfico indique que o autor mais citado ou escolhido pelos alunos tenha sido Machado de Assis, especialmente em relação à obra Dom Casmurro, observa-se que o momento de maior participação e envolvimento ocorreu no segundo dia de atividades, dedicado à obra O Auto da Compadecida. Nas falas registradas, diversos estudantes destacaram positivamente as atividades de dramatização, atuação e gravação de vídeos, mencionando que essas experiências tornaram a aula mais divertida, dinâmica e participativa.

Por outro lado, as atividades que envolveram o uso de hiperlinks e navegação digital apareceram com menor destaque nos relatos dos estudantes. Esse resultado pode estar relacionado ao fato de que esses recursos já fazem parte do cotidiano dos estudantes, sendo percebidos como algo habitual. Assim, os dados sugerem que, embora o interesse literário esteja associado a determinados autores e obras, o nível de engajamento pode ser ampliado quando as práticas pedagógicas incorporam metodologias mais criativas, colaborativas e interativas no processo de aprendizagem.

Ao analisar os três momentos de aplicação da sequência didática, foi possível identificar que a partir do processo de categorização das falas, indícios de que a proposta pedagógica favoreceu o interesse dos estudantes pelos clássicos literários

apresentados. A interpretação das respostas do questionário aplicado durante a avaliação dinâmica possibilitou extrair as seguintes manifestações dos estudantes:

Resposta questionário

“Me interessei pela trama inacabada que deixa o ar de curiosidade ao leitor

dentro de Dom casmurro, eu me identifiquei com o estilo de história, o tema e coisas mais profundas”.

Resposta questionário

“Machado de Assis despertou meu interesse, pois sua história gerou curiosidade e me fez criar uma visão sobre o livro e sua conclusão. Gostei mais e entendi mais”.

Resposta questionário

“O Auto da compadecida discute as questões de forma divertida e engraçada.

Me despertou no fato de ser uma obra clássica e a obra as vezes relatar o que nós vivemos nos dias atuais. Gostei da obra dele que a gente trabalhou e fiquei curioso para ver outras”.

Categoria Analítica	Unidade de Registro (fala/ resposta do estudante)	Frequência
Engajamento leitor	"Senti vontade de ler outras obras a partir dessa experiência"	11
Interesse por clássico literário	"Quero muito ler *Dom Casmurro*"	9
Multiletramentos / leitura digital	"Gostei muito da leitura de hipertextos"	5
Interesse por clássico literário	"Quero ler *O Auto da Compadecida*"	3
Não responderam	Estudantes que não registraram resposta na enquete	2

Quadro 6 - Categorias analíticas a partir das respostas dos estudantes após a aplicação da Sequência Didática

Total de participantes: 28 estudantes

Ausentes: 2 estudantes

Fonte: Autora (2026)

A análise do questionário referente à pergunta "A partir da aplicação da sequência didática, o que mudou em sua relação com a leitura?" evidencia impactos positivos da proposta pedagógica no interesse dos estudantes pela leitura. Entre as 28 respostas registradas, observa-se que 39,3% afirmaram ter sentido vontade de ler outras obras a partir da experiência vivenciada, indicando ampliação do interesse pelo universo literário. Além disso, 32,1% demonstraram interesse específico em ler *Dom Casmurro*, enquanto 17,9% destacaram ter gostado da leitura de hipertextos utilizados durante as atividades. Um grupo menor, correspondente a cerca de 10,7%, manifestou interesse em ler *O Auto da Compadecida*.

Tecnologia / Atividade	Exemplos de falas dos estudantes	Contribuição percebida
Vídeos	"Os vídeos deram uma base enorme para entendermos a proposta do livro"; "Ajudou a imaginar as cenas"	Facilitam a compreensão da obra e ajudam na visualização das narrativas
Padlet e links digitais	"A dinâmica usada através dos links"; "As ferramentas (padlet, vídeos, links) ajudaram muito a compreender"	Organização das atividades e participação nas discussões
Jogos e quizzes	"Gostei muito dos quizzes"; "Com os jogos eu descobri mais coisas"	Tornam a aprendizagem mais dinâmica e estimulam a participação
Uso do celular nas atividades	"Sem o celular teríamos mais dificuldade em realizar as atividades"	Facilita o acesso às atividades e aos recursos digitais
Recursos digitais em geral	"Com a tecnologia a aula fica mais animada"; "Se tornou mais fácil e divertida"; "Prendeu mais a minha atenção"	Aumenta o interesse, a concentração e o engajamento dos alunos

Quadro 7 - Tecnologias e atividades mencionadas pelos estudantes na avaliação da sequência didática

Fonte: Autora (2026).

Nota: As falas dos estudantes foram coletadas por meio de instrumentos de pesquisa aplicados durante a intervenção pedagógica e analisadas conforme os pressupostos da análise de conteúdo.

O quadro apresentado evidencia a necessidade de que o ensino de Língua Portuguesa, assim como o de outras áreas do conhecimento, acompanhe as transformações do contexto educacional contemporâneo. Nesse sentido, a integração de recursos tecnológicos no ambiente escolar amplia as possibilidades de interação e participação dos estudantes, favorecendo maior envolvimento nas atividades e contribuindo para práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas (Machado; Amaral,2021).

Tabela 5 - Comparação do nível de interesse dos estudantes pela leitura antes e após a aplicação da sequência didática

Nível de interesse (0–5)	Antes da sequência didática	Depois da sequência didática
0 – Nenhum interesse	3 alunos (10,7%)	0 alunos (0%)
1 – Muito baixo	3 alunos (10,7%)	0 alunos (0%)
2 – Baixo	7 alunos (25%)	2 alunos (7,1%)
3 – Médio	3 alunos (10,7%)	7 alunos (25%)
4 – Alto	4 alunos (14,3%)	11 alunos (39,3%)
5 – Muito alto	8 alunos (28,6%)	8 alunos (28,6%)

28 respostas

Ausentes: 2 estudantes

Fonte: Autora (2026).

Nota: Os dados referem-se à percepção dos estudantes quanto ao nível de interesse em relação às atividades propostas, coletados antes e após a aplicação da sequência didática.

A análise da tabela comparativa evidencia mudanças relevantes no nível de interesse dos estudantes pela leitura das obras trabalhadas antes e após a aplicação da sequência didática. No momento inicial, observa-se a presença de respostas distribuídas também nos níveis mais baixos da escala, como 0 e 1, indicando que parte dos alunos apresentava pouco interesse ou baixa motivação em relação à leitura das obras propostas.

Após a realização das atividades, verifica-se uma mudança significativa nesse cenário, marcada pela ausência de respostas nos níveis mais baixos e pelo aumento das avaliações nos níveis intermediários e mais altos da escala, especialmente nos níveis 3 e 4. Além disso, o nível máximo de interesse (5) manteve-se expressivo entre os participantes. Esses resultados indicam que a sequência didática contribuiu para ampliar o interesse dos estudantes pela leitura.

Nessa perspectiva, promover o desenvolvimento da competência leitora significa possibilitar ao estudante perceber que a literatura vai além de um conjunto

de obras vinculadas apenas ao passado. Ao contrário, trata-se de uma manifestação cultural dinâmica, que permanece atual e capaz de estabelecer relações com a realidade contemporânea. Assim, quando os textos literários dialogam com as experiências, inquietações e formas de compreender o mundo próprias dos alunos, tornam-se mais significativos (Machado e Amaral, 2021).

Dessa forma, ao retomar as três dimensões que orientaram esta investigação — o fortalecimento do vínculo afetivo com a literatura, a articulação entre cotidiano, literatura e criatividade e a promoção da leitura crítica mediada pelas tecnologias digitais — observa-se que elas atuaram de maneira complementar no desenvolvimento das atividades propostas. Os dados analisados indicam que a aproximação afetiva com as obras favoreceu o interesse inicial dos estudantes, enquanto as atividades criativas e a relação com experiências do cotidiano possibilitaram uma compreensão mais significativa dos textos literários. Paralelamente, o uso das tecnologias digitais ampliou as formas de interação com os conteúdos, contribuindo para a interpretação e o aprofundamento da leitura.

Portanto, após a organização, sistematização, tratamento dos resultados e interpretação dos dados, infere-se que a proposta pedagógica desenvolvida contribuiu de forma significativa para o fortalecimento do interesse dos estudantes pela leitura e pela compreensão das obras literárias trabalhadas. As falas dos participantes e as respostas aos instrumentos de avaliação evidenciam que a articulação entre literatura, tecnologias digitais e atividades criativas favoreceu o engajamento dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

9. CONCLUSÃO

Esta pesquisa foi motivada pela necessidade de enfrentar as dificuldades no desenvolvimento da competência leitora entre estudantes do Ensino Médio, sobretudo diante do descompasso entre as práticas escolares tradicionais e as demandas da cultura digital. Nesse contexto, a análise dos dados decorrentes da aplicação da sequência didática evidencia que a articulação entre Literatura e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação constitui um caminho promissor para a promoção de práticas de leitura mais significativas.

À luz dos três eixos que orientaram esta investigação — o fortalecimento do vínculo afetivo com a literatura, a articulação entre cotidiano, literatura e criatividade e a promoção da leitura crítica na era digital —, verifica-se que tais dimensões atuaram de maneira integrada e complementar, contribuindo tanto para o aumento do engajamento dos estudantes quanto para a ampliação de suas formas de interação com os textos literários.

No que diz respeito ao eixo do vínculo afetivo, os resultados indicam que a aproximação emocional com as obras favoreceu o interesse inicial dos estudantes, despertando curiosidade e identificação, elementos fundamentais para a construção de uma relação mais significativa com a leitura. No eixo que articula cotidiano, literatura e criatividade, observou-se que as atividades propostas possibilitaram aos estudantes estabelecer conexões entre os textos literários e suas experiências pessoais, promovendo uma leitura mais contextualizada e expressiva.

Por sua vez, no eixo da leitura crítica mediada pelas tecnologias digitais, constatou-se que o uso de recursos multimodais — como vídeos, plataformas interativas e produções audiovisuais — ampliou as possibilidades de compreensão dos textos, sem substituir o livro impresso, mas atuando como elemento mediador do processo de leitura. Em conjunto, esses três eixos evidenciam que a articulação entre aspectos afetivos, criativos e críticos favoreceu maior engajamento dos estudantes.

Os resultados, de natureza predominantemente qualitativa, sustentados por dados quantitativos descritivos, evidenciam maior interesse dos estudantes pela leitura e participação mais ativa nas atividades desenvolvidas. Esses achados indicam que práticas pedagógicas que articulam múltiplas linguagens e recursos tecnológicos

favorecem processos de aprendizagem mais dinâmicos. Nesse sentido, a sequência didática contribuiu para a ampliação da competência leitora dos estudantes, ao promover a criticidade, a autonomia leitora e a capacidade de estabelecer relações entre a obra literária e o contexto contemporâneo.

A aproximação entre os textos literários e as experiências dos estudantes favoreceu a construção de sentidos, corroborando os pressupostos de Ausubel acerca da aprendizagem baseada na articulação entre novos conhecimentos e saberes prévios. De modo complementar, a relação entre literatura e realidade social estimulou reflexões críticas, aproximando-se da concepção freireana de leitura de mundo e reafirmando o potencial da literatura como instrumento de formação crítica.

Dessa forma, conclui-se que a integração das tecnologias digitais ao ensino de Literatura, quando orientada por intencionalidade pedagógica e articulada a práticas criativas e contextualizadas, potencializa o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados corroboram os pressupostos discutidos ao longo desta investigação acerca da relevância da mediação pedagógica, do letramento literário e do uso significativo das tecnologias digitais, demonstrando que a articulação entre esses elementos constitui uma estratégia promissora para a ampliação da competência leitora no Ensino Médio.

Entre as principais contribuições desta pesquisa, destaca-se a proposição e validação de uma sequência didática que integra Literatura, avaliação dinâmica e Tecnologia da Informação, evidenciando seu potencial para a ampliação da competência leitora. Ressalta-se, ainda, a elaboração do e-book como produto educacional, concebido para subsidiar a prática docente e favorecer a disseminação de metodologias inovadoras que articulam literatura clássica, recursos digitais e formação de leitores na cultura digital.

Quanto às limitações desta pesquisa, reconhece-se que os resultados estão circunscritos ao contexto em que a investigação foi desenvolvida, envolvendo uma única turma de Ensino Médio e uma intervenção conduzida pela própria pesquisadora, que atuou como professora mediadora durante todo o processo de aplicação da sequência didática e da avaliação dinâmica. Essa condição possibilitou o

acompanhamento sistemático das intervenções pedagógicas e do desenvolvimento dos estudantes, mas também delimita o alcance dos resultados obtidos.

Desse modo, os achados não têm a pretensão de serem generalizados para outros contextos educacionais, constituindo evidências que poderão ser aprofundadas em novas investigações. Sendo assim, estudos desenvolvidos por diferentes professores, em distintas realidades escolares, poderão analisar a aplicabilidade da proposta didática e verificar suas potencialidades e desafios quando mediada por docentes com diferentes experiências e níveis de familiaridade com os recursos digitais.

Como desdobramento desta pesquisa, sugere-se que novos estudos sejam desenvolvidos com professores da Educação Básica, possibilitando a aplicação da proposta didática apresentada nesta dissertação em diferentes contextos escolares. A vivência dessa experiência permitirá compreender as potencialidades e os desafios da mediação da leitura literária por meio de recursos digitais, bem como analisar suas contribuições para o fortalecimento da prática docente e para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Literatura.

Nesse contexto, o e-book elaborado como produto educacional constitui-se em uma ferramenta de apoio à formação e à atuação docente. Ao reunir fundamentação teórica, orientações metodológicas e propostas didáticas, o material oferece subsídios para que professores adaptem e desenvolvam a sequência didática em suas próprias realidades, favorecendo a integração entre literatura clássica, tecnologias digitais e práticas de leitura significativas.

Além disso, o e-book apresenta sugestões de projetos de leitura a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, articulados ao planejamento pedagógico. Sua implementação poderá ser acompanhada em futuras investigações, permitindo analisar seus impactos na formação de leitores e nas práticas de mediação docente. Desse modo, o produto educacional ultrapassa os limites desta pesquisa, consolidando-se como instrumento de apoio à docência e legado para novas investigações.

Como outra possibilidade de pesquisa futura, destaca-se o aprofundamento do uso da dramatização e da produção de vídeos no ensino de Literatura, a partir dos resultados desta investigação. O texto Auto da Compadecida foi o mais votado pelos

estudantes, indicando forte adesão às atividades que envolveram encenação e retextualização audiovisual. Tais práticas demonstraram potencial de engajamento e participação ativa dos alunos. Nesse sentido, novas pesquisas poderiam analisar de forma mais sistemática como essas estratégias contribuem para a formação do leitor literário e para a mediação da leitura em contextos multimodais.

Espera-se, assim, que esta pesquisa contribua para a ressignificação do ensino de Literatura na Educação Básica, demonstrando que a articulação entre literatura, mediação pedagógica e tecnologias digitais pode favorecer a ampliação da competência leitora dos estudantes. Da mesma forma, espera-se que os desdobramentos desta investigação fortaleçam a atuação docente e incentivem novas pesquisas voltadas à formação de leitores críticos, autônomos e inseridos na cultura digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Alessandra Barboza Barros et al. Gamificação com o uso do kahoot!: utilização de quizzes em sala de aula no ensino fundamental I. *Revista Foco*, v. 16, n. 11, p. e3782-e3782, 2023.

ARANTES, Sheila; MÓL, Antônio Carlos; CARVALHO, Paulo Vitor. Aprimorando a proficiência digital: um framework inovador para a formação continuada de professores da educação básica. *H2D | Revista de Humanidades Digitais*, v. 5, 2023.

ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Experiências de leitura literária digital por leitores jovens. *Pro-Posições*, v. 32, p. e20180027, 2021.

BATISTA, Marília Quaresma; DA SILVA, Maria Célia Ribeiro; DE SOUSA, Ianna Maria Sodré Ferreira. O uso das TICs como recurso didático no processo de ensino-aprendizado de língua portuguesa: implicações dessa interface em sala de aula. *Revista Principia*, n. 54, p. 121-129, 2021.

CAETANO, Fabiane Dayse Mendes; SILVA, Débora Cristina Santos. Os desafios para o ensino de literatura na era digital. *REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, v. 15, 2023.

CRICK, James M. Qualitative research in marketing: what can academics do better?. *Journal of Strategic Marketing*, v. 29, n. 5, p. 390-429, 2021.

DA SILVA BARBOSA, Aline Gomes; MAGALHÃES, Jackeline Santos Tigre; ORDÓÑEZ, Maria José. O ensino da literatura e sua contribuição para a formação do leitor no ensino médio. *RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar*, v. 3, n. 7, p. e371499-e371499, 2022.

DE MELO GOUVEIA, Arleth Silvia. Análise dos gêneros hipertextuais e digitais como recursos de ensino e aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 9, n. 1, p. 1393-1407, 2023.

DE OLIVEIRA, Maria Fernanda Lacerda. Letramento digital, educação midiática e produção de sentidos: diálogos possíveis. *Revista Letra Magna*, v. 19, n. 33, 2023.

DE OLIVEIRA BERNARDES, Erica Cristina; JUNIOR, Antonio Lemes Gu
erra. Letramentos digitais e ensino: propostas didáticas para a formação do leitor na contemporaneidade. *Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias*, v. 3, n. 6, 2022.

DE SOUZA, Elaine Santana; GOMES, Ingrid Carlos. As características das gerações na sala de aula. *Brazilian Journal of Development*, v. 8, n. 1, p. 7895-7909, 2022.

DE SOUZA VIEIRA, Diego; DOS SANTOS, Vitoria Regia Lopes; ROCHA, Ricael Spirandeli. Promovendo a leitura autônoma: narrativa de ensino com o diário de leitura. *LínguaTec*, v. 9, n. 2, p. 221-233, 2024.

DE VASCONCELOS, Laíse Manuelle Tenório; SILVA, Ivanda Maria Martins; DE MELO JUNIOR, Muriel Prado. Literatura e gamificação: em busca de estratégias metodológicas ativas

para educação literária na cultura digital. *Revista Contemporânea*, v. 3, n. 6, p. 5278-5293, 2023.

DO CARMO BARBOSA, Alex; DE SOUSA GONÇALO, Camilla Viana. Produção de vídeos no ambiente escolar e sua utilização como ferramenta de. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 5, p. e43611528185-e43611528185, 2022.

DOS SANTOS RIBEIRO, Katrielen Cristini; MARCON, Karina. Leitura em tempos digitais: o potencial do hipertexto no desenvolvimento do leitor infantil. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 19, 2024.
DOS SANTOS, Leonor Werneck. Textual approach on the context of BNCC: theoretical background and activity proposals.

DUARTE, Patrick Marinho; ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. As competências e habilidades socioemocionais: origens, conceitos, nomenclaturas e perspectivas teóricas. *Eccos – Revista Científica*, n. 63, 2022.
FREDERICO, Aline. O futuro do leitor ou o leitor do futuro: o livro infantil interativo e os letramentos múltiplos. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, n. 52, p. 101-120, 2016.

FREDERICO, Aline; CARDOSO, Elizabeth (Ed.). **Literatura digital para crianças e jovens: teoria e prática da experiência estética**. EDUC–Editora da PUC-SP, 2024.

GANDIN, Hellen Boton; DA SILVA, Carine Mello; PORTO, Ana Paula Teixeira. Plataformas interativas digitais para promoção de práticas leitoras no ensino fundamental: potencialidades para formação leitora e letramento digital. *Revista de Ciências Humanas*, v. 22, n. 2, p. 45-68, 2021.

GOMES, Deborah Xavier et al. Educação digital: o uso das ferramentas digitais e suas contribuições para o processo de aprendizagem dos alunos no ensino fundamental anos finais. *Humanidades e Tecnologia (FINOM)*, v. 41, n. 1, p. 137-155, 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Relatório de desempenho no PISA 2022: leitura. Disponível em: https://www.inep.gov.br/. Acesso em: 9 maio 2025.

JÚNIOR, João Fernando Costa et al. Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 5, p. 51-68, 2023.

KARLO-GOMES, Geam; DO NASCIMENTO BRITO, Marisandra; BARROS, Elizenice de Vasconcelos Peixoto. Práticas docentes em Língua Portuguesa no ensino remoto emergencial. *Editora BAGAI*, 2022.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. e023141-e023141, 2023.

MACHADO, Aline Alvares; AMARAL, Marília Abrahão. Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Comum Curricular. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 27, p. e21034, 2021.

MACHADO, Silvia Cota; DE SOUZA, Amanda dos Santos Rêda. Desafios das escolas contemporâneas: impactos do letramento digital na formação de estudantes da Geração Z. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 27, n. 53, p. 96-117, 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

MORGAN, Neil A.; WHITLER, Kimberly A.; FENG, Hui; CHARI, S. Pesquisa em estratégia de marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, v. 47, n. 1, p. 4-29, 2019.

OCDE (2023), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/53f23881-en

PEREIRA, Luana Gomes. Multiletramentos e ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, v. 6, n. 1, p. 100-110, 2021.

PIRES, Marlene Antonia Brandão; DA MOTA, Marcia Maria Peruzzi Elia. Compreensão de leitura no ensino médio e desempenho acadêmico em diferentes matérias escolares. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 21, n. 2, p. 572-589, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Livro e multimodalidade:: concepções em trânsito na obra de Gunther Kress. **Dispositiva**, v. 11, n. 20, p. 158-172, 2022.
SANTOS, Raquel do Rosário et al. O descortinar da mediação da leitura no espetáculo Crianceiras. *Em Questão*, v. 29, p. e-122027, 2023.

TERRA, Israel Coutinho et al. Desafios na leitura e escrita dos alunos do ensino médio: identificação e estratégias de intervenção. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 6, p. 1598-1612, 2024.

VELOSO, Geisa Magela; PAIVA, Aparecida. Representações sociais de leitura: o texto literário em sua função lúdica e educativa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, p. e260023, 2021.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/COM AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO DE VOZ E IMAGEM

TCLE_ RESPONSÁVEL POR ALUNO(A)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/COM AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO DE VOZ E IMAGEM

Projeto de Pesquisa: "O desenvolvimento da competência leitora mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: um estudo com alunos do Ensino Médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro"

Prezado(a) Responsável, o **Aluno**(a),_____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado para participar da pesquisa sobre leitura e tecnologia da informação e comunicação no contexto da rede pública de ensino, a ser realizada na Escola Estadual CIEP 449 Governador Leonel de Moura Brizola. Antes de autorizá-la a participar desta pesquisa o pesquisador deverá responder a todas as suas dúvidas e é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A participação do aluno não é obrigatória. Você tem o direito de retirar a participação do aluno sob sua responsabilidade, desta pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

A pesquisa será realizada sob orientação de outra professora e da professora regente da turma. O aluno(a) terá o apoio da professora que vai aplicar a pesquisa e da professora-pesquisadora, Jamine Fonseca Valle em todos os momentos, seja nas atividades individuais ou coletivas. Caso o(a) aluno(a) opte por não participar, permanecerá em atividade pedagógica regular/alternativa definida pela escola, sem qualquer prejuízo acadêmico ou exposição, assegurando-se acolhimento e proteção.

Esta pesquisa tem por objetivo apresentar um estudo sobre o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes do Ensino Médio da rede pública do Rio de Janeiro, por meio de estratégias pedagógicas interativas, utilizando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como apoio ao ensino de literatura. A partir daí definiram-se os objetivos específicos:

As atividades desta pesquisa consistirão na participação dos(as) alunos(as) em uma sequência didática elaborada pela pesquisadora, envolvendo práticas de leitura e o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), no contexto da rede pública de ensino.

Nome do Aluno:
Nome do responsável:
Rubrica do responsável:
Data: ___/___/2026.

De acordo com a Resolução CNS nº 466/2012, toda pesquisa envolvendo seres humanos pode apresentar riscos. Nesta pesquisa, os riscos são considerados mínimos e podem incluir leve desconforto emocional ao expressar opiniões, eventual constrangimento durante discussões em grupo ou gravações de voz e imagem, insegurança quanto ao desempenho nas atividades propostas ou receio relacionado ao uso de tecnologias digitais. Tais situações, quando ocorram, tendem a ser transitórias e de baixa intensidade, não ultrapassando aquelas vivenciadas em atividades pedagógicas regulares.

Com o objetivo de prevenir ou minimizar esses possíveis desconfortos, a pesquisadora adotará estratégias de cuidado compatíveis com a natureza educacional da investigação. Todas as atividades serão conduzidas com linguagem clara, respeitosa e adequada à faixa etária dos participantes, em ambiente pedagógico seguro e acolhedor. A participação será integralmente voluntária, inclusive no que se refere às gravações, sendo assegurado ao(à) aluno(a) o direito de não responder perguntas que causem incômodo ou de interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo acadêmico, avaliação diferenciada ou repercussão institucional. Durante todas as etapas, haverá acompanhamento contínuo da pesquisadora e da professora regente, com atenção constante à preservação do bem-estar físico e emocional dos participantes. A responsabilidade pelo manejo de riscos e providências imediatas é da pesquisadora responsável, podendo contar com apoio institucional da escola quando necessário.

Caso o(a) participante manifeste qualquer desconforto, a atividade será imediatamente interrompida, sendo realizado acolhimento individual pela pesquisadora, com escuta qualificada e registro formal da ocorrência. O(a) responsável legal será comunicado(a) prontamente para ciência e decisão conjunta acerca da continuidade ou retirada do(a) aluno(a) da pesquisa. Se houver necessidade de assistência adicional, a pesquisadora orientará e encaminhará o(a) participante aos serviços de saúde ou apoio psicológico disponíveis na rede pública ou privada, conforme a escolha da família, assegurando que qualquer dano comprovadamente decorrente da pesquisa seja acompanhado com garantia de assistência integral e gratuita, não recaindo sobre o participante qualquer custo relacionado à pesquisa.

Nos termos da legislação vigente, é assegurado ao participante o direito à assistência integral e gratuita em caso de danos diretos ou indiretos decorrentes da pesquisa, bem como o direito à indenização por eventuais prejuízos, conforme previsto na Resolução CNS nº 466/2012 e na Resolução CNS nº 510/2016.

Durante toda a pesquisa, tanto a pesquisadora quanto o(a) professor(a) regente manterão postura ética, respeitosa e sensível aos valores culturais, sociais, morais e religiosos dos participantes. Será utilizada linguagem clara e acessível para esclarecimentos e orientações, evitando qualquer forma de preconceito,

Nome do Aluno:
Nome do responsável:
Rubrica do responsável:
Data: ___/___/2026.

exposição ou discriminação. O acompanhamento do(a) aluno(a) ocorrerá em todas as etapas, com atenção constante à prevenção de riscos.

Quanto aos benefícios, espera-se que o(a) aluno(a) desenvolva a competência leitora e interpretativa por meio de práticas mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, ampliando sua autonomia, pensamento crítico e engajamento nas práticas de linguagem. A proposta pedagógica busca ainda fortalecer a aproximação entre literatura e vivências contemporâneas dos estudantes, promovendo maior interesse pela leitura. Como benefício indireto, a pesquisa poderá contribuir para a construção de estratégias metodológicas inovadoras no ensino de literatura, favorecendo a comunidade escolar e o campo educacional como um todo.

A participação do(a) aluno(a) não implicará em qualquer custo. Todas as atividades serão inteiramente custeadas pela pesquisadora responsável, e não haverá pagamento pela participação. A assinatura deste Termo não retira nenhum direito do(a) aluno(a) ou de seu(sua) responsável legal, incluindo o direito de desistência a qualquer momento.

Além disso, não liberam os pesquisadores de suas responsabilidades legais e profissionais no caso de alguma situação que prejudique o participante da pesquisa. A participação nessa pesquisa é inteiramente voluntária.

É assegurado a garantia ao ressarcimento ao participante da pesquisa, das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso VII). E o Responsável Legal pelo Aluno-Participante da pesquisa terá garantido o direito de solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 9º, Inciso VI), caso os direitos do Aluno tenham sido violados.

Uma vez aceitando que o aluno(a) participe dessa pesquisa, você deverá se sentir livre para desistir da pesquisa a qualquer momento do curso desta, sem que isso afete seu relacionamento futuro com esta instituição. O professor-pesquisador, regente da turma e o professor aplicador da pesquisa poderão retirar o aluno do estudo a qualquer momento, se eles julgarem que seja necessário para seu bem-estar.

Em caso de dúvidas quanto à ética do estudo, você e o aluno poderão se reportar ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos - subordinado ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, órgão do Ministério da Saúde, através de solicitação ao professor representante de pesquisa, que estará sob contato

Nome do Aluno:
Nome do responsável:
Rubrica do responsável:
Data: ___/___/2026.

permanente, ou contatando o Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição cujo nome e endereço constam no final da última página. É assegurado o completo sigilo da identidade do participante dessa pesquisa. Em nenhum momento serão publicados dados ou informações que possibilitem a identificação do aluno(a) dentro desta pesquisa, incluindo a apresentação dos resultados deste estudo na Dissertação de Mestrado, em congressos e periódicos científicos. Todos os dados físicos e digitais coletados serão sigilosamente armazenados sob a guarda e responsabilidade do pesquisador por um período de cinco (5) anos, e após esse período, eles serão excluídos permanentemente.

Nome do Aluno:

Nome do responsável:

Rubrica do responsável:

Data: ___/___/2026.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE está ligado ao Termo de Autorização de uso de Voz e Imagem. Assim, ( )autorizo, ( ) não autorizo a utilização da voz e imagem criança/adolescente_____

nacionalidade _____, nascido(a) em __/__/___, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da voz e imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ao mesmo tempo, autorizo a utilização dessas gravações de voz e imagem para fins científicos e de estudos (livros impressos e digitais, artigos, congressos), em favor do(a) pesquisador(a) acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Nº 8.069/1990), e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

O uso da voz e imagem é muito importante neste projeto, porque haverá algumas situações, dentre as quais a transcrição das falas se dará para a análise de dados, e a gravação permite que não haja perda de informações, nem entendimento diferenciado da fala do discente. Na técnica de Bardin, que será utilizada na análise dos resultados, faz-se necessário a gravação da voz e ainda da expressão corporal apresentada no momento da fala. E na metodologia de análise de dados, no que se refere ao relato de experiências, é imprescindível usar a imagem, junto aos desenhos e respostas anexadas nas plataformas digitais, pois apresentam-se como materiais riquíssimos de análise de dados. Cabe ressaltar, que as fotos serão apresentadas com recursos de desenho que não permitem a identificação da criança/adolescente. E as falas transcritas, jamais identificarão o aluno, ou proporcionarão, quaisquer constrangimentos, pois os respondentes não serão identificados.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo, acredito ter sido suficientemente informado(a) pela pesquisadora Jamine Fonseca Valle a respeito da pesquisa "O desenvolvimento da competência leitora mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: um estudo com alunos do Ensino Médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro".

Nome do Aluno:
Nome do responsável:
Rubrica do responsável:
Data: ___/___/2026.

Ficou clara para mim, a participação da criança/adolescente _____na pesquisa e a garantia de proteção e sigilo dos dados individuais. Foi oportunizado questionar a pesquisadora sobre todos os aspectos do estudo. Fui informado(a) de que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um procedimento exigido pelo Ministério da Saúde e que é possível, a qualquer tempo, desistir de participar do estudo sem qualquer prejuízo. Este Termo foi emitido em duas vias, o pesquisador ficou com uma via e eu recebi uma via desse Termo que está por mim assinada e assinada também pelo pesquisador/professor, e pelo presente concordo voluntariamente com a participação da adolescente _____na pesquisa, nos termos acordados e explicitados às páginas 3 e 4 deste Termo TCLE.

Nome do Aluno:
Nome do responsável:
Rubrica do responsável:
Data: ___/___/2026.

Pesquisador responsável pelo Projeto: Jamine Fonseca Valle - Telefone: (21) 986738007;
Endereço profissional: Av. Carlos Ermelindo Marins, s/ n° - Charitas, Niterói - RJ, 24370-195

Rubrica do pesquisador: _____

Data:___/___/2026.

Orientador(a) responsável: Paulo Victor Rodrigues de Carvalho
Centro Universitário Carioca – Unicarioca. Av. Paulo de Frontin, 568 - Rio Comprido, Rio de Janeiro - RJ, 20261-063.endereço eletrônico: mestrado@unicarioca.edu.br

Local da Aplicação da Pesquisa:
Escola Estadual CIEP 449 Governador Leonel de Moura Brizola
Endereço: Av. Carlos Ermelindo Marins, s/ n° - Charitas, Niterói - RJ, 24370-195.

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa
CEP responsável pela apreciação deste projeto:
5289 – Universidade Salgado de Oliveira – ASOEC – UNIVERSO
Endereço: Marechal Deodoro, 263, Bloco B – térreo (sala localizada ao final do corredor)
Bairro: Centro
Município: Niterói
UF: RJ
CEP: 24.030-060
Telefone: (21) 2138-4983
E-mail: cepuniverso@nt.universo.edu.br

APÊNDICE B – TALE - TERMO DE ASSENTIMENTO

TALE - TERMO DE ASSENTIMENTO

Caro aluno(a),

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **"O** desenvolvimento da competência leitora mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: um estudo com alunos do Ensino Médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro" realizada na Escola Estadual CIEP 449 Governador Leonel de Moura Brizola.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): você está sendo convidado a participar de uma sequência didática elaborada pelo professor pesquisador para a aula que envolverá estudos relacionados à leitura e tecnologia da informação e comunicação no contexto da rede pública de ensino.

Em sala de aula você terá o apoio da professora regente e da professora pesquisadora e de todos os demais participantes.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o assentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador ou pelo professor que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Você não será identificado em nenhuma publicação.

Quanto aos riscos cabe ressaltar que a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, em suas diretrizes e normas, indica que toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco e, durante esta pesquisa, este poderá se apresentar na forma de desconforto ou constrangimento.

Se durante a aplicação de alguma atividade, você ou algum participante se sentir desconfortável, por qualquer motivo, terá o direito de não realizar as tarefas propostas ou poderá desistir a qualquer momento da participação na pesquisa, sendo respeitado em sua decisão.

Caso você desista de participar ficará na Biblioteca com os outros colegas realizando um exercício semelhante. Nenhum participante será vítima de preconceito ou discriminação.

Nome do aluno participante da pesquisa: _____
Assinatura do Participante da pesquisa:_____
Data: __/__/2026.

A professora pesquisadora e a Professora Regente adotarão uma conduta ética e respeitosa com seus questionamentos e dos demais participantes, bem como, com seus valores sociais, culturais, morais e religiosos. Fará uso de uma linguagem clara e acessível para qualquer esclarecimento.

Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Na presente pesquisa, o uso de imagens e a transcrição de áudios ocorrerão unicamente para fins de análise acadêmica, sendo assegurado que, em nenhuma etapa do estudo, serão divulgados dados ou informações que possibilitem a identificação dos participantes. Todo o material coletado será tratado com sigilo e confidencialidade, preservando a identidade dos envolvidos inclusive em relatórios, apresentações em congressos e publicações em periódicos científicos, de modo que a exposição dos resultados ocorrerá apenas de forma anônima e coletiva.

Declaro que fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão sobre minha participação, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro da minha parte, que ( ) concordo ( ) não concordo, em participar desse estudo. Declaro também que recebi uma cópia deste Termo.

Assinatura do Participante da pesquisa:_____
Endereço do Participante da Pesquisa:_____
Data: __/__/2026.

Pesquisador Responsável Pelo Projeto: Jamine Fonseca Valle - Telefone: (21) 986738007; e-mail: jaminevalle@gmail.com.br Endereço profissional: Av. Carlos Ermelindo Marins, s/ n° - Charitas, Niterói - RJ, 24370-195

Assinatura do pesquisador: _____Data: ____/____/2026.

Orientador responsável: Paulo Victor Rodrigues de Carvalho, endereço profissional: Centro Universitário Carioca – Unicarioca. Av. Paulo de Frontin, 568 - Rio Comprido, Rio de Janeiro - RJ, 20261-063. Telefone: (21) 97123-6156, endereço eletrônico: mestrado@unicarioca.edu.br

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa
CEP responsável pela apreciação deste projeto: 5289 – Universidade Salgado de Oliveira – ASOEC – UNIVERSO Endereço: Marechal Deodoro, 263, Bloco B – térreo (sala localizada ao final do corredor) Bairro: Centro Município: Niterói UF: RJ CEP: 24.030-060 Telefone: (21) 2138-4983
E-mail: cepuniverso@nt.universo.edu.br

APÊNDICE C – TALE - TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUICIONAL

A Escola Estadual CIEP 449 Governador Leonel de Moura Brizola declara apoio à realização do projeto de pesquisa intitulado: O desenvolvimento da competência leitora mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: um estudo com alunos do Ensino Médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro, sob responsabilidade da pesquisadora Jamine Fonseca Valle, Mestranda pelo Centro Universitário Carioca – Unicarioca.

Ciente dos objetivos, dos procedimentos metodológicos e de sua responsabilidade como pesquisador e aluno do Mestrado Profissional em Novas tecnologias Digitais na Educação da referida Instituição Proponente, concedemos a anuência para o seu desenvolvimento.

Este Termo de Anuência está condicionado aos cumprimentos das determinações éticas normatizadas pelas Resoluções CNS/MS nº 466/2012 e 510/2016 e às resoluções complementares relacionadas ao objeto da pesquisa. O projeto somente poderá ter início nesta Unidade de Educação mediante sua aprovação prévia e documental pelo Comitê de Ética em Pesquisa do CEP/CONEP.

Solicitamos que, ao concluir o estudo, o pesquisador responsável apresente o relatório final da pesquisa para o(s) gestor(es) e para a equipe da(s) unidade(s) onde se desenvolveu o estudo.

No caso do não cumprimento dos termos acima explicitados, a Instituição "anuente" tem desde já liberdade de retirar esta anuência a qualquer momento, sem incorrer em qualquer forma de penalização.

Rio de Janeiro, 05 / 03 / 2026 .

Documento assinado digitalmente
gov.br CICERO TAUIL DE CARVALHO QUEIROZ
Data: 05/03/2026 13:15:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Assinatura e Carimbo do Diretor da Unidade

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Pesquisa de campo

Acolhida e ambientação – Roda de Conversas (ETAPA 3)

Este momento ocorrerá no início da etapa, com o propósito de favorecer um espaço de expressão e engajamento que possibilite a abertura das discussões.

- Breve apresentação, pelo pesquisador, dos objetivos da atividade.
- Dinâmica inicial: cada estudante deverá compartilhar, por meio de uma palavra ou emoji, o sentimento que lhe ocorre ao ouvir a palavra "leitura", utilizando-se, para isso, da ferramenta digital *Mentimeter*.
- Espaço destinado para que os estudantes expliquem brevemente a escolha da palavra ou do emoji apresentado.

Roteiro de perguntas interativas (ETAPA 3)

Os alunos responderão a uma enquete com as seguintes perguntas:

Pergunta 1: Quais tipos de leitura você costuma fazer no dia a dia?

- Livros
- Redes sociais
- Blogs
- Notícias
- Legendas de vídeos
- Fanfics
- Outros: _____

Pergunta 2: Quando você não entende um trecho de um texto, o que costuma fazer?

- Ler de novo
- Procurar na internet
- Perguntar a alguém
- Ignorar
- Outro: _____

Pergunta 3: Que diferenças você percebe entre a leitura que faz por conta própria e a leitura solicitada na escola?

- Resposta aberta: _____

Pergunta 4: Quando um professor pede a leitura de uma obra literária, como vocês se sentem?

- Motivados
- Indiferentes
- Sobrecarregados
- Curiosos

Explique o motivo da sua escolha: _____

Pergunta 5: Vocês já recorreram a resumos em vez de ler o texto completo?

- Sim, por falta de tempo
- Sim, porque achei o texto difícil de entender
- Sim, porque não tive interesse na leitura
- Não, prefiro ler o texto completo
- Outras razões: _____

Pergunta 6: De que forma a leitura direcionada pelos professores costuma acontecer no ambiente escolar? Quais tipos de textos e materiais vocês utilizam com mais frequência?

- De forma mais tradicional, com o livro impresso
- Utilizando recursos digitais
- Outros: _____

Discussão em grupos: roda de conversas (ETAPA 3)

A turma será dividida em grupos de 8 a 10 alunos, e cada grupo contará com um mediador responsável por conduzir a conversa, incentivar a participação de todos e registrar os principais pontos discutidos. O mediador levantará três questões principais baseadas nas respostas da enquete para orientar a discussão e promover a troca de ideias entre os participantes.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Roteiro de avaliação da dinâmica da pesquisa (ETAPA 6)

Nesta etapa, os alunos irão avaliar a dinâmica vivenciada durante a pesquisa.

- Como você descreve sua participação nas atividades de leitura e interação literária durante a pesquisa? Em quais momentos em que você se sentiu mais envolvido ou motivado?
- Durante as leituras e atividades, você conseguiu perceber alguma relação entre os temas abordados nas obras e situações ou experiências da sua vida? Como isso aconteceu?
- Entre os autores trabalhados, qual despertou mais seu interesse ou com qual você se sentiu mais conectado? Explique o que motivou essa escolha.
- De que forma as ferramentas tecnológicas utilizadas durante a sequência (como apresentações digitais, vídeos ou aplicativos interativos) ajudaram você a compreender os textos e se envolver nas atividades?
- De que forma as discussões e dinâmicas em grupo ajudaram você a refletir sobre os textos e a compartilhar suas ideias com os colegas?
- O que poderia ser melhorado para tornar a experiência de leitura e interação literária mais interessante e proveitosa?

APÊNDICE F – E-BOOK

MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

UNICARIOCA
Centro Universitário
+DIGITAL

MATERIAL DIDÁTICO PARA FORMAÇÃO LEITORA NA ERA DIGITAL:



ENTRE FOLHAS E TELAS

JAMINE FONSECA VALLE

RIO DE JANEIRO
2025

ANEXO A – DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL DE COMPROVAÇÃO DE DEMANDA

DECLRAÇÃO INSTITUCIONAL DE COMPRAVAÇÃO DE DEMANDA

À coordenação do Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação,

A dificuldade no desenvolvimento da competência leitora entre estudantes do Ensino Médio constitui um desafio recorrente no contexto educacional brasileiro. Dados de avaliações nacionais e internacionais evidenciam que muitos alunos apresentam limitações na compreensão, interpretação e análise de textos, o que compromete sua formação crítica e seu desempenho acadêmico. Além disso, observa-se a persistência de práticas pedagógicas pouco alinhadas às características das novas gerações, resultando em desinteresse e distanciamento em relação à leitura literária.

Diante desse cenário, torna-se fundamental a adoção de estratégias pedagógicas que dialoguem com o contexto contemporâneo, marcado pela presença constante das tecnologias digitais. A integração entre literatura e recursos tecnológicos pode favorecer o engajamento dos estudantes e contribuir para a construção de uma aprendizagem mais significativa.

Neste contexto, considerando que o Centro Universitário Carioca (Unicarioca) está realizando o Mestrado Profissional Novas Tecnologias Digitais na Educação, o CIEP 449 Governador Leonel de Moura Brizola – Intercultural Brasil-França sinalizou demanda por uma proposta pedagógica voltada ao fortalecimento da competência leitora de estudantes do Ensino Médio da rede pública, bem como a produção de um material de apoio para professores.

Niterói, 05/05/26

Assinatura do Representante da Instituição

Diretor Geral
Matr. 0939252-3
ID: 4326486-7

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE APLICABILIDADE

DECLRAÇÃO INSTITUCIONAL DE COMPRAVAÇÃO DE APLICABILIDADE

Declaro, para os devidos fins, que foi disponibilizado ao CIEP 449 Governador Leonel de Moura Brizola – Intercultural Brasil-França o material didático "Formação leitora na era digital: Entre Folhas e Telas", apresentado pela professora Jamine Fonseca Valle, como produto de sua pesquisa no Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

A pesquisa intitula-se "O desenvolvimento da competência leitora mediado pela Tecnologia da Informação: um estudo com alunos do Ensino Médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro".

O material foi distribuído aos professores de Língua Portuguesa da instituição, evidenciando sua acessibilidade e facilidade de aplicação no contexto escolar. Destaca-se que sua organização e proposta metodológica favorecem a utilização prática em sala de aula.

Niterói, 05/05/26

Assinatura do Representante da Instituição

Diretor Geral
Matr. 0939252-8
ID: 4326486-7

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - ASOEC - UNIVERSO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O desenvolvimento da competência leitora mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: um estudo com alunos do Ensino Médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro

Pesquisador: JAMINE FONSECA VALLE

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 93025025.6.0000.5289

Instituição Proponente: ASSOCIACAO CARIOCA DE ENSINO SUPERIOR

Patrocinador Principal: ASSOCIACAO CARIOCA DE ENSINO SUPERIOR

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.317.754

Apresentação do Projeto:

Desenho:

Esta pesquisa busca alternativas de solução provisória para o problema científico relacionado à dificuldade na competência leitora dos estudantes de Ensino Médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, por meio de estratégias pedagógicas interativas.O estudo pretende desenvolver-se a partir do seguinte caminho metodológico: realização de pesquisa preliminar, construção de uma sequência didática, aplicação dessa sequência e posterior avaliação. Inicialmente, será feita uma investigação preliminar com alunos, de caráter informal, para delimitar o campo de estudo. Em seguida, este projeto de pesquisa prevê a aplicação de uma sequência didática de três dias. Após essa etapa, será realizada a análise dos dados coletados durante o período de aplicação. A partir daí, será feita uma análise dos dados coletados, referente aos três dias de aplicação. No campo, os passos do caminho metodológico compreendem etapas que ao final visam produzir um material didático para atender ao objetivo geral que se resume Promover o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes do Ensino Médio da rede pública do Rio de Janeiro, por meio de

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - térreo, a sala fica ao final do corredor do térreo
Bairro: CENTRO **CEP:** 24.030-060
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2138-4983 **E-mail:** cepuniverso@nt.universo.edu.br

estratégias pedagógicas interativas, utilizando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como apoio ao ensino de literatura.

Neste percurso, na análise dos dados coletados usaremos uma metodologia de análise de dados pautada na técnica de Bardin. Após término desse

contexto pretende-se ao final criar um ebook que possibilite futuramente a outros professores repercutirem em suas salas de aulas, as soluções aqui

apresentadas no alcance dos objetivos propostos.

Resumo:

A pesquisa parte do princípio de que a promoção da competência leitora entre estudantes do Ensino Médio da rede pública do Rio de Janeiro exige

estratégias pedagógicas alinhadas às características das novas gerações. Constata-se que, na prática escolar, ainda persistem abordagens

tradicionais, centradas quase exclusivamente no uso de livros didáticos e paradidáticos, os quais, embora possuam relevância, revelam-se

insuficientes para atender às especificidades e demandas dos jovens contemporâneos. Paralelamente, o avanço das Tecnologias Digitais da

Informação e Comunicação (TDICs) tem transformado a forma como os jovens acessam e interagem com o conhecimento, gerando um

descompasso entre os conteúdos escolares e a realidade sociocultural dos estudantes. Esse distanciamento tende a reduzir o significado da leitura

e a enfraquecer seu papel formativo. Diante disso, a pesquisa propõe a utilização das TDICs como recurso de mediação para aproximar os alunos

das obras literárias, construindo um processo de identificação e interesse pelos diferentes tipos de leitura. O percurso metodológico prevê,

inicialmente, uma investigação preliminar com estudantes da rede pública estadual para compreender os desafios enfrentados no processo de

leitura. Em seguida, será aplicada uma sequência didática que, além de integrar recursos digitais, buscará estimular a interação crítica com os textos

literários. Os dados coletados serão analisados e avaliados de forma a gerar um material de apoio voltado para professores, com o objetivo de

oferecer alternativas metodológicas capazes de minimizar a distância entre literatura e vivências sociais dos estudantes.

Resumo:

UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - ASOEC - UNIVERSO

A pesquisa parte do princípio de que a promoção da competência leitora entre estudantes do Ensino Médio da rede pública do Rio de Janeiro exige
estratégias pedagógicas alinhadas às características das novas gerações. Constata-se que, na prática escolar, ainda persistem abordagens
tradicionais, centradas quase exclusivamente no uso de livros didáticos e paradidáticos, os quais, embora possuam relevância, revelam-se
insuficientes para atender às especificidades e demandas dos jovens contemporâneos. Paralelamente, o avanço das Tecnologias Digitais da
Informação e Comunicação (TDICs) tem transformado a forma como os jovens acessam e interagem com o conhecimento, gerando um
descompasso entre os conteúdos escolares e a realidade sociocultural dos estudantes. Esse distanciamento tende a reduzir o significado da leitura
e a enfraquecer seu papel formativo. Diante disso, a pesquisa propõe a utilização das TDICs como recurso de mediação para aproximar os alunos
das obras literárias, construindo um processo de identificação e interesse pelos diferentes tipos de leitura. O percurso metodológico prevê,
inicialmente, uma investigação preliminar com estudantes da rede pública estadual para compreender os desafios enfrentados no processo de
leitura. Em seguida, será aplicada uma sequência didática que, além de integrar recursos digitais, buscará estimular a interação crítica com os textos
literários. Os dados coletados serão analisados e avaliados de forma a gerar um material de apoio voltado para professores, com o objetivo de
oferecer alternativas metodológicas capazes de minimizar a distância entre literatura e vivências sociais dos estudantes.

Introdução:

O problema sobre o qual este projeto se debruça é a formação de leitores no contexto do século XXI, especialmente nas escolas públicas, que têm
enfrentado desafios que exigem novas abordagens, sobretudo diante do avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs),
que vêm transformando profundamente as formas de acesso e interação com o conhecimento. No ambiente escolar, observa-se o esvaziamento das
bibliotecas e o afastamento progressivo dos estudantes da leitura literária, substituída, em grande medida, pelo uso das telas digitais.Diante desse

cenário, repensar as estratégias de promoção da competência leitora torna-se uma necessidade urgente, especialmente quando se consideram as
novas formas de leitura. Assim, destaca-se a importância de criar uma interface entre tecnologia e literatura, favorecendo práticas que aproximem o
universo digital da experiência literária.Nesse sentido, o uso das TDICs como instrumento de mediação nas atividades de leitura pode se constituir
em um recurso facilitador do processo de aproximação entre aluno e obra literária, por meio de múltiplas linguagens. Essa integração possibilita
reduzir o distanciamento entre literatura e vivências sociais dos estudantes, ao mesmo tempo em que promove processos de identificação com os
textos, contribuindo para a formação de leitores mais autônomos e engajados.

Hipótese:

A hipótese que guiará este projeto de pesquisa, em resposta ao problema formulado é que a utilização de Tecnologias Digitais da Informação e
Comunicação (TDICs), estruturadas para fomentar ambientes de interação e troca de experiências literárias, possa contribuir para a superação das
dificuldades de leitura, promovendo a identificação e a ressignificação de obras literárias por meio do estabelecimento de um vínculo afetivo com
suas temáticas. Esses processos serão conduzidos por meio da aplicação de estratégias pedagógicas cuidadosamente planejadas, articuladas em
uma sequência didática que integre leitura e recursos digitais, potencializando a compreensão crítica e reduzindo o distanciamento entre o aluno e a
literatura.Neste cenário educacional brasileiro, no qual a hipótese está ancorada, percebe-se que a formação de leitores ainda representa um grande
desafio para os docentes da educação básica. Avaliações como o PISA (2018) e dados do Instituto Pró-Livro (2020) evidenciam dificuldades na
compreensão leitora e baixo envolvimento com livros. Além disso, é urgente implementar práticas pedagógicas que estimulem a leitura literária,
adequando-se às demandas das novas gerações e proporcionando experiências de leitura que façam sentido no contexto em que esses jovens
estão inseridos. Diante desse cenário, que exige estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da competência leitora e à articulação da
leitura literária com as demandas sociais contemporâneas.

UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - ASOEC - UNIVERSO

Objetivo da Pesquisa:

Apresentar um estudo sobre o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes do Ensino Médio da rede pública do Rio de Janeiro, por meio
de estratégias pedagógicas interativas, utilizando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como apoio ao ensino de literatura.

Objetivo Secundário:

i)Identificar as dificuldades de leitura e compreensão textual dos estudantes do Ensino Médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. ii)
Estimular o desenvolvimento da competência leitora com o uso mediado da tecnologia digital. iii)Reduzir o distanciamento entre o aluno e a
literatura.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

De acordo com a resolução 466/12 toda pesquisa possui riscos, sejam espirituais, físicos, emocionais, etc. Nessa proposta, encontramos como risco
a possibilidade do aluno se sentir incapaz de realizar as tarefas propostas. No entanto, a professora pesquisadora auxiliará os alunos durante todo o
processo, mediando a execução das tarefas, buscando minimizar esses riscos através de uma linguagem de acolhimento. É sempre bom lembrar
que a literatura provoca emoções que precisam, no caso de uma pesquisa, serem mediadas pelo professor, e é neste contexto que surgem os riscos
espirituais e emocinais. Reitera-se a importância neste contexto da observação, da escuta atenta, para que a literatura possa ter um caminho
construtivo em cada aluno participante da pesquisa.

Benefícios:

Reduzir o distanciamento entre a obra literária e as interações sociais através da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação(TDICs).
Lembrando que a literatura é a maior alavanca para que o jovem possa dar um salto de qualidade em habilidades como percepção, desenvolvimento
da linguagem, comunicação e talvez esses sejam os maiores benefícios que essa pesquisa pretende trazer aos alunos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto - OK

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - térreo, a sala fica ao final do corredor do térreo
Bairro: CENTRO **CEP:** 24.030-060
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2138-4983 **E-mail:** cepuniverso@nt.universo.edu.br

UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - ASOEC - UNIVERSO

Continuação do Parecer: 8.317.754

Riscos e benefícios - OK

Critérios de inclusão e exclusão - ok

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE - OK

TAI - OK

Folha de rosto - OK

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2617381.pdf	07/03/2026 18:51:47		Aceito
Outros	Carta_resposta_v2026.pdf	07/03/2026 18:51:33	JAMINE FONSECA VALLE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI_ALTERADO_v2026.pdf	07/03/2026 18:45:35	JAMINE FONSECA VALLE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALTERADO_v2026.pdf	07/03/2026 18:42:21	JAMINE FONSECA VALLE	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_2026_assinado_assinado.pdf	07/03/2026 18:39:29	JAMINE FONSECA VALLE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA__ALTERADO_assinado.pdf	23/12/2025 19:58:18	JAMINE FONSECA VALLE	Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	23/12/2025 19:54:11	JAMINE FONSECA VALLE	Aceito
Outros	Tale_ALTERADO.pdf	23/12/2025 19:53:08	JAMINE FONSECA VALLE	Aceito
Outros	Carta.pdf	06/10/2025 16:20:08	JAMINE FONSECA VALLE	Aceito
Declaração do Patrocinador	DECLARACAO_DE_AUSENCIA_DE_CUSTOS_PRONTO_assinado.pdf	06/10/2025 16:14:08	JAMINE FONSECA VALLE	Aceito
Outros	Roteiro_av.pdf	06/10/2025 16:13:21	JAMINE FONSECA VALLE	Aceito

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - térreo, a sala fica ao final do corredor do térreo
Bairro: CENTRO **CEP:** 24.030-060
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2138-4983 **E-mail:** cepuniverso@nt.universo.edu.br

UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - ASOEC - UNIVERSO

Continuação do Parecer: 8.317.754

Outros	Roteiro_de_perguntas.pdf	06/10/2025 16:08:05	JAMINE FONSECA VALLE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_JAMINE_VALLE_04_09_2025.pdf	06/10/2025 16:07:15	JAMINE FONSECA VALLE	Aceito
Outros	MODELO_TALE_TERMO_ASSENTIMENTO_PRONTO_3.pdf	06/10/2025 15:54:15	JAMINE FONSECA VALLE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_E_EXISTENCIA_DE_INFRAESTRUTURA___PRONTO_29_assinado.pdf	06/10/2025 15:45:45	JAMINE FONSECA VALLE	Aceito
Orçamento	MODELO_ORCAMENTO_assinado.pdf	05/10/2025 17:21:00	JAMINE FONSECA VALLE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAJamine_v2_assinado.pdf	05/10/2025 17:19:17	JAMINE FONSECA VALLE	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

NITEROI, 27 de Março de 2026

Assinado por:
Juliana Marin
(Coordenador(a))

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - térreo, a sala fica ao final do corredor do térreo
Bairro: CENTRO **CEP:** 24.030-060
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2138-4983 **E-mail:** cepuniverso@nt.universo.edu.br