



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, LITERATURA E ARTES - DLLARTES
CAMPUS II - ALAGOINHAS/ BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL**

NADJA SILVA BRASIL SANTOS

**QUANDO A LITERATURA ENCONTRA A TECNOLOGIA:
CAMINHOS E DESAFIOS DA LEITURA LITERÁRIA NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

**Alagoinhas/BA
Outubro de 2025**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, LITERATURA E ARTES - DLLARTES
CAMPUS II - ALAGOINHAS/ BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL

NADJA SILVA BRASIL SANTOS

**QUANDO A LITERATURA ENCONTRA A TECNOLOGIA:
CAMINHOS E DESAFIOS DA LEITURA LITERÁRIA NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Letras, Linguística e Artes da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II, como requisito para obtenção do título de Doutora em Crítica Cultural, na linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz

Alagoinhas/BA
Outubro de 2025

Sistema de Bibliotecas da UNEB Biblioteca
Carlos Drummond de Andrade – Campus II
Rosana Cristina de Souza Barretto Bibliotecária – CRB 5/902

S237q Santos, Nadja Silva Brasil.

Quando a literatura encontra a tecnologia: caminhos e desafios da leitura nas aulas de língua portuguesa no ensino médio. / Nadja Silva Brasil Santos. – Alagoinhas, 2025.
251f.il.

Tese (Doutorado)– Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Linguística, Literatura e Artes. Doutorado em Crítica Cultural.
Orientador: Prof.^a Dr^a Maria de Fátima Berenice Cruz.

1.Leitura – Estudo e ensino 2. Literatura – Estudo e ensino. 3. Livros e leitura - Inovações tecnológicas I. Cruz, Maria de Fátima Berenice. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Linguística, Literatura de Artes - Campus II. III. Título.

CDD: 807

QUANDO A LITERATURA ENCONTRA A TECNOLOGIA: CAMINHOS E DESAFIOS DA LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

NADJA SILVA BRASIL SANTOS

Esta tese foi julgada para obtenção do título Doutora em Crítica Cultural. Área de concentração em Letras e aprovada em sua forma final pelo curso de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus II.

Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz
Orientadora

Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos
Coordenador do Pós-Crítica

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz
Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Pós-Crítica)
Presidente da Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Neuma Mascarenhas Paes
Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Pós-Crítica)
Membro interno

Prof. Dr. Robério Pereira Barreto
Universidade do Estado da Bahia (UNEB/PPGTEL)
Membro interno

Prof. Dr. Chocolate Adão Brás
Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola (IMETRO)
Membro externo

Profa. Dra. Marise Marçalina de Castro Silva Rosa
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Membro externo

SUPLENTES

Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira (UNEB)
Suplente Interno

Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes (UFS)
Suplente Externo

AGRADECIMENTOS

Grato pela palavra que agradece.
Grato a grato pelo quanto essa palavra derrete neve ou ferro.
(Pablo Neruda - Ode à Gratidão)

Agradecer é uma forma de reconhecer e valorizar as presenças que, de maneira direta ou indireta, foram essenciais para a realização desta pesquisa, especialmente sobre os caminhos e desafios da leitura literária no contexto da educação tecnológica. Em um momento tão significativo como este, é com profunda gratidão que faço referência às pessoas e às forças que me acompanharam durante essa jornada.

A Deus, pela infinita misericórdia, pelas bênçãos que me sustentaram ao longo deste percurso e pela luz que sempre me guiou, como as palavras de um bom livro, iluminando os caminhos desta pesquisa. À minha família, alicerce fundamental, cuja presença amorosa foi o suporte constante em minha trajetória. Ao meu esposo, Ilson Marcelo, meu companheiro fiel, que com generosidade compreendeu cada fase desta caminhada acadêmica. Aos meus filhos, Bernardo e Larissa, pelo amor incondicional, pelo apoio constante e pela confiança em minha jornada. Vocês são, sem dúvida, a razão maior da minha perseverança.

Ao meu pai, Moacir (*in memoriam*), cuja memória vive em minhas decisões e valores. Sua ausência física foi sentida em cada viagem a Alagoinhas, mas sua presença espiritual esteve comigo a cada página escrita. À minha mãe, Cilene, pela ternura e apoio nos momentos de ausência. A ambos, minha gratidão eterna.

Aos meus irmãos, sobrinhos e cunhada, que fazem parte da minha vida de forma genuína, a minha gratidão por estarem sempre presentes e compartilhando comigo os momentos mais significativos da minha caminhada.

À minha tia e madrinha, carinhosamente chamada de Dindinha (*in memoriam*), mulher autodidata de sabedoria afetuosa, cuja memória é uma fonte constante de inspiração. Seu exemplo guiou muitos dos caminhos que percorri.

À comadre e amiga Gildásia, por seu cuidado, companheirismo e incentivo desde os tempos da UEFS. Sua presença atenta foi um acolhimento constante em minha jornada.

À minha orientadora, professora Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz, exemplo de mulher, professora, intelectual e pesquisadora. Agradeço por sua escuta sensível, pelas palavras de incentivo nos momentos mais desafiadores e pelas valiosas contribuições metodológicas, teóricas e pessoais. Sua orientação foi determinante para o amadurecimento desta tese.

Agradeço à equipe gestora do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, aos alunos e colegas de trabalho, pelo apoio e compreensão diante das inevitáveis ausências e mudanças de horário. À amiga Rita Cinéia, pelo incentivo contínuo e pela parceria no cotidiano escolar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, cuja formação sólida e compromisso com o saber ampliaram meus horizontes acadêmicos. Aos docentes das bancas de qualificação e defesa, por suas leituras atentas, críticas e contribuições fundamentais para o refinamento desta pesquisa.

Aos colegas do doutorado, pelas reflexões compartilhadas, pela convivência afetuosa e pela amizade cultivada nos almoços, viagens, conversas e risadas que tornaram essa caminhada mais leve e memorável. Cada encontro foi, para mim, como uma boa leitura: transformadora e inesquecível.

Meu agradecimento especial à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e à Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG) pela concessão da bolsa PROGPEAQ – Programa de Bolsa de Pesquisa. Ao Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens

(GEREL) pelo acolhimento, pelas trocas potentes e pelo constante incentivo à pesquisa crítica e comprometida com a transformação social.

Estendo meus agradecimentos às funcionárias da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, nas pessoas de Adnailza, Raquel e Maiara, pela presteza, cordialidade e apoio constante. A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, meu muito obrigada.

Que a leitura literária e a tecnologia continuem a se entrelaçar, inspirando e fortalecendo nossas histórias e aprendizagens, na busca constante por novos horizontes para a literatura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

RESUMO

A leitura literária, entendida como prática estética, crítica e formativa, vem sendo desafiada e ressignificada diante das transformações promovidas pelas tecnologias digitais, especialmente no contexto da educação básica. Esta tese, intitulada *Quando a literatura encontra a tecnologia: caminhos e desafios da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio*, parte da seguinte questão-problema: como a leitura literária pode se articular às tecnologias digitais, nas aulas de Língua Portuguesa, de modo a potencializar a formação do leitor no Ensino Médio? O objetivo central é analisar os caminhos e desafios da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, à luz das transformações provocadas pelas tecnologias digitais e de suas implicações pedagógicas, com base na articulação entre a literatura como direito, a leitura como prática social, a educação como processo emancipador e a cultura digital como território de formação. A pesquisa fundamenta-se na compreensão da literatura como direito e da leitura como prática social, vinculando-se também aos princípios das tecnologias digitais e da educação emancipadora. De abordagem qualitativa e natureza interpretativa, adota a metodologia da pesquisa-ação, com orientação crítico-formativa. O estudo foi desenvolvido no Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, em Feira de Santana-BA, envolvendo professores e alunos do Ensino Médio, dos turnos matutino e vespertino. Para a coleta de dados, foram utilizadas técnicas como observação participante, entrevistas semiestruturadas, questionários diagnósticos e registros narrativos, analisados por meio da triangulação metodológica e da análise de conteúdo. O referencial teórico articula contribuições de autores dos campos da leitura e da literatura, como Chartier (2023), Candido (2011), Freire (1996), Zilberman (1991), Lajolo (2001), Cosson (2010) e Cruz (2012), além de estudos sobre cultura digital e tecnologias na educação, a partir de Lévy (1999), Moran (2004), Castells (2003), Nonato (2006) e Mercado (2002). Os resultados evidenciam que, embora persistam desafios como a precariedade da infraestrutura tecnológica e a carência de formação continuada de professores, experiências pedagógicas revelam a potência das tecnologias digitais como mediadoras de práticas de leitura literária mais interativas, colaborativas e significativas. Constatou-se, por exemplo, que atividades mediadas por plataformas digitais de leitura colaborativa ampliaram o repertório literário dos alunos e estimularam sua participação crítica. Conclui-se que o encontro entre literatura e tecnologia pode configurar-se como espaço de resistência, criação e formação do leitor, desde que conduzido por práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e comprometidas com a emancipação. Assim, a tese contribui para o debate sobre práticas de leitura literária mediadas por tecnologias, oferecendo subsídios tanto para a formação docente quanto para a elaboração de políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio.

Palavras-chave: leitura literária; tecnologias digitais; ensino médio; língua portuguesa; mediação pedagógica.

ABSTRACT

Literary reading, understood as an aesthetic, critical, and formative practice, has been challenged and re-signified in the face of transformations brought about by digital technologies, especially in the context of basic education. This dissertation, entitled *When literature meets technology: paths and challenges of literary reading in Portuguese language classes in high school*, is guided by the following research question: how can literary reading be articulated with digital technologies in Portuguese language classes in order to enhance the formation of the reader in high school? The central objective is to analyze the paths and challenges of literary reading in Portuguese language classes in high school, in light of the transformations promoted by digital technologies and their pedagogical implications, based on the articulation between literature as a right, reading as a social practice, education as an emancipatory process, and digital culture as a formative territory. The research is grounded in the understanding of literature as a right and reading as a social practice, also linked to the principles of digital technologies and emancipatory education. With a qualitative and interpretative approach, it adopts action research methodology, with a critical-formative orientation. The study was carried out at Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, in Feira de Santana-BA, involving high school teachers and students from both morning and afternoon shifts. Data collection employed techniques such as participant observation, semi-structured interviews, diagnostic questionnaires, and narrative records, analyzed through methodological triangulation and content analysis. The theoretical framework articulates contributions from authors in the fields of reading and literature, such as Chartier (2023), Candido (2011), Freire (1996), Zilberman (1991), Lajolo (2001), Cosson (2010), and Cruz (2012), as well as studies on digital culture and educational technologies, based on Lévy (1999), Moran (2004), Castells (2003), Nonato (2006), and Mercado (2002). The results show that, although challenges persist, such as poor technological infrastructure and the lack of ongoing teacher training, pedagogical experiences reveal the potential of digital technologies as mediators of more interactive, collaborative, and meaningful literary reading practices. It was found, for example, that activities mediated by digital collaborative reading platforms expanded students' literary repertoire and stimulated their critical engagement. It is concluded that the encounter between literature and technology can be configured as a space of resistance, creation, and reader formation, provided it is conducted through critical, contextualized pedagogical practices committed to emancipation. Thus, the dissertation contributes to the debate on literary reading practices mediated by technologies, offering support for teacher training and for the development of educational policies aimed at high school.

Keywords: literary reading; digital technologies; high school; portuguese language; pedagogical mediation.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01 – Desenho metodológico da pesquisa
- Figura 02 – Entrada principal do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho
- Figura 03 – Mapa do entorno do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho
- Figura 04 – Desempenho escolar - IDEB
- Figura 05 – Desempenho ENEM/2019
- Figura 06 – Quadro teórico metodológico
- Figura 07 – Desempenho PISA/Brasil 2022
- Figura 08 – Desempenho PISA/Brasil 2022 – Avaliação
- Figura 09 – *Cartoon* – Ubiratan Porto
- Figura 10 – Evolução dos suportes utilizados para registros textuais.
- Figura 11 – Formato preferido para a leitura, segundo pesquisa - Instituto Pró-livro (2019).
- Figura 12 – Dispositivo de leitura digital
- Figura 13 – Atividades preferidas no tempo livre
- Figura 14 – Limitação da prática leitora
- Figura 15 – Print dos comandos solicitados através do *ChatGPT*
- Figura 16 – Print dos comandos solicitados através do *ChatGPT*
- Figura 17 – Print dos comandos solicitados através do *ChatGPT*
- Figura 18 – Print dos comandos solicitados através do *ChatGPT*
- Figura 19 – Print dos comandos solicitados através do *ChatGPT*
- Figura 20 – Acesso à internet no Brasil por região e classe social
- Figura 21 – Grupo de Leitura pelo *WhatsApp*
- Figura 22 – Grupo de Leitura pelo *WhatsApp*
- Figura 23 – Grupo de Leitura pelo Instagram
- Figura 24 – Vídeo postado no Instagram
- Figura 25 – Imagem do livro O desterro dos mortos
- Figura 26 – Vídeo postado no *Facebook*
- Figura 27 – Seminário O autor presente
- Figura 28 – Vídeo/Documentário sobre O autor presente
- Figura 29 – Foto do escritor Aleilton Fonseca
- Figura 30 – Livro “O pêndulo de Euclides”
- Figura 31 – O autor presente – Seminário “O pêndulo de Euclides”
- Figura 32 – O autor presente – Seminário “O pêndulo de Euclides”
- Figura 33 – O autor presente – Seminário “O pêndulo de Euclides”
- Figura 34 – Seminário O autor presente – Parte Cultural
- Figura 35 – Capa de livro 2017
- Figura 36 – Capa de livro 2019
- Figura 37 – Capa de livro 2025 - sugestão
- Figura 38 – Uso do Classroom
- Figura 39 – App e sites literários
- Figura 40 – Desafios para implementação das aulas de leitura literária no CEGLVF
- Figura 41 – Card do Minicurso
- Figura 42 – Informativo de cronograma do Minicurso
- Figura 43 – Print primeiro dia do Minicurso
- Figura 44 – Print segundo dia do Minicurso
- Figura 45 – Print terceiro dia do Minicurso
- Figura 46 – Print quarto dia do Minicurso
- Figura 47 – Print quinto dia do Minicurso

Figura 48 – Obras sugeridas para estudo
Figura 49 – Obras sugeridas para estudo
Figura 50 – Sugestão de *App* e *Site* para uso
Figura 51 – Nuvem de palavras
Figura 52 – Pixton - Hq
Figura 53 – Pixton - Hq
Figura 54 – Pixton - Hq
Figura 55 – Sugestão site Tocalivros
Figura 56 – Caça-palavras – *Site Geniol*
Figura 57 – Caça-palavras – *Site Geniol*
Figura 58 – Utilização da IA para avisos em grupo de *WhatsApp*
Figura 59 – Utilização do *WhatsApp* para avisos
Figura 60 – Utilização da IA através do site D-ID
Figura 61 – *Template* de leitura – CANVA
Figura 62 – Alfabeto literário tecnológico
Figura 63 – Avaliação dos cursistas
Figura 64 – Avaliação dos cursistas
Figura 65 – Avaliação dos cursistas
Figura 66 – Avaliação dos cursistas
Figura 67 – Avaliação dos cursistas
Figura 68 – Avaliação dos cursistas
Figura 69 – Avaliação dos cursistas
Figura 70 – Desafios e caminhos para tentar empregar as tecnologias digitais na educação
Figura 71 – Criação do *e-book* - *storyjumper*
Figura 72 – Criação do *e-book* - *storyjumper*
Figura 73 – Criação do *e-book* - *storyjumper*
Figura 74 – Utilização do *storyjumper/e-book*
Figura 75 – Utilização do *storyjumper/e-book*
Figura 76 – Utilização do *storyjumper/e-book*
Figura 77 – Utilização do *storyjumper/e-book*
Figura 78 – Utilização do *storyjumper/e-book*
Figura 79 – Utilização do *storyjumper/e-book*
Figura 80 – Utilização do *storyjumper/e-book*

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Recursos disponíveis no Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho

Tabela 02 – Leis sobre educação digital no Brasil

Tabela 03 – Oportunidades / desafios/soluções

LISTA DE GRÁFICOS

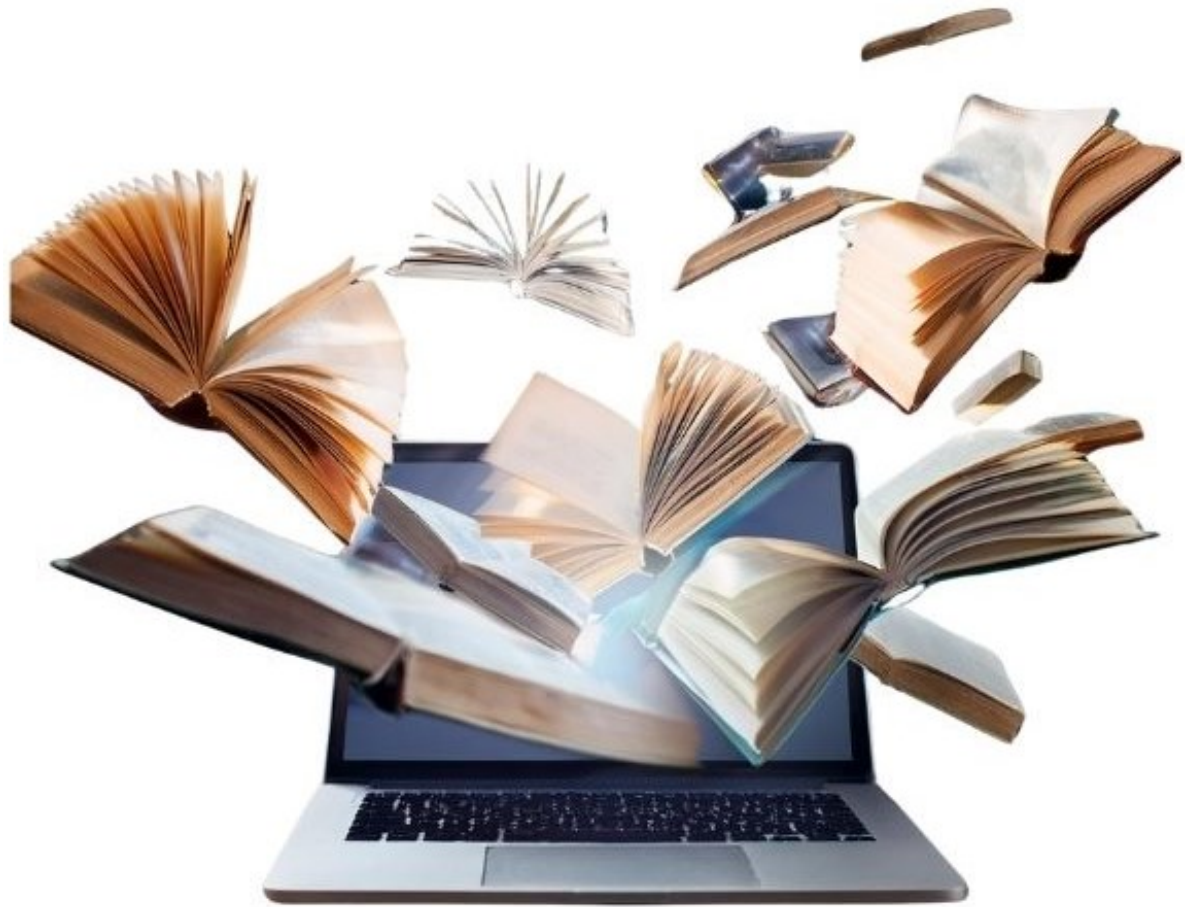
- Gráfico 01 – Distribuição de alunos por turno
- Gráfico 02 – Evolução fluxo Ensino Médio
- Gráfico 03 – Parâmetro de conectividade no CEGLVF
- Gráfico 04 – Gosto pela leitura – diminuição do prazer de ler
- Gráfico 05 – Gosto pela leitura – diminuição do número de leitores
- Gráfico 06 – Gosto pela leitura – perfil dos avaliados
- Gráfico 07 – Tipo de leitura preferida
- Gráfico 08 – Frequência de leitura em livro físico
- Gráfico 09 – Frequência de leitura em formato digital
- Gráfico 10 – Recursos digitais empregados na realização da leitura
- Gráfico 11 – Tecnologia facilita ou dificulta a experiência com a leitura?
- Gráfico 12 – Frequência de leitura em formato digital em sala de aula
- Gráfico 13 – Desafios para incorporar as tecnologias na leitura literária
- Gráfico 14 – Recursos digitais mais recorrentes na mediação da leitura literária
- Gráfico 15 – A favor ou contra o uso das tecnologias no acesso à leitura literária
- Gráfico 16 – Objetivo do uso das tecnologias nas aulas e literatura
- Gráfico 17 – Perspectivas sobre a integração entre leitura literária e tecnologias
- Gráfico 18 – Desafios de acesso e formação leitora
- Gráfico 19 – Razões para resistência ao uso das tecnologias no ensino da literatura
- Gráfico 20 – Ferramentas tecnológicas mais utilizadas na formação leitora
- Gráfico 21 – Conhecimento dos professores sobre políticas públicas
- Gráfico 22 – Estratégias para democratização do acesso à leitura literária
- Gráfico 23 – Inscritos no minicurso por categoria
- Gráfico 24 – Formação dos cursistas/ inscritos no minicurso
- Gráfico 25 – Concluintes do minicurso

LISTA DE SIGLAS

AVE – Artes Visuais Estudantis
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC – Currículo Básico Comum
CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEGLVF – Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF – Constituição Federal
DANCE – Dance Projeto Estruturante
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FACE – Festival Anual da Canção Estudantil
GP – Grande Porte
HQ – História em Quadrinho
IA – Inteligência Artificial
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE – Indicador Socioeconômico da Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
NTE – Núcleo Territorial de Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIEC – Programa de Inovação Educação Conectada
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNED – Política Nacional de Educação Digital
PNEM – Política Nacional de Ensino Médio
PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROVE – Produção de Vídeos Estudantis
PPP – Projeto Político Pedagógico
REDS – Recursos educacionais digitais
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
TAL – Tempos de Arte Literária
TD – Tecnologias Digitais
TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| 1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS DA PESQUISA | 27 |
| 1.1 Abordagem metodológica | 29 |
| 1.2 O espaço escolar como campo de pesquisa..... | 35 |
| 1.3 Os sujeitos da pesquisa..... | 44 |
| 1.4 Recursos tecnológicos e pedagógicos disponíveis..... | 47 |
| 1.5 Pressupostos teóricos: literatura, tecnologia e Ensino Médio | 50 |
| 2 ACESSO À LEITURA LITERÁRIA E ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA..... | 77 |
| 2.1 A importância da leitura na formação do leitor | 79 |
| 2.2 Direito à literatura e as mediações tecnológicas | 87 |
| 2.3 Entre páginas e telas: o impresso e o digital na formação do leitor literário..... | 95 |
| 2.4 Letramento digital na escola pública: caminhos e resistências | 110 |
| 2.5 Leitura literária e inteligência artificial: fronteiras e dilemas pedagógicos..... | 116 |
| 3 REDESENHANDO A DIDÁTICA DA LITERATURA: PRÁTICAS LEITORAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO..... | 128 |
| 3.1 Leitura literária e políticas públicas frente às tecnologias educacionais..... | 131 |
| 3.2 Percepções e práticas de leitura literária entre alunos e professores | 141 |
| 3.3 Leitura literária e tecnologias digitais: opulências e reveses | 165 |
| 3.4 Mediações pedagógicas: a leitura literária e as tecnologias em sala de aula..... | 174 |
| 3.5 Formação docente: a leitura literária e as tecnologias digitais | 188 |
| 3.6 Reflexões sobre leitura literária e tecnologias digitais no Ensino Médio | 228 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 231 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 234 |



Entrelaçando os fios da tradição e os lampejos digitais,
busco, como professora, semear a leitura literária na
terra movente da escola. Nas palavras que habitam os
livros e nas telas que iluminam o presente, ecoam
Drummond e Freire: a palavra é pedra e também
liberdade. E nesse encontro, a Literatura se
metamorfoseia em travessia - ponte entre o humano que
fomos e o que ousamos ser.

Nadja Brasil

INTRODUÇÃO

Mar calmo nunca fez bom marinheiro.
(Provérbio popular)

Escrever sobre o presente é navegar por um território instável, sempre em transformação. Ao encerrar uma análise, o cenário que se pretendia capturar já se apresenta renovado, exigindo revisões, novas leituras e reposicionamentos constantes. A velocidade que caracteriza a vida social e cultural contemporânea impõe à pesquisa o desafio da transitoriedade: conceitos rapidamente envelhecem, práticas perdem relevância e aquilo que parecia central pode tornar-se obsoleto em questão de instantes. Como observa Bauman (2008), essa efemeridade é constitutiva das sociedades de consumo, nas quais nada permanece estável por muito tempo.

Assim, na liquidez e no dinamismo dessa contemporaneidade, tudo pode mudar em minutos. O que hoje surge como uma *trend*, capturando a atenção e o entusiasmo, pode, pouco depois, *flop*, perder força e ceder lugar a outra novidade. Nesse contexto, escrever sobre leitura literária, associada às tecnologias digitais e ao Ensino Médio, significa aceitar a condição de perseguir um objeto que se redesenha a cada instante, justo no momento em que se busca apreendê-lo.

Nessa perspectiva, o provérbio popular que inicia a tese orienta a travessia desta pesquisa, adotando a metáfora da viagem como fio condutor para compreender as turbulências da atualidade. Se o mar tranquilo não exige esforço, esta investigação nasce das ondas imprevisíveis da cultura digital, que desafiam práticas consolidadas e impõem novas formas de navegação no ensino da leitura literária. É nesse percurso que a reflexão se inscreve nas inquietações contemporâneas da educação, da leitura literária e das tecnologias digitais, revelando como tendências efêmeras os recursos tecnológicos e a curiosidade juvenil se entrelaçando na experiência escolar.

Sobre a escolha desse provérbio, vale relembrar que a história das sociedades é bastante influenciada pela ideia de viagem, tanto em sua forma literal quanto simbólica. Diversas comunidades, nações e impérios ao longo dos séculos exploram a viagem como meio de busca, seja por descobertas de terras e culturas desconhecidas, seja pelo encontro de um “outro” que expanda suas perspectivas. Ao mesmo tempo, a viagem se torna um veículo de autoconhecimento, uma jornada na qual o indivíduo, ou grupo, projeta e explora suas próprias

identidades e valores. A figura do viajante e suas narrativas conseguem revelar e conectar o conhecido ao desconhecido, o próximo ao distante, o real ao imaginário. Assim, o ato de viajar, com suas múltiplas interpretações, cartografa espaços e delinea experiências que reconfiguram a percepção do mundo e o lugar de cada sociedade dentro dele.

Vive-se um tempo em que a ideia de viagem se desloca do plano estritamente físico para adquirir contornos virtuais. Os antigos mapas cederam lugar a interfaces digitais; as bússolas foram substituídas por algoritmos que orientam os percursos cotidianos. Os portos, antes pontos de chegada e partida, hoje se transformam em redes interativas, dinâmicas e conectadas. Se os navegadores do passado cruzavam oceanos para ampliar os limites do mundo conhecido, o sujeito contemporâneo, agora imerso em mares tecnológicos, empreende jornadas por territórios virtuais, acessando paisagens informacionais que demandam novos modos de ler, interpretar e aprender. Navegar, nesse contexto, é também um ato pedagógico, marcado por escolhas, mediações e desafios que transformam o sentido da própria experiência de conhecimento.

No campo educacional, as tecnologias digitais não representam somente ferramentas, mas rotas que atravessam e redesenham territórios de ensino e de leitura. Inseridas de forma crítica e intencional, elas abrem possibilidades para um cenário de educação plural, em constante movimento, no qual as fronteiras do espaço e do tempo deixam de representar barreiras. Mais do que ampliar o acesso a conteúdos diversos, esses recursos favorecem percursos formativos mais personalizados, por meio dos quais cada aluno, orientado, pode trilhar sua própria jornada de conhecimento. Assim, o ato de aprender se converte em uma travessia marcada por descobertas, escolhas e ressignificações: um processo em que o caminho é tão formativo quanto o destino.

Vale reforçar que, em um cenário cada vez mais permeado por informações fragmentadas e moduladas por algoritmos, a figura do professor torna-se ainda mais relevante como mediadora crítica, ética e formativa. A tendência de associar o uso de recursos tecnológicos à ideia de autonomia plena do aluno pode reforçar a falsa noção de que o processo de ensino possa prescindir da presença humana. Longe de desvalorizar a docência, a mediação tecnológica impõe ao professor novas exigências: formação continuada, sensibilidade pedagógica e a responsabilidade para orientar os alunos em suas múltiplas jornadas de leitura e produção de sentido. A educação mediada por tecnologias, portanto, deve ser concebida como uma prática colaborativa entre recursos digitais e dimensões humanas, nunca como substituição ou alternativa excludente à presença do professor.

Nesse contexto, para as tecnologias digitais poderem, de fato, ampliar o acesso e enriquecer a experiência com a leitura literária, é necessário enfrentar os obstáculos concretos que marcam o cotidiano das escolas brasileiras, em especial as públicas. A fragilidade da infraestrutura, evidente na instabilidade da conexão à internet, na escassez de equipamentos atualizados e na falta de ambientes adequados à orientação pedagógica com recursos digitais, constitui um entrave à implementação de novas propostas. Esses limites se intensificam diante das desigualdades sociais que afetam diretamente os alunos, muitos deles imersos em contextos de vulnerabilidade que comprometem sua permanência e participação nas atividades escolares. A ausência de conexão domiciliar e de dispositivos individuais representam uma barreira adicional à continuidade dos estudos fora da escola, elementos que acentuam ainda mais a distância entre os sujeitos e os direitos educacionais que lhes são assegurados.

Sob o horizonte que orienta esta pesquisa, propõe-se uma reflexão sobre as articulações possíveis entre leitura literária e tecnologias digitais, com ênfase nas tensões que permeiam o cotidiano das escolas nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. A escolha do tema resulta de uma escuta sensível aos sujeitos escolares, ancorada em mais de duas décadas de experiência da pesquisadora, como professora do Ensino Médio na rede pública. Nesse percurso, foi possível reconhecer que as barreiras ao acesso à literatura vão além da mera ausência de acervos ou da fragilidade das políticas públicas de leitura, tornando-se ainda mais complexas diante das contradições associadas ao uso das tecnologias em contextos marcados por desigualdades. Assim, essa professora/pesquisadora insere, nesta investigação, uma perspectiva comprometida com o cotidiano escolar, na qual o ensino de literatura é entendido como prática social situada, portanto, atravessada por disputas simbólicas, culturais e políticas (Freire, 1996; Chartier, 1999). Fundamentada em uma abordagem qualitativa, a pesquisa valoriza os dados produzidos em campo e os articula às múltiplas camadas que constituem o ensino de literatura na contemporaneidade. A escola é compreendida, nesse processo, como espaço de encontro e de conflito, entre diferentes modos de ler o mundo, em que literatura e tecnologia não se excluem, mas se tensionam e, por vezes, se entrelaçam na formação de sujeitos críticos.

Nas interseções entre literatura e tecnologia, delineia-se um novo território pedagógico, marcado por conflitos, deslocamentos e aberturas. Esse diálogo com as tecnologias defende que as estratégias de leitura literária no Ensino Médio devem considerar a complexidade da experiência leitora na era tecnológica. A literatura, concebida por Antônio Cândido (2011) como um direito inerente à formação humana e compreendida por Roger Chartier (2023) como

prática social enraizada em diferentes suportes e modos de mediação, precisa ser pensada à luz das transformações provocadas pela cultura digital. Nesse contexto, as contribuições de Pierre Lévy (1999) sobre a cibercultura e a inteligência coletiva ajudam a compreender os novos ambientes de produção e circulação de saberes, enquanto Paulo Freire (1996), ao tratar da leitura do mundo e da educação como prática da liberdade, oferece os fundamentos de uma pedagogia emancipadora, atenta aos sujeitos e às desigualdades que atravessam a escola pública. Assim, as mediações tecnológicas reconfiguram as práticas leitoras e os modos de relação com o texto literário, que deixa de ser concebido como objeto estático ou linear para integrar conhecimentos interativos e fluidos. Professores e alunos passam a percorrer caminhos diversos de leitura, impulsionados tanto pelo maior acesso às obras quanto pelas novas formas de circulação e construção de sentidos, experiências que se concretizam, muitas vezes, com o apoio de dispositivos digitais e ambientes virtuais.

Essas transformações revelam que, ao ser atravessada por recursos tecnológicos, a literatura passa a ser experienciada sob novas formas de leitura e apropriação simbólica, que não eliminam os modos clássicos de contato com o texto, mas os colocam em tensão e os ressignificam. Com isso, amplia-se o repertório de mediações e interpretações, favorecendo o envolvimento de leitores que transitam por linguagens múltiplas e contextos híbridos. Como observa Santaella (2012), vive-se uma ecologia comunicacional, em que diferentes plataformas e códigos coexistem, reconfigurando estratégias de leitura, escrita e produção de sentidos. Tal cenário exige da escola a criação de pontes entre universos discursivos diversos, capazes de articular o valor estético da obra literária à linguagem digital presente no cotidiano dos alunos. Nesse contexto, o desafio pedagógico ultrapassa a simples adaptação da literatura à lógica da tecnologia, exigindo a elaboração de estratégias que preservem sua densidade simbólica e, ao mesmo tempo, promovam sua inserção crítica nas novas ecologias de fruição literária.

Sob esse enfoque, torna-se essencial compreender como as tecnologias digitais vêm sendo integradas ao cotidiano escolar, provocando alterações nas ações pedagógicas e nas formas de acessar, construir e compartilhar o conhecimento entre os alunos. No entanto, esse processo não pode ser analisado à margem das disputas que o rodeiam. É preciso resistir à naturalização de discursos que atribuem às tecnologias um caráter normativo, como se a escola devesse, de maneira acrítica, submeter-se a metodologias e a racionalidades oriundas do mercado ou de visões tecnicistas da educação. Em contrapartida, a escola deve reafirmar sua autonomia epistemológica, ética e pedagógica, apropriando-se dos recursos tecnológicos de modo crítico e intencional, orientando-se pelos princípios que sustentam sua vocação formativa.

Como espaço de produção de pensamento, de experimentação coletiva e de promoção do desenvolvimento humano em sua plenitude, o ambiente escolar não pode abdicar de seu papel reflexivo diante das tecnologias digitais que, por vezes, operam com dinâmicas alheias ao projeto educativo emancipador. Além disso, é urgente que o compromisso com a equidade tecnológica seja incorporado de forma estruturante às políticas educacionais, a fim de que a inserção delas ocorra de maneira responsável, com sensibilidade social e com atenção às desigualdades históricas que atravessam a escola.

Essa exigência de uma mediação crítica e sensível das tecnologias na escola encontra respaldo nos marcos normativos da educação brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao reconhecer a competência geral da cultura digital, propõe o desenvolvimento da capacidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica e ética, na construção de saberes, na resolução de problemas e na colaboração em redes. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seus princípios, o pleno desenvolvimento do educando e a vinculação entre educação escolar, práticas sociais e tecnologias contemporâneas. Considerando esse panorama, é imperativo compreender que a presença das tecnologias digitais na escola não deve ser vista como mero adorno técnico, mas como parte de um processo educativo intencional, comprometido com a justiça social, a formação cidadã e com a ampliação dos repertórios culturais dos alunos.

Diante dessa reconfiguração cultural e pedagógica, impõe-se à escola o desafio de reestruturar suas experiências educativas sem abdicar de sua função social histórica: a formação de sujeitos críticos, éticos e abertos à pluralidade de saberes, linguagens e experiências. No campo do ensino de literatura, tal exigência assume contornos ainda mais complexos, por exigir do professor domínio das obras e dos códigos literários, disponibilidade para dialogar com as estéticas emergentes da cultura digital e com os repertórios sensíveis dos alunos. Mais do que aderir a tendências tecnológicas de forma acrítica, trata-se de delinear percursos didático-pedagógicos que reconheçam a heterogeneidade do público escolar e favoreçam a articulação entre leitura literária, fruição estética e formação cidadã.

Entender o papel da tecnologia na educação exige um olhar que vá além da ideia de ferramenta auxiliar para o acesso à leitura. É também reconhecê-la como força articuladora de práticas pedagógicas mais abertas à diversidade, ao pensamento crítico e aos desafios do presente. Quando inserida com intenção e sensibilidade nos projetos de leitura literária, a tecnologia pode ampliar o alcance dos textos, colaborando para a formação de leitores mais conscientes, capazes de construir relações significativas entre o que leem e o mundo em que

habitam. Nesse panorama, o ato de ler ganha contornos mais complexos: não se limita à decodificação da linguagem, envolve escuta ativa, percepção do outro e elaboração de sentidos que contribuem para uma vivência mais ética e sensível do cotidiano escolar.

A partir dessa perspectiva, dedica-se a investigar os sentidos e os usos atribuídos às tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, com especial atenção à leitura literária no Ensino Médio. Em vez de se limitar à constatação de sua presença nas rotinas escolares, buscase compreender em que medida tais recursos são incorporados intencionalmente, mediado e formativo, contribuindo para ampliar o acesso à literatura como direito cultural. Tal abordagem recusa tanto o tecnicismo descontextualizado quanto a adesão acrítica à novidade digital, reconhecendo que o simples uso de dispositivos digitais, desvinculado de um projeto pedagógico consistente, pode reduzir a potência estética da leitura e, em certos contextos, reproduzir, ou até acentuar, as desigualdades educacionais. Ao articular orientação e intencionalidade no processo formativo, esta investigação compromete-se com a construção de caminhos que favoreçam uma abordagem literária capaz de reconhecer e potencializar o uso das tecnologias, sem prescindir da densidade simbólica da linguagem nem do papel transformador da escola.

Sob esse aspecto, os avanços tecnológicos no ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à leitura literária, devem ser entendidos como exigência pedagógica alinhada à formação crítica dos alunos, superando visões reducionistas pautadas somente na ideia de modernização. No entanto, a integração das tecnologias à educação literária requer mais do que a substituição de suportes impressos por dispositivos digitais: trata-se de repensar as mediações de leitura à luz das possibilidades interativas, acessíveis e interpretativas que os novos recursos oferecem.

Em face às transformações que atravessam o campo educacional na era tecnológica, consolidar a leitura literária no espaço escolar implica conhecer, ou reconhecer, a variedade de suportes no qual o texto circula atualmente. A ênfase tradicionalmente atribuída ao livro impresso revela-se insuficiente para abarcar a complexa paisagem midiática contemporânea. A presença de *e-books*, audiolivros, leitores digitais, *blogs*, redes sociais e outras plataformas de leitura reformula as formas de acesso à literatura, exigindo do professor uma atuação atenta às novas dinâmicas tecnológicas e culturais dos alunos. Computadores, *tablets* e *smartphones*, quando integrados ao processo educativo com propósito, podem ampliar o contato com diferentes linguagens e obras, favorecendo experiências de leitura mais amplas, colaborativas e atentas à riqueza cultural do dia a dia escolar.

Com base nisso, a incorporação das tecnologias digitais ao ensino de Língua Portuguesa desponta, ao mesmo tempo, como horizonte de inovação, como desafio pedagógico e como resposta parcial às complexas demandas que atravessam a educação contemporânea. Alocadas em um ciclo marcado por expectativas nem sempre realistas, essas ferramentas, embora potencialmente ampliem o acesso aos conteúdos e práticas formativas, também carregam o risco de aprofundar disparidades já instauradas – sobretudo em realidades escolares nas quais a precariedade da infraestrutura digital, somada a outros fatores socioeconômicos, limita sua efetividade. Tal ambivalência, comum a muitas propostas de modernização educacional, evidencia que o entusiasmo em torno das tecnologias precisa ser mediado por uma reflexão crítica, que considere suas implicações pedagógicas, éticas e sociais, de modo a evitar que a promessa de inovação acabe por reforçar exclusões já consolidadas. Consoante Moran (2004), a expectativa de transformação por meio de novas ferramentas muitas vezes é acompanhada por uma “armadilha do deslumbramento”: o fascínio pelo potencial transformador da tecnologia tende a mascarar a urgência de políticas que garantam seu acesso democrático.

À luz das ponderações tecidas até aqui, impõe-se a necessidade de delimitar a problemática que orienta o percurso investigativo desta tese, considerando o encontro entre literatura, tecnologia e Ensino Médio. Parte-se da compreensão de que a leitura literária, concebida como prática formativa e instrumento de emancipação, exige novos sentidos diante das remodelações culturais e comunicacionais que marcam a contemporaneidade. Sob essa ótica, esta pesquisa se orienta pela seguinte questão norteadora: como a leitura literária pode se articular às tecnologias digitais, nas aulas de Língua Portuguesa, de modo a potencializar a formação do leitor no Ensino Médio?

Para enfrentar tal questionamento e aprofundar as implicações teóricas e pedagógicas que dele decorrem, delinea-se, como objetivo geral desta pesquisa, analisar os caminhos e desafios da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, à luz das transformações provocadas pelas tecnologias digitais e de suas implicações pedagógicas, com base na articulação entre a literatura como direito, a leitura como prática social, a educação como processo emancipador e a cultura digital como território de formação.

A esse objetivo central articulam-se os seguintes objetivos específicos:

- Discutir a literatura como direito humano e como prática formativa fundamental no contexto da escola pública;
- Investigar as práticas de leitura literária como expressões culturais mediadas por diferentes suportes e linguagens;

- Analisar de que modo a cultura digital influencia a relação dos alunos do Ensino Médio com o texto literário;
- Refletir sobre propostas pedagógicas que promovam uma interlocução crítica entre literatura, tecnologia e ensino no âmbito da escola pública;
- Compreender as percepções de professores e alunos acerca do uso das tecnologias digitais no processo de leitura literária;
- Mapear os principais desafios enfrentados na integração entre práticas literárias e recursos tecnológicos no cotidiano escolar;
- Apontar caminhos pedagógicos que favoreçam a formação de leitores críticos, por meio do uso intencional e qualificado das tecnologias digitais.

Trata-se, portanto, de entender como esse encontro entre a literatura e a tecnologia vem se configurando no cotidiano de turmas de Ensino Médio de uma escola pública de Feira de Santana, na Bahia. O foco recai tanto sobre os caminhos (experiências, estratégias, possibilidades) quanto sobre os desafios (limitações, resistências, desigualdades) vivenciados nesse processo. Aborda-se como esses elementos se articulam no ambiente escolar, considerando o papel da leitura literária como prática cultural, mediada por suportes múltiplos e atravessada pelas alterações da cultura digital. Nesse contexto, a escola pública emerge como espaço privilegiado de observação, onde a conflito entre inovação e desigualdade se manifesta de maneira a exigir do professor propriedade para integrar tecnologias sem diluir a função estética e formativa do texto literário.

Importa reafirmar que a tecnologia, isoladamente, não sustenta o processo educativo. Seu potencial reside na forma como é integrada ao projeto pedagógico, ampliando possibilidades de leitura e de formação crítica. Ao refletir sobre a leitura literária nesse contexto, é fundamental compreendê-la como parte de uma proposta formativa que incorpora os recursos tecnológicos digitais de maneira complementar e não substitui a condução pedagógica. A tecnologia, nesse sentido, atua como ponte, ampliando o acesso às obras, diversificando formatos e modos de fruição, sem, contudo, reduzir a relevância da mediação docente na formação de leitores aptos a dialogar com os múltiplos sentidos do texto literário e da realidade.

Após o percurso reflexivo que fundamenta a relevância desta investigação, faz-se necessário explicitar os pressupostos metodológicos que a sustentam. Inserida no campo da Crítica Cultural, esta pesquisa orienta-se por uma abordagem qualitativa, por reconhecer que os sentidos atribuídos à leitura no contexto escolar extrapolam dados estatísticos, emergindo da vivência concreta, da escuta atenta e da interpretação situada dos sujeitos envolvidos. A

investigação toma como base um estudo de caso realizado em turmas do Ensino Médio de uma escola pública localizada em Feira de Santana, na Bahia, valendo-se de múltiplos instrumentos de coleta – observação de campo, entrevistas, formulários e questionários – com vistas a apreender de que maneira as práticas de leitura literária, quando mediadas pelas tecnologias digitais, se manifestam (ou não) nas aulas de Língua Portuguesa. A escolha pela pesquisa-ação ancora-se na compreensão de que o conhecimento não é exterior à prática, mas forjado no interior dela, implicando o pesquisador em um movimento contínuo de inserção, análise crítica e intervenção responsável no cotidiano escolar.

Dessa forma, o título “*Quando a literatura encontra a tecnologia: caminhos e desafios da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio*” foi escolhido com intencionalidade teórica e simbólica. Mais do que nomear o objeto da pesquisa, ele sugere uma imagem orientadora que atravessa todo o percurso investigativo: a ideia de encontro, marcada por tensões e diálogos entre dois campos – a literatura, com sua força estética, ética e formativa; e a tecnologia, com suas lógicas digitais e com seus impactos sobre os modos de ler, ensinar e aprender. Esse encontro, longe de ser pacífico ou linear, exige mediação pedagógica, sensibilidade docente e criatividade didática. Nesse campo, torna-se urgente problematizar as múltiplas formas de leitura que emergem nesse cenário, o papel do professor na intermediação crítica e o uso intencional das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa voltadas ao Ensino Médio.

Perante o objetivo central desta investigação, a tese organiza-se em três capítulos interdependentes, que estruturam a reflexão em torno do encontro entre literatura e tecnologia nas aulas de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio. Cada capítulo explora um eixo específico do problema de pesquisa, promovendo um percurso argumentativo que conjuga aportes teóricos, análise empírica e implicações pedagógicas. Essa trajetória culmina na apresentação dos resultados construídos a partir do estudo bibliográfico e das atividades de campo realizadas em uma escola pública, permitindo lançar luz sobre os caminhos e sobre os desafios que atravessam a leitura literária.

A contribuição singular desse estudo reside na articulação da leitura literária como direito formativo com a mediação docente em ambientes digitais, não apenas como suporte tecnológico, mas como território de práticas educacionais significativas e críticas. Ao iluminar práticas concretas de leitura literária em uma escola pública, essa pesquisa não se limita à descrição de experiências, mas propõe-se a tensionar os modos como o ensino de literatura é concebido nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente diante das fissuras geradas pelas

desigualdades tecnológicas e pelas urgências formativas do Ensino Médio. O que se busca, portanto, é construir referenciais que contribuam para deslocar perspectivas cristalizadas, incentivando professores a assumirem o papel de mediadores críticos da leitura, capazes de integrar as tecnologias digitais sem esvaziar a densidade estética e política da literatura. Nesse movimento, as estratégias pedagógicas aqui sugeridas emergem não como modelos prontos, mas como proposições que dialogam com o cotidiano escolar, validam a escuta dos sujeitos e reconhecem que a transformação das práticas exige não apenas acesso a tecnologias, mas um compromisso ético com o direito à leitura literária como experiência humanizadora. Trata-se, assim, de afirmar a potência da literatura como linguagem de mundo, e de reivindicar sua presença ativa em cenários marcados por apagamentos históricos e disputas de sentidos.

O primeiro capítulo, denominado *Fundamentos Metodológicos e Teóricos da Pesquisa*, organiza-se em cinco seções que delineiam os principais aspectos do estudo. A primeira seção aborda a metodologia que orienta a investigação, detalhando os caminhos seguidos e os procedimentos escolhidos. Na sequência, apresenta-se o campo empírico, com a caracterização do espaço escolar como ambiente privilegiado para a análise. A seção posterior dedica-se à descrição dos sujeitos da pesquisa, considerando suas realidades socioeducacionais e o contexto tecnológico. Em outro momento, examinam-se os recursos mobilizados, com ênfase nos materiais pedagógicos e nas ferramentas digitais presentes nas práticas docentes. Por fim, analisam-se os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, com foco nas articulações entre leitura literária, educação e tecnologias digitais no Ensino Médio.

O segundo capítulo, intitulado “*Acesso à leitura literária e às tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa*”, organiza-se em cinco seções que exploram temas fundamentais para a compreensão das práticas de leitura no contexto digital. A seção inicial destaca a importância da leitura literária na formação do leitor, ressaltando seu papel no desenvolvimento crítico e estético dos alunos. Em seguida, discute-se o direito à literatura em articulação com as transformações tecnológicas que impactam os modos de ler. A terceira seção examina a convivência entre o impresso e o digital, refletindo sobre os caminhos e sobre os desafios dessa transição nos ambientes escolares. A quarta seção dedica-se ao letramento digital nas escolas públicas e à formação do leitor literário em tempos de tecnologias digitais, problematizando suas condições de acesso, seu uso e sua apropriação pedagógica. Por fim, o capítulo se encerra com uma análise da leitura literária mediada por inteligência artificial, considerando suas implicações éticas, potencialidades e dilemas pedagógicos.

O terceiro capítulo, intitulado “*Redesenhando a didática da literatura: práticas leitoras e tecnologias digitais no Ensino Médio*”, organiza-se em seis seções que investigam as articulações entre leitura literária e recursos tecnológicos no contexto das práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa. A seção inicial trata do papel das políticas públicas diante das tecnologias educacionais, com ênfase na relevância do suporte para o fortalecimento da leitura literária. Em seguida, a discussão recai sobre as percepções e práticas de leitura literária entre alunos e professores, analisadas à luz de seus impactos nas formas de ler e ensinar, com destaque para os tensionamentos entre tradição e inovação. A terceira seção volta-se para o cotidiano da sala de aula, com foco nos conflitos e nas articulações entre experiências tradicionais e digitais. As seções quatro e cinco concentram-se nas experiências formativas vivenciadas por alunos e professores, focalizando as estratégias leitoras relacionadas a diferentes suportes e linguagens. Por fim, a sexta seção reflete sobre a leitura literária e as tecnologias digitais no Ensino Médio.

Assim, diante das alterações culturais que atravessam a experiência escolar no século XXI, pensar a leitura literária como prática formativa exige deslocar-se das concepções meramente instrumentais de ensino e encará-la como instância de produção de sentidos, de reconhecimento simbólico e de resistência frente às desigualdades sociais e tecnológicas que marcam a escola pública. Esta tese parte do princípio de que a literatura, em sua tessitura estética e política, continua a oferecer uma via privilegiada para a formação do sensível, da escuta e da alteridade – valores tensionados, mas urgentemente necessários no contexto contemporâneo. Ao promover uma interlocução entre direito à leitura, à leitura literária e à tecnologia digital, essa pesquisa insere-se na defesa de um currículo de Língua Portuguesa que reconheça o aluno como sujeito de linguagem e de história. A presença das tecnologias digitais, longe de ser tratada como obstáculo, é aqui assumida como território de disputa e invenção, no qual se constroem outros modos de acessar, mediar e compartilhar a literatura na escola. Ao invés de respostas fechadas, o percurso analítico aqui empreendido se propõe a abrir caminhos entre o vivido e o possível, entre os limites estruturais e os gestos de criação docente, entre o que a escola é e o que ela ainda pode ser quando a leitura literária encontra a tecnologia.

1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS DA PESQUISA

Que isto de método, sendo, como é, uma cousa indispensável, todavia é melhor tê-lo sem gravata nem suspensórios, mas um pouco à fresca e à solta, como quem não se lhe dá da vizinha fronteira, nem do inspetor de quarteirão.

Memórias Póstumas de Brás Cubas (Machado de Assis).

Inspirada no tom irônico e reflexivo de Machado de Assis, que sugere um método necessário, mas conduzido “à fresca e à solta”, a pesquisa valoriza uma abordagem metodológica rigorosa, porém flexível e compassiva. Os referenciais escolhidos orientam a leitura literária como prática crítica e formativa, enquanto os procedimentos da pesquisa-ação e da abordagem qualitativa oferecem caminhos situados para escutar, analisar e intervir no cotidiano escolar mediado por tecnologias digitais. Dessa forma, a investigação articula rigor metodológico e flexibilidade analítica, visando contribuir para a reflexão crítica das práticas de leitura literária e da mediação tecnológica em um contexto escolar.

Este capítulo pretende delinear os princípios que orientam a investigação sobre literatura e o seu encontro com as tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio em uma escola pública, justificando as escolhas metodológicas e teóricas que sustentam o percurso da pesquisa. A abordagem adotada permite compreender como as tecnologias, ao serem inseridas nas práticas pedagógicas, podem tanto ampliar o acesso à literatura quanto tensionar os modos clássicos de ensinar a ler.

Além da delimitação metodológica, são apresentados os referenciais teóricos que embasam a discussão. Esses aportes possibilitam compreender a leitura literária como habilidade técnica e como prática cultural, estética e formadora. A pesquisa se ancora, portanto, em autores que dialogam com o ensino de literatura no Ensino Médio, com os multiletramentos e com a mediação pedagógica em tempos de cultura digital, contribuindo para um entendimento mais amplo dos caminhos e desafios enfrentados nas salas de aula contemporânea.

Fundamentada na perspectiva crítica e libertadora da educação, tendo como base epistemológica o pensamento de Paulo Freire (1996), o estudo considera a concepção de leitura como prática de liberdade e mediação transformadora, a qual sustenta a compreensão de que ler é mais do que decodificar palavras: é interpretar o mundo, interrogar a realidade, reconhecer-se como sujeito histórico e cultural. Ao eleger Freire como eixo teórico-prático, reconhece-se

que o trabalho com a leitura literária no Ensino Médio não pode ser desvinculado dos contextos sociais, políticos e formativos em que está inserido, sobretudo no espaço da escola pública, marcada por desigualdades históricas e por disputas simbólicas.

Nessa perspectiva, a leitura é compreendida como um ato pedagógico, ético e estético, orientado por um projeto de formação crítica. Freire permite articular literatura, tecnologia e ensino sob a lógica da emancipação, da escuta sensível e do compromisso com os direitos educacionais. Tal escolha epistemológica fundamenta o olhar lançado sobre os caminhos e desafios da leitura literária no Ensino Médio em diálogo com as tecnologias digitais, que não devem ser vistas como ameaça, mas como linguagem e possibilidade de reinvenção das práticas pedagógicas.

Em consonância com essa matriz freiriana, a investigação dialoga com outros autores que contribuem para a construção de uma teia conceitual coerente com os objetivos propostos. Antônio Cândido reforça a noção de literatura como direito humano e como componente essencial da formação sensível dos sujeitos. Ao afirmar que toda pessoa tem direito à fruição estética e à imaginação, sua reflexão oferece um fundamento ético à presença da literatura na escola, sobretudo nos espaços onde esse acesso ainda é mediado por políticas frágeis ou por práticas descontextualizadas.

A leitura como prática cultural, histórica e social é aprofundada pelos estudos de Roger Chartier (1999), cuja obra permite compreender as formas de apropriação da literatura em diferentes contextos, suportes e modos de recepção. Sua contribuição é fundamental para reconhecer que o ato de ler é sempre situado, condicionado por mediações materiais e simbólicas que se manifestam no cotidiano escolar, afetando tanto os modos de ensinar quanto as experiências formativas dos alunos.

Já Pierre Lévy (2010) oferece aportes relevantes para pensar as tecnologias digitais como espaços de produção e circulação de saberes, propondo a cibercultura como ambiente legítimo de aprendizagem. Sua perspectiva desloca a visão da tecnologia como instrumento neutro ou elemento alheio à pedagogia, permitindo concebê-la como parte do próprio tecido educativo. Nesse sentido, as ferramentas digitais, quando integradas de forma intencional, crítica e sensível ao processo de ensino, podem enriquecer a experiência literária e ampliar o acesso à leitura, sobretudo em contextos onde os suportes tradicionais são escassos ou insuficientes.

A articulação inicial entre esses autores delineia os fundamentos teóricos dessa pesquisa, que busca compreender a leitura literária como fenômeno simultaneamente cultural,

pedagógico e tecnológico. Essa abordagem pressupõe que as práticas de leitura no Ensino Médio devem ser analisadas à luz das transformações sociais e digitais contemporâneas, reconhecendo que os alunos são sujeitos de linguagem, de direitos e de cultura. Desse modo, literatura e tecnologia não se excluem; ao contrário, podem se entrelaçar em projetos que respeitem a singularidade dos sujeitos e promovam experiências estéticas plurais, críticas e emancipadoras.

No plano metodológico, adota-se uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativo, orientada pela metodologia da pesquisa-ação com enfoque crítico-formativo. Essa escolha metodológica está alinhada ao compromisso ético-político da pesquisa com a transformação da prática pedagógica e com a valorização dos saberes que emergem do cotidiano escolar. A ação investigativa se constrói, portanto, não como observação externa e neutra, mas como processo dialógico entre pesquisadora, professores e alunos, em um movimento de escuta, intervenção e reflexão partilhada.

Assim, os fundamentos metodológicos e teóricos aqui apresentados se organizam como uma rede de sentidos que sustenta a análise e os encaminhamentos dessa tese. Em um tempo em que as linguagens se transformam e os modos de ensinar e aprender se redimensionam, torna-se urgente repensar a leitura literária como prática viva, situada e aberta ao diálogo com as múltiplas formas de expressão que atravessam a escola e a cultura contemporânea.

1.1 Abordagem metodológica

Definir como se investiga é tão decisivo quanto escolher o que se investiga. Nesta seção, compartilham-se os caminhos metodológicos que estruturaram o desenvolvimento da pesquisa, não como uma receita pronta, mas como um percurso pensado a partir das perguntas que movem o estudo e das condições reais de seu campo. Ao longo do processo, a escolha dos métodos e técnicas foi orientada pela necessidade de compreender a leitura literária vivida na escola pública em tempos de mediações tecnológicas. Mais do que aplicar instrumentos, tratou-se de escutar contextos, captar sentidos e interpretar práticas educativas em movimento.

De tal modo, descreve-se a opção metodológica adotada, os critérios que fundamentaram a decisão e as estratégias utilizadas na condução da pesquisa. O objetivo é tornar transparente o percurso seguido, da coleta à análise dos dados, e situar o leitor quanto à lógica que sustenta as escolhas feitas. O método, aqui, não é entendido como aparato técnico isolado, mas como parte constitutiva da forma de olhar e interagir com o campo. Ele é o eixo que sustenta as possibilidades de diálogo entre teoria, prática e realidade.

O caminho metodológico parte de uma perspectiva qualitativa, compreendida como aquela que se compromete com os sentidos, os contextos e os sujeitos. Esse tipo de investigação se constrói em diálogo direto com a realidade vivida, reconhecendo que o conhecimento nasce do encontro entre quem pesquisa e o campo investigado. O vínculo entre a pesquisadora e o ambiente escolar não é circunstancial: faz parte do processo. Não se trata de observar à distância ou de aplicar técnicas neutras, mas de construir compreensão a partir do cotidiano, dos diálogos e das experiências que emergem durante o percurso. Nesse sentido, os dados não chegam prontos, eles se revelam à medida que a escuta se afina e que a presença no campo se intensifica.

Ao longo do percurso, a abordagem qualitativa se mostrou pujante para lidar com os atravessamentos sociais, culturais e tecnológicos que marcam as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio e o cotidiano da escola pública. Foi preciso ir além das categorias prontas e permitir que o campo dissesse o que tinha a dizer, mesmo quando isso exigia revisar caminhos e reformular perguntas.

A opção pela pesquisa-ação está diretamente relacionada à natureza da proposta: compreender e transformar práticas a partir do envolvimento direto com os sujeitos do campo. Como observa Tripp (2005), esse tipo de abordagem exige o compromisso ativo de seus participantes, uma vez que o processo investigativo se constrói de dentro para fora, isto é, emerge das inquietações vividas no dia a dia e das perguntas formuladas a partir da própria prática pedagógica. Com base nessa perspectiva, buscou-se estabelecer um percurso metodológico coerente com essa lógica, escutando o campo, reconhecendo as vozes que nele se manifestam e, a partir delas, construir os sentidos da pesquisa.

Inspirada na concepção de Thiollent (1997), compreende-se, portanto, a pesquisa-ação como um caminho metodológico que se constrói em articulação direta com o campo investigado. Trata-se de um processo em que o ato de investigar não se dissocia da ação pedagógica, permitindo que pesquisadores e sujeitos envolvidos atuem conjuntamente na análise de situações concretas, com vistas a promover transformações reais no contexto estudado.

No início do processo, foi criado um banco de estudos com o propósito de mapear produções recentes relacionadas ao tema pesquisado. A intenção não era fazer um levantamento exaustivo, mas estabelecer um contato crítico com investigações já realizadas, buscando reconhecer tendências, impasses e possibilidades apontadas por outros pesquisadores que atuam nas áreas da Educação, Linguística, Letras e Linguagem. A seleção priorizou estudos qualitativos publicados nos últimos cinco anos, garantindo um diálogo com produções

atualizadas e situadas nos debates contemporâneos. Nesse primeiro momento, a atenção se voltou às chamadas fontes primárias: artigos científicos, teses, dissertações, anais de eventos e periódicos acadêmicos. Em seguida, foram incluídas também fontes secundárias, como livros teóricos, bases de dados e documentos institucionais que ajudassem a contextualizar e aprofundar a análise.

Durante o levantamento bibliográfico que fundamenta esta investigação, priorizou-se a consulta a teses e dissertações disponíveis na Plataforma Sucupira e em repositórios institucionais de universidades públicas, com o intuito de compreender como a leitura literária, no contexto do Ensino Médio, vem sendo tensionada pelas tecnologias digitais no campo da pesquisa acadêmica. A análise desses documentos permitiu mapear percursos já consolidados, identificar os marcos conceituais mais acionados, as metodologias recorrentes e os autores de maior incidência nos referenciais teóricos. Mais do que um exercício de revisão, esse processo constituiu uma etapa crítica de reposicionamento epistemológico: ao invés de reproduzir trilhas já estabilizadas, a pesquisa optou por investir em um recorte ainda pouco explorado, que entrelaça práticas leitoras, mediações tecnológicas e o direito à literatura em espaços escolares na etapa do Ensino Médio. A busca por descritores como “leitura literária”, “Ensino Médio”, “tecnologias digitais” e “letramento digital” evidenciou que a maioria dos trabalhos se concentra em dois grandes eixos – formação de professores e apropriação das tecnologias educacionais –, relegando a leitura literária a um lugar periférico ou meramente instrumental. Ao identificar esse desequilíbrio, esta tese afirma-se como uma aposta metodológica e teórica no alargamento do debate, ao propor uma escuta mais sensível às experiências leitoras mediadas pelas tecnologias, sobretudo entre os alunos.

Dando continuidade ao percurso investigativo, foram examinados dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a fim de identificar o que se produziu no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* sobre o entrelaçamento entre leitura literária, Ensino Médio e tecnologias digitais. Embora esse cruzamento represente um campo promissor de investigação, os dados disponíveis revelam uma lacuna significativa nesse escopo. Entre os anos de 2015 e 2023, observou-se um número extremamente reduzido de pesquisas que articulam essas três dimensões integradamente, sendo possível identificar somente uma dissertação com abordagem direta ao tema, defendida em 2021. Tal escassez contrasta com a crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar e com as demandas formativas contemporâneas que exigem práticas pedagógicas mais conectadas com os multiletramentos. A ausência de teses e dissertações que explorem sistematicamente a leitura literária mediada por tecnologias no

Ensino Médio evidencia um hiato acadêmico e um silenciamento epistemológico em torno de práticas inovadoras que valorizem a literatura como experiência estética, crítica e digitalmente situada. Nesse sentido, a presente tese assume um duplo compromisso: o de contribuir para o alargamento teórico e metodológico desse campo e o de tensionar os paradigmas tradicionais de ensino de literatura à luz das potencialidades das tecnologias digitais, de modo a favorecer políticas mais justas de acesso e mediação leitora nas escolas públicas.

Importa destacar que o estudo também foi alicerçado em um conjunto robusto de dados complementares, que contribuíram para a construção de uma leitura mais contextualizada e crítica da realidade investigada. Foram examinadas fontes censitárias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), registros institucionais como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho (CEGLVF), e documentos normativos de relevância para a educação básica, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do Currículo Básico Comum (CBC), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Política Nacional de Ensino Médio (PNEM). Ademais, documentos internos da instituição analisada, como o Regimento Escolar, os censos anuais e demais registros administrativos, foram cuidadosamente considerados, com o propósito de enriquecer a análise empírica e assegurar a ancoragem da investigação nos múltiplos níveis de regulação, planejamento e prática que atravessam o cotidiano escolar.

A etapa de campo, concebida como desdobramento orgânico do percurso teórico-documental anteriormente construído, foi fundamental para adensar a compreensão da realidade educacional investigada. Para tanto, adotou-se o estudo de caso como delineamento metodológico, em consonância com uma abordagem qualitativa, cujo compromisso está na interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e vivências. Tal escolha repousa na convicção de que a realidade escolar não pode ser apreendida apenas por dados objetivos, todavia exige uma escuta atenta, capaz de captar as nuances dos contextos, das relações e das mediações que permeiam o cotidiano pedagógico. A natureza interpretativa dessa abordagem se mostra importante para analisar os modos como a leitura literária se articula com os recursos tecnológicos, revelando conflitos, estratégias e possibilidades formativas que extrapolam os discursos oficiais.

Nesse horizonte investigativo, o estudo de caso é uma escolha metodológica fecunda para o exame de fenômenos educacionais que se desenrolam em contextos vivos, dinâmicos e marcadamente complexos. Conforme assinala Yin (2001, p.13), essa estratégia é

particularmente indicada quando se buscam respostas para perguntas do tipo “como” e “por que”, sobretudo em situações nas quais o pesquisador dispõe de controle limitado sobre os eventos e quando o objeto em análise está imerso em um cenário atual. Por não requerer manipulação de variáveis, o estudo de caso permite compreender o fenômeno em sua inteireza e profundidade, respeitando os entrelaçamentos entre práticas, discursos, subjetividades e condições estruturais que o conformam. No campo educacional, essa abordagem favorece uma aproximação com os sujeitos, possibilitando acessar os sentidos que atribuem às suas experiências com a leitura literária e com as tecnologias digitais, em suas interações na escola.

Ao compreender a pesquisa como um processo dialógico e situado, a investigação assumiu o compromisso de transitar entre o rigor analítico e a escuta atenta do contexto escolar, investindo em uma abordagem metodológica que valoriza a complexidade das práticas educativas mediadas por tecnologias. Mais do que descrever um fenômeno, buscou-se interpretá-lo sob o enfoque de suas estruturas históricas, institucionais e subjetivas, reconhecendo que a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio não se dissocia das disputas em torno do direito à cultura, à linguagem e ao pertencimento. Assim, os caminhos metodológicos aqui adotados respondem a um projeto epistemológico que pressiona as formas tradicionais de produção de conhecimento e aposta na articulação entre pesquisa, prática e transformação social.

Com base nesse entendimento, apresenta-se a seguir o desenho metodológico que estrutura e dá visibilidade ao percurso empreendido, evidenciando os procedimentos, instrumentos e critérios que sustentaram a coleta, a análise e a sistematização dos dados ao longo.

Figura 1- Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

No que se refere a recepção da pesquisa no ambiente escolar, esta apresentou nuances distintas, variando conforme os turnos, os grupos de alunos e a atuação dos professores. Os maiores impasses surgiram no diálogo com o corpo docente, especialmente no que diz respeito à conciliação entre as demandas pedagógicas e o tempo dedicado à investigação. No entanto, também se notou entraves na participação dos alunos, sobretudo nos turnos da tarde e da noite, em que o cansaço e outras obrigações externas se tornaram mais visíveis. Somando-se a isso, a escassez de recursos e as limitações de acesso à internet impactaram diretamente nas dinâmicas delineadas ao longo do trabalho de campo, as quais serão aprofundadas em momento oportuno.

Para alicerçar teoricamente esta pesquisa, recorreu-se a um conjunto articulado de autores cujas contribuições se revelam fundamentais para a compreensão das interfaces entre leitura literária, Ensino Médio e tecnologias digitais. Em destaque, o pensamento de Antonio Candido (2011) sustenta, com vigor ético e estético, a concepção da literatura como um direito inerente à formação humana, argumento que perpassa toda a tessitura desta investigação. Do mesmo modo, a pedagogia de Freire (1996; 1987), centrada na escuta sensível, no diálogo e na humanização do sujeito, fundamenta a concepção do leitor como protagonista crítico do processo educativo. Soma-se a esse horizonte o aporte teórico de Roger Chartier (1999; 2005), cuja leitura histórica, cultural e material do ato de ler permite compreender como suportes, práticas sociais e contextos específicos moldam a experiência leitora. Ainda nesse percurso, contribuições de autores como Moran (2022), Castells (2003) e Lévy (1999) oferecem bases para refletir sobre os impactos da cultura digital na reconfiguração das práticas escolares, em especial no campo da mediação da leitura. Em diálogo com esses referenciais, as obras de Zilberman (1991, 2008), Lajolo (2001), Cosson (2010) e Cruz (2012) aprofundam as múltiplas dimensões do ensino de literatura na escola pública, ressaltando suas implicações pedagógicas, estéticas e formativas. Outros teóricos e pesquisadoras igualmente relevantes, embora não citados nesse momento, também compõem e sustentam a base epistemológica do trabalho. Por fim, os marcos legais e normativos do Ministério da Educação são considerados na análise crítica das políticas públicas e das condições materiais que orientam a inserção das tecnologias digitais no contexto escolar no que tange à garantia do direito à leitura literária.

Diante das articulações teóricas, compreende-se que o trabalho com a leitura literária em sala de aula não pode ser desvinculado dos desafios e reconfigurações impostos pelo contexto digital contemporâneo. A confluência entre literatura e tecnologia não se dá de forma pacífica ou meramente instrumental, mas como um campo de disputas simbólicas, tensionado por desigualdades sociais, condições materiais adversas e pela urgência de ressignificar práticas

escolares. É nesse entrelugar teórico e político que se insere esta pesquisa: como exercício de escuta crítica e propositiva diante das múltiplas linguagens que atravessam a escola e os sujeitos que nela habitam. De tal modo, a leitura literária é aqui entendida como prática viva, plural e em constante reinvenção, convocando professores a pensarem estratégias que favoreçam o acesso, a mediação sensível e o direito de todos à literatura, mesmo (e sobretudo) em tempos atravessados pela cultura digital.

1.2 O espaço escolar como campo de pesquisa

O espaço escolar, muitas vezes reduzido a sua funcionalidade arquitetônica ou à lógica da disciplina, revela-se, sob uma perspectiva crítica e pedagógica, como um elemento formador em si. Como esse espaço é organizado, vivido e apropriado pelos sujeitos, influencia diretamente as práticas educativas e os modos de se relacionar com o conhecimento. Nesse sentido, Moran (2022) destaca que “o espaço físico escolar é conteúdo educativo”, evidenciando que não se trata apenas de um suporte para o ensino, mas de uma dimensão ativa na construção da experiência formativa. Ao assumir que a infraestrutura escolar carrega valor político e cultural, compreende-se que investigar esse ambiente é também averiguar as condições de produção do aprender e do ensinar.

Nesse contexto, a escola, mais do que um simples cenário para observação, constitui-se como espaço onde as práticas sociais da linguagem se materializam em ações cotidianas, influenciadas por múltiplos fatores pedagógicos, culturais e tecnológicos. Assim, a opção pela escola como campo de pesquisa se dá por reconhecer sua importância na formação de leitores e na mediação da experiência literária em contextos permeados pelas transformações do mundo digital.

A delimitação do contexto da pesquisa foi estabelecida por meio de uma abordagem que incluiu o objeto de investigação, a imersão da pesquisadora no ambiente de estudo e a concordância dos sujeitos envolvidos em serem elementos de observação. Ademais, foram obtidas as devidas autorizações formais por parte da instituição, assegurando a legitimidade do processo investigativo. Além disso, os registros de fotos foram captados já das redes sociais da escola e a pesquisadora. Por fim, a implementação de estratégias participativas foi fundamental para garantir a realização bem-sucedida deste estudo, promovendo um ambiente colaborativo e ético, que respeita os direitos e o posicionamento dos participantes.

Com base nessa premissa, o espaço escolar escolhido para a condução da pesquisa foi o Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho (CEGLVF), situado à Rua 02, s/n, no bairro Cidade Nova, na cidade de Feira de Santana, Bahia. Este colégio é mantido pelo Governo do Estado da Bahia e está integrado ao Núcleo Territorial de Educação (NTE-19). O CEGLVF conta com um corpo docente composto por 51 profissionais, que lecionam em diversas áreas do conhecimento, e atende a aproximadamente 1.800 alunos matriculados. Essa configuração torna a instituição um local de relevância para a análise das dinâmicas educacionais e do acesso à leitura literária por meio das tecnologias digitais, refletindo as realidades e desafios enfrentados nas escolas públicas da região.

Classificado como uma instituição de Grande Porte (GP), o Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho se insere na faixa de matrícula que varia entre 1.401 e 2.500 alunos. A escola opera nos três turnos, oferecendo modalidades de Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos, abrangendo todas as etapas do Ensino Fundamental, bem como o Ensino Médio, os Anos Finais, e atualmente, com o ensino profissionalizante. Essa estrutura diversificada e abrangente possibilita a análise das práticas educacionais em um contexto significativo, refletindo as particularidades e os desafios enfrentados por instituições de grande dimensão no que tange à formação e ao acesso à leitura literária por meio das tecnologias digitais.

Ao longo de seus 53 anos de trajetória, o Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho passou por diversas reformas, visando adequar-se às demandas do campo educacional que atende. Atualmente, a instituição é composta por 22 salas de aula, funcionando em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Além das salas de aula, a unidade escolar dispõe de um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma biblioteca/sala de leitura, uma sala de vídeo, uma sala do grêmio escolar, uma sala de rádio, uma quadra esportiva (não coberta), uma sala de reuniões, uma cantina, uma sala de coordenação, uma sala da vice-direção, uma sala da direção, uma sala para os professores, uma recepção, a secretaria, uma guarita e um estacionamento destinado a professores e visitantes. Apesar dessa estrutura ampla, é importante salientar que nem todos os recursos e espaços encontram-se em pleno funcionamento, o que pode impactar a qualidade do ambiente educacional e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 2 - Entrada principal do CEGLVF



Fonte: <https://www.acordacidade.com.br/noticias/feira-de-santana/colégio-estadual-governador-luiz-viana-filho>

O Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho foi construído com o propósito de atender ao significativo fluxo de migrantes provenientes do interior em direção ao Conjunto Habitacional Cidade Nova e áreas adjacentes. Sua localização estratégica possibilitou o atendimento às famílias da região Norte, facilitando o deslocamento dos alunos.

Localizado no bairro Cidade Nova e próximo ao anel de contorno, trecho da BR-324 que conecta à avenida Transnordestina e facilita o acesso à BR-116, o Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho (CEGLVF) recebe uma ampla e diversificada população estudantil.

Figura 3 - Mapa do entorno do colégio



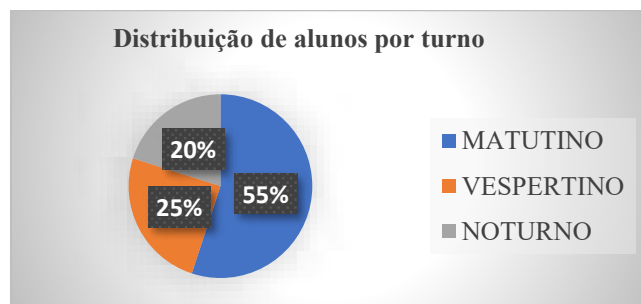
Fonte: <https://mapasblog.blogspot.com/2014/08/mapas-de-feira-de-santana-ba.html>

Grande parte dos alunos são provenientes de áreas rurais e de bairros densamente povoados e com vulnerabilidades econômicas, como Mangabeira, Queimadinha, Campo Limpo, George Américo, Parque Ipê, Alto do Papagaio, Conceição e Novo Horizonte, os alunos trazem consigo realidades que refletem desafios sociais marcantes. Estes bairros, caracterizados

pela carência de recursos financeiros, convivem com índices elevados de violência e consumo de drogas, além de limitações no acesso a serviços públicos essenciais, incluindo saneamento básico, saúde, educação, lazer e segurança.

A escola concentra a maioria dos alunos no turno matutino, dos quais 15% são oriundos de áreas rurais, 75% residem nos bairros urbanos circunvizinhos e 10% habitam bairros mais distantes. Em contraste, o turno vespertino registra uma menor presença de alunos, deixando aproximadamente oito salas de aula desocupadas. O cenário no turno noturno é similar ao da tarde, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 01-Distribuição de alunos por turno



Fonte: Secretaria do Colégio

Segundo dados do *site* QEdu (2019), os alunos do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho encontram-se no nível de classificação NSE (Nível Socioeconômico) 4. Neste nível, os alunos estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do INSE (Indicador Socioeconômico da Educação Básica). Essa diferença de 0,5 no INSE sinaliza que os alunos da escola pesquisada estão em uma posição socioeconômica inferior à média do país. Isso sinaliza uma realidade socioeconômica desfavorável e pode impactar diretamente nos processos de aprendizagem e no uso de tecnologias educacionais no ambiente escolar.

O QEdu mostra ainda que parte dos pais ou responsáveis apresenta níveis de escolaridade variados, abrangendo o ensino fundamental – completo ou incompleto – e o Ensino Médio completo. No que tange às condições habitacionais, segundo o *site*, as famílias dos alunos, em sua maioria, dispõem de uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, acesso à internet (*Wi-Fi*) e uma máquina de lavar roupas. Em menor proporção, algumas famílias desse grupo socioeconômico contam ainda com recursos adicionais, como computador, dispositivo móvel (celular), veículo automotor, espaço dedicado ao estudo (mesa de estudos), garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões.

A respeito dos indicadores de desempenho do sistema educacional, incluindo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a escola apresenta resultados abaixo das expectativas. Ademais, a evasão escolar e a repetência se configuram como problemas persistentes, afetando negativamente o número de alunos matriculados no CEGLVF. Para oferecer uma compreensão mais abrangente do panorama de aprendizagem dos alunos, serão apresentados a seguir dados coletados que elucidam essa realidade.

No tocante ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, a média de desempenho consegue atingir a meta.

Figura 4 - Desempenho escolar- IDEB

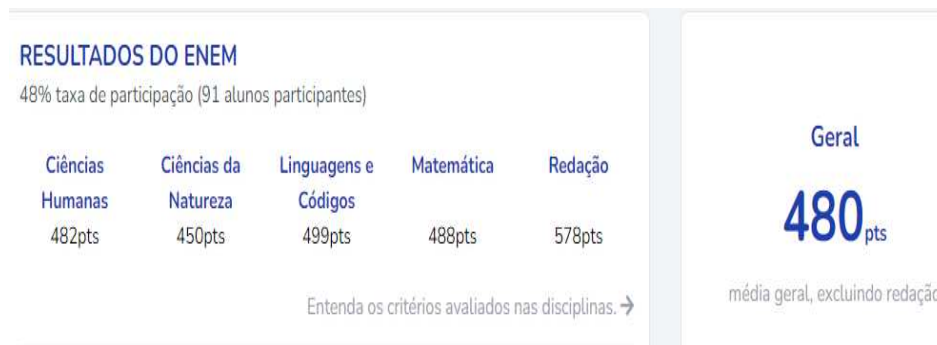


Fonte: <https://qedu.org.br/escola/29093279-ee-colegio-estadual-governador-luiz-viana-filho/ideb>

A leitura do gráfico revela um desempenho aquém do esperado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do CEGLVF, evidenciando desafios significativos no processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito às competências em leitura e escrita. Esses dados dialogam diretamente com os fundamentos desta tese, ao demonstrar que os baixos índices de rendimento não podem ser dissociados das condições de acesso ao conhecimento e das práticas de letramento literário no espaço escolar.

Em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), observam-se os seguintes dados:

Figura 5- Desempenho ENEM/IDEB



Fonte: Enem 2019-INEP

Os dados apresentados no gráfico do ENEM revelam indicadores sobre o lugar da Língua Portuguesa na formação discente. Com médias de 499 pontos em Linguagens e Códigos e 578 pontos em Redação, observa-se que essas áreas despontam como os melhores desempenhos entre as cinco avaliadas, demonstrando que, mesmo em contextos marcados por desigualdades e limitações estruturais, a linguagem continua sendo um campo de resistência, expressão e possibilidade. Tal resultado aponta para a importância da Língua Portuguesa como eixo estruturante do processo educativo, sobretudo ao considerar a leitura literária como direito e prática formativa.

A análise conjunta dos indicadores do IDEB e do ENEM revela uma informação que não pode ser ignorada: se, por um lado, os dados do IDEB mostram fragilidades no fluxo escolar e nas competências básicas de leitura e escrita, por outro, os resultados do ENEM sugerem que, mesmo diante de limitações estruturais, é possível identificar fissuras por onde emergem experiências de aprendizagem mais potentes, sobretudo no campo da linguagem. Esse aparente paradoxo convida à reflexão sobre o que, de fato, está sendo avaliado, valorizado e promovido nas práticas pedagógicas cotidianas.

Ao investigar os caminhos e desafios da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, a pesquisa parte exatamente dessa encruzilhada: como garantir o acesso à leitura literária em um contexto em que os índices oficiais apontam carências no campo da linguagem, mas onde há também sinais de resistência simbólica e construção de sentido? Os dados do CEGLVF escancaram desigualdades educacionais históricas e a urgência de pensar práticas de leitura que ultrapassem a lógica da repetição e da decodificação, para se constituírem como experiências formadoras e críticas.

Dando continuidade à análise dos dados, apresenta-se um panorama que ilustra a evolução do fluxo de alunos no CEGLVF no que se refere ao Ensino Médio e ao Ensino Fundamental II.

Gráfico 02- Evolução Fluxo Ensino Médio



Fonte: <https://qedu.org.br/escola/29093279-ee-colegio-estadual-governador-luiz-viana-filho/ideb>

O gráfico acima apresenta uma queda acentuada nas taxas de aprovação dos alunos do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho entre os anos de 2017 e 2021, revelando um cenário preocupante de regressão nos indicadores de fluxo escolar. Em 2017, a 3ª série do Ensino Médio registrava uma taxa de aprovação de 86,3%, mas esse índice caiu drasticamente para 56,3% em 2021. Tendência semelhante é observada nas demais séries: a 2ª série caiu de 71,9% para 59,7%, e a 1ª série apresentou a maior redução proporcional, indo de 71,9% para 57,5%.

Esse declínio não pode ser compreendido isoladamente: ele aponta para múltiplas camadas de desafios estruturais e pedagógicos que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas. A taxa de aprovação, como um dos componentes do fluxo escolar, é um indicador estratégico para avaliar a permanência, a progressão e o sucesso dos alunos ao longo das etapas da Educação Básica. Quando esse fluxo é interrompido por reprovações recorrentes, evidencia-se uma ruptura entre as propostas curriculares, a gestão do tempo escolar e as experiências concretas de aprendizagem dos alunos.

A leitura do gráfico, aliada ao trabalho de campo realizado nas salas de aula, evidencia de forma contundente a urgência de se voltar o olhar investigativo para o Ensino Médio, particularmente no que tange a 3ª série. Entre os anos de 2017 e 2021, observa-se uma queda

progressiva nas taxas de aprovação, revelando um fenômeno estatístico e um sinal de alerta que expõe o agravamento de barreiras estruturais, pedagógicas e sociais enfrentadas por alunos às vésperas da conclusão da Educação Básica. Ao problematizar esse cenário, sob a concepção dos fundamentos teóricos, é possível interpretar essa ruptura nos índices de aprovação como reflexo de um modelo educacional que ainda se mostra pouco responsivo às realidades dos alunos, principalmente os provenientes de contextos socialmente vulnerabilizados. Nesse sentido, eleger o Ensino Médio como campo de aprofundamento desta pesquisa não constitui só uma escolha metodológica, mas um posicionamento político e epistemológico em defesa do direito à aprendizagem e à leitura literária como prática emancipatória.

Para além dos dados estatísticos que revelam aspectos quantitativos do desempenho escolar, é fundamental considerar as múltiplas iniciativas que compõem o cotidiano pedagógico da escola. Esses projetos e ações, muitas vezes desenvolvidos em articulação com professores, alunos e a comunidade, refletem um esforço coletivo de ressignificação do espaço escolar como território de pertencimento, expressão e formação integral. Ao analisar a escola-campo desta pesquisa, observa-se um cenário em que, apesar dos desafios estruturais e pedagógicos, emergem práticas que buscam ampliar o acesso ao conhecimento, fortalecer vínculos e promover experiências educativas. A seguir, serão apresentados alguns desses projetos, entendidos como manifestações concretas de uma escola em movimento, que procura responder criativamente às demandas sociais, culturais e formativas de seus sujeitos.

Entre as variadas atividades planejadas e implementadas no CEGLVF, destacam-se aquelas que, integradas ao calendário letivo, assumem o formato de Projetos Escolares permanentes. Essas iniciativas fazem parte da rotina institucional, consolidando práticas pedagógicas alinhadas aos objetivos educacionais e ao desenvolvimento integral dos alunos.

– Gincamática: atividade didático-cultural realizada para todos os alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio.

– Alerta Ecológico: ações que minimizem os problemas ambientais que fazem parte do cotidiano escolar.

– Consciência Negra: atividades de valorização da cultura afro por meio de projetos que culminam com gincanas, palestras, danças, desfiles e apresentações.

– Projetos de leitura: ações de incentivo e mobilização do ato de ler no cotidiano escolar, realizando conexões com autores baianos e feirenses.

– PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência): tenciona promover aos graduandos de Letras com Inglês e Francês, Vernáculos, Biologia e Matemática, o exercício da práxis pedagógica na escola básica, ofertando aos estudantes encontros e oficinas.

– Profusão de Linguagens: ações com multiplicidade de linguagens artísticas culturais, incorporadas aos projetos estruturantes da rede estadual de ensino da Bahia, como o FACE (Festival Anual da Canção Estudantil), AVE (Artes Visuais Estudantis), TAL (Tempos de Arte Literárias), PROVE (Produção de Vídeos) e DANCE (Dança Estudantil).

– Mais Educação: Programa do Governo Federal cujo objetivo é tornar o ambiente tempo integral, com atividades extracurriculares.

– Juventude em Ação: projeto que incentiva o protagonismo juvenil, promovendo a inclusão da Educação Ambiental de forma transversal e interdisciplinar.

Apesar da existência de projetos e estratégias voltados ao atendimento de demandas sociais e educacionais, não se observa a formulação de um plano ou ações articuladas que promovam, de maneira estruturada, a integração efetiva das tecnologias digitais no cotidiano escolar. O que se tem são iniciativas pontuais, muitas vezes exigidas como cumprimento legal, mas dissociadas da realidade dos alunos, como aconteceu entre os anos de 2020 e 2021 no cenário pandêmico.

A respeito dessa assertiva, a pandemia da COVID-19 operou como catalisador de uma transformação abrupta e inevitável. Em um curto espaço de tempo, impôs à comunidade escolar o desafio de reinventar as práticas pedagógicas, reorganizar os modos de comunicação com os alunos e enfrentar, com criatividade e resiliência, as lacunas históricas de infraestrutura, conectividade e formação docente. Foi justamente nesse contexto emergencial que se evidenciou, de forma contundente, as contradições históricas da educação pública. A pandemia não criou os problemas, mas os explicitou e os tornou incontornáveis. Diante da urgência de manter o vínculo pedagógico com os alunos, a escola foi compelida a reconhecer e responder a demandas tecnológicas que, embora já estivessem latentes, ainda não haviam recebido a devida valorização nos planos formativos e institucionais. Esse processo forçado de adaptação escancarou a necessidade de repensar a função pedagógica das tecnologias não como recursos auxiliares ou contingenciais, mas como linguagens contemporâneas que atravessam as práticas educativas e exigem abordagens críticas e sistematizadas.

Considerando o panorama desencadeado pela pandemia, as aulas de Língua Portuguesa emergiram como espaço estratégico de mediação tecnológica, evidenciando que o uso de ferramentas digitais, anteriormente secundarizado, tornou-se essencial para garantir o direito à

leitura. Pesquisas indicam que, durante o isolamento social, houve um aumento significativo no uso de dispositivos digitais para práticas de leitura, com destaque para *e-books*, aplicativos e plataformas virtuais. Entre os alunos, a leitura digital ocorreu, majoritariamente, por meio de celulares e computadores. Assim, o que se configurou como crise sanitária e pedagógica revelou-se, também, uma oportunidade para repensar e reestruturar práticas leitoras.

1.3 Os sujeitos da pesquisa

Compreender quem são os sujeitos da pesquisa é um movimento fundamental em investigações de cunho qualitativo e crítico. No contexto desta tese, os sujeitos são concebidos como protagonistas de experiências vividas no interior da escola pública. São alunos, professores e professoras do Ensino Médio que, por meio de suas trajetórias, práticas e narrativas, constroem sentidos sobre a leitura literária e sobre os atravessamentos das tecnologias digitais no espaço escolar. Trata-se, portanto, de reconhecer sua agência, suas vozes e os modos pelos quais significam o mundo, resistem às exclusões e atualizam a experiência de leitura em meio às tensões do tempo presente.

Ao optar pela pesquisa-ação como abordagem metodológica, o estudo afirma o lugar dos sujeitos como coautores do processo investigativo. Suas experiências e práticas são relatadas e acolhidas em sua densidade e singularidade. Essa escuta exige disposição ética e compromisso político com os sentidos produzidos, compreendendo que toda representação carrega as marcas da mediação da pesquisadora, dos contextos de enunciação e das relações que se tecem no campo. Inspirada em Paulo Freire (2001), compreende-se que o conhecimento se constrói no diálogo, na escuta ativa e no reconhecimento do outro como sujeito de saber e de linguagem. Nesse sentido, os sujeitos da escola pública carregam saberes próprios, ainda que muitas vezes desconsiderados pelas práticas escolares tradicionais.

A escrita desta tese, portanto, não se propôs a “dar voz” a sujeitos silenciados, mas a construir espaços nos quais suas vozes já presentes pudessem ser ouvidas, interpretadas em suas potências e contradições. Os alunos foram tratados como leitores em formação, imersos em práticas culturais, referências afetivas e linguagens múltiplas. Essa concepção dialoga com Roger Chartier (1999), ao entender que os sentidos da leitura constam nos textos e nas formas como os leitores os apropriam, nas condições de recepção e nas práticas sociais em que estão inseridos.

Durante os encontros nas turmas da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, emergiram experiências heterogêneas. Parte dos alunos revelou concepções estreitas sobre a leitura literária, associando-a exclusivamente ao conteúdo cobrado no ENEM ou à obrigatoriedade de clássicos nacionais. Outros, no entanto, mencionaram leituras de *fanfics*, histórias em quadrinhos digitais, poesias autorais postadas no *Instagram*, além de referências musicais e cinematográficas que dialogam com a ficção. Essa diversidade indica a presença de práticas leitoras não institucionalizadas, muitas vezes ignoradas pela escola, mas que podem constituir importantes pontos de mediação. Nesse sentido, Rildo Cosson (2010) nos ajuda a compreender a necessidade de uma abordagem ampliada e contextualizada da leitura literária, que considere os múltiplos repertórios dos alunos e a inserção da literatura no cotidiano escolar como prática social.

Os professores participantes, por sua vez, expressaram inquietações pedagógicas e limitações estruturais. Em depoimentos, destacaram o desafio de integrar as tecnologias digitais às práticas de leitura de forma crítica e significativa, diante de salas superlotadas, infraestrutura precária, falta de habilidade tecnológica e excesso de demandas administrativas. Ainda assim, alguns relataram iniciativas, como o uso de *podcasts* literários, rodas de leitura via *WhatsApp* e a produção de vídeos curtos. Tais ações revelam que, mesmo em condições adversas, há desejo de reinvenção da prática docente e abertura para novas formas de mediação. Como destaca Chartier (2020), a leitura é sempre uma prática situada e os modos de ler se transformam à medida que se transformam os suportes, as mediações e os espaços de circulação dos textos.

Dados empíricos levantados junto aos alunos das 2ª e 3ª séries do Ensino Médio do CEGLVF indicam que aproximadamente 60% acessam a internet exclusivamente pelo celular, com pacotes de dados limitados; 40% nunca participaram de eventos literários promovidos pela escola; e cerca de 45% relataram não ter livros em casa. Esses números escancaram os efeitos das desigualdades sociais e digitais que atravessam o acesso à leitura e, ao mesmo tempo, reforçam a importância de compreender os sujeitos em sua concretude e não por abstrações estatísticas.

A escolha pelo Ensino Médio como foco da investigação não se deu apenas pela expressividade dos dados que indicam a queda do interesse pela leitura nessa etapa, mas por sua relevância: trata-se do ciclo final da formação básica, período em que se espera a consolidação de competências críticas, a ampliação de repertórios culturais e o fortalecimento de projetos de vida. É justamente neste momento que os efeitos da desmotivação escolar, das lacunas no letramento literário e das ausências de políticas públicas voltadas ao direito à

literatura se manifestam com maior intensidade. Já a definição das turmas foi orientada por um processo de escuta do território escolar. A observação direta das aulas, as conversas informais nos corredores, a leitura das condições estruturais da escola e o diálogo com os professores permitiram identificar grupos com maior abertura para o trabalho investigativo. Em uma dessas turmas, por exemplo, um aluno do vespertino produziu uma narrativa inspirada na obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, relacionando-a à sua vivência em um bairro periférico de Feira de Santana. Esse gesto, nascido de um exercício de escrita autobiográfica mediado por dispositivos móveis, evidencia a potência das intersecções entre literatura e tecnologia.

A pesquisa de campo foi realizada com uma amostra composta por turmas da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino, totalizando cerca de 150 alunos. Essa amostra, embora localizada em uma única unidade escolar, permitiu o contato com diferentes perfis socioculturais, trajetórias escolares e relações com a leitura. Durante as observações, entrevistas e atividades propostas, foi possível perceber a heterogeneidade dos repertórios, bem como as desigualdades que atravessam as práticas leitoras. Muitos alunos demonstraram familiaridade com o uso cotidiano de dispositivos móveis, mas relataram dificuldades de acesso a livros físicos ou ambientes de leitura em casa. Outros revelaram afinidade com formatos digitais de leitura, como narrativas seriadas no *Wattpad*, vídeos resenhando obras no *YouTube* e perfis de poesia no *Instagram*, sinalizando formas alternativas de encontro com a literatura. Os dados, portanto, não foram tomados como mera estatística descritiva, mas como expressão de um contexto social mais amplo, no qual a leitura literária, atravessada por dispositivos tecnológicos e condições materiais precárias, assume significados diversos e contraditórios. Tal diversidade fortaleceu o entendimento de que a mediação docente, quando sensível aos repertórios juvenis e às tecnologias, pode ampliar o direito à literatura e instaurar novas possibilidades de formação leitora no Ensino Médio público.

Ao longo do processo, ficou evidente que os sujeitos da pesquisa não apenas revelam dados, mas também ampliam o próprio escopo da investigação. Eles produzem sentidos, invocam certezas, criam caminhos metodológicos e oferecem pistas para a reinvenção da leitura literária no espaço escolar. Compreendê-los exige, portanto, um olhar atento às suas narrativas, aos silêncios e às brechas por onde circulam a imaginação, a resistência e a criação. É nesse entrelugar – entre a escola e o mundo, entre o livro e a tela – que esta pesquisa busca construir um campo fecundo de análise e elaboração compartilhada de saberes.

1.4 Recursos tecnológicos e pedagógicos disponíveis

No campo educacional, os recursos disponíveis compreendem os meios pelos quais se busca viabilizar os objetivos do processo de ensino. No espaço escolar, esses recursos assumem múltiplas formas – materiais, digitais, humanos ou estruturais – e estão relacionados às práticas pedagógicas que se constroem no cotidiano da sala de aula. Eles atuam como potencializadores das experiências formativas, contribuindo para dinamizar as metodologias, ampliar os repertórios e favorecer a construção do conhecimento. Assim, ao refletir sobre os recursos existentes em uma unidade escolar, considera-se sua disponibilidade, mas, sobretudo, sua intencionalidade pedagógica e sua capacidade de provocar sentidos no percurso educativo.

A presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar pode favorecer o processo educativo, desde que seu uso esteja orientado por objetivos pedagógicos claros e voltados ao bem comum. Considerando essa premissa, foi realizada uma investigação no CEGLVF, com o intuito de mapear os recursos tecnológicos acessíveis à comunidade escolar: professores, alunos e demais profissionais da educação. Esse levantamento permitiu identificar os instrumentos atualmente disponíveis, bem como observar como eles se articulam, ou não, às práticas de leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Tabela 01- Recursos tecnológicos disponíveis na escola

| | | RECURSOS DISPONÍVEIS |
|--------------------|----|-------------------------------------------------------------------------|
| Computadores | 25 | 14- laboratório de informática, 11- uso administrativo |
| Notebooks | 12 | 09-caixas itinerantes, 01-laboratório de informática, 02-administrativo |
| Chromebook | 23 | salas multifuncional |
| Tvs | 03 | 01-sala de multifuncional, 01-sala dos professores, 01 -sala da direção |
| Filmadora | 01 | sala da direção-geral |
| Projetores | 10 | 09-caixas itinerantes, 01-laboratório de informática |
| Telefone /WhatsApp | 03 | 02- salas do gestor, 01- secretária |
| Conectividade | 02 | Fibra óptica |
| Provedores | 02 | GD (contrato estadual) e REDENET (contrato do colégio) |
| Roteadores | 12 | 09- pátios, 03-salas de aula |
| Mbps | 02 | GD-100, REDENET- 100 |

Fonte: Dados coletados com a gestão escolar

A tabela reúne dados essenciais sobre os recursos tecnológicos disponíveis na escola, permitindo uma leitura mais concreta das condições objetivas de acesso às tecnologias digitais no cotidiano escolar. A diversidade e a quantidade dos equipamentos listados, como computadores, notebooks, *chromebooks*, projetores, roteadores e a própria infraestrutura de conectividade, apontam para uma realidade que, ao menos em termos de aparato físico, difere

significativamente de cenários marcados pela total ausência de recursos.

Contudo, mais do que só quantificar os dispositivos, os dados evidenciam uma distribuição funcional que revela tensões e limites práticos no uso pedagógico dessas tecnologias. Por exemplo, dos 25 computadores disponíveis, 14 estão alocados no laboratório de informática e 11 são destinados ao uso administrativo. Essa configuração levanta uma questão relevante: até que ponto o espaço do laboratório está de fato integrado às práticas pedagógicas regulares, ou permanece como um espaço isolado, acionado pontualmente? No caso dos notebooks e projetores, a predominância de sua alocação em “caixas itinerantes” parece demonstrar uma tentativa de descentralização e de circulação dos dispositivos entre turmas e professores. Ainda assim, o uso intensivo de caixas itinerantes pode apontar tanto para uma estratégia de otimização quanto para a ausência de equipamentos em quantidade suficiente para atender todas as demandas pedagógicas simultâneas. A itinerância, embora funcional, também impõe limites operacionais que podem comprometer a fluidez e a continuidade do uso pedagógico das tecnologias, como tempo, acesso aos funcionários e acessibilidade.

Outro dado expressivo é o número de *chromebooks* (23), concentrados em uma “sala multifuncional”. Embora esse tipo de dispositivo seja amplamente utilizado em propostas de ensino mais dinâmicas e interativas, o fato de estarem reunidos em um único espaço limita sua presença cotidiana nas aulas regulares. A centralização dos equipamentos, nesse caso, mais uma vez, impõe barreiras à incorporação efetiva das tecnologias ao currículo de modo transversal. Quanto à conectividade, a presença de fibra óptica e dois provedores distintos (uma via contrato estadual e outro específico do colégio) é um ponto positivo, sugerindo uma tentativa de garantir estabilidade e acesso contínuo à internet. No entanto, o dado relativo à velocidade de conexão, 02 Mbps por rede, é preocupante. Essa taxa é claramente insuficiente diante das demandas contemporâneas de navegação, principalmente em atividades que envolvem vídeos, plataformas educacionais interativas, transmissões ao vivo ou ambientes virtuais de aprendizagem. Esses dados revelam uma faceta importante do cenário escolar atual: a tecnologia está presente, mas sua apropriação como ferramenta de ensino ainda é limitada, fragmentada e, muitas vezes, desvinculada de um projeto pedagógico mais amplo.

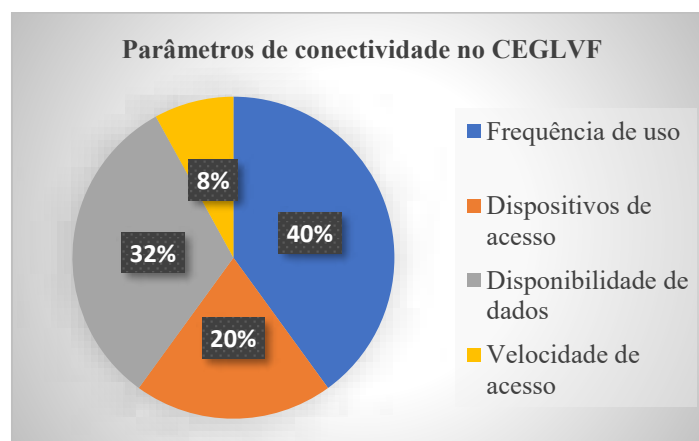
Embora o CEGLVF conte com uma quantidade razoável de recursos tecnológicos, é importante destacar que muitos desses recursos não estão funcionando como deveriam. Alguns estão inativos, danificados, desgastados ou ultrapassados, o que impede que novas soluções sejam implementadas de forma eficaz. Além disso, o espaço físico disponível para organizar esses recursos é limitado, e falta também um suporte adequado, com profissionais capacitados

para ajudar aos professores a utilizar essas ferramentas. Outro desafio é a falta de investimentos em capacitação docente para o uso das novas tecnologias, o que acaba prejudicando a efetividade do ensino com essas ferramentas.

Por fim, a análise permite refletir sobre um paradoxo: embora a escola possua um quantitativo razoável de equipamentos e conectividade mínima, a efetivação de práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias exige mais do que a simples existência de dispositivos. Implica planejamento curricular, formação docente continuada, políticas públicas comprometidas com o uso crítico das tecnologias e, sobretudo, uma infraestrutura que permita o acesso pleno, equitativo e qualificado às tecnologias no espaço escolar. Esses dados avigoram, portanto, uma das hipóteses centrais desta tese: a mediação tecnológica no ensino da leitura literária não depende exclusivamente da presença de equipamentos, mas da construção coletiva de um projeto educativo que reconheça nas tecnologias digitais possibilidades reais de ampliação dos letramentos, da fruição estética e do protagonismo juvenil.

Com base nas questões formuladas, buscou-se compreender, sob a perspectiva dos alunos, as condições de acesso aos recursos e conectividade disponíveis no colégio. A seguir, os gráficos organizam visualmente as respostas obtidas, revelando nuances sobre a frequência de uso da internet pelos alunos, a suficiência dos dados móveis, a disponibilidade de dispositivos individuais e a qualidade da conexão ofertada, aspectos que dialogam diretamente com os desafios do letramento digital e da inclusão digital no contexto.

Gráfico 03-Parâmetros de conectividade no CEGLVF



Fonte: Dados coletados por amostragem

O gráfico acima evidencia desafios concretos no acesso às tecnologias digitais por parte dos alunos. O dado mais expressivo (40%) indica que a frequência de uso da internet é

expressiva, mesmo diante de obstáculos. No entanto, o fato de 32% dos alunos dependerem exclusivamente de dados móveis revela uma limitação importante, que compromete a continuidade e a qualidade do acesso. O item “dispositivo de acesso” aparece com 20%, sugerindo que, embora haja algum uso de equipamentos pessoais, esses recursos nem sempre são apropriados para práticas escolares mais exigentes. Já os 8% relativos à infraestrutura escolar apontam uma conectividade institucional quase ausente. Esses dados demonstram que o uso das tecnologias digitais ocorre, na maioria, por iniciativa individual dos alunos, e não por garantias estruturais da escola.

Desse modo, a análise dos recursos tecnológicos e pedagógicos disponíveis evidencia as condições materiais da escola e os limites e as possibilidades para a inserção da tecnologia nas práticas de leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Essas constatações contribuem para o entendimento do contexto investigado e sustentam as reflexões que se seguirão ao longo do trabalho.

1.5 Pressupostos teóricos: literatura, tecnologia e Ensino Médio

Os pressupostos teóricos funcionam como lentes que orientam o olhar investigativo, ajudando-nos a interpretar a realidade estudada. Mais do que citar autores ou correntes de pensamento, trata-se de compreender como determinadas ideias sustentam as escolhas metodológicas, os recortes analíticos e, sobretudo, as perguntas que movem esta tese. Ao articular literatura, tecnologia e Ensino Médio, busca-se compreender de que maneira esses campos se entrecruzam no cotidiano escolar, influenciando práticas de leitura, modos de ensino e políticas formativas. Considerar os pressupostos teóricos, portanto, é assumir uma posição diante das disputas de sentidos que atravessam a escola e suas práticas, especialmente no ensino de Língua Portuguesa em tempos marcados por rápidas transformações digitais e exigências curriculares cada vez mais prescritivas.

Estudiosos de diversas áreas do conhecimento convergem em torno de concepções que sustentam o eixo argumentativo desta pesquisa, no que tange à leitura literária como direito formativo e à inserção das tecnologias digitais no espaço escolar. Embora adotem percursos teóricos e enfoques metodológicos distintos, esses autores compartilham perspectivas que reiteram a importância de práticas pedagógicas comprometidas com a formação de leitores, a mediação docente e a tecnologia digital como dimensões indissociáveis do processo educativo.

A seguir, apresenta-se um quadro-síntese que organiza os principais referenciais teóricos mobilizados ao longo da pesquisa, evidenciando seus conceitos centrais e como dialogam com os eixos temáticos desta investigação. Mais do que um recurso ilustrativo, essa sistematização tem por objetivo tornar visível a tessitura conceitual que sustenta a análise, revelando as conexões estabelecidas entre diferentes campos do saber. Trata-se de um esforço metodológico para oferecer ao leitor um panorama claro e coerente do percurso teórico adotado, reafirmando o compromisso desta tese com uma abordagem crítica, fundamentada e interdisciplinar.

Figura 6 – Quadro teórico



Fonte: Criado pela autora

Com base no quadro teórico apresentado, é possível identificar a estrutura conceitual que sustenta esta investigação. Organizado em três colunas – Autores (A), Eixos (E) e Conceitos-chave (CC) –, o quadro busca explicitar, de modo didático e sistemático, as principais referências que embasam a reflexão sobre a leitura literária no Ensino Médio diante das transformações provocadas pelas tecnologias digitais.

Na primeira coluna (Autores), observam-se nomes fundamentais para o entrelaçamento entre literatura, educação e cultura digital. Paulo Freire, com sua concepção de leitura de mundo e educação libertadora, inspira a abordagem da leitura como prática crítica e transformadora. Antonio Candido (2011, 2023) e Rildo Cosson (2010) contribuem com discussões sobre o direito à literatura e o papel da mediação literária na escola. Regina Zilberman (1991, 2008) e

Roger Chartier (1993, 1999, 2020) trazem aportes relevantes sobre história da leitura e materialidade dos textos. Já autores como Moran (2022), Pierre Lévy (1999, 2010) e Manuel Castells (2003) introduzem olhares voltados à era digital, discutindo desde os impactos das tecnologias na educação até o funcionamento das sociedades em rede. Cada um desses nomes se conecta organicamente com os eixos temáticos delineados na coluna central.

A segunda coluna (Eixos) organiza os principais caminhos reflexivos da tese. A leitura como prática transformadora e a literatura como direito fundamental reafirmam o compromisso ético e formativo da escola pública. O ensino da literatura aparece vinculado à mediação pedagógica, reforçando o papel do professor na construção de sentidos. A formação leitora e a didática escolar apontam para a necessidade de práticas estruturadas e contextualizadas, enquanto os modos de ler em diferentes mídias revelam o alargamento do letramento literário no século XXI. Por fim, os três últimos eixos – integração crítica das tecnologias, cultura digital e tecnologias, e era da informação e tecnologias educacionais – indicam o alicerce contemporâneo da pesquisa, voltado à compreensão dos efeitos e possibilidades das tecnologias na formação leitora.

A terceira coluna (Conceitos-chave) condensa as noções centrais que estruturam a pesquisa. Termos como “leitura”, “literatura”, “mediação”, “letramento literário”, “inovação educacional”, “cibercultura” e “sociedade em rede” indicam os focos de análise que dialogam diretamente com os contextos escolares investigados. Esses conceitos não são apresentados como categorias fixas, mas como dispositivos analíticos que orientam a leitura crítica dos dados empíricos, sustentam os objetivos da pesquisa e favorecem o aprofundamento teórico-metodológico.

Partindo dessa perspectiva, a reflexão recai sobre os múltiplos desafios que a leitura literária enfrenta nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, especialmente diante da presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Mais do que exigir adaptações metodológicas, essas tecnologias convocam a escola a desenvolver um olhar crítico sobre seus impactos, limites e potenciais, uma vez que moldam as formas de ensinar, aprender e se relacionar com os textos literários. Discutir sua inserção nas aulas de Língua Portuguesa, portanto, é pensar em como esses recursos podem ampliar os acessos, diversificar as mediações e fortalecer o vínculo dos alunos com a literatura, em suas múltiplas materialidades, linguagens e suportes.

Nesse horizonte, compreender a centralidade da leitura literária na formação humana implica reconhecer que os modos de ler, ensinar e aprender são permeados por transformações

históricas, entre elas as promovidas pelas tecnologias. Ao longo do tempo, a humanidade tem elaborado ferramentas e dispositivos que, além de responder a demandas práticas, ressignificam formas de interação com o saber. Logo, a tecnologia deve ser compreendida como construção cultural e histórica, fruto da mediação entre os sujeitos e o mundo. Esse entendimento permite problematizar sua presença na escola não como um fim em si, mas como possibilidade de renovação das práticas pedagógicas no ensino da literatura. É nesse entrelaçamento entre cultura, literatura e técnica que emergem novas formas de mediação da leitura, exigindo do professor um olhar crítico, sensível e propositivo diante das múltiplas linguagens que configuram o novo cenário educacional.

Nesse percurso, vale destacar a origem comum das palavras “técnica” e “tecnologia”, ambas derivadas do termo grego *techné*, que designava, em sua raiz, a ação prática de transformar o mundo. Como observa Kneller (1978), o foco original recaía sobre a realização concreta, e não sobre a especulação teórica. Essa concepção inicial reforça o caráter pragmático da *techné*, em que a prática antecedia a teoria, situando a transformação do real como eixo central do conhecimento. A própria origem do termo *techné* remonta a verbos gregos como *teuchô* e *tictain*, associados à ideia de fabricar, produzir e construir – expressões que, desde os tempos de Homero, já vinculavam o fazer humano à criação de ferramentas e soluções (Tolmasquim, 1989; Lion, 1997). A palavra *teuchos*, por exemplo, designava instrumentos criados para operar tais transformações. Já o termo “tecnologia” nasce da junção de *techné* (saber prático) com *logia* (logos), que remete à razão e ao estudo sistemático. Assim, como define Rodrigues (2001), tecnologia pode ser compreendida como a racionalidade aplicada à prática, ou seja, a lógica que orienta a criação e o uso de técnicas no interior de uma cultura.

Longe de se restringir a um conjunto de dispositivos ou ferramentas, a tecnologia deve ser compreendida como uma expressão do pensamento humano sobre sua própria prática. Essa perspectiva, já presente na noção grega de *techné* como saber-fazer, ganha relevância especial na educação, por deslocar a visão instrumental das tecnologias e as inserir no campo da cultura, da linguagem e da formação. No contexto escolar das aulas de Língua Portuguesa, esse entendimento permite problematizar os modos como as tecnologias digitais podem se integrar aos processos de leitura e fruição literária. Como afirma Pierre Lévy (1999), “as tecnologias intelectuais não são apenas extensões do corpo, mas também prolongamentos do espírito”. Reconhecer essa dimensão é fundamental para que a inserção das tecnologias digitais não se limite a práticas técnicas ou utilitárias, mas se articule a experiências formativas que favoreçam

o acesso à literatura, promovam o desenvolvimento da sensibilidade estética e estimulem a construção de uma leitura crítica e situada no presente.

Compreender a tecnologia somente como instrumento técnico seria negligenciar seu potencial formativo no contexto educacional. Ela deve ser concebida como um fenômeno cultural e epistemológico que, ao se articular com os processos de leitura e escrita, reconfigura práticas cognitivas e sociais. Nas aulas de Língua Portuguesa, essa concepção adquire relevância ainda maior, ao permitir apreender de que maneira os suportes digitais influenciam a materialidade do texto e os modos de leitura, as relações com a linguagem e as formas de significar o mundo. Conforme ressalta Moran (2017), mais do que recursos, as tecnologias mobilizam formas de organizar o conhecimento, promovendo transformações nas práticas pedagógicas e nas experiências de aprendizagem. Inseridas criticamente no cotidiano escolar, elas podem ampliar o acesso à literatura e provocar deslocamentos nos modos tradicionais de mediação, convidando o leitor a interagir com linguagens múltiplas, contextos digitais e novas formas de fruição estética.

Segundo o Glossário Ceale (2014), tecnologia digital é um conjunto de tecnologias que permite a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Isto é, trata-se de um sistema fundamentado em métodos de codificação e transmissão de dados e informações que permite solucionar questões e aprimorar procedimentos, facilitando as mais variadas atividades cotidianas. Ela permite a transformação de diversos tipos de informação, como fotos, textos, sons e imagens, em sistemas binários que conseguem ser identificados por dispositivos eletrônicos, tais como computadores e celulares.

Pierre Lévy, reconhecido por suas contribuições pioneiras no campo das tecnologias, já antecipava, desde os anos 1980 e 1990, os desdobramentos culturais e comunicacionais da internet. Em seus escritos, apontava para a emergência das redes digitais como eixo estruturante da comunicação contemporânea, vislumbrando, antes mesmo da popularização da internet, seu potencial de se tornar o principal meio de interação da humanidade. Em *Cibercultura* (2010), Lévy chama a atenção para a tendência de se concentrar exclusivamente nas inovações tecnológicas mais recentes, muitas vezes impulsionadas por lógicas de mercado ou estratégias midiáticas, negligenciando os vínculos históricos e conceituais entre diferentes gerações de tecnologias. Ao fazer isso, arrisca-se de obscurecer a continuidade que existe entre os recursos digitais e as práticas técnicas anteriores, dificultando uma compreensão mais crítica e contextualizada de seu uso na educação.

Embora mantenha uma postura confiante em relação ao potencial das tecnologias digitais, Lévy também adverte que:

Meu otimismo, contudo, não promete que a Internet resolverá, em um passe de mágica, todos os problemas culturais e sociais do planeta. Consiste apenas em reconhecer dois fatos. Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano (Lévy, 2010, p. 16).

Pierry Lévy deixa claro que não pretende transmitir a ideia de que tudo o que surge com as redes digitais é automaticamente positivo ou promissor. Essa visão simplista não condiz com a complexidade do fenômeno tecnológico. Para ele, é fundamental que mantenhamos uma postura atenta e aberta diante das inovações, sem nos colocarmos em uma posição de aceitação passiva ou rejeição radical. Compreender as transformações trazidas pelas tecnologias digitais significa reconhecer que tanto os ambientes quanto as pessoas que os habitam estão em constante mudança. Nesse sentido, o desafio é desenvolver essas tecnologias sob uma perspectiva humanista, que valorize o impacto social, cultural e educacional, promovendo avanços que dialoguem com as necessidades e valores da sociedade.

As transformações tecnológicas que marcaram o final do século XX e se intensificaram no século XXI impactaram as formas de produzir, acessar e compartilhar o conhecimento. Para Lévy (1999) e Morin (1999), a revolução tecnológica não se restringe a aspectos instrumentais, mas altera a lógica da comunicação, da aprendizagem e da organização social, descentralizando o controle da informação e ampliando os modos de circulação do saber. Essa reconfiguração atinge diretamente o campo educacional, exigindo o repensar de práticas pedagógicas que tradicionalmente se apoiaram em modelos lineares e hierárquicos. Em tempos de ubiquidade tecnológica, os dispositivos digitais, como *smartphones*, assistentes virtuais e plataformas interativas, tornam-se presenças constantes no cotidiano das novas gerações, que já nascem inseridas nesse ecossistema informacional. Nesse contexto, o aprendizado das linguagens digitais ocorre de modo intuitivo e contínuo, modificando os modos de interação e as formas de ler, interpretar e produzir sentido. Frente a essa realidade, é necessário que a escola compreenda a cultura digital como dado constitutivo da experiência contemporânea e que promova mediações pedagógicas capazes de integrar essas linguagens, principalmente no âmbito da leitura literária, onde o diálogo entre tradição e inovação revela-se essencial para a formação de leitores sensíveis e críticos.

Conforme já abordado, o contexto da pandemia da COVID-19 expôs com nitidez as fragilidades históricas da educação pública brasileira, especialmente no que diz respeito ao acesso desigual às tecnologias digitais. Entretanto, mais do que um episódio emergencial, esse momento representou um ponto de inflexão paradigmática, exigindo revisões nos modos de pensar, planejar e executar o fazer pedagógico.

Sob a lente teórica, o ano de 2020 tornou incontornável a necessidade de incorporar as tecnologias digitais como parte estrutural da experiência educativa. O que antes era tratado como recurso complementar ou periférico passou a ocupar lugar central nas práticas docentes, nos currículos escolares e nas políticas públicas. Essa transição forçada, ainda que atravessada por tensões e improvisos, operou uma ruptura nos referenciais tradicionais de ensino e aprendizagem, desafiando a escola a reformular seus modos de leitura, escuta e mediação.

É nesse cenário que emerge a necessidade de repensar a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa, à luz de uma cultura digital que reconfigura suportes, linguagens e modos de interação com o texto. A presença das telas, das plataformas e das redes não apenas altera o ambiente de aprendizagem, mas convoca o professor a adotar posturas pedagógicas mais responsivas, dialógicas e críticas. Assim, compreender a leitura literária mediada pelas tecnologias não se reduz à adaptação técnica, mas envolve um reposicionamento teórico-metodológico que exige ponderação sobre os sentidos da literatura, os direitos educacionais e os multiletramentos no Ensino Médio.

Em fevereiro de 2021, o economista Ricardo Amorim, durante o *Podcast Economia Falada*, na edição intitulada *O atraso da educação brasileira pós-pandemia*, compartilhou uma crítica contundente: “não podemos chamar de avanço a simples transferência da aula presencial para o formato *on-line*”. Para ele, o que ocorreu em 2020, período da pandemia, foi uma adaptação forçada, na qual os professores precisaram se virar para ministrar aulas, enquanto muitos alunos enfrentaram barreiras de acesso ou perderam o interesse pelo conteúdo oferecido. Esse diagnóstico ressalta que a tecnologia, por si só, não garante a qualidade ou a inovação no ensino.

Essa preocupação é reforçada por Ricardo Amorim (2021) ao refletir sobre os impactos educacionais da pandemia:

A pandemia aumentou o gap educacional no Brasil. Os mais bem educados tiveram acesso à boa educação online. Já os que têm menos recursos não tiveram condições tecnológicas, nem físicas de seguir estudando em 2020. Educação falha hoje causará uma má qualificação profissional, que resultará em salários muito baixos e desemprego elevado, piorando ainda mais nossa já ruim distribuição de renda. Diminuir o gap educacional será um dos maiores desafios do Brasil nesta década.

A reflexão de Amorim revela um dos impasses centrais da educação brasileira: o abismo digital que separa alunos com acesso pleno à tecnologia daqueles que, por falta de recursos, ficaram à margem do processo educativo durante a pandemia. Mais do que incorporar ferramentas digitais na educação, o desafio é garantir que elas estejam efetivamente disponíveis para todos. Isso exige da escola um compromisso com a equidade e o reconhecimento de que nem todos os alunos partem do mesmo lugar quando se trata de conectividade, letramento digital ou condições básicas de estudo.

Apesar da ampla disseminação de tecnologias digitais voltadas à educação, muitas delas ainda não fazem parte do cotidiano real das salas de aula no Ensino Médio. Essa distância entre o discurso e a prática se explica, em grande medida, pela fragilidade da infraestrutura tecnológica disponível nas escolas, pela carência de políticas públicas integradas e pela lacuna na formação continuada dos professores. Soma-se a esse cenário a exclusão digital que afeta uma parcela significativa dos alunos. Mesmo em tempos de avanços tecnológicos acelerados, não são poucos os alunos que demonstram dificuldades em executar tarefas básicas, como realizar buscas simples na internet, acessar plataformas de aprendizagem ou utilizar ferramentas elementares de conectividade. Muitos sequer conseguem acessar seus *e-mails* institucionais ou consultar notas em sistemas oficiais. Esse quadro, que à primeira vista pode parecer contraditório diante da ideia disseminada de que lidamos com “nativos digitais”, escancara uma desigualdade que atravessa a escola pública e compromete o efetivo exercício do direito ao conhecimento.

Alguns dados auxiliam a dimensionar, com mais precisão, a desigualdade de acesso às tecnologias digitais no país. Consoante o relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2020), os indicadores revelam que:

O Brasil atingido pela pandemia da Covid-19 escancarou debates como: as desigualdades de aprendizagem; as diferenças de condições de infraestrutura nas escolas, de acesso a recursos pedagógicos, de engajamento das famílias nas atividades escolares; a falta de uma estratégia nacional sistêmica para apoiar estados e municípios; e a importância fundamental de docentes no ensino e de aprendizagem (PNAD Contínua – IBGE/2020).

Para a PNAD *Contínua*, a pandemia da Covid-19 revelou as lacunas estruturais da educação brasileira. Mais do que um momento de crise sanitária, o período expôs os contrastes entre redes de ensino, as desigualdades de acesso a recursos pedagógicos e a fragilidade da articulação entre esferas governamentais. Quando essa crise exigiu respostas imediatas, debates emergenciais abriram caminho para a educação digital e criaram instrumentos que mantiveram escolas “funcionando”, ainda que virtuais. Nesse momento, as escolas públicas enfrentaram

desafios que ultrapassaram o pedagógico: lidaram com a ausência de conectividade, a sobrecarga docente e a dificuldade de manter o vínculo com os alunos.

Ademais, surgiu a necessidade de reconfigurações no papel dos professores. Nessa perspectiva, Silva (2001, p.37) afirma que:

O impacto das transformações de nosso tempo obriga a sociedade, e mais especificamente os educadores, a repensarem a escola, a repensarem a sua temporalidade. E continua. Vale dizer que precisamos estar atentos para a urgência do tempo e reconhecer que a expansão das vias do saber não obedece mais à lógica vetorial. É necessário pensarmos a educação como um caleidoscópio, e perceber as múltiplas possibilidades que ela pode nos apresentar, os diversos olhares que ela impõe, sem, contudo, submetê-la à tirania do efêmero (Silva, 2001, p.37).

O autor nos convida a ver a escola por outro ângulo: as mudanças de hoje não permitem manter a mesma cadência de antes. Quando fala em “repensar a temporalidade”, ele sugere que o ritmo das transformações exige dos professores, atenção ao tempo que corre: não basta encaixar conteúdos num calendário rígido, é preciso reconhecer que novas formas de saber surgem em padrões não lineares. A ideia de “vias do saber” que fogem à lógica vetorial aponta para trajetórias múltiplas de aprendizagem, em que alunos circulam por perspectivas diversas, trocam referências e constroem significados fora de itinerários pré-definidos. Chamar a educação de “caleidoscópio” é lembrar que, a cada giro, aparecem combinações inéditas de cores e formas: cada contexto, cada turma, cada tecnologia e cada repertório cultural criam um arranjo singular. Contudo, Silva alerta para não nos perdermos em modismos passageiros: é preciso selecionar com critério e sentido, sem ceder à “tirania do efêmero”.

Nesse contexto, Lúcia Santaella (2012), em uma entrevista realizada para a Plataforma do Letramento, uma iniciativa do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), analisa suas transformações ao longo do tempo, bem como os desafios que elas apresentam aos professores e às instituições de ensino diante do contexto das convergências midiáticas, da revolução digital e das complexas interações entre os indivíduos e as máquinas. Nas palavras da autora:

Esses desafios estão exigindo uma transformação radical no modelo educacional herdado do século XIX, pautado no livro e na transmissão do saber. Isso não significa reinventar a roda da educação, entregando-se ao último grito das tecnologias, mas sim traduzir o passado, trazê-lo para um presente reinventado segundo os potenciais que as novas tecnologias digitais apresentam (Santaella, 2012).

Santaella destaca que a revolução digital exige uma reflexão constante sobre as transformações que os indivíduos experimentam devido à interação com as tecnologias e as profundas mudanças que essas inovações promovem em suas vidas. Assim, essa revolução demanda uma observação contínua das adaptações que as pessoas vivenciam com o ambiente digital.

Em meio às transformações, se reconhece que a integração dos sujeitos ao universo tecnológico não se dá de modo homogêneo ou universalizado. As condições concretas que permitem ou limitam o uso das tecnologias variam sensivelmente entre diferentes contextos socioculturais, refletindo desigualdades históricas e estruturais que atravessam o campo educacional. Ao considerar essa realidade, observa-se que a presença das tecnologias no cotidiano não garante, por si só, experiências formativas qualificadas. É nesse ponto que emergem dados reveladores sobre os entraves vividos por alunos e escolas.

Sobre essa reflexão, vale confrontar os fatos com dados concretos. Segundo o IBGE (2021), até o final daquele ano, 7,28 milhões de famílias ainda não dispunham de conexão em casa; e 28,2 milhões de brasileiros com 10 anos ou mais não usavam a internet, incluindo 3,6 milhões de alunos – equivalendo a 15,3% desse grupo etário. Entre as razões apontadas, 42,2% afirmaram não saber usar a internet, 27,7% mostraram desinteresse e cerca de 20% mencionaram barreiras financeiras (14,0% pela alta do custo de acesso e 6,2% pelo valor dos equipamentos). Esses números deixam claro que a inclusão digital não avança só com oferta de dispositivos ou sinal disponível, mas exige ensinar o uso, despertar curiosidade crítica e enfrentar desigualdades. Em outras palavras, não basta conceber práticas inovadoras; é preciso garantir que cada aluno tenha condição real de participar delas. Esses obstáculos concretos lembram que repensar a temporalidade e a mediação pedagógica, como propõe Silva (2001), só faz sentido se incorporarmos a urgência de enfrentar a falta de conectividade e de letramento digital como parte integrante do projeto educativo.

Sobre essa perspectiva, um estudo do Instituto Locomotivas da consultoria PwC divulgado no *GI.com*, em março de 2022, mostra que 71% da população com mais de 16 anos não consegue usar a internet diariamente. Esse grupo é formado principalmente por pessoas negras, que estão nas classes C, D e E, as quais são menos escolarizadas. Dessa forma, confirma-se que as condições de acesso à internet no Brasil, vivenciadas durante esse contexto pandêmico, são bastante desiguais. A pesquisa identificou ainda que 33,9 milhões de pessoas estão desconectadas e outros 86,6 milhões não conseguem se conectar diariamente. Os estudos ressaltam que somente 8% dos internautas “plenamente conectados” pertencem às classes D e E, enquanto entre os “desconectados”, eles representam 60%, diz o estudo, contrariando um senso comum de que todos no Brasil estão conectados.

Moran (1999, p. 13) analisa que as várias formas tradicionais de ensino perderam sua justificativa no cenário atual, destacando a obsolescência das aulas convencionais. Sob essa ótica, ele lança uma provocação essencial: “Como, então, se pode efetivamente ensinar e

aprender em uma sociedade cada vez mais interconectada?”. O autor sublinha a importância central da internet no panorama educacional contemporâneo, enxergando-a como um pilar essencial para o desenvolvimento do conhecimento. No entanto, ele ressalta que, para que a tecnologia se traduza em benefícios reais para a educação, é necessário um esforço contínuo na formação dos professores, uma vez que, a tecnologia, embora ofereça inúmeras soluções, também traz consigo desafios e questões que demandam novas abordagens pedagógicas.

Para Moran (1999), a dificuldade de incorporar as tecnologias digitais está relacionada a uma cultura escolar historicamente marcada pela rigidez e pela centralidade do professor no processo de ensino. Ele observa que:

“[...] a escola é uma instituição mais tradicional que inovadora. A cultura escolar tem resistido bravamente às mudanças. Os modelos de ensino focados no professor continuam predominando, apesar dos avanços teóricos em busca de mudanças do foco do ensino para o de aprendizagem” (Moran, 1999, p. 89).

Essa resistência estrutural, segundo o autor, implica que “as inovações serão mais lentas” e que muitas instituições, ao migrarem para o digital, tendem a reproduzir o mesmo modelo pedagógico centralizador característico do ensino presencial. Ao evidenciar essas limitações, Moran contribui para a reflexão sobre os desafios reais da inserção das tecnologias no cotidiano escolar, assinalando que as mudanças não se limitam à dimensão instrumental, mas envolvem, principalmente, uma revisão da cultura pedagógica vigente.

Ainda consoante Moran (2007), “tudo que fizermos para inovar na educação nos tempos de hoje será pouco”, asseverando que quanto mais tecnologias, maior a relevância de professores competentes, humanos e criativos.

[...] o número de crianças que têm acesso ao computador e à internet vem crescendo, e a faixa etária também vem se ampliando. Antes mais acessada pelos jovens, a internet hoje vem sendo utilizada de forma crescente por crianças de 6 a 11 anos. Essas crianças já nasceram ligadas às tecnologias digitais [...], gostam de jogos, de movimentos e cores, já identificam os ícones e sabem o que clicar na tela antes mesmo de aprender a ler e escrever (Moran, 2007, p. 10).

Na perspectiva do autor, a incorporação de novas tecnologias no contexto pedagógico não ocorre de forma espontânea; ao contrário, requer o desenvolvimento de projetos fundamentados em estudos e pesquisas. Esse direcionamento é exemplificado por uma investigação contínua das práticas pedagógicas que efetivamente capitalizam o potencial das tecnologias digitais, visando uma educação mais dinâmica e eficaz.

As transformações da educação na escola, as quais são impulsionadas e mediadas pelas tecnologias, estão acontecendo, em ritmos diferentes, em três níveis interdependentes: no nível pedagógico, no gerencial e no estratégico. [...] Também dão ênfase à aprendizagem por projetos, problemas, por desafios, casos e maker. [...] o importante é a gestão da mudança no curto e no médio prazo, o alinhamento de expectativas, o equilíbrio entre o modelo pedagógico e o de sustentabilidade financeira, o redesenho dos espaços e ambientes de aprendizagem, a implementação

de infraestrutura digital adequada, a elaboração e acompanhamento de indicadores que meçam o impacto dessas inovações na aprendizagem, na retenção dos estudantes e na captação dos novos (Moran, 2007, p. 63).

Em seu livro *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá* (2022), Moran dedica o último capítulo a delinear caminhos que devem ser trilhados para a realização da “escola que desejamos”. O autor discute a necessidade de as escolas e os professores equilibrarem teoria e prática, sobretudo diante das disparidades no acesso às novas tecnologias entre os alunos. Para ele, a concepção de que todos os jovens seriam inerentemente proficientes na utilização das tecnologias digitais não condiz com a realidade, uma vez que a familiaridade com essas tecnologias pode variar amplamente entre os alunos. Portanto, a promoção de uma educação inclusiva e equitativa requer um enfoque pedagógico que considere as distintas competências e níveis de familiaridade dos alunos com as tecnologias digitais, para garantir que todos tenham a oportunidade de desenvolver seu letramento digital.

Sob o mesmo prisma, Lévy (1999) destaca que as transformações tecnológicas geram desdobramentos diversos, tanto positivos quanto desafiadores para o cenário educativo. Em sua análise, os professores estão entre os mais impactados por essas transformações. Segundo ele, esses profissionais enfrentam pressões de múltiplas origens e são frequentemente submetidos a julgamentos externos, sem a oportunidade de contextualizar suas práticas. Ademais, Lévy reforça o papel insubstituível dos professores na educação digital, defendendo sua relevância para o desenvolvimento educacional contemporâneo.

[...] a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão ao seu encargo (Lévy, 1999, p. 170).

Na visão de Lévy (1999), os professores enfrentam um desafio que vai além da transmissão de conteúdos: formar leitores capazes de atribuir sentido às informações que recebem, transformando-as em conhecimento com valor formativo e social. Esse processo exige mais do que acesso a dados ou domínio técnico; requer criar condições para os alunos interpretarem, relacionarem e mobilizarem o que aprendem de maneira crítica e contextualizada. O papel do professor, além de ensinar, é o de criar pontes entre o saber e a vida, entre a linguagem e o mundo.

Conforme Lévy:

[...] o saber prendia-se ao fundamento; hoje se mostra como figura móvel. Trazia para a contemplação, para o imutável, e agora transformado em fluxo, alimentando as operações eficazes, ele próprio operando. [...] A grande massa de pessoas levadas a aprender, transmitir e produzir conhecimentos de maneira cooperativa em sua atividade cotidiana (Lévy, 1999, p. 55).

Lévy argumenta, ainda, que as novas tecnologias digitais desempenham um papel fundamental na redução de barreiras geográficas, promovendo a desterritorialização e incentivando o desenvolvimento de uma inteligência coletiva. Contudo, é imprescindível observar que a produção de conhecimento permanece vinculada às visões e demandas de contextos sociais específicos, que refletem as realidades e características culturais de diferentes grupos. O autor afirma que a ampliação do acesso ao ciberespaço, por meio das tecnologias da inteligência e da cibercultura, possibilita a criação de um ambiente no qual as inteligências coletivas podem gerar um conhecimento democrático e colaborativo, acessível a todos e onde os limites geográficos são dissolvidos.

Nessa linha de pensamento, Nonato (2006) afirma que:

[...] as Novas Tecnologias são, na Educação Contemporânea, um instrumento importantíssimo, dir-se-ia mesmo imprescindível, na consecução de práticas e procedimentos didático-pedagógicos que viabilizem a inserção positiva, produtiva e atuante do cidadão na sociedade em todos os seus aspectos, mormente no mercado de trabalho (Nonato, 2006, p.84).

Segundo o autor, a integração da dinâmica tecnológica no ambiente escolar vai além da simples adoção de dispositivos e recursos no processo pedagógico. A seu ver, a tecnologia, de maneira intrínseca, infiltra-se nas esferas educacionais sem a necessidade de autorização, impondo pressões sobre as instituições de ensino e evidenciando a urgência de um movimento curricular que seja mais ágil, reflexivo e adaptável. Conforme sua compreensão, surge a necessidade de que o currículo educacional se ajuste às transformações promovidas pela tecnologia e que esteja alinhado com as demandas de uma sociedade em constante evolução.

Não basta adicioná-las às práticas tradicionais, é preciso utilizá-las para reestruturar abordagens pedagógicas, reinventar a prática docente. Práticas tradicionais que ainda são efetivas não precisam ser “maquiadas” pelo acréscimo de um “novo formato”. Todavia, as TIC podem e devem ser instrumento para novas abordagens, novas formas de mediar a aprendizagem, novas formas de ensinar (Nonato, 2006, p. 8).

Conforme Nonato (2006), tanto professores quanto alunos assumem o papel de protagonistas no processo de ensino, uma vez que compartilham experiências vividas em uma sociedade conectada. Essa colaboração permite que explorem tais experiências como alternativas relevantes, tanto no contexto educacional quanto fora dele. Ademais, o autor argumenta que a educação contemporânea deve integrar as tecnologias digitais como recursos fundamentais para um aprendizado que atenda às demandas da sociedade atual. Essa integração é essencial para a modernização dos métodos pedagógicos e também para a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos.

Corroborando os pensamentos, Mercado (2002, p.10) defende que a incorporação de recursos digitais no ambiente educacional favorece o estabelecimento de relações pedagógicas mais próximas e dinâmicas. O autor sugere que essas tecnologias permitem ao professor ajustar o ritmo das aulas às necessidades individuais dos alunos, conferindo ao processo de ensino-aprendizagem maior flexibilidade, inovação e eficácia comunicativa. Além disso, observa que, ao serem utilizadas como ferramentas estimuladoras, as tecnologias digitais promovem a reflexão crítica e o desenvolvimento da pesquisa, facilitando, assim, uma aprendizagem que se torna contínua e autônoma.

Sob a ótica de Mercado, a presença crescente das tecnologias digitais transforma as dimensões espaço-temporais da escola, afetando distintas áreas do saber. Essas mudanças reconfiguram os modos de produzir, circular, acessar e preservar conhecimentos. Para o autor, esse cenário exige da instituição escolar um redesenho de suas formas de ensinar e aprender, convocando uma revisão crítica das práticas pedagógicas e dos caminhos que estruturam o ato educativo.

[...] as novas tecnologias criaram novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo [...] é preciso dispor de ambientes de aprendizagem onde as novas tecnologias sejam ferramentas instigadoras, capazes de colaborar para uma reflexão crítica, sendo facilitadoras da aprendizagem de forma permanente e autônoma (Mercado, 2002, p.01).

Mercado ressalta, contudo, que as tecnologias digitais, isoladamente, não garantem a construção do conhecimento nem o desenvolvimento de habilidades e atitudes. Para terem efetividade pedagógica, é preciso estarem inseridas em contextos de ensino de propósito planejado, nos quais os alunos encontrem condições propícias para experienciar aprendizagens alinhadas aos desígnios educacionais.

É relevante trazer para essa discussão as contribuições do sociólogo espanhol Manuel Castells (2013), cuja obra ilumina os impactos das transformações tecnológicas nas instituições sociais, incluindo a escola. Castells identifica um processo de enfraquecimento progressivo do modelo educacional baseado em estruturas hierárquicas e informacionais rígidas. Tal mudança rompe com a lógica verticalizada da transmissão de saberes, aquela na qual o conhecimento parte exclusivamente do professor e se dirige, linearmente, ao aluno, abrindo espaço para relações mais horizontais, interativas e colaborativas no processo de aprendizagem.

Seguindo a linha de pensamento de Castells, é fundamental repensar e reformular os paradigmas educacionais para que se possa, tanto enfrentar os desafios, quanto explorar as oportunidades que a presença da tecnologia impõe à sociedade. Nesse cenário, afirma que:

A aprendizagem na maior parte das escolas e universidades é totalmente obsoleta, porque insistem em produzir uma pedagogia baseada na transmissão de informação. Bom, não precisamos de transmissão de informação, porque a informação está toda na internet (Castells, 2013).

Castells (2013) assevera que a escola tem historicamente desempenhado dois papéis: a transmissão dos valores sociais predominantes e a disseminação de informações aos alunos. No entanto, segundo ele, a pedagogia baseada apenas na transmissão de conteúdo se tornou obsoleta, considerando que grande parte do conhecimento está facilmente acessível na Internet. Ressalta, também, que o problema da tecnologia educacional não é o acesso, todavia é a competência de operar por meio da internet, que está sujeito, sobretudo, ao nível educativo e cultural dos indivíduos.

A presença das tecnologias digitais nas práticas escolares contemporâneas desafia a escola a rever suas metodologias e concepções de ensino. José Manuel Moran (2004) alerta, assim como os demais teóricos, que não basta incorporar aparatos tecnológicos à sala de aula: é preciso reinventar a prática pedagógica com base em uma proposta crítica e significativa.

A esse conjunto de reflexões soma-se a abordagem de Roger Chartier (1999), para compreendermos a leitura como um fenômeno que transcende a simples decodificação textual, enfatizando a importância da materialidade dos suportes e das condições de acesso para a apropriação dos textos pelos leitores. Em suas pesquisas, ele destaca que a leitura deve ser entendida como uma prática cultural situada, mediada por contextos históricos, sociais e tecnológicos que moldam os modos de interação entre leitor e texto. Para Chartier, os suportes materiais, sejam manuscritos, impressos ou digitais, não são meros recipientes do conteúdo, mas elementos constitutivos da experiência leitora.

Essa perspectiva amplia o campo de estudo da leitura, deslocando o foco da obra literária isolada para as práticas efetivas dos leitores, as condições de produção e circulação dos textos, e as transformações decorrentes dos avanços tecnológicos. No contexto contemporâneo, marcado pela convergência midiática e pela digitalização dos acervos, Chartier (2005) alerta para a necessidade de reconhecer como as interfaces digitais reconfiguram as formas tradicionais de leitura. A materialidade do digital, sua interatividade, hipertextualidade e multimodalidade, inaugura formas de apropriação e coautoria, que alteram as experiências de fruição e produção literária.

No ambiente escolar, essas transformações exigem revisão das práticas pedagógicas e

dos recursos didáticos, considerando a diversidade de suportes e as variadas formas de acesso dos alunos. Chartier (2020) reforça que a mediação literária deve considerar as múltiplas dimensões da leitura, integrando a materialidade do texto com o contexto cultural e social do leitor. Assim, a incorporação dos recursos digitais no ensino de literatura não deve ser reduzida a uma questão técnica, mas compreendida como uma ampliação das possibilidades de engajamento, autoria e diálogo, que demandam reflexão crítica e planejamento cuidadoso pelos professores.

Essa abordagem convida à valorização das práticas efetivas dos leitores nas redes digitais, suas interações colaborativas e as formas emergentes de circulação textual. Compreender essa dinâmica é fundamental para promover um ensino da literatura que dialogue com os modos contemporâneos de leitura, assegurando que a escola pública se insira nas transformações culturais sem perder o compromisso com a formação integral do sujeito. Essas contribuições teóricas convergem para uma concepção de ensino da literatura que não se limita à transmissão de conteúdos, mas se orienta pela construção de um espaço de escuta, autoria e humanização. No cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, isso se traduz na criação de projetos que acolham as diferentes formas de ler, escrever e interagir com os textos, seja nos livros impressos, nos *blogs*, nas redes sociais ou nos clubes de leitura virtuais.

Evidenciou-se, portanto, que os modos de ler e ensinar literatura não podem ser pensados à parte das transformações tecnológicas que tensionam a escola contemporânea. A inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar não é neutra e nem meramente operacional: ela redimensiona práticas, reorganiza temporalidades e impõe novos desafios às formas de mediação docente.

Dessa forma, ler literatura na escola exige um olhar expandido, que vá além da sala de aula clássica e reconheça as múltiplas linguagens, plataformas e mediações do presente. A revolução tecnológica, ao reconfigurar modos de comunicação, produção e recepção de sentidos, impõe novos desafios e oportunidades à prática educativa. Trata-se de ampliar os horizontes da leitura literária, mas sem abandonar o livro físico, integrando diferentes recursos e suportes digitais à formação do leitor. Garantir esse acesso à leitura literária implica articular sensibilidade estética, intencionalidade pedagógica e compromisso com a equidade, a fim de promover experiências de leitura que sejam, ao mesmo tempo, formativas, inclusivas e conectadas com as demandas do novo tempo.

Nessa perspectiva, discutir a literatura implica reconhecê-la como prática cultural que ultrapassa o texto escrito e alcança outras linguagens e suportes. A leitura literária deixa de estar

circunscrita ao livro impresso e passa a coexistir com telas, plataformas e redes, que, embora não substituam a experiência estética da obra, provocam o professor a reformular suas estratégias de ensino e mediação. Essa mudança não ocorre sem pressão: o espaço escolar, tradicionalmente orientado por modelos normativos, é desafiado a ressignificar sua relação com o texto literário, sobretudo quando a literatura passa a circular em novas materialidades e modos de recepção.

Assim, a passagem do suporte físico para o digital modifica as práticas de leitura ao transformar como o leitor interage com o texto, ampliando os contextos de acesso e exigindo novas formas de compreensão e mediação. Se, por um lado, o acesso a obras literárias tornou-se mais amplo e democrático, por outro, a experiência de imersão, elemento central da leitura literária, tende, em certos contextos, a apresentar-se fragmentada. Nesse aspecto, Castells (2013) ressalta que as tecnologias digitais podem se constituir em importantes aliadas nesse processo, desde que sejam empregadas com o propósito de enriquecer a interação com o texto literário, e não de substituí-lo ou reduzi-lo a formas simplificadas. Importa destacar que a discussão não se restringe a uma dicotomia entre o tradicional e o digital, mas envolve, principalmente, a habilidade de integrar os recursos tecnológicos de modo crítico e criativo, a fim de potencializar experiências literárias.

Portanto, o ato de ler literatura na escola não se restringe mais à tradicional tríade composta por professor, aluno e texto. A era digital reformulou o cenário educacional, alargando os elementos e as interações que influenciam o processo de leitura literária, exigindo uma abordagem integrada e atualizada para fomentar uma prática de leitura mais acessível e mais significativa.

Sendo assim, incentivar o acesso à leitura por meio das tecnologias é oportunizar a abertura de um novo olhar para o trabalho com a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa, e por conseguinte, a formação do leitor crítico, princípio fundamental na construção de uma sociedade mais justa e consciente. Considerando esse panorama, é preciso reafirmar o lugar da literatura como um bem simbólico essencial na formação humana, cuja função transcende o domínio técnico da leitura. A literatura oferece aos alunos a possibilidade de desenvolver sensibilidade, imaginação, empatia e consciência crítica, competências indispensáveis à cidadania e à construção de sentidos no mundo atual. Ao ser inserida intencionalmente nas práticas escolares, ela se transforma em um instrumento de leitura de si e do outro, ampliando horizontes culturais e favorecendo processos de subjetivação.

A partir dessa conjuntura, deve-se compreender a leitura literária como um direito, como

afirma Antonio Candido (2011). Isso significa reconhecê-la como dimensão inalienável da formação integral dos sujeitos, especialmente daqueles historicamente privados do acesso a bens simbólicos e culturais, como é frequentemente o caso dos alunos da escola pública brasileira. Mais do que cumprir uma função ornamental ou ser inserida como cumprimento de metas curriculares, a literatura deve ocupar um lugar de centralidade nas práticas pedagógicas, enquanto espaço de sensibilização, elaboração subjetiva e construção de sentidos plurais sobre o mundo. Essa centralidade, no entanto, não pode ser apenas proclamada, ela precisa ser garantida por meio de políticas públicas, de projetos didáticos e da formação contínua de professores que compreendam a leitura literária como uma experiência estética e política.

A esse respeito, Candido (2011), ressalta que o direito à literatura é um bem tão necessário quanto o pão, pois humaniza o sujeito e o permite entrar em contato com a alteridade e com as complexidades da existência. Assim, esse direito conforme o autor, faz pensar a experiência literária como uma necessidade universal, por ser por meio dela que o ser humano elabora sentidos sobre a vida, a dor, a beleza e a dignidade.

Candido destaca que o acesso à literatura deve ser garantido a todos, não como conveniência cultural ou obrigação escolar, mas porque imaginar, narrar e escutar histórias é intrínseco à condição humana. Ao reconhecer a fabulação como necessidade tão essencial quanto alimento ou abrigo, o autor posiciona a literatura no cerne da experiência humana: não como privilégio, mas como direito. Assim, ela amplia repertórios e contribui diretamente para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e conscientes do mundo que habitam.

A concepção elaborada por Antonio Candido propõe uma visão pedagógica e social da literatura, entendida como espaço de construção do sensível, de ampliação de repertórios e de exercício crítico da imaginação. A fruição literária, nesse horizonte, constitui uma via legítima de apropriação cultural e de fortalecimento subjetivo, especialmente em contextos marcados pela desigualdade de acessos. Ao defender o direito à literatura, ele convoca a escola a assumir um papel ativo na democratização dessa experiência, reconhecendo na palavra literária um instrumento de humanização e uma força transformadora no processo educativo.

A partir dessa lógica, a literatura opera como espaço de resistência à lógica utilitarista que, muitas vezes, estrutura a escola contemporânea, reduzindo o conhecimento à técnica e a leitura à decodificação. Nesse sentido, a experiência estética que a leitura literária proporciona não é luxo: é linguagem de mundo, é território de criação e reexistência. Rildo Cosson (2018), ao propor o conceito de letramento literário, afirma que o “letramento literário consiste em escolarizar a literatura, ou seja, trazer a literatura para dentro da escola de forma que esta não

perca o verdadeiro sentido, que é humanizar, não a tomar somente como uma disciplina, sem contextualização e discussão”. Nessa perspectiva, o trabalho com literatura deve mobilizar a construção de sentido e o envolvimento emocional, recusando práticas engessadas que desconsideram a experiência leitora em sua dimensão subjetiva e interativa. Assim, promover o direito à leitura literária nas escolas públicas é também desafiar os discursos que a subordinam ao desempenho técnico ou à preparação para exames, reafirmando seu valor como linguagem artística que convoca a imaginação, a empatia e a reflexão. É nesse encontro entre o texto e o leitor, entre o vivido e o literário, que a literatura realiza sua potência formativa.

O campo do ensino de literatura é de maneira especial sensível a essa dinâmica. Ensinar literatura na educação básica já traz consigo dificuldades abrasadoras, cuja origem quiçá se possa identificar na questão de que “a formação técnica e científica se sobrepôs à formação humanística” (Cosson, 2010, p. 56). Nesse sentido,

[...] o ensino da literatura cristalizou-se no uso supostamente didático do texto literário para ensinar uma gramática esterilizada da língua e o que mais interessasse ao currículo escolar. A leitura da obra, quando realizada, servia apenas para discussões inócuas de temas vagamente inspirados pelo texto e o preenchimento de fichas de leitura padronizadas. O conhecimento literário foi reduzido a listas sem muito sentido de nomes, datas e características de autores, obras e estilos de época. As relações possíveis entre os textos foram perdidas pelo uso aleatório e excessivo de fragmentos ou nas seleções já organizadas pelos livros didáticos (Cosson, 2010, p. 57).

Segundo Cosson, literatura é palavra e a experiência com a palavra carece construir e reconstruir humanidade nos indivíduos. Através dos múltiplos sentidos do verbal, conseguem-se maneiras de expressar aquilo que se deseja dizer e não se sabe como. De tal modo, a literatura suplanta os textos e ultrapassa a ação de decifrar as ideias de “pronto e acabado”. Sobre isso, ele comenta que:

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona com o mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância (Cosson, 2010, p. 29).

Para o autor, é necessário conhecer um instrumento para aprender a tocá-lo. É dessa forma que o autor ressalta a importância de praticar e manusear constantemente as mais variadas formas de leitura literária. Sua construção somente se consolida quando o sujeito experimenta conhecer os diversos textos que lhes são apresentados e pensa nas múltiplas formas de interação e conhecimento. Logo, Cosson assevera que “esse modo de ler precisa ser aprendido tal como se aprende outras práticas e conteúdos” (Cosson, 2010, p. 61).

A literatura, nesse sentido, não é um fim em si, mas uma via de emancipação. A prática docente, quando orientada por essa concepção, compromete-se com a formação de sujeitos

críticos, capazes de compreender sua inserção no mundo e transformá-lo. Na perspectiva de Regina Zilberman (1991), a literatura escolar se configura como um espaço de mediação cultural imprescindível para a interlocução entre o patrimônio literário e as realidades sociais dos alunos. Em especial no contexto das escolas públicas brasileiras, onde predomina um quadro de vulnerabilidades socioeconômicas e exclusão histórica, a mediação literária assume um papel estratégico ao possibilitar a aproximação entre os textos e as experiências cotidianas dos alunos. Zilberman enfatiza que a apropriação crítica da literatura deve valorizar as diversidades culturais e os repertórios locais, rompendo com a homogeneização imposta por abordagens tradicionais e tecnicistas. Portanto, a literatura deve ser compreendida como instrumento político e ético, fundamental para a formação da identidade, para o fortalecimento das vozes silenciadas pelas desigualdades estruturais e para a constituição de uma consciência crítica capaz de responder às demandas de justiça social.

Dando sequência a essa discussão, Zilberman (2008) chama a atenção para algo essencial: o valor da leitura literária não se resume à aquisição de habilidades técnicas, mas se amplia quando promove o acesso a experiências simbólicas e ao repertório cultural que molda a sensibilidade do aluno. A autora argumenta que a potência de um texto literário está justamente em sua capacidade de afetar cada leitor de maneira singular, abrindo brechas para interpretações diversas e permitindo que o leitor se inscreva na obra, interferindo nela a partir de sua vivência. Essa dimensão interativa e, ao mesmo tempo, formativa torna a literatura um espaço fértil para a educação, ao ampliar sentidos, estimular a imaginação e possibilitar um diálogo crítico entre sujeito e linguagem.

Zilberman (1991), ao refletir sobre os desafios do ensino de literatura no Brasil, aponta a urgência de enfrentar aquilo que denomina como “atraso cultural” no que diz respeito à formação de leitores. Para ela, despertar o gosto pela leitura não é tarefa simples, especialmente em contextos marcados pela desigualdade social e por transformações tecnológicas, nas quais o acesso ao livro ainda é limitado. Nessa perspectiva, o estímulo ao hábito da leitura entre alunos de classes populares demanda políticas e práticas que tornem o texto literário mais próximo da realidade e dos interesses desses jovens. A autora ressalta que a literatura capaz de “filtrar e retransmitir” os gostos do leitor precisa estar no centro da escola, mas isso exige um olhar pedagógico atento, sobretudo à diferença entre metodologia e estratégia no ensino.

Segundo Zilberman:

É vital para uma coerência didática que o professor organize seu trabalho em sala de aula a partir de uma visão geral dos conteúdos de sua área e de suas expectativas em relação ao aluno. [...] De modo que, se o professor deseja dar direção transformadora

à sua prática, não pode desvinculá-la dos recursos metodológicos emancipatórios (Zilberman, 1991, p.68).

A autora assinala que, já na década de 1970, o processo de modernização da educação brasileira passou a delinear-se de forma mais evidente, impulsionado, em grande medida, pela incorporação gradual dos meios audiovisuais ao ambiente escolar. Tal inserção, contudo, não se limitava à adoção das tecnologias como instrumentos auxiliares, mas implicava a necessidade de uma revisão crítica das concepções pedagógicas então vigentes. Zilberman adverte que a adesão das instituições de ensino à modernização tecnológica demandava o compromisso efetivo com a reestruturação dos métodos de ensino, exigindo da escola um reposicionamento diante das linguagens emergentes e dos desafios impostos pela contemporaneidade, e não somente a introdução de novos dispositivos. Trata-se, portanto, de um movimento que ultrapassa a dimensão técnica e alcança o campo epistemológico da prática educativa.

Lajolo (2001), em consonância com tal discussão, destaca que a literatura transcende a mera transmissão de informações e instiga o leitor a criar interpretações baseadas nos sentidos que o texto evoca. Para a autora, a leitura literária permite ao leitor vivenciar e gerar significados a partir do texto, bem como associar o significado de um novo texto aos de todos os outros que já leu. Ela afirma que “leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os outros textos que leu” (p. 106 -107).

Em entrevista concedida ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), em março de 2016, Lajolo reflete sobre os impactos das tecnologias digitais no campo da leitura literária. Ao comentar os novos modos de acesso e fruição da literatura, defende que o surgimento do livro eletrônico não representa uma ameaça ao livro impresso. Para a autora, ambos os suportes podem conviver de forma complementar, assim como outras possibilidades de leitura que vêm sendo incorporadas no cotidiano. Sua perspectiva reforça a ideia de que o essencial não está na forma material da leitura, mas na permanência do vínculo entre leitor e literatura, independentemente do meio em que ela circula.

Ao considerar tais contribuições, torna-se evidente que o debate contemporâneo sobre leitura literária não pode restringir-se à defesa do suporte tradicional ou à rejeição apriorística das tecnologias digitais. A emergência de novas formas de mediação e de circulação da literatura desafia a escola a repensar seu papel enquanto espaço formativo capaz de articular tradição e inovação. O que está em jogo, mais do que a escolha entre papel ou tela, é a criação de experiências de leitura que sejam densas, significativas e formativas, experiências estas que

permitam ao leitor navegar por diferentes territórios discursivos, ampliando seu repertório e sua competência interpretativa. Nessa perspectiva, a leitura literária mediada por tecnologias digitais não deve ser compreendida como uma ruptura, mas como continuidade e reconfiguração de práticas leitoras historicamente constituídas. A escola, deste modo, precisa reconhecer que a permanência da literatura depende menos da materialidade do livro e mais da capacidade de provocar encontros entre o sujeito e a palavra, encontros que mobilizem afetos, deslocamentos e interpretações ativas, quaisquer que sejam os meios de leitura.

À luz dessas reflexões, a leitura de textos literários se constitui como um exercício essencial na formação de sentidos e na construção de vínculos entre sujeito, linguagem e realidade, independentemente do suporte ou formato adotado. Através da palavra escrita, o leitor amplia sua capacidade de se relacionar com o outro, de interpretar o mundo e de se situar em meio às tensões históricas, culturais, sociais e ideológicas que o perpassam. Em uma sala de aula marcada pelas múltiplas vozes do tempo presente, essa prática adquire ainda mais densidade. É nesse horizonte que Cruz (2012) propõe uma compreensão mais atenta da leitura literária, ressaltando que esta não pode ser encarada como simples decodificação técnica ou fruição descompromissada, mas como espaço de escuta e de diálogo com as contradições que marcam o nosso tempo.

Cruz (2021) chama a atenção, ainda, para um desafio que se impõe às escolas do nosso tempo: a presença de gerações inteiras de alunos nativos digitais que, embora crescidos em meio a telas e conectividade, nem sempre conseguem interpretar criticamente ou fazer uso produtivo dessas ferramentas em contextos educativos. A familiaridade técnica, nesse caso, não garante autonomia intelectual. Esse descompasso se agrava diante de um modelo escolar que resiste a se reinventar, insistindo em práticas de ensino alheias às dinâmicas comunicacionais e cognitivas que estruturam o cotidiano desses alunos. Diante disso, a urgência de rever os modos de ensinar se impõe: é preciso que a escola dialogue com a cultura digital, não como modismo ou apêndice, mas como parte de um projeto pedagógico que leve em conta as experiências reais dos sujeitos da aprendizagem.

Com esse mesmo olhar analítico, Gomes (2019) destaca a importância de incluir, nas discussões sobre o ensino de literatura, o debate em torno do letramento literário, que se dá por meio de múltiplas linguagens e suportes digitais. Segundo ele, no contexto das práticas de leitura na contemporaneidade, principalmente no ambiente escolar, é essencial considerar o impacto das tecnologias digitais e das novas formas de interação com o texto, pois o processo de leitura do texto literário deve dialogar com as práticas sociais atuais. O autor enfatiza que o

espaço escolar precisa reconhecer e incorporar essas novas dinâmicas de leitura, entendendo a multimodalidade como uma estratégia relevante para a contextualização das experiências de letramento. A esse respeito, observa-se que:

“Letramento digital é bem mais amplo do que a capacidade de acessarmos as mídias sociais. Precisamos desenvolver habilidades capazes de usar o suporte, as ferramentas e os programas disponíveis para melhorar a qualidade de nossas práticas de leitura” (Gomes, 2019, p. 34).

Ponderando essa assertiva de Gomes, a compreensão de letramento digital vai além do simples domínio técnico de ferramentas digitais; trata-se de formar leitores críticos, capazes de transitar entre diferentes linguagens, interpretar múltiplos suportes e ressignificar o ato de ler em contextos mediados pela tecnologia. A escola, portanto, não pode se manter alheia a essas transformações, sob pena de perpetuar práticas descoladas da realidade dos alunos. Incorporar a multimodalidade e as competências digitais ao trabalho com a literatura é uma demanda contemporânea e um compromisso com a formação plena dos sujeitos leitores.

Essa concepção ampliada de letramento digital, que articula criticidade, fluência tecnológica e inserção social, dialoga com os princípios da pedagogia freiriana. Embora Paulo Freire não tenha tratado diretamente das tecnologias digitais em seus escritos, sua visão educativa fundamentada no diálogo, na emancipação e na criatividade oferece subsídios valiosos para repensar as práticas pedagógicas em tempos de cultura digital. Em *A máquina está a serviço de quem?* Freire (1984) reforça que a tecnologia deve ser compreendida como uma expressão legítima da ação criadora humana, ao afirmar: “[...] o avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana”. Nesse sentido, cabe à escola assumir uma postura crítica e propositiva diante dos recursos digitais, colocando-os a serviço de uma educação libertadora, voltada à leitura de mundo e à formação de sujeitos conscientes. A esse respeito, afirma:

[...] a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão sendo postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: não é informática que pode responder. [...] Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entraram na escola. Será que vai se continuar dizendo aos estudantes que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil? [...] (Freire, 1984, p.76).

Freire compreende as tecnologias como ferramentas, mas também como práticas historicamente situadas por decisões humanas, políticas e ideológicas. Ao reconhecer seu potencial formativo, ele não as trata como ameaças à educação, mas como possibilidades de ampliação da criticidade e da criatividade dos sujeitos. Aplicado ao campo da leitura literária, esse entendimento desafia a escola a romper com visões tecnicistas e a explorar as tecnologias digitais como mediadoras de experiências significativas com o texto. Trata-se, portanto, de

deslocar o foco do uso instrumental para um uso pedagógico intencional, capaz de articular leitura, autoria e protagonismo. Nessa direção, a articulação entre literatura e tecnologia pode favorecer práticas mais dialógicas e abertas à experimentação dos repertórios dos alunos.

Inspirada na concepção freiriana de que a leitura da palavra está indissociavelmente ligada à leitura do mundo, a literatura assume um papel central como mediadora entre as vivências dos alunos e os sentidos que constroem sobre a realidade. Para Freire (1987), a educação acontece na relação entre sujeitos e mundo, e não de forma unilateral. Nessa perspectiva, a literatura se configura como espaço simbólico e crítico, capaz de provocar deslocamentos de olhar, reconstruções de memória e reinvenções do cotidiano. Ao reunir emoção, linguagem, identidade e resistência, a leitura literária amplia o repertório cultural e convoca os alunos a se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias. Trata-se de reafirmar a dimensão estética da leitura como um direito formativo, que contribui para a constituição de leitores críticos, imaginativos e comprometidos com a transformação social.

Quando articulada às tecnologias digitais essa leitura ganha novos contornos, ampliando as possibilidades de expressão, autoria e reflexão dos alunos. A mediação docente, torna-se estratégica ao integrar criticamente os recursos digitais ao cotidiano escolar, professores e instituições enfrentam o desafio de ressignificar suas práticas e responder às transformações sociotécnicas em curso. Conforme defende Freire (2001, p. 86), é papel da educação ensinar “[...] em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia [...]”, rompendo com discursos que naturalizam a acomodação e a exclusão. Trata-se, portanto, de perceber que as tecnologias modificam as formas de acesso ao conhecimento, as novas maneiras de ler o mundo, de estabelecer relações, de produzir sentidos e de reinventar o próprio fazer pedagógico.

Em consonância com o pensamento de Paulo Freire, que sustenta uma educação enraizada no diálogo, na escuta e na leitura crítica do mundo, é possível compreender que o contato dos alunos com a literatura, mediado pelas tecnologias digitais, deve ser mais do que uma adaptação técnica: deve ser uma prática pedagógica intencional, voltada para a formação de sujeitos autônomos e conscientes. É nesse entrecruzamento entre palavra e mundo, entre cultura escrita e cultura digital, que a experiência literária pode se reinventar como um ato de liberdade e de reencantamento do cotidiano. Ao reconhecer nas tecnologias possibilidades de recriar a mediação pedagógica, reafirma-se o compromisso com uma escola que acolhe a diversidade das linguagens e que compreende a literatura como espaço fértil de reinvenção do sensível, do imaginário e da esperança.

Após percorrer caminhos teóricos que entrelaçam a leitura literária e as tecnologias digitais como dimensões indissociáveis da formação crítica e estética do sujeito, torna-se necessário considerar o espaço pedagógico onde essas práticas se concretizam: o Ensino Médio. É nesse nível de ensino que se tensionam, de modo expressivo, as promessas de um currículo mais flexível com os efeitos de uma estrutura escolar marcada por desigualdades históricas. Assim, trazer o Ensino Médio para o centro da análise é ampliar a complexidade da discussão: é reconhecer que os sentidos da leitura literária mediada por tecnologias, discutidos até aqui, não se sustentam no vazio, mas ganham forma, ou se esvaziam, nas condições reais dessa etapa escolar. Sob essa ótica, envolver o Ensino Médio como categoria teórica e campo prático é um passo necessário para aprofundar as reflexões que alicerçam esta tese.

As transformações legais e estruturais que incidem sobre o Ensino Médio nas últimas décadas redefinem sua arquitetura curricular e provocam rearranjos expressivos nas práticas pedagógicas e nos modos de ensinar e aprender cada área do conhecimento. No caso da Língua Portuguesa, tais mudanças têm gerado tensões entre as demandas prescritas pelas políticas educacionais e as múltiplas dimensões que compõem o ensino da linguagem, sobretudo no que diz respeito à leitura literária.

O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica no Brasil, constitui-se como um espaço de consolidação de saberes e de preparação para a vida adulta. Direcionado a jovens, majoritariamente entre 15 e 17 anos, que já concluíram o Ensino Fundamental, essa fase assume uma dupla função: aprofundar os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores e ampliar as possibilidades de inserção cidadã, acadêmica e profissional dos estudantes (BRASIL, 2017). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) reconhece o Ensino Médio como a etapa conclusiva da Educação Básica, caracterizando-o como um momento formativo de natureza geral. Nessa fase, o sistema educacional tem como propósito assegurar ao aluno uma base comum de conhecimentos essenciais à cidadania, além de proporcionar subsídios que possibilitem sua inserção no mundo do trabalho e sua continuidade nos estudos em níveis mais avançados. Trata-se, portanto, de um ciclo formativo que busca articular o desenvolvimento integral do sujeito com as exigências sociais, acadêmicas e profissionais do presente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, reafirma a importância da leitura como eixo estruturante do componente curricular de Língua Portuguesa, estabelecendo que os alunos devem desenvolver competências para compreender e produzir textos orais e escritos nos mais diversos gêneros, suportes e contextos. Contudo, essa perspectiva, embora inovadora em termos de multiletramentos e de reconhecimento da

diversidade textual, tende a relegar a literatura a uma posição secundária, muitas vezes instrumental, limitando seu potencial estético, crítico e formativo.

Segundo Zilberman (1991), essa subalternização da literatura no currículo se intensifica com a lógica dos itinerários formativos e das habilidades avaliadas por exames padronizados, que priorizam competências voltadas ao mercado de trabalho e à resolução de problemas práticos. Em consequência, a leitura literária, entendida aqui como uma prática de fruição, de construção simbólica e de ampliação da sensibilidade, perde espaço no cotidiano escolar, especialmente em escolas públicas de contextos vulnerabilizados, onde a pressão por resultados mensuráveis é ainda mais intensa.

Até a recente reformulação promovida pela Lei nº 14.945/2024, o Ensino Médio brasileiro era organizado com base na Lei nº 13.415/2017, estruturando-se em um percurso de três anos e dividido em dois grandes blocos: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. A Formação Geral era composta pelos quatro campos do saber definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, totalizando, no mínimo, 2.400 horas. Complementarmente, os itinerários formativos somavam ao menos 600 horas e visavam oferecer aprofundamento em áreas escolhidas pelos alunos, de acordo com seus interesses, promovendo certa flexibilidade e autonomia no currículo. No entanto, com a aprovação da nova política educacional, essa estrutura foi parcialmente revista, abrindo espaço para outras formas de organização curricular.

Assim, o Novo Ensino Médio continua impondo desafios concretos aos professores de Língua Portuguesa, que precisam reorganizar suas abordagens didáticas diante de uma estrutura flexível. Se, por um lado, essas tecnologias oferecem múltiplas possibilidades de mediação, interação e acesso aos conteúdos literários, por outro, sua integração efetiva depende de infraestrutura adequada, formação continuada e de um projeto pedagógico que vá além da instrumentalização técnica (Santaella, 2012).

Por fim, embora teorias e normativas educacionais por vezes sinalizem avanços quanto à valorização da leitura literária no Ensino Médio, nem sempre a centralidade dessa prática se concretiza nas diretrizes e documentos oficiais. Muitas vezes, tais instrumentos operam de modo fragmentado ou insuficiente, gerando obstáculos à efetivação de propostas que articulem, de forma consistente, literatura, tecnologias digitais e os letramentos múltiplos que compõem a experiência do aluno. Ainda que algumas reformulações apontem para caminhos mais sensíveis às transformações socioculturais, o percurso permanece marcado por lacunas. É nesse cenário

que a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa, mediada pelas tecnologias digitais, afirma-se como prática necessária, desafiadora e formativa.

2. ACESSO À LEITURA LITERÁRIA E ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ler é sonhar pela mão de outrem.
(Fernando Pessoa)

Ao afirmar que ler é sonhar pela mão de outrem, Fernando Pessoa nos convida a refletir a leitura literária como um ato de entrega sensível, de atravessamento do eu pelo outro, de encontro entre mundos possíveis. Essa concepção poética do ato de ler torna-se ainda mais provocadora quando transposta ao espaço escolar, sobretudo em um tempo marcado pela presença constante das tecnologias digitais na vida cotidiana. No contexto educacional da educação básica, em que páginas e telas coexistem nos processos de formação leitora, torna-se necessário (re)pensar os sentidos atribuídos à leitura literária e suas mediações contemporâneas.

Ao articular a leitura literária com as tecnologias digitais, este capítulo promove reflexões que abrangem a formação do leitor literário, o direito à literatura, os sentidos da leitura mediados pelas tecnologias, o letramento digital no contexto da escola pública e os desafios éticos e pedagógicos advindos das inteligências artificiais. A proposta consiste em percorrer esse percurso com rigor analítico e sensibilidade pedagógica, compreendendo que a literatura, ao ser mediada pelas tecnologias, preserva sua potência formadora, mas inaugura caminhos, híbridos e dialógicos, em consonância com os alunos e com os múltiplos letramentos que os constituem.

No âmbito das discussões sobre leitura, literatura e tecnologias digitais, é pertinente evocar, ainda que fora do campo teórico, a crônica *Tecnologia*, de Luís Fernando Veríssimo (2015). Com ironia refinada e crítica sutil, o autor problematiza os efeitos da digitalização sobre o imaginário do leitor contemporâneo, ao evidenciar os deslocamentos cognitivos e culturais provocados pela presença massiva da tecnologia no cotidiano. Sua abordagem literária, ao provocar simultaneamente o riso e a reflexão, revela as ambiguidades que atravessam a experiência leitora na era digital, tensionando os sentidos da literatura em tempos de transformações aceleradas nos modos de acesso e fruição textual.

[...] Está certo, jamais teremos com ele a mesma confortável cumplicidade que tínhamos com a velha máquina. É outro tipo de relacionamento, mais formal e exigente. Mas é fascinante. Agora compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que dividem a sua vida profissional em antes dele e depois dele. Sinto falta do papel e da fiel Bic, sempre pronta a inserir entre uma linha e outra a palavra que faltou na hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido, jamais nos sujará os dedos, mas acho que estou sucumbindo. Sei que nunca seremos íntimos, mesmo porque ele não ia querer se rebaixar a ser meu amigo, mas retiro tudo o que pensei sobre ele. Claro que você pode concluir que eu só estou

querendo agradá-lo, precavidamente, mas juro que é sincero (Veríssimo, 2015, p. 58-60).

A crônica apresenta, com humor crítico, as dificuldades vivenciadas pelo narrador diante de sua pouca familiaridade com recursos digitais, evidenciando os desafios impostos pela tecnologia em contextos profissionais que demandam competência técnica e agilidade. Ao revelar os embaraços causados pela mediação tecnológica, o texto lança luz sobre um impasse geracional e estrutural que atravessa também o campo educacional e literário.

Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: vamos lá, seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente[...]. Dito isto, é preciso dizer também que quem provou pela primeira vez suas letrinhas dificilmente voltará à máquina de escrever sem a sensação de que está desembarcando de uma Mercedes e voltando à carroça [...] (Veríssimo, 2015, p. 58-60).

Luiz Fernando Veríssimo apresenta, em tom humorístico e reflexivo, as dificuldades enfrentadas pelo indivíduo diante da rápida evolução tecnológica. O texto ressalta a sensação de estranhamento e impotência gerada pelo contato com inovações que, ao mesmo tempo, em que prometem facilitar a vida cotidiana, também expõem as limitações de quem não domina plenamente seu funcionamento. Essa tensão entre promessa de progresso e experiência de exclusão é um ponto central para pensarmos as práticas pedagógicas na contemporaneidade, em especial no ensino de Língua Portuguesa.

Nas aulas de Língua Portuguesa, observa-se que a realidade descrita por Veríssimo encontra eco no acesso desigual às tecnologias digitais e, também, na própria leitura literária. Assim como o narrador da crônica se vê deslocado em meio a um universo tecnológico que não compreende totalmente, muitos alunos enfrentam barreiras ao lidarem com os recursos digitais disponíveis no ambiente escolar. Essas barreiras não se restringem somente ao manuseio técnico dos dispositivos, mas dizem respeito também à falta de letramento digital, isto é, à capacidade crítica de compreender, selecionar e interpretar as informações que circulam em múltiplas plataformas.

Estabelecer um diálogo entre a crônica de Veríssimo e o ensino de Língua Portuguesa significa, portanto, reconhecer que tanto a experiência de desconforto com o aparato tecnológico quanto os desafios da leitura literária exigem uma mediação pedagógica sensível e criativa. Cabe ao professor atuar como mediador cultural, construindo pontes entre o texto literário e os ambientes digitais, de modo que a tecnologia não seja vista como um obstáculo, mas como possibilidade de aproximação da literatura com a realidade dos alunos.

Assim, a crítica sutil presente em “Tecnologia” ilumina uma questão central para a educação literária contemporânea: a necessidade de transformar tanto a leitura literária quanto o uso das tecnologias digitais em experiências formativas, críticas e inclusivas. Somente dessa forma será possível superar a sensação de exclusão apontada na crônica e assegurar aos alunos um acesso efetivo e emancipador ao conhecimento.

Assim, explorar a literatura nas aulas de Língua Portuguesa, articulando-a com as tecnologias digitais, requer estudo, pesquisa e sensibilidade docente. É por meio do diálogo entre vida, cultura e leitura que se viabiliza a formação de leitores capazes de interpretar os múltiplos sentidos do mundo contemporâneo. Ao integrar as ferramentas tecnológicas aos processos formativos, ampliam-se as possibilidades de fruição estética e construção de repertório cultural, consolidando a literatura como um espaço dinâmico de encontro entre tradição e inovação, memória e experimentação, dimensões essenciais para uma educação verdadeiramente significativa.

2.1 A importância da leitura na formação do leitor

Discorrer sobre a importância da leitura é antes de tudo rememorar como tudo iniciou. Segundo os estudos de Fisher (2006), a gênese da leitura delinea a ação de várias manifestações humanas, como, por exemplo: em ossos, pedras, cascas de árvores, tabuletas, muros, códices, rolos de papiro, dentre outros. A despeito de a leitura e a escrita estarem diretamente associadas, elas atuam em pontos diferentes do cérebro. A escrita é uma habilidade; enquanto a leitura representa uma aptidão natural. A escrita adveio de uma elaboração e a leitura desenvolveu-se com a compreensão dos elementos da palavra escrita.

Conforme o *Michaelis On-line* (2023), o termo “leitura” refere-se à ação ou efeito de ler, compreendendo tanto a arte de interpretar textos quanto o conteúdo lido. Nesse sentido, Zaccur (2001), observa que a palavra “ler” tem origem no latim *legere*, cujo significado remete a colher ou recolher. Sob essa perspectiva, Zaccur afirma que “ler é descobrir caminhos, conhecer e reconhecer o mundo à nossa volta” (p. 123). Essa concepção ressalta a leitura como um processo ativo e transformador, que possibilita não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a ampliação do repertório cultural e a compreensão crítica do contexto em que se vive.

No âmbito das reflexões propostas por Kleiman (2004, p. 13), a leitura é conceitualizada como um processo dinâmico, caracterizado pela ativa participação do leitor e pela interatividade com a textualidade. A autora ressalta que a construção de significado no ato

de ler não se restringe a uma mera decodificação linguística, mas, sim, emerge da sinergia entre distintos estratos de conhecimento. Alicerçada na concepção de Kleiman, destaca-se a relevância da interação entre o conhecimento linguístico, o entendimento textual e a compreensão do mundo, elementos intrinsecamente entrelaçados na tessitura do processo de leitura. Dessa maneira, é por meio dessa interconexão entre múltiplas dimensões cognitivas que o leitor alcança a construção e atribuição de sentido ao texto, transcendendo, assim, a mera decifração superficial para engajar-se em uma compreensão mais contextualizada.

Paulo Freire, na obra denominada *A Importância do Ato de Ler* (1989), afirmou que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Com essa afirmativa, Freire manifesta que o mundo que se movimenta para o sujeito em seu cenário pode ser diferente do mundo da escolarização. Por conseguinte, a leitura das palavras na escolarização, ou de sua escrita, de nada comprometeria a leitura da realidade. Ele interessava-se com os “textos”, as “palavras” e as “letras” no contexto em que eram experimentados pelo educando. Ele percebeu que quanto mais “codificava” a leitura dessa realidade, mais ampliava a competência do sujeito em ver e aprender, na qual a compreensão ocorria através das relações. Logo, a leitura pensada por Freire, designada como o “ato de ler”, procura a percepção crítica, a interpretação e a “reescrita” da compreensão do sujeito, mostrando que o que antes era visto e alcançado de maneira autoritária, é concebido como “ato de conhecimento”.

Para Zilberman (2008, p.12), começa-se a ler desde quando se nasce, por ser quando se começa a decodificar todos os sinais emitidos ao seu redor. Segundo ela, “[...] tudo começou quando a sociedade precisou criar um código reconhecido e aceito por todos, o qual seria usado para operar as relações familiares, sociais e econômicas[...]”. De tal modo, a autora afirma que foi a partir da invenção dos textos impressos, para o material produzido poder ser lido, que brotou a “inquietação” para ensinar o povo a ler. Por esse ângulo, estabeleceu a escola como instituição responsável em ensinar, já que existia a necessidade da decodificação das letras por todos. Apesar de não possuir sujeitos capacitados para exercer essa tarefa, a escola buscou os escravos que sabiam ler, para realizar essa função, a de decifrar e decodificar a palavras escritas.

No tocante à temática da leitura, Rubem Alves, igualmente a Freire, advogou a favor dos livros e do ato de ler. Em sua obra *O prazer da leitura* (2004), o autor oferece perspectivas singulares acerca do processo de ensino da leitura. Alves propõe que o ensino da leitura deveria seguir uma abordagem análoga ao ensino da música, onde não se concentra somente na aprendizagem das notas musicais, mas, de maneira abrangente, na apreciação e compreensão da canção na totalidade. Nessa ótica, ele destaca a importância de uma abrangência no ensino

da leitura, enfatizando os componentes linguísticos e a apreciação global da narrativa, visando uma compreensão mais intensa e integrada. Assim,

A mãe pega no bebê e embala-o, cantando uma canção. E a criança percebe a canção. O que o bebê ouve é a música, e não cada nota, separadamente! E a evidência da sua compreensão está no facto de que ele se tranquiliza e dorme – mesmo nada sabendo sobre notas (Alves, 2004, p. 64).

Consequentemente, nas reflexões de Rubem Alves, o delineamento do leitor transcende meramente a aquisição de habilidades técnicas; ele fundamenta-se na construção de um perfil que não apenas lê, mas que também se encanta com a experiência literária, promovendo, por conseguinte, um ambiente propício para o florescimento do prazer intrínseco à prática da leitura. O autor destaca a complexidade desse perfil ao ressaltar a habilidade de decodificar textos e a capacidade de se deixar envolver pelo conteúdo, nutrindo um estímulo pela leitura. Desse modo,

[...] quem ensina a ler, isto é, aquele que lê para que os seus alunos tenham prazer no texto, tem de ser um artista. Só deveria ler aquele que está possuído pelo texto que lê. Por isso, eu acho que deveria ser estabelecida nas nossas escolas a prática dos “concertos de leitura”. Se há concertos de música erudita, jazz – por que não concertos de leitura? Ouvindo, os alunos experimentarão o prazer de ler (Alves, 2004, p. 65).

Frente às inúmeras discussões que permeiam essa temática, a formação do leitor emerge como uma inquietação de grande extensão, extrapolando os limites do ambiente escolar. Embora a escola seja frequentemente incumbida dessa responsabilidade, a complexidade desse desafio revela-se como uma preocupação que transcende o âmbito educacional. A formação do leitor, portanto, torna-se uma questão multifacetada que envolve a sala de aula e demanda um olhar atento para as influências socioculturais, familiares e tecnológicas que moldam a experiência leitora em um sentido mais amplo.

No contexto educacional, a prática da leitura representa um elemento fundamental no desenvolvimento das competências linguísticas, especialmente no âmbito das aulas de Língua Portuguesa. Ao transcender os limites da mera decodificação textual, a leitura configura-se como uma ferramenta dinâmica e enriquecedora, propiciando não apenas o domínio técnico da língua, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico, a ampliação do repertório vocabular e a capacidade de interpretação contextual.

Conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa, documento que estabelece princípios e fundamentos para a organização do ensino da área, a abordagem da leitura literária deve articular-se com as práticas sociais e culturais dos alunos, reconhecendo a diversidade de linguagens e os múltiplos suportes que integram o cotidiano escolar.

Pensar o ensino da Língua e da Literatura implica pensar também as contradições, as diferenças e os paradoxos do quadro complexo da contemporaneidade. Mesmo vivendo numa época denominada “era da informação”, a qual possibilita acesso rápido à leitura de uma gama imensurável de informações, convivemos com o índice crescente de analfabetismo funcional, e os resultados das avaliações educacionais revelam baixo desempenho do aluno em relação à compreensão dos textos que lê (BRASIL, 2008, p.15).

Acerca disso, a leitura pode ser delimitada como produtora de sentidos, é dialógica, não incide sozinha, e, sim, nas relações situadas entre o leitor e o texto. Abrange também o contato com vários textos, criados nos mais díspares campos sociais. Ler não é exclusivamente decifrar códigos, entretanto o aluno deve entender sua associação lógica, a correlação dos juízos, os fins por detrás de cada texto, realizando uma leitura das entrelinhas, da compreensão de mundo do autor e das plausíveis manipulações refreadas neles. Segundo Lajolo (2001, p.45), “[...] é preciso que o leitor tenha possibilidade de percepção e reconhecimento – mesmo que inconscientemente – dos elementos de linguagem que o texto manipula”. Dessa forma, o aluno poderá arrolar o que foi compreendido com a sua história de vida, transformando-se num sujeito ativo no que tange à leitura, criando, igualmente, um espírito crítico.

Nesse seguimento, a gênese da leitura se une intensamente à história da educação, escolhendo a escola como ambiente de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura. À escola compete a formação do leitor e o bom emprego dessa aptidão como condição de assistir na formação integral do aluno, uma vez que a leitura proporciona um diálogo com o mundo, com a informação acumulada e é um agente do conhecimento. Para esse fim, é necessário expandir diálogos com os múltiplos meios textuais e incitar díspares abordagens.

Nessa mesma lógica, Zilberman (1991) compreende a leitura, como produto da escola, e passou a ocupar uma posição de relevo na sociedade contemporânea, permitindo ao sujeito elevar-se ao mundo do conhecimento, fazendo parte da pequena parcela que detém o “capital financeiro”. À vista disso, a história da leitura insere-se na história da sociedade capitalista, onde a política, a fim de valorizar a leitura como juízo, precisou vinculá-la ao fator econômico.

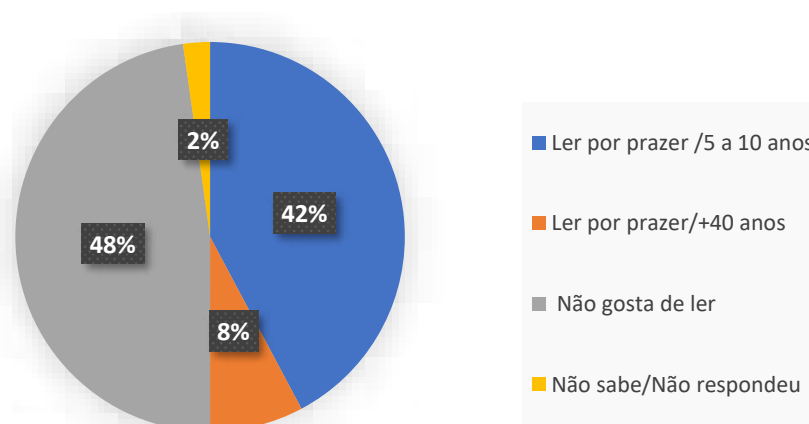
Obviamente, a leitura não tem na escola seu único local de situação, entretanto é nela que se apresenta uma configuração decisiva, é no espaço escolar que ela se alarga. No campo escolar, desenvolver a leitura significa atuar para a promoção da competência leitora dos alunos, ou seja, expandir suas experiências de leituras e textos, de forma que eles tenham acesso a leituras mais complexas e, igualmente, diversificadas. Agir na promoção da competência leitora significa perfilhar que o aluno já traz algumas competências organizadas, melhor dizendo, ele não as elabora exclusivamente a partir das tarefas em sala de aula, todavia é exatamente essa tarefa que expandirá suas competências leitoras.

Não obstante, impõe-se uma apreciação realista do intrincado percurso que permeia a prática da leitura em território nacional, examinando de maneira crítica tanto o destaque conferido à leitura quanto a acessibilidade e a significância que lhe são atribuídas. Nessa perspectiva, a análise realista revela que o acesso à leitura constitui, inegavelmente, um desafio premente para a sociedade em sua totalidade. A barreira de acesso à leitura configura-se como um obstáculo substancial que requer atenção cuidadosa e intervenções estratégicas para fomentar um cenário mais inclusivo e propício ao desenvolvimento do hábito leitor.

Conforme a penúltima pesquisa realizada pela PLATAFORMA PRÓ-LIVRO em 2019 e divulgada de janeiro a março de 2020, período anterior à pandemia, no que tange a *Retratos da Leitura no Brasil*, 61% das escolas públicas brasileiras não possuíam um acervo bibliográfico à disposição dos alunos. Nessa perspectiva, a média de leitura do Brasil até aquele ano estava bem abaixo da média mundial: em um ranking com 70 países, o Brasil ocupava a 60ª posição. A pesquisa ainda continua com dados que 42% dos brasileiros, com mais de 5 anos, alegam não ler porque não compreendem ou têm dificuldades e 44% não são leitores e nem leram, nem mesmo um trecho de um livro. Já no que se refere à leitura literária, o professor aparece como o maior responsável por estimular o gosto dos alunos (52%), à frente de filmes com base em livros (48%) e a recomendação de pessoas/amigos (41%).

O gráfico seguinte apresenta os desafios subjacentes a diminuição do prazer de ler e destaca a necessidade de adotar estratégias que incentivem a revitalização do hábito leitor.

Gráfico 04 -Você gosta de ler?



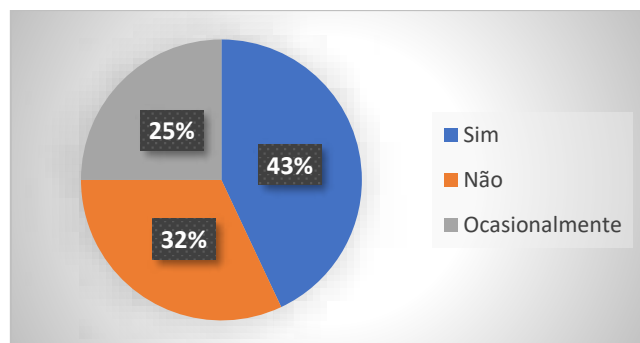
Fonte: Criado pela autora a partir dos dados referidos pela PLATAFORMA PRÓ-LIVRO

O gráfico evidencia um declínio progressivo no prazer pela leitura literária à medida que a idade avança. Observa-se que 38% das crianças entre 5 e 10 anos afirmam gostar de ler, o que revela que, nesse estágio inicial de formação leitora, ainda há um vínculo significativo com o ato de ler. Entretanto, esse índice cai drasticamente nas faixas etárias posteriores. Entre os adultos com mais de 40 anos, apenas 17% afirmam ler por prazer, o que demonstra um afastamento gradual da leitura literária ao longo da vida. Já na faixa a partir dos 17 anos, 43% dos indivíduos declaram não gostar de ler, sinalizando uma rejeição mais evidente à prática leitora nesse período de transição para a vida adulta.

Esses dados indicam uma curva descendente no engajamento com a leitura literária, o que pode ser interpretado como reflexo de fatores sociais, educacionais e culturais que influenciam diretamente a relação dos sujeitos com os textos literários ao longo da vida.

Quando questionado sobre se considerar um leitor, os dados encontrados foram os seguintes:

Gráfico 05 - Você se considera um leitor?



Fonte: Criado pela autora a partir dos dados referidos pela PLATAFORMA PRÓ-LIVRO 2024

O gráfico apresenta o comportamento dos leitores brasileiros em relação à leitura literária e ao prazer associado a essa prática. Nota-se que 43% dos respondentes afirmam manter uma relação positiva e contínua com a leitura, declarando que leem por gosto pessoal. Esse percentual, embora significativo, ainda revela que a leitura literária não constitui um hábito consolidado para a maioria da população.

Em contrapartida, 32% da amostra indicaram não ler por prazer, reforçando a ideia de que a leitura, para muitos, está associada a obrigações escolares, profissionais ou religiosas, e não à fruição estética e cultural que a literatura pode proporcionar. Tal dado é particularmente relevante, pois mostra que uma parcela expressiva da sociedade não enxerga o texto literário como fonte de prazer ou de enriquecimento simbólico.

Já os 25% que declararam ler apenas ocasionalmente situam-se em uma zona intermediária, sinalizando que, embora reconheçam algum valor na leitura, não a incorporam como prática regular. Esse grupo evidencia um campo fértil para políticas de incentivo, mediações pedagógicas e práticas culturais capazes de transformar a leitura eventual em hábito cotidiano.

Observando os resultados, é possível afirmar que o prazer pela leitura literária no Brasil ainda enfrenta barreiras estruturais e culturais.

Outra pesquisa de destaque no contexto da leitura no Brasil é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Realizado a cada três anos, o PISA possibilita a comparação do desempenho de alunos de diferentes países ao longo do tempo. O exame avalia jovens de 15 anos em três áreas principais: leitura, matemática e ciências. Abaixo, dado referente ao perfil dos avaliados no que se refere a leitura.

Figura 7- Desempenho dos alunos brasileiros na avaliação de conhecimento e habilidades em leitura - PISA/BRASIL 2022

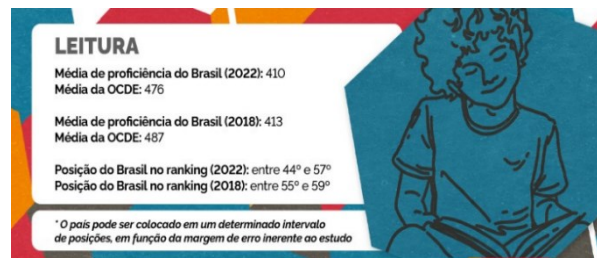


Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>

Os resultados do PISA 2022, divulgados em dezembro de 2023, revelaram que o desempenho médio do Brasil em leitura foi de 410 pontos, uma pontuação estatisticamente inferior à média alcançada por países como Chile e Uruguai. Além disso, 50% dos alunos brasileiros apresentaram baixo desempenho na área de leitura, situando-se abaixo do nível 2. Nesse nível, espera-se que os alunos sejam capazes de localizar informações explícitas, identificar a ideia principal em textos de extensão moderada e estabelecer conexões simples com seus conhecimentos prévios. Em contraste, entre os países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o percentual de alunos que não

atingiram o nível 2 foi de 26%. Adicionalmente, só 2% dos alunos brasileiros alcançaram um alto desempenho em leitura, correspondente ao nível 5 ou superior.

Figura 8 - Desempenho dos alunos brasileiros na avaliação de conhecimento e habilidades em leitura.



Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>
PISA/BRASIL 2022

É importante destacar que as médias de desempenho do Brasil em leitura, obtidas em 2022, foram praticamente equivalentes às registradas em 2018, quando os alunos brasileiros alcançaram uma pontuação média de 413 pontos. Essa pontuação ficou abaixo da média dos países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que foi de 487 pontos. Desde 2009, os resultados do Brasil têm se mantido estáveis, sem alterações significativas, evidenciando a persistência dos desafios na área da leitura no contexto educacional brasileiro.

Diversas pesquisas, incluindo avaliações nacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), evidenciam a persistente dificuldade na aprendizagem da leitura no Brasil. Esses resultados ressaltam a urgência em enfrentar essa problemática, visando preparar criticamente os adolescentes brasileiros para os desafios do século XXI. Para tanto, é necessário promover uma reconfiguração significativa do ambiente escolar, implicando na reinvenção de abordagens pedagógicas e práticas educacionais, visando à melhoria da proficiência leitora e ao desenvolvimento de competências essenciais para a formação cidadã.

Vê-se, portanto, a necessidade de transformação do ambiente escolar, destacando a importância da leitura para a formação crítica e cidadã dos alunos, com respaldo em estudos, pesquisas e manifestações culturais. A leitura, longe de ser apenas uma habilidade técnica, deve ser concebida como um processo fundamental para a construção de um pensamento autônomo e reflexivo. Nesse contexto, a escola assume o papel de transmissora de conteúdos como um espaço dinâmico que estimula o gosto pela leitura e integra diferentes formas de acesso à

informação, reconhecendo a diversidade de interesses e linguagens que adentrem o universo dos alunos.

2.2 Direito à literatura e as mediações tecnológicas

Como defendido por Candido (2011) a leitura literária, entendida como direito fundamental, não pode estar dissociada das condições materiais, simbólicas e políticas que a viabilizam, sobretudo em um cenário marcado pela presença crescente das tecnologias digitais. Assim, é no entrelaçamento entre o direito à literatura e às mediações tecnológicas que se delineiam novos desafios e possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa, exigindo do professor sensibilidade estética e compromisso ético, além de compreensão crítica das dinâmicas culturais e midiáticas que atravessam o cotidiano escolar. O que se segue, portanto, é uma análise sobre o direito à literatura em sua dimensão formativa e cidadã, considerando os suportes digitais como espaços possíveis, e, por vezes, interpelados, de mediação, acesso e fruição estética.

A busca por direitos e deveres configura-se como um elemento essencial na narrativa histórica das civilizações humanas. As relações entre aqueles que detêm o poder e os que possuem recursos limitados frequentemente assumem uma dinâmica hermética, marcada por distâncias significativas. Cada grupo, em suas particularidades, empenha-se na conquista de seus objetivos e interesses, o que, por sua vez, catalisa transformações históricas e exerce impacto sobre as diversas dimensões da experiência humana.

No contexto contemporâneo, a articulação entre o direito à literatura e as tecnologias digitais constitui um campo fértil de reflexão, ao evidenciar as transformações nas formas de acesso, mediação e fruição dos textos literários. A incorporação das tecnologias ao cotidiano amplia as possibilidades de circulação da literatura, mas também impõe desafios à sua democratização, notadamente em contextos de desigualdade sociotécnica. Diante desse quadro, torna-se importante redimensionar as práticas pedagógicas, os suportes e os modos de leitura, reconhecendo que a efetivação do direito à literatura, hoje, passa também pela inclusão digital e pela valorização da diversidade cultural presente nos ambientes tecnológicos.

Em consonância com essa perspectiva, o cartunista Ubiratan Porto, figura de destaque no cenário do humor gráfico brasileiro, expressa a urgente necessidade de reconfiguração do ambiente escolar contemporâneo por meio de sua obra. Em seus cartuns, Porto aborda de maneira crítica a importância da leitura no contexto brasileiro, ressaltando a diversidade de

formatos que capturam a atenção dos jovens. Ao mesmo tempo, ele destaca os desafios enfrentados pelos educadores da educação básica, especialmente no que se refere à tarefa de despertar o interesse dos alunos pela leitura literária, em um cenário repleto de outras formas de entretenimento e tecnologia que competem pela atenção dos mesmos.

Figura 9 – Cartoon / Ubiratan Porto



Fonte: <https://biratancartoon.blogspot.com/2012/08>

Com base nesse panorama, a literatura surge como uma das competências necessárias sobre as quais a escola deve se concentrar ao longo da educação básica. O leitor contemporâneo encontra-se imerso nas inovações tecnológicas, sendo, portanto, desafiado a lidar com os novos modos de ler, tanto no que diz respeito à disseminação das leituras quanto às suas formas de registro. Segundo Chartier (2020, p. 06), o leitor atual abandonaria “todas as heranças que o plasmaram, já que o mundo eletrônico não mais utiliza a imprensa”, evidenciando as transformações profundas nas práticas e nos suportes de leitura.

Logo, pode-se afirmar que a leitura literária constitui simultaneamente um meio e um fim, desempenhando um papel decisivo na aquisição e apreensão do conhecimento, independentemente do dispositivo utilizado. Sua essência vai além da mera decodificação de palavras e textos, caracterizando-se, principalmente, como um ato de conferir-lhes uma dimensão mais profunda, uma vez que, como destacado por Rezende (1993), a leitura tem o poder de insuflar alma ao conteúdo.

[...] A cada mergulho nas camadas simbólicas dos livros, emerge-se vendo o universo interior e exterior com mais clareza. Entra-se no território da palavra com tudo o que se é e se leu até então, e a volta se faz com novas dimensões, que levam a reinaugurar o que já se sabia antes (Rezende, 1993, p. 164).

A reflexão proposta por Rezende aponta para a potência formativa da leitura literária, compreendida não apenas como um exercício de decodificação de signos, mas como uma experiência estética, intelectual e subjetiva. O “mergulho nas camadas simbólicas dos livros” sugere que o leitor não se limita à superfície textual. Ao adentrar o universo da leitura, ele ativa memórias, saberes prévios e afetos, reelaborando sua própria visão de mundo. Esse movimento dialógico entre o interior e o exterior do sujeito reforça o caráter transformador da literatura, capaz de provocar uma reinauguração do já conhecido, oferecendo novas perspectivas e sentidos ao vivido. Do ponto de vista pedagógico, tal processo é essencial para compreender a leitura como prática cultural e emancipatória, na qual o ato de ler não se encerra no texto, mas se expande em direção à formação crítica, ética e sensível do leitor.

Nessa perspectiva, a leitura literária não se configura apenas como prática subjetiva de autotransformação, mas também como experiência social e cultural que ultrapassa o indivíduo. O gesto de “reinaugurar o que já se sabia antes”, tal como propõe Rezende, projeta-se para além da dimensão pessoal, pois ao ampliar o horizonte de compreensão do mundo, o leitor se insere de maneira mais crítica e criativa na coletividade. A literatura, portanto, não é somente um espaço de fruição estética, mas também um instrumento de participação e pertencimento, capaz de articular a subjetividade individual com os vínculos sociais e históricos. Essa compreensão abre caminho para o reconhecimento da leitura literária como direito humano, uma vez que sua ausência não compromete apenas a formação sensível do sujeito, mas fragiliza também a própria vida democrática.

A reflexão sobre o direito à leitura literária remete-nos à obra *O Direito à Literatura*, de Antônio Cândido, na qual é destacada a centralidade do elemento literário na construção da pólis. Cândido argumenta que a literatura é um direito de tal magnitude que se assemelha às necessidades mais fundamentais do ser humano.

[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual (Cândido, 2011, p.122).

Nesse contexto, é imprescindível compreender que o direito à literatura transcende a esfera do mero entretenimento, consolidando-se como uma necessidade social. Em vez de ser concebido como uma distração, ele se configura como um instrumento de enriquecimento pessoal e cultural. A defesa desse direito implica, portanto, o estabelecimento de um cenário no qual a luta pelos direitos englobe a criação de condições para que todos tenham acesso aos diversos estratos culturais, alinhando-se a um estado de coisas que proporcione igualdade de oportunidades nesse domínio.

Antonio Candido defende que a literatura constitui um direito humano fundamental, inalienável e indispensável à existência. Negá-la a alguém equivale, segundo o autor, a restringir sua capacidade de sonhar e de imaginar, dimensões essenciais da experiência humana. A aptidão para fantasiar, ou fabular, como o próprio autor nomeia, é constitutiva do ser humano, sendo impossível atravessar um único dia sem algum tipo de imersão no universo ficcional, seja por meio da leitura de uma narrativa, da fruição de conteúdos midiáticos, da escuta de relatos orais ou mesmo dos devaneios involuntários do sonho. Por conseguinte, ao se retirar o acesso à literatura, nega-se ao sujeito a possibilidade de exercer plenamente sua humanidade.

Candido (2011) amplia essa concepção ao afirmar que a literatura exerce também uma função formativa, embora não nos moldes da instrução tradicional. Longe de atuar como ferramenta disciplinadora ou moralizante, a literatura humaniza porque abriga em si o bem e o mal, a virtude e o conflito, permitindo ao leitor vivenciar simbolicamente os dilemas humanos mais profundos. Trata-se, portanto, de uma experiência ética e estética que escapa a padrões normativos de mensuração e eficiência. Ainda segundo o autor, o contato com a literatura não é uma experiência passiva ou neutra. Ao contrário, pode ser marcada por angústias, desconfortos e contradições que interpelam o leitor em suas estruturas emocionais e cognitivas. Essa densidade emocional, embora desafiante, é justamente o que torna a literatura um campo fecundo para a reflexão, o diálogo e o enfrentamento simbólico de questões complexas da vida social e individual.

Nesse sentido, Candido distingue dois planos de aprendizagem proporcionados pela leitura literária: um de ordem subjetiva, que atua na organização dos afetos e na mobilização dos sentimentos do leitor; e outro de natureza intencional, vinculado às ideias, valores e visões de mundo expressas pelo autor. Este segundo nível demanda do leitor uma postura crítica, pois o desafia a assumir posições diante das temáticas e conflitos apresentados no texto, convocando-a a um posicionamento interpretativo e ético diante da narrativa.

Após refletirmos sobre a importância da leitura como prática fundante da experiência humana e discutirmos, à luz de Antonio Candido, a literatura como um direito inalienável, é preciso avançar em direção a uma nova dimensão igualmente urgente: o direito às mediações que viabilizam o encontro entre literatura e tecnologias no contexto educacional. Embora não exista uma metodologia única ou um roteiro prescritivo capaz de garantir o uso eficaz dessa ação em sala de aula, é possível afirmar que essa tarefa, embora complexa, é possível de se realizar. Justificar a presença da leitura literária no espaço escolar exige o reconhecimento de seu poder humanizador, como sustenta Candido (2011), ao afirmar que a literatura nos torna

“mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (2011, p.180). Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que garantir o direito à literatura, hoje, também implica assegurar as mediações pedagógicas e tecnológicas que permitam aos sujeitos acessar, interpretar e dialogar com os textos literários em suas múltiplas linguagens e suportes.

Assim, afirmar que as mediações tecnológicas são mudanças inevitáveis é reconhecer a presença das tecnologias no cotidiano escolar e compreender sua ação na reconfiguração das práticas de leitura, especialmente da leitura literária. A literatura, enquanto direito, pressupõe não somente o acesso ao texto, mas também às condições concretas de sua fruição, o que, no presente, inclui as formas pelas quais esse texto é mediado, acessado e reinterpretado em ambientes digitais. Nesse sentido, a mediação não pode ser vista como um simples recurso didático, mas como um campo de disputas simbólicas, sociais e tecnológicas que abarcam o sujeito leitor. Como lembra Roger Chartier (2005), cada mudança nos suportes de leitura, do manuscrito ao impresso, do impresso ao digital, altera também os modos de ler, as relações com o texto e as formas de apropriação do sentido. Ignorar essa dimensão significa negligenciar uma parte constitutiva da formação leitora na contemporaneidade.

Ao refletir sobre o ensino de literatura, Cosson (2010) alerta para a urgência de um trabalho com o texto literário que considere os repertórios culturais dos alunos e as linguagens com as quais eles efetivamente se relacionam. Logo, a mediação tecnológica deve ser encarada como oportunidade para ampliar o alcance da literatura, favorecendo experiências plurais e significativas. Nesse sentido, Rojo (2009) destaca que os multiletramentos exigem da escola uma postura pedagógica mais aberta e sensível à diversidade de linguagens e modos de expressão que os alunos mobilizam.

Nessa perspectiva, a literatura não pode ser compreendida como privilégio, mas como direito essencial que a escola, enquanto instituição democrática, deve assegurar a todos os alunos. Esse compromisso implica não apenas disponibilizar obras literárias, mas também garantir condições de acesso aos múltiplos meios nos quais elas circulam, sejam impressos ou digitais. No entanto, é preciso salientar que ferramentas, aplicativos e plataformas, quando utilizados de forma dissociada de uma intencionalidade pedagógica, reduzem-se a meros ruídos no processo de aprendizagem. O sentido educativo desses recursos emerge, portanto, da mediação docente: é o professor quem, ao integrar criticamente tais tecnologias, transforma-as em experiências formativas, capazes de ampliar os modos de ler, interpretar e habitar o mundo por meio da literatura.

Qualquer proposta de ensino da leitura literária mediada por tecnologias digitais deve reconhecer a interdependência entre o professor, a escola e os contextos sociais nos quais a aprendizagem ocorre. O professor, como mediador do conhecimento, exerce um papel central na criação de condições formativas que estimulem a participação ativa dos alunos. Contudo, não há uma metodologia única ou universalmente eficaz para esse processo, pois os caminhos da leitura variam conforme as realidades escolares, os repertórios dos alunos e as possibilidades tecnológicas disponíveis. O desafio, portanto, reside em promover experiências de leitura, nesse cenário, que favoreçam a autonomia, a escuta e a expressão das vozes discentes, reconhecendo-os como sujeitos críticos e construtores de sentidos no ambiente educacional.

Nessa conjuntura, torna-se imperativo compreender que o processo de leitura literária, no atual panorama da tecnologia digital, demanda uma mediação que considere tanto o texto em si quanto o contexto circundante. A linguagem, sendo intrinsecamente vinculada ao processo social, manifesta-se como uma parte complementar, em que ela e a sociedade exercem influência de maneira concomitante.

Nessa linha de pensamento, Cruz (2021) salienta que:

No século em que o jovem manipula diariamente o seu próprio conhecimento nas redes sociais, encontramos a organização escolar com currículos engessados, Leis e diretrizes objetiváveis com um esquema didático preso ao pensamento arbóreo, asfíxiante e ditatorial, pronto para eliminar a participação do sujeito na construção e produção do seu próprio conhecimento (Cruz, 2021, p. 6237).

De tal modo, inseridos em um contexto cada vez mais permeado pela informação e pela tecnologia, os alunos passaram a demandar abordagens distintas no âmbito da leitura literária. Emergem, assim, novas práticas pedagógicas voltadas à leitura literária, empregando recursos tecnológicos com o propósito de estimular diversas atividades e alinhar-se aos requisitos estabelecidos pela era da educação digital.

Por conseguinte, percebe-se que a leitura literária ganha outras possibilidades de existência quando associada às tecnologias digitais, por consentir comportamentos que conduzem a navegação em um oceano de conexões. Portanto, a discussão sobre o acesso à leitura literária faz-se necessária e deve ser objeto de preocupação constante no cotidiano escolar submergir a esse panorama de educação tecnológica.

Sob essa perspectiva, Cosson (2010) enfatiza que:

[...] aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura. Esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira como foi efetivo, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor. Nesse sentido, quem passou pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grande dificuldade de apreciar a beleza de uma obra literária mais complexa [...] (Cosson, 2010, p. 29).

A partir dessa constatação, torna-se evidente que o direito à literatura não se restringe ao mero acesso ao texto, mas envolve as condições concretas de sua apropriação estética e crítica. Se, como afirma Cosson, o ato de ler literatura é uma aprendizagem construída e dependente das mediações que a antecedem, é papel da escola e, sobretudo, do professor, criar experiências que superem práticas mecanizadas e esvaziadas de sentido, como as tradicionais fichas de leitura. Nesse processo, é indispensável reconhecer que as desigualdades estruturais ainda limitam o acesso pleno aos bens culturais, incluindo os literários, especialmente em comunidades marcadas por vulnerabilidades sociais. No entanto, admitir tais desafios não significa naturalizá-los. Ao contrário, impõe-se a necessidade de explorar alternativas pedagógicas que considerem as tecnologias digitais como possíveis aliadas na construção de pontes entre os alunos e o universo literário.

Ademais, vale destacar que o direito à Literatura e as suas novas formas de acesso por meio das tecnologias digitais representam importantes instrumentos de quebra de paradigmas a respeito da historicidade da leitura e sua função, uma vez que se tornou um processo dinâmico, uma atividade interativa dialógica entre texto, leitor e autor, a qual se atinge numa específica conjuntura histórica, social, cultural e política. Ler é, de tal modo, muito mais do que se apropriar de significados, é um exercício de criar e recriar, de construir e reconstruir opiniões e informações.

Para tratar da literatura em sala de aula, faz-se necessária uma abordagem diferenciada, que vá além de sua mera conceituação, considerando que essa prática artística se constitui por uma linguagem singular, portadora de formas próprias de expressão e interpretação. Assim, as atividades de leitura não podem se restringir a exercícios mecânicos, mas devem ser concebidas de modo a favorecer a ampliação das competências e habilidades leitoras dos alunos, promovendo uma relação crítica, estética e reflexiva com o texto literário. Nesse horizonte, Zilberman (1991) enfatiza que:

[...] é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua conseqüente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor (Zilberman, 1991, p.16).

A partir dessa reflexão, compreende-se que o papel da escola não se restringe a uma função transmissiva, mas deve configurar-se como espaço de mediação, capaz de promover o encontro do aluno com o texto literário em sua complexidade estética, histórica e cultural. Isso implica reconhecer que a leitura literária ultrapassa a dimensão instrumental do ensino e possibilita ao aluno desenvolver competências interpretativas, reflexivas e sensíveis,

fundamentais para a constituição de sujeitos críticos e participativos. De tal modo, a formação do leitor, conforme assinala Zilberman, exige que a escola assuma a responsabilidade de articular o saber herdado com as demandas contemporâneas, criando condições para a literatura ser compreendida como patrimônio cultural e como prática viva de experiência e transformação.

Diante disso, é impossível pensar em uma educação digital contemporânea sem discutir sobre a mediação das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, visto que é nesse ambiente que a linguagem alcançou um espaço mais amplo, com bibliotecas virtuais, *sites*, *blogs*, *fanfics*, *ebooks*, *WebQuest*, *streaming*, *Kindle* e outros, promovendo maior interatividade entre o leitor e a leitura. Por conseguinte, vários aspectos do fazer pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa sofreram mudanças, dentre elas, a relação do aluno com a leitura literária.

Torna-se necessário reconhecer a ineludível obrigação de fomentar a prática da leitura literária na sala de aula de Língua Portuguesa por meio das tecnologias digitais, conforme preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). A integração dessas ferramentas no ensino da leitura literária enriquece as abordagens pedagógicas, propiciando oportunidades para ampliar o acesso, a compreensão e a apreciação da literatura, alinhando-se, assim, com as demandas contemporâneas de uma educação cada vez mais tecnologicamente orientada. Para o PCNEM,

[...] a opção por integrar os campos aos processos tecnológicos próprios de cada área resulta da importância que ela adquire na educação geral – e não mais apenas na profissional. A tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho. [...] não se trata apenas de dar significado ao uso da tecnologia, mas de conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas (BRASIL, 2006, p.106).

Vale salientar que a seleção e o uso criterioso das tecnologias digitais configuram-se como aspectos fundamentais no processo de ensino da leitura literária, sobretudo ao considerar a diversidade de suportes, suas linguagens específicas e os diferentes níveis de acessibilidade que oferecem. Para além da simples introdução de ferramentas tecnológicas em sala de aula, é imprescindível compreender suas possibilidades pedagógicas em articulação com o texto literário, de modo a favorecer experiências formativas mais instigantes e significativas. Quando essa articulação ocorre de maneira consciente, potencializa-se uma aprendizagem que valoriza a interatividade, estimula o protagonismo discente e dialoga com os modos de leitura próprios da cultura digital.

Desse modo, pensar na incorporação e na mediação das tecnologias digitais nas aulas de leitura literária em Língua Portuguesa não é simples, apesar do respaldo de estudiosos que advogam e adotam tais ferramentas no ambiente escolar. Existe uma lacuna evidente entre a

teoria e a prática, possivelmente decorrente do ritmo mais lento e das diferentes realidades com que as escolas tradicionalmente operam em comparação à dinâmica social exigente.

Nesse contexto, Moran (2004) sustenta que:

[...] ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial (Moran, 2004, p. 63).

A ideia apresentada por Moran sugere que a introdução das novas mídias no ensino só será eficaz se houver uma reestruturação dos métodos, práticas, normas, estruturas e sistemas educativos tradicionais que existem há muito tempo, os quais ainda mantêm a distância entre professores e alunos. Sem essa mudança fundamental, as tecnologias podem ser apenas superficiais, proporcionando um toque de modernidade sem alterar as práticas educativas essenciais.

Conforme Tajra (2012), tais transformações exigem a necessidade de um processo de reconfiguração e reinício, delineando um ciclo ininterrupto, dada a constante evolução da tecnologia digital. Para ela, a tecnologia digital transcende o âmbito de ferramentas físicas, influenciando a cultura, a sociedade, os métodos de ensino, aprendizagem e comunicação. A autora adverte que essas mudanças não devem ser adotadas de maneira inflexível, mas sim questionadas.

Torna-se, portanto, cada vez mais relevante discutir as transformações impulsionadas pela educação digital e suas potencialidades para o acesso à leitura literária no contexto das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, especialmente em instituições públicas de ensino. Essas reflexões evidenciam o papel das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas e destacam os desafios estruturais e sociais que permeiam a sua implementação. A análise dessas dinâmicas contribui para compreender como os recursos digitais podem promover uma democratização do acesso à literatura e ampliar horizontes culturais. Nesse sentido, a articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas eficazes é essencial para maximizar o impacto positivo das tecnologias no cenário educacional brasileiro.

2.3 Entre páginas e telas: o impresso e o digital na formação do leitor literário

Em um passado não tão distante, as práticas pedagógicas em sala de aula eram amplamente dependentes de recursos analógicos, como o quadro-negro, o giz e os livros didáticos impressos. As atividades de leitura e pesquisa dos alunos baseavam-se, predominantemente, no uso de bibliotecas e enciclopédias físicas, com informações transcritas

em papel pautado conforme orientações docentes. Na contemporaneidade, a presença da tecnologia nos ambientes escolares tornou-se mais expressiva. Em algumas instituições, recursos digitais, como lousas interativas, projetores multimídia e dispositivos eletrônicos, a exemplo de *chromebook* e *tablets*, passaram a integrar as práticas pedagógicas.

Encontramo-nos em um momento de transição no campo educacional, marcado pela coexistência entre práticas pedagógicas analógicas, oriundas de uma tradição consolidada, e os esforços de incorporação das tecnologias digitais ao ensino, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Essa convivência entre o legado tradicional e as tecnologias revela a complexidade das transformações em curso, que demandam uma articulação cuidadosa entre a preservação de saberes consolidados e a adoção de metodologias alinhadas às demandas contemporâneas. Nesse cenário, refletir sobre os contextos históricos nos quais a leitura literária conquistou seu lugar como prática cultural e social torna-se imprescindível. Afinal, as formas atuais de interação com o texto, impresso ou digital, resultam de um percurso marcado por transformações técnicas, intelectuais e sociais que marcam as práticas leitoras, ressignificando-as continuamente ao longo do tempo.

A leitura é uma prática intrinsecamente vinculada aos sujeitos e às suas trajetórias, de modo que a desvincular das experiências humanas torna-se praticamente inviável. Sua cronologia acompanha a própria história dos suportes da escrita, que evoluíram desde os registros cuneiformes da antiga Mesopotâmia até os meios digitais contemporâneos. Nesse percurso, inscrevem-se materiais diversos, como pedras, couros, rolos de papiro, códices e, mais recentemente, dispositivos eletrônicos, cada qual desempenhando papel determinante na conformação das práticas leitoras de seu tempo. Assim, a história da leitura é também a história das mediações tecnológicas e culturais que a sustentam.

A partir dessa consideração, é pertinente destacar a relevância do códice na ampliação e aprimoramento das práticas de leitura. A adoção do códice marca uma transformação significativa na concepção de livro. Essa transição ocorreu devido à capacidade do códice de acomodar uma variedade maior de texto em comparação com o formato de rolo, conhecido como *volumen*. A disposição material do *volumen* limitava a quantidade de texto disponível, muitas vezes exigindo a utilização de múltiplos rolos para abranger todo o conteúdo de uma obra.

Diante dessa realidade, uma parte dos leitores não conseguia acessar integralmente as obras, uma vez que não tinham contato completo com os rolos, resultando em uma leitura fragmentada em relação à unidade do texto. Com a adoção do códice, esse cenário se modificou,

permitindo que uma obra completa fosse contida em um único livro. A perspectiva de “leitura completa”, conforme aponta Cavallo (2002), passou por uma redefinição, na qual os leitores passaram a ter acesso integral às leituras, e a ideia de “leitura completa” passou a ser associada à leitura de um códice do início ao fim.

Nesse contexto, Cavallo afirmou que o códice:

[...] determinava uma profunda transformação na noção de livro e de leitura completa, visto que a primeira, não mais imediatamente associável à ideia de uma obra, vinha a coincidir com um objeto-livro no qual era possível colocar escritos; quanto à noção de leitura completa, esta passou a compreender, desde então, o conteúdo inteiro de um códice, mesmo que este, como era habitual, contivesse várias obras (Cavallo, 2002, p.94).

Seguindo o mesmo pensamento, Cavallo e Chartier asseguram que:

As práticas de leitura sofrem profundas transformações e o códice provoca uma modificação na própria noção de "livro". No caso do rolo, tal noção mostrava-se bastante estável porque estava ligada a convenções definidas de técnica e de conteúdo; ela podia, de fato, imediatamente o objeto a uma obra, estivesse esta última encerrada num único livro-rolo ou distribuída em vários livros-rolos. [...] o códice, reunindo num único suporte-livro uma série de unidades textuais orgânicas [...] ou não orgânicas [...] determinava uma profunda transformação na noção de livro e de leitura completa [...] (Cavallo; Chartier, 2002, p.94).

Portanto, não se pode negar que o códice introduziu uma abordagem inovadora na leitura de textos, permitindo a realização de anotações nas margens e proporcionando a liberdade de uma das mãos, possibilitando a leitura e a escrita simultâneas. Essa inovação, ao permitir a interação direta com o conteúdo textual, contribuiu para a transformação das práticas de leitura, oferecendo aos leitores uma experiência mais dinâmica e participativa.

No entanto, o advento da imprensa no século XV proporcionou uma democratização e popularização da leitura. A inovação introduzida por Gutenberg diferenciava-se das demais tecnologias de impressão da época pela configuração do mecanismo incipiente, que envolvia letras e símbolos gravados em protótipos de metais. Em termos simples, a impressora de Gutenberg não apenas modernizou a disseminação da informação, anteriormente realizada de forma laboriosa pelos escribas, como também permitiu a reprodução rápida de documentos escritos. A partir desse marco, a produção e distribuição em larga escala de livros e jornais tornaram-se viáveis, acelerando a propagação da alfabetização.

O século XVIII, frequentemente denominado “Século das Luzes”, representou um marco decisivo na constituição das práticas modernas de leitura, tendo como pano de fundo as transformações intelectuais promovidas pelo Iluminismo. Esse movimento, que sucedeu o Renascimento e o Humanismo, consolidou a crença no poder da razão, do progresso e da ciência como instrumentos capazes de emancipar o indivíduo da ignorância e da tutela religiosa. Nesse

cenário, o ato de ler passou a ser valorizado como forma de entretenimento ou devoção, e sobretudo como prática formadora da consciência crítica e da cidadania.

Segundo Chartier (1999), esse período assistiu à consolidação de novos sujeitos leitores e à expansão do público letrado, fenômeno que não se deu sem pressão por parte de instituições conservadoras que temiam os efeitos subversivos da leitura autônoma. Na França e na Alemanha, surgiram relatos que apontavam para uma verdadeira “epidemia da leitura”, expressão que, longe de ter conotação exclusivamente negativa, denotava o crescimento acelerado do interesse pela leitura e a proliferação de impressos acessíveis às camadas médias da população. Essa nova realidade implicou mudanças nos modos de ler e na natureza dos textos consumidos, que se diversificaram e passaram a circular em formatos como panfletos, folhetins e romances, marcando uma nova etapa na história da leitura.

Assim, é claro que a transição do formato impresso para o formato digital ocorreu em um período de coexistência entre essas duas modalidades. Isso reforça a constatação de que a mudança de recursos tecnológicos ao longo das gerações, exemplificada pelo formato impresso, historicamente demandou séculos para ocorrer de um instrumento tecnológico para outro.

A seguir, a imagem apresenta a evolução dos suportes utilizados para registros textuais, conforme destacado por Serra (2014):

Figura 10 – Evolução dos suportes tecnológicos

DATAS SIGNIFICATIVAS DOS SUPORTES DE REGISTROS TEXTUAIS

| Imagem | Ano | Suportes do objeto |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------------------------|
|  | 4000 a.C. | Invenção da escrita |
|  | Século III a.C. | Papiro |
|  | 170 a.C. | Pergaminho |
|  | Século III | Surgimento do códice |
|  | Século XIII | Papel |
|  | 1450 | Invenção da prensa de Gutenberg |
|  | 1991 | Internet |
|  | Década de 1960 | Utilização do termo eletrônico book |

Fonte: Serra, 2014, p. 83

A imagem evidencia como os diferentes suportes textuais acompanharam o desenvolvimento das civilizações, refletindo transformações culturais, tecnológicas e sociais ao longo do tempo. Ao visualizar essa linha evolutiva, compreende-se que a materialidade da

escrita está diretamente ligada às condições históricas de cada época, moldando práticas leitoras e saberes em constante reconfiguração.

Na obra *A Aventura do Livro: do leitor ao navegador*, Roger Chartier (1999) explora o aprendizado proporcionado pelo passado sobre a sobrevivência da leitura impressa e as implicações das novas tecnologias em seu futuro. Chartier analisa a dimensão da chamada revolução do texto eletrônico, equiparando-a à revolução de Gutenberg. Segundo o autor, longe de representar uma interrupção, essa revolução estabelece uma continuação entre a cultura do manuscrito e a cultura do impresso. Contudo, a revolução do texto eletrônico transforma os suportes físicos da escrita e também os formatos de leitura. Chartier assevera que:

O novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. No livro em rolo, como no códex, e certo, o leitor pode intervir. Sempre lhe e possível insinuar sua escrita nos espaços deixados em branco, mas permanece uma clara divisão, que se marca tanto no rolo antigo como no códex medieval e moderno, entre a autoridade do texto, oferecido pela cópia manuscrita ou pela composição tipográfica, e as intervenções do leitor, necessariamente indicadas nas margens, como um lugar periférico com relação a autoridade (Chartier, 1999, p. 88).

Nesse contexto, a alteração reside no “recorte dessas comunidades, segundo os períodos, não é regido pelos mesmos princípios” (Chartier, 1999, p. 92). Em síntese, conforme o autor, há leitores em diferentes contextos, como em Roma, na Mesopotâmia ou no século XX; tornando-se, assim, uma constante, em que a prática da leitura é variável, dependendo da ideia adotada.

Embora à primeira vista a prática da leitura possa parecer um conceito óbvio e inabalável, uma análise de sua história revela que isso não é verdade. No passado, a leitura era predominantemente realizada em voz alta, e a introdução da leitura silenciosa representou uma das modificações mais significativas, na prática. Atualmente, observa-se uma dinâmica de leitura caracterizada pela não linearidade e fragmentação diante de grandes volumes de informações, contrastando com a tradicional leitura linear de períodos. Enquanto nas fases iniciais há uma abordagem mais contemplativa por parte dos leitores, nos tempos mais recentes sua capacidade de interagir com o texto é consideravelmente ampliada, graças aos novos recursos hipermediáticos.

Desde o surgimento da escrita, os suportes físicos destinados a mantê-la assumiram diversas formas, empregados em distintos contextos históricos e sociais. Recentemente, o avanço tecnológico promoveu transformações na apresentação do texto escrito. As novas tecnologias digitais possibilitaram uma interação singular entre o leitor e o texto, propiciando o surgimento de métodos inovadores de leitura.

A partir desse postulado, discorrer sobre o paradigma da leitura, da forma impressa para a digital, emerge um cenário de modificações que redefine a relação entre os leitores e o ato de ler. Esse processo, marcado pela crescente integração das tecnologias digitais, influencia a maneira como se acessa e se obtém informações e impacta a natureza da própria leitura. A trajetória que conduz da leitura impressa à leitura digital reflete não apenas avanços tecnológicos, bem como implicações culturais, cognitivas e educacionais, desafiando concepções tradicionais e estimulando uma reflexão crítica sobre o papel da leitura na sociedade contemporânea.

Discutir a formação do leitor literário em tempos de transformações tecnológicas exige reconhecer que esse processo ultrapassa o domínio técnico da decodificação textual. Ele envolve a constituição de uma relação com as múltiplas materialidades e linguagens que estruturam o ato de ler na contemporaneidade. A leitura literária, enquanto experiência estética e formativa, depende das condições concretas de acesso, das mediações escolares e socioculturais e dos suportes que veiculam os textos. Nesse cenário, a formação leitora não se resume à apropriação das inovações digitais, mas exige uma postura de trânsito entre o impresso e o digital, entre linguagens verbais, visuais e sonoras, convocando o leitor a desenvolver habilidades interpretativas que dialoguem com diferentes formatos, plataformas e práticas de leitura.

Nessa abordagem, conforme Farias (2011, p. 86) destaca, formar um leitor proficientemente hábil em textos literários em uma era tecnológica envolve a apresentação de estratégias metodológicas que estejam em sintonia com a realidade sociocultural dos leitores. Surge, então, o desafio de explorar as metodologias existentes, adaptando-as às necessidades do leitor digital. Isso implica compreender a realidade cultural dos alunos e investir tempo na familiarização com as produções literárias, ferramentas disponíveis e formatos de leitura que atendam aos usos e costumes dos leitores jovens contemporâneos.

Portanto, ao falarmos da “formação”, vocábulo derivado do latim *formatio*, que significa “dar forma” ou “moldar”, somos conduzidos à ideia de um processo contínuo e intencional de desenvolvimento, que ultrapassa a simples aquisição de conhecimentos e habilidades, para adentrar o campo da construção de subjetividades. No contexto da leitura literária, a formação é um ato de moldagem cultural, estética e crítica, cujo objetivo é capacitar o sujeito a interagir de maneira ativa e reflexiva com os textos. Quando nos referimos ao “leitor”, retomamos sua etimologia no latim *lector*, aquele que lê, decodifica e atribui sentido, destacando sua postura ativa e indispensável na tessitura do ato de leitura.

A “literatura”, por sua vez, oriunda do latim *litteratura*, carrega a ideia de “arte de escrever” ou “conjunto de letras”, simbolizando a criação artística e a experiência estética que ultrapassa a materialidade do texto e alcança dimensões simbólicas e subjetivas. No entanto, a “literatura” no contexto digital exige uma nova abordagem, pois sua interação com os avanços tecnológicos tem redimensionado suas formas de produção, circulação e recepção. Já o termo “digital”, oriundo do latim *digitus* (dedo), conecta a materialidade do corpo humano ao universo tecnológico contemporâneo, simbolizando o toque como mediador entre o humano e a máquina. Na era digital, o ato de ler, antes restrito ao manuseio de livros impressos, agora se expande para interfaces tecnológicas como telas de dispositivos móveis, *e-readers* e plataformas interativas.

Em vista disso, ao unir os conceitos de formação, leitor, literatura e digital, compreendemos que a formação do leitor literário no contexto digital requer uma abordagem multifacetada, capaz de integrar a tradição literária à inovação tecnológica. É nesse espaço de interseção que o leitor contemporâneo deve ser moldado: um sujeito que, ao interagir com a literatura, seja capaz de navegar pelas complexidades do texto literário e das interfaces digitais, exercendo um papel ativo e crítico em sua relação com o conhecimento.

Não se pode abordar esse novo cenário da mesma forma que no século passado. O mundo é dinâmico demais para sustentar as práticas antigas de ensino e aprendizado. Portanto, é importante examinar a qualidade da experiência e do envolvimento com a literatura que a escola proporciona aos alunos no contexto tecnológico. Infelizmente, em algumas situações, essa abordagem assume uma natureza superficial e mecânica, mais focada na realização de metas de leitura, projetos e avaliações do que na promoção de práticas significativas e no desenvolvimento do leitor literário.

Assim, a transição do paradigma da leitura impressa para a leitura digital representa um marco expressivo na história da educação e do ensino de Língua Portuguesa. Nesse novo cenário, no qual as tecnologias digitais desempenham um papel cada vez mais presente no cotidiano dos alunos, torna-se essencial perceber as implicações dessa mudança para o ensino da leitura literária.

De tal modo, a leitura literária, que por tanto tempo habitou os cadernos amarelados, os livros herdados de geração em geração e as estantes silenciosas das bibliotecas, hoje encontra novos caminhos e moradas. De modo quase imperceptível, muitos leitores deixaram para trás os suportes tradicionais e embarcaram em outras paisagens, agora digitais. A experiência da leitura, antes mediada pelo cheiro do papel e pelas marcas do tempo nas páginas, migra para

telas luminosas, que cabem na palma da mão ou no bolso do casaco. *Tablets, e-readers, smartphones* e computadores se tornam companheiros de leitura, e com eles, novos modos de ler emergem: ajusta-se o brilho, troca-se a fonte, marca-se um trecho com um toque. A leitura digital traz consigo outra tecnologia e outras sensibilidades, outros gestos e ritmos que, embora diferentes, continuam a ecoar a busca por sentido, beleza e encontro, marcas que sempre fizeram da leitura literária um espaço de encantamento e transformação.

Nessa perspectiva, Chartier frisa que:

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão (Chartier, 1999, p. 77).

A leitura digital está cada vez mais disseminada na sociedade contemporânea, impulsionada pela popularização de dispositivos eletrônicos e pela disponibilidade de conteúdo *on-line*, especialmente entre as gerações mais jovens. Através dessa modalidade de leitura, é possível acessar informações que não estão disponíveis em formato impresso, como livros e artigos exclusivamente digitais. Importante notar que a leitura digital oferece dois modos distintos: *on-line*, onde o texto é lido diretamente na tela de um dispositivo conectado à Internet, e *offline*, permitindo o download, armazenamento e leitura sem conexão.

A tecnologia reforça a possibilidade de acesso ao texto, mas também faz com que seja difícil apreender sua totalidade, seu sentido completo. É a mesma superfície (uma tela) que exibe todos os tipos de texto no mundo eletrônico. É função da escola e dos meios de comunicação manter o conceito do que é uma criação intelectual e valorizar os dois modos de leitura, o digital e o papel. É essencial fazer essa ponte nos dias de hoje (Chartier, 2005, p.77).

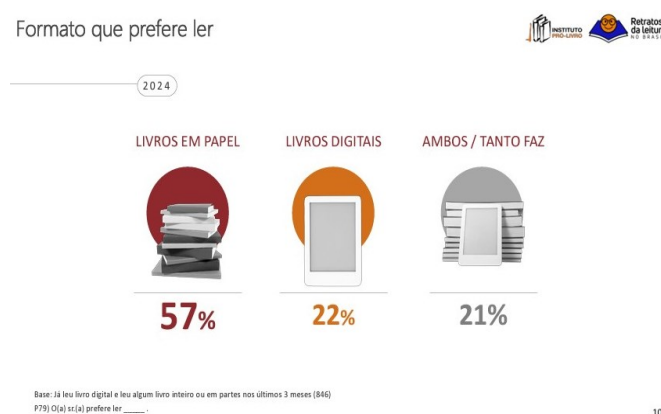
Segundo Chartier, é relevante destacar que não há uma superioridade inequívoca entre a leitura impressa e a digital, uma vez que os efeitos gerados na construção do conhecimento e no desenvolvimento da compreensão leitora são inerentes à própria ação de ler. Dessa forma, ambos os formatos podem e devem coexistir, mesmo que apresentem preferências distintas em diferentes contextos.

Ainda que vivamos em um tempo em que o digital se expande com vigor, a escolha entre o livro impresso e a tela não obedece a uma lógica hierárquica, mas a experiências subjetivas, afetivas e contextuais. Como nos lembra Chartier, não se trata de definir qual suporte é melhor, mas de reconhecer que o ato de ler, em sua essência, permanece como espaço de criação, interpretação e fruição, independentemente do meio.

Portanto, embora a tecnologia amplie os caminhos de acesso ao texto, o gesto de escolher onde e como ler envolve fatores que vão além da oferta: perpassa hábitos culturais,

condições de infraestrutura, geração, intenção de leitura e até vínculos emocionais com o objeto-livro. É o que nos mostra a pesquisa mais recente do Instituto Pró-Livro (2024).

Figura 11- Formato que prefere ler



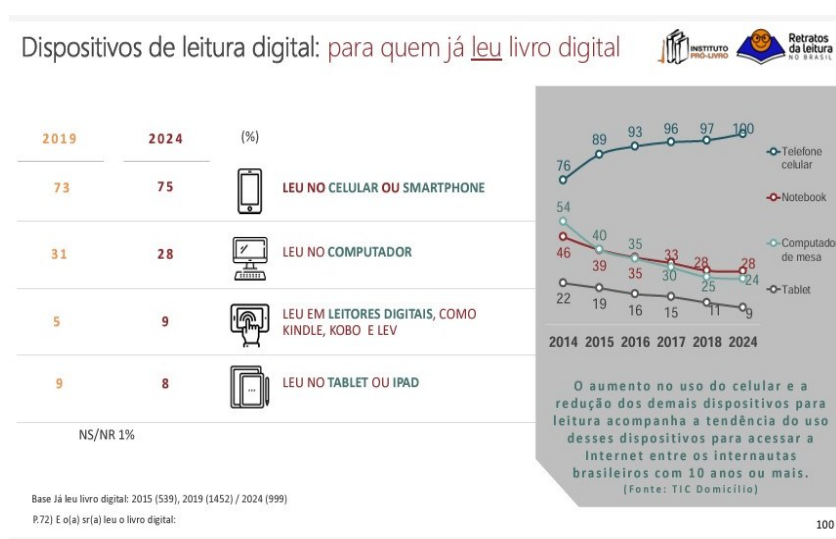
Fonte: <https://www.prolivro.org.br/6a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-6a-edicao/>

Os dados apresentados pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2024) corroboram uma preferência expressiva pelo livro impresso, escolhido por 57% dos leitores. Embora os formatos digitais venham ganhando espaço, com 22% de preferência, e 21% dos entrevistados se mostrem indiferentes ao suporte, esses números revelam que a materialidade do livro físico continua exercendo forte influência no hábito de leitura. Tais escolhas refletem relações afetivas, culturais e pedagógicas construídas ao longo do tempo, reafirmando que a leitura é uma prática situada, atravessada por experiências, contextos e acessos, e não somente pela tecnologia disponível. Por outro lado, a pesquisa aponta para um crescimento do número de leitores que utilizam o celular como suporte de leitura, ao mesmo tempo, em que se observa uma redução no uso de outros dispositivos digitais.

Os dados indicam uma preferência significativa pelo livro impresso, o que evidencia que, mesmo em um contexto de crescente digitalização, a materialidade do livro físico mantém relevância para grande parte dos leitores. A escolha pelo impresso não se reduz a uma questão de hábito ou conveniência; trata-se de uma construção histórica, cultural e afetiva que conecta o leitor ao objeto-livro, à experiência tátil e ao simbolismo social associado à leitura literária. Ao mesmo tempo, a presença crescente de leitores que utilizam dispositivos digitais, sobretudo celulares, aponta para uma transformação no acesso à leitura, promovida por recursos tecnológicos que ampliam a disponibilidade de conteúdos, mas também impõem novos modos de interação com o texto.

Essa coexistência de preferências revela que a relação do leitor com o livro é, de fato, situada: ela existe por fatores contextuais, pedagógicos e tecnológicos, e não se resume à disponibilidade de ferramentas digitais. A redução do uso de outros dispositivos digitais, em paralelo ao crescimento da leitura via celular, sugere ainda a consolidação de hábitos mediados pela praticidade e pela imediatividade do acesso à informação, apontando para uma leitura cada vez mais fragmentada, como se observa abaixo:

Figura 12 – Retratos de Leituras no Brasil



Fonte: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_2024.

Vê-se que o celular se consolida como o principal dispositivo para a leitura digital no Brasil, sendo utilizado por 75% dos leitores em 2024. Essa preferência acompanha o avanço da mobilidade e da conectividade, tornando o ato de ler mais acessível em diferentes espaços e momentos do cotidiano. Em contrapartida, observa-se uma queda na utilização de computadores, *tablets* e leitores dedicados, como o *Kindle*. Essa mudança de hábito evidencia transformações tecnológicas e a necessidade de refletir sobre como a leitura digital se adapta às condições reais de acesso e ao perfil dos leitores, especialmente em contextos educacionais públicos, onde o celular muitas vezes é o único recurso disponível.

Esse fenômeno exige reflexão pedagógica: se a tecnologia altera o comportamento e os procedimentos de leitura, é necessário que o ambiente educativo articule estratégias que integrem os recursos digitais de maneira crítica e intencional, sem desconsiderar a importância do livro impresso como espaço de concentração, reflexão e experiência estética.

Em síntese, os dados indicam que o leitor contemporâneo não apenas transita entre diferentes suportes, mas também desenvolve competências diversificadas para dialogar com eles. A leitura, portanto, continua sendo uma prática complexa, híbrida e ligada a significados individuais e coletivos, na qual tecnologia e materialidade se entrelaçam, exigindo do professor e da escola reflexões constantes sobre como mediar essas experiências.

Considerando essas múltiplas formas de leitura e os diferentes tipos de leitores que emergem na contemporaneidade, é essencial que o letramento digital nas aulas de Língua Portuguesa reforce a leitura como ponto central do processo educativo. Mais do que ampliar o acesso a diversos suportes textuais, a sala de aula deve assegurar que a leitura literária seja trabalhada de maneira estratégica, concretizando seus objetivos pedagógicos e potencialidades formativas.

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2024) investigou também o perfil dos leitores no país, enfocando as atividades preferidas no tempo livre, visando analisar os hábitos de leitura e as práticas culturais associadas ao uso das tecnologias na contemporaneidade.

Figura 13 – Retratos da Leitura no Brasil



Fonte: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11

A análise dos dados apresentados revela mudanças significativas nos hábitos de lazer da população brasileira ao longo dos últimos anos, especialmente no que se refere ao uso da internet e às práticas de leitura. Observa-se um aumento contínuo e expressivo no acesso à internet, que passou de 18% em 2007 para 78% em 2024, assim como na utilização de aplicativos de mensagens como *WhatsApp* e *Telegram*, que atingiu 71% em 2024. Em contraste,

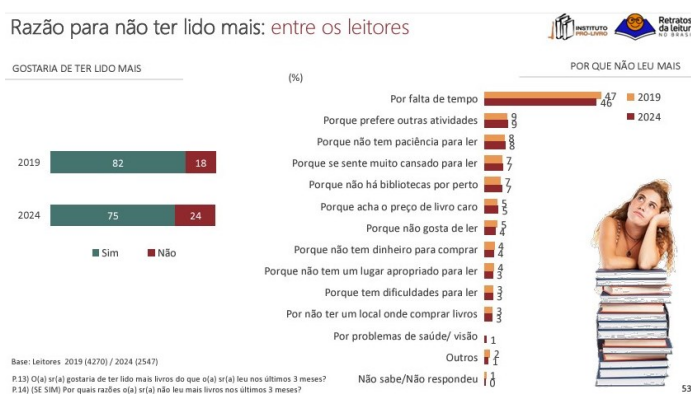
atividades tradicionais como assistir televisão apresentam uma leve redução em sua adesão, embora ainda permaneçam relevantes para uma parcela considerável da população.

No âmbito da leitura, destaca-se uma queda no percentual de pessoas que leem livros impressos, enquanto a leitura de livros digitais mantém-se estável, porém em níveis inferiores, com 20% de leitores em 2024. Esse dado sinaliza um desafio para a valorização da leitura literária tradicional em meio à crescente digitalização do acesso à informação e entretenimento. Além disso, o crescimento na escuta de *podcasts* e a participação em cursos e oficinas *on-line* refletem a diversificação das formas de acesso e engajamento cultural e educativo.

Outro ponto relevante é a estabilidade no número médio de atividades realizadas no tempo livre, que se mantém próximo a 6 por entrevistado, indicando uma diversidade moderada nas preferências de lazer, que combinam práticas digitais, culturais e sociais. A alta proporção de usuários de internet, estimada em 88% para 2024, reforça a centralidade das tecnologias digitais na configuração dos hábitos contemporâneos.

A pesquisa apresenta, ainda, dados relevantes acerca do perfil dos leitores brasileiros, evidenciando, em particular, os principais motivos que justificam a ausência ou a limitação da prática leitora. Tais informações constituem subsídios fundamentais para a análise dos impactos dessas restrições no processo de formação do leitor.

Figura 14 – Retrato da Leitura no Brasil



Fonte: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf, 2024

A análise dos dados extraídos da pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil* (2024) acerca das razões pelas quais leitores não dedicaram mais tempo à leitura revela importantes nuances sobre as condições que permeiam o acesso e a prática leitora no contexto brasileiro contemporâneo. Apesar de uma significativa maioria dos leitores manifestar o desejo de ler

mais, 75% em 2024, ainda que tenha havido uma redução em relação a 2019, quando esse percentual era de 82%, observa-se que fatores estruturais e pessoais interferem diretamente no exercício efetivo da leitura.

O principal motivo apontado para a limitação do tempo dedicado à leitura é a falta de tempo, que se manteve como a maior barreira, alcançando 47% em 2024. Tal dado sinaliza uma realidade multifacetada, na qual a organização do tempo, possivelmente relacionada às demandas sociais, escolares, laborais e tecnológicas, restringe a dedicação à leitura literária. Esta constatação converge com a reflexão sobre as múltiplas funções e dispositivos digitais que disputam o tempo dos sujeitos leitores, reforçando o desafio de inserir a leitura literária de forma significativa no cotidiano dos jovens, especialmente no Ensino Médio, o qual é foco da presente investigação.

Outras razões apontadas, como a preferência por outras atividades (9%) e a falta de paciência para ler (8%), indicam uma possível concorrência entre diferentes formas de consumo cultural e lazer, além de questões relacionadas à motivação e ao engajamento com o texto literário. Tal cenário sugere a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com os interesses e os repertórios dos alunos, incorporando estratégias que tornem a leitura mais atraente e alinhada com as demandas contemporâneas.

A persistência de barreiras estruturais, ainda que em menor escala, como a ausência de bibliotecas próximas (7%), o preço dos livros (5%) e a falta de locais para compra (3%), expõe desigualdades no acesso ao livro físico, que, conforme outros dados da pesquisa, ainda é o suporte preferido pela maioria dos leitores. Tais aspectos reforçam a importância das políticas públicas de incentivo à leitura que garantam infraestrutura adequada, democratização do acesso a livros e alternativas digitais acessíveis que possam ampliar as oportunidades de leitura literária. Adicionalmente, fatores pessoais, como cansaço (7%), falta de lugar apropriado para leitura (4%) e problemas de saúde (1%) remetem à dimensão subjetiva e às condições individuais que influenciam o ato de ler, ampliando o escopo da análise para além das condições externas e institucionais.

Deste modo, os dados apresentados demonstram a complexidade dos obstáculos que afetam a prática da leitura, apontando para a necessidade de uma abordagem educacional e cultural que compreenda a leitura literária como uma prática situada e multifacetada, permeada por aspectos temporais, motivacionais, estruturais e subjetivos. Essa compreensão é fundamental para a proposição de estratégias didáticas que favoreçam o direito à leitura e a

formação do leitor em sua dimensão ampliada, sobretudo em um contexto marcado pela coexistência das tecnologias digitais.

A leitura literária, antes circunscrita aos limites físicos do ambiente escolar, agora transcende as fronteiras tradicionais da sala de aula, permitindo aos alunos explorar novos meios de aquisição de conhecimento e adotar práticas de leitura mais diversificadas. Essa progressão tecnológica impacta o ambiente escolar, demandando uma adaptação contínua tanto no processo educacional quanto por parte de seus agentes. Essa realidade impõe uma renovação nas práticas pedagógicas, sugerindo alterações substanciais nos métodos de ensino. Nessa perspectiva, Aguiar e Bordini asseveram:

O papel da escola é decisivo no processo de formação do leitor habitual, mas para isso é preciso cumprir certos requisitos como “dispor de uma biblioteca com livros diversos de temas diferentes na área da literatura, com bibliotecários que provam o livro literário, professores leitores com fundamentação teórica e metodológica e projetos de ensino que valorizem a literatura (Aguiar e Bordini, 1988, p.17).

A reflexão proposta pelas autoras transcende a década de 80, estendendo-se até os dias atuais, permitindo uma análise mais abrangente e uma possível revisão das concepções de leitura e leitor à luz das tecnologias digitais. Diante do atual cenário tecnológico, torna-se imperativo reconsiderar e ajustar essas concepções para adequá-las às demandas e dinâmicas presentes na contemporaneidade.

Lê-se de outras maneiras, por exemplo, escrevendo e modificando. Antes, com o livro impresso, era possível anotar nas margens ou nos vazios da página, “uma escrita que se insinuava, mas que não podia modificar o enunciado do texto nem o apagar”; agora, o leitor pode intervir no texto eletrônico, “cortar, deslocar, mudar a ordem, introduzir sua própria escrita” (Chartier, 2003, p. 205).

Essa reconfiguração da leitura, possibilitada pelas tecnologias digitais, desafia os modelos tradicionais de recepção textual e exige do leitor novas habilidades interpretativas e interventivas. Ao ultrapassar a passividade da leitura linear, o leitor contemporâneo torna-se coautor, reposicionando-se frente ao texto e ampliando as possibilidades de construção de sentido. Trata-se, portanto, de uma prática que exige letramento crítico e domínio das linguagens digitais, sem, contudo, esvaziar a potência estética e formativa da literatura.

Canclini (2008), ao explorar a interação entre espectador, leitor e internauta, reflete sobre os hábitos culturais e questiona a emergente cultura comunicacional virtual. Por meio de questionamentos provocativos, ele argumenta que a globalização trouxe consigo plataformas como *Google* e *Yahoo*, enciclopédias virtuais e a oportunidade de acessar informações em locais onde o papel é escasso, permitindo o acesso a jornais, revistas e livros mesmo em áreas sem livrarias, salas de concerto ou cinemas. Para Canclini, ser internauta amplia as possibilidades de se tornar leitor/espectador.

O autor também questiona a razão pela qual as campanhas de incentivo à leitura se concentram exclusivamente em livros físicos e por que muitas bibliotecas se limitam aos impressos em papel. A partir desse ponto de vista, ele classifica os leitores em três grupos.

LEITORES

- de papiros, de sermões nos templos, de poesia em público, de discursos políticos escritos por terceiros, de periódicos lidos em voz alta para os trabalhadores nas fábricas de cigarros;
- de livros, revistas, anedotas, quadrinhos, legendas de filmes, grafites, cartazes publicitários, anúncios luminosos, cartas enviadas pelo correio normal, bulas de remédio, manuais de aparelhos elétricos;
- de informações na internet, blogs, e-mails, faxes, microfilmes, mensagens no celular (Canclini, 2008, p.56).

A partir da reflexão de Canclini (2008), é possível compreender que o ato de ler não se restringe ao suporte físico do livro, mas se manifesta em múltiplas linguagens e contextos históricos. O autor evidencia como a leitura acompanha as transformações sociotécnicas ao longo do tempo, desde os papiros e discursos orais até as práticas digitais contemporâneas. Ao categorizar os leitores em diferentes grupos, ele historiciza o gesto de ler e amplia sua definição, desafiando concepções restritivas que ainda predominam em políticas públicas e campanhas educacionais. Tal abordagem convida à valorização de todas as formas de leitura, inclusive aquelas mediadas por tecnologias, como expressões legítimas de acesso ao conhecimento e à cultura.

As ferramentas que agora “transportam” os textos literários afastam-se dos modelos impressos e recebem novos formatos. A presença desses textos literários em diferentes formatos, que compreendem desde o livro impresso a rede virtual, implica na adoção de distintos aspectos de aprendizagem, que considerem o novo perfil cognitivo, o do leitor virtual.

Sob essa ótica, Santaella (2000) exhibe o leitor ubíquo, um sujeito leitor que não se apresenta inativo à frente da tela de um computador, mas que mostra a aptidão de se mexer e conectar-se entre as mais variadas telas e dispositivos. Por isso, compreende-se que os alunos de hoje são leitores das telas, vivem conectados ao universo digital e, por essa razão, assinalam-se como leitores ubíquos.

Embora a emergência do leitor ubíquo, conforme delineado por Santaella, represente uma ampliação das práticas leitoras no universo digital, é preciso considerar as complexidades que essa transição de suporte impõe à formação do leitor literário. O sujeito conectado das gerações atuais transita com desenvoltura entre dispositivos, plataformas e linguagens, exercitando formas de leitura que exigem agilidade, simultaneidade e fluência multimodal. Tal perfil, predominante entre alunos do Ensino Médio, desafia os modelos tradicionais de recepção

textual e convida à reestruturação das práticas pedagógicas em sala de aula. Por outro lado, há um conjunto de pesquisadores que adverte para os possíveis prejuízos dessa migração tecnológica, sobretudo no que tange à experiência estética da leitura. A literatura, em sua forma impressa, tende a favorecer a imersão prolongada, o silêncio reflexivo e a fruição contemplativa, elementos que podem ser diluídos nas dinâmicas fragmentadas do ambiente digital. Nesse embate, não se trata de hierarquizar suportes, mas de refletir sobre como garantir, nos múltiplos formatos, uma experiência leitora que seja, ao mesmo tempo, crítica, prazerosa e formativa. Cabe à escola, nesse contexto, mediar essas transformações, compreendendo as especificidades dos novos modos de ler.

Portanto, a questão não reside em afastar um recurso em prol do outro. O mais apropriado é utilizá-los conforme as circunstâncias e objetivos propostos, já que há uma diversidade de textos e contextos, existem diversas opções para explorá-los e obter o máximo aproveitamento. Nessa perspectiva, segundo Rojo (2007, p. 08), “[...] propostas de ensino deveriam visar aos letramentos múltiplos, ou multiletramentos, e deveriam abranger atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos com enfoque multicultural”.

Entre páginas e telas, delinea-se uma linha do tempo que revela a transição dos suportes de leitura e a complexificação dos modos de apropriação do texto literário. A leitura, enquanto prática sociocultural, constitui-se historicamente a partir de múltiplas mediações, das tábuas e papiros às interfaces digitais, atravessada por transformações técnicas, epistemológicas e pedagógicas. No contexto contemporâneo, a emergência do digital não elimina o valor formativo do impresso, mas exige uma reconfiguração do olhar sobre os processos de letramento literário. A superação de dicotomias entre o livro físico e os suportes digitais implica compreender o leitor como sujeito em constante deslocamento, cujas experiências são mediadas por linguagens híbridas, regimes de visibilidade e novas materialidades do texto. Nesse sentido, a formação do leitor literário deve ser pensada como um percurso plural e dinâmico, no qual o impresso e o digital não se excluem, mas se entrelaçam em práticas que demandam mediação crítica, sensível e situada.

2.4 Letramento digital na escola pública: caminhos e resistências

No cenário atual, em que a presença das tecnologias digitais é cada vez mais intensa na vida cotidiana, é preciso repensar o papel da escola como espaço de letramento na perspectiva do letramento digital. Trata-se de reconhecer que os alunos do Ensino Médio, sujeitos híbridos

e conectados, já transitam cotidianamente entre redes, plataformas e linguagens multimodais. No entanto, essa imersão nem sempre se traduz em competências críticas para a leitura e produção de sentidos nos ambientes digitais.

A noção de letramento digital ultrapassa a mera habilidade de operar dispositivos tecnológicos. Trata-se de um conceito mais amplo, vinculado à capacidade de compreender, interpretar e produzir significados em ambientes digitais, considerando seus códigos, lógicas e modos de circulação discursiva. Mais do que dominar ferramentas tecnológicas, letrar-se digitalmente implica compreender, avaliar e produzir sentidos em ambientes digitais, interagindo com múltiplas linguagens de maneira reflexiva, ética e participativa. Essa competência, defendida por autores como Rojo (2020) e Soares (2022), torna-se ainda mais significativa quando relacionada à leitura literária, prática que, para se manter viva e acessível, precisa dialogar com as culturas digitais contemporâneas.

Nesse contexto, o letramento digital assume contornos complexos: ele envolve desde a navegação em plataformas *on-line* até a análise crítica de conteúdos, a avaliação da confiabilidade das fontes, a compreensão de algoritmos e a atuação ética nas redes. Dessa forma, conceituar letramento digital torna-se cada dia mais complexo em meio à seara de novos saberes e estudos que se manifestam a todo momento. Em um tempo marcado por céleres transformações, determinados conceitos ampliam-se, tomando novas configurações, a depender do contexto e objetivo, exigindo intensa reflexão sob a óptica da prática, da potencialidade e da inclusão das novas tecnologias digitais e seus formatos para a educação.

Segundo Robério Pereira Barreto:

[...] apesar da fortuna bibliográfica disponível nos textos da academia brasileira a respeito do termo letramento digital, sua matriz; letramento é um neologismo dicionarizado a poucas décadas, e sua inserção na academia se deu na década de 1980, em virtude de publicações em língua inglesa sobre literacy (Barreto, 2023, p. 61).

Conforme Barreto (2003), apesar de se adotar o termo “*literacy*” na perspectiva de letramento, sua tradução gerava perplexidade e não foi imediatamente aceita por todos os pesquisadores brasileiros. No entanto, à época, foi ajustada para se adequar às investigações em linguística e teorias da linguagem, reconhecendo que o verdadeiro avanço nos processos de pesquisa no campo das práticas sociais de linguagem, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, era mais relevante do que qualquer questão ideológica, conceitual ou linguística.

Entretanto, o conceito de letramento digital pode ser compreendido de diversas maneiras, a começar pela própria noção de letramento. De acordo com Magda Soares (2002, p. 17), o termo letramento deriva da “palavra inglesa *literacy*, que se origina do latim *littera* (letra), com sufixo *-cy*, denotando qualidade, condição, estado, fato de ser (...). Ou seja: *literacy* é o

estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever”. Para a autora, ser letrado significa apropriar-se das práticas sociais de leitura e escrita, inserindo-se de forma ativa e crítica nas interações que delas decorrem.

No Brasil, a palavra “letramento” ganha força na década de 1980 para nomear fenômenos distintos da alfabetização, deslocando o foco do simples domínio do código para o uso social e cultural da leitura e da escrita.

Soares afirma que letramento é:

[...] o contrário de analfabetismo (razão pela qual a palavra alfabetismo tem sido frequentemente usada em lugar de letramento, e seria mesmo mais vernácula que esta última). [...] Aliás, na própria formação da palavra letramento está presente a ideia de estado: a palavra traz o sufixo -mento, que forma substantivos de verbos, acrescentando a estes o sentido de “estado resultante de uma ação”, como ocorre, por exemplo, em acolhimento, ferimento, sofrimento, rompimento, lançamento; assim, de um verbo letrar (ainda não dicionarizado, mas necessário para designar a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e de escrita, para além do apenas ensinar a ler e a escrever, do alfabetizar), forma-se a palavra letramento: estado resultante da ação de letrar (Soares, 2002, p. 143-160).

Letramento não é somente decodificar letras, é compreender o texto como um convite à reflexão, à imaginação, à transformação. Isso pode acontecer nas páginas de um romance clássico, nas estrofes de uma canção, nos quadrinhos coloridos, ou até na tela iluminada de um celular, ou tablet. Quando falamos de letramento literário no século XXI, falamos de integrar o livro físico à imensidão de possibilidades abertas pelas tecnologias digitais. Não se trata de substituir um pelo outro, mas de ampliar o alcance, conectar diferentes linguagens e criar pontes para a literatura encontrar o leitor, onde quer que ele esteja.

Nesse sentido, o letramento digital pode e deve ser articulado ao letramento literário, uma vez que essa integração favorece a ampliação das competências interpretativas, a diversificação das práticas de leitura e o fortalecimento da formação crítica do leitor. Em primeiro lugar, a presença das linguagens digitais oferece múltiplos modos de fruição estética e interação com a literatura, como *podcasts* literários, *fanfics*, *booktoks*, *audiobooks* e clubes de leitura *on-line*, que podem ampliar o repertório cultural e permitir novos caminhos para a construção de sentidos. Em segundo lugar, a migração da literatura para ambientes digitais não deve ser compreendida como perda de valor ou descaracterização da tradição, mas como reinvenção de formas narrativas, abrindo espaço para experiências mais interativas, colaborativas e adaptadas ao perfil do leitor contemporâneo. Em terceiro lugar, ao transpor a leitura para o espaço digital, cria-se a possibilidade de aproximar a escola do universo já familiar aos jovens, promovendo um diálogo mais efetivo entre o patrimônio literário e as tecnologias emergentes.

O letramento digital não deve ser tratado como um apêndice ou conteúdo isolado, mas como uma dimensão transversal do trabalho com a linguagem. Ele precisa estar integrado às práticas de leitura, escrita e análise textual, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, que historicamente concentram a tarefa de desenvolver as competências comunicativas dos alunos. Contudo, essa ampliação conceitual precisa estar acompanhada de uma reestruturação curricular e pedagógica que legitime as práticas digitais como espaços formativos.

De maneira geral, o que esperar da leitura literária em tempo de tecnologias digitais? É possível que a resposta seja sobre a ideia do leitor crítico, hábil e autônomo, capaz de “ler o mundo”, lembrado por Freire (1989). Nesse sentido, “ler o mundo” implica “ler a tecnologia”, seus códigos, significados e possibilidades. Assim, o desafio de dialogar com as novas tecnologias digitais, promovendo a interação entre os alunos e esses meios para fins de aprendizagem da leitura literária, torna-se imperioso, já que os alunos da educação básica estão inseridos na cultura digital.

A partir dessa lógica, é necessário apreender que o letramento digital é, sobretudo, uma questão de justiça educacional. Nas escolas públicas, ele representa a possibilidade de diminuir desigualdades, de inserir os alunos nos circuitos legítimos de produção e circulação do saber e de assegurar o direito à leitura, em todas as suas formas. Ignorá-lo, por outro lado, é negligenciar o papel da escola como espaço de formação integral e crítica.

No atual contexto sociotecnológico, marcado pela presença constante das tecnologias digitais, limitar-se às habilidades tradicionais de leitura e escrita já não responde às exigências formativas dos alunos. É preciso ir além, ampliando o repertório de competências para que a leitura e a escrita dialoguem com as múltiplas formas de expressão que circulam nos ambientes digitais. Nesse processo, a escola mantém um papel insubstituível: é nela que se constrói a experiência da “tecnologia de ler e aprender”, expressão que sintetiza o acesso e a apropriação crítica de textos em diferentes suportes e linguagens. Por meio dela, os alunos se deparam com uma diversidade textual que ultrapassa os limites da página impressa e se insere na vida cotidiana. O letramento, compreendido em suas múltiplas dimensões, torna-se, assim, um eixo fundamental da formação cidadã, cabendo à instituição escolar cultivá-lo de forma reflexiva e consistente.

Nessa direção, as escolas enfrentam um desafio complexo ao buscar se adaptar às novas gerações, para as quais o conhecimento se constrói cada vez mais por meio das tecnologias digitais, rompendo com o modelo clássico de ensino. Esse mosaico geracional, composto pelas gerações X, Y e Z, exige das instituições uma atualização constante, pois, apesar de conviverem

com alunos versáteis e imersos em ambientes digitais, muitas ainda mantêm teorias pedagógicas distantes das práticas sociais atuais de letramento.

Cada uma dessas gerações traz experiências e demandas específicas. A geração X, que acompanhou o desenvolvimento da computação e a introdução da tecnologia no Brasil, construiu sua relação inicial com o digital. A geração Y, globalizada e nascida entre 1980 e 1994, aprendeu a realizar múltiplas tarefas simultaneamente em um mundo conectado. Já a geração Z, nascida entre 1995 e 2010, é nativa digital, crescendo imersa na internet e familiarizada desde cedo com dispositivos como celulares e controles remotos. Assim, o desafio da escola vai além da tecnologia: é, sobretudo, pedagógico e cultural, exigindo mediações capazes de articular o saber escolar às dinâmicas sociais e tecnológicas em constante transformação.

Diante desse cenário de transformações geracionais e desafios pedagógicos, torna-se fundamental incorporar o letramento digital como parte dos multiletramentos, reconhecendo-o como uma prática social significativa que transcende a mera inclusão tecnológica. Destaque-se que, apesar das limitações estruturais e resistências institucionais, experiências escolares têm demonstrado que é possível construir caminhos efetivos para o letramento digital, valendo-se de ferramentas colaborativas e interativas, como *Padlet*, *Canva*, *Google Sala de Aula* e *Jamboard*. Tais recursos favorecem o desenvolvimento de projetos de leitura literária que dialogam diretamente com o cotidiano digital dos alunos. Atividades como clubes de leitura *on-line*, murais digitais com resenhas críticas, produção de *podcasts* literários, *webzines* de poesia autoral e oficinas de *fanfics* exemplificam práticas pedagógicas que integram literatura, tecnologia e autoria estudantil, configurando-se como estratégias para enfrentar o desafio pedagógico e cultural apresentado pelas novas gerações.

Além disso, têm-se as plataformas digitais que podem aproximar os alunos de obras literárias às quais dificilmente teriam acesso em formato impresso, seja por questões financeiras, seja pela ausência de bibliotecas físicas atualizadas nas escolas. *Ambientes como o Domínio Público, a Biblioteca Digital do Senado*, a plataforma *Árvore de Livros* (em escolas conveniadas), bem como projetos de universidades que disponibilizam acervos gratuitamente, representam oportunidades de ampliação do repertório literário dos jovens. A escola pública, nesse contexto, pode funcionar como elo entre esses recursos e os alunos, assegurando o direito à leitura e ao letramento digital.

Contudo, é fundamental que tais caminhos não se resumam a propostas pontuais ou esporádicas. O letramento digital precisa estar inscrito no projeto político-pedagógico da escola,

articulado aos componentes curriculares e compreendido como um direito de aprendizagem. Quando se trata do Ensino Médio, etapa final da educação básica, a urgência é ainda maior: ou a escola pública prepara esses jovens para atuar criticamente no mundo digital, ou reforça os abismos sociais que se aprofundam diante da exclusão informacional. Isso exige, sobretudo, o reconhecimento de que as tecnologias digitais não estão fora da escola – elas já fazem parte da vida dos alunos e, por isso, precisam ser integradas de forma crítica e dialógica às práticas de leitura, especialmente à leitura literária, que permanece como instrumento de humanização, reflexão e resistência.

Discutir o letramento digital nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio exige reconhecer que estamos diante de um campo de disputas complexas, marcado por tensões entre precariedades e potências, retrocessos e inovações. O ambiente escolar, principalmente nas redes públicas, é atravessado por desigualdades estruturais que impactam tanto o acesso a recursos tecnológicos quanto a qualidade das mediações pedagógicas. Não se trata, portanto, de assumir uma visão ingênua de que o digital é uma panaceia para os desafios educacionais; ao contrário, é necessário compreendê-lo como um território que precisa ser ocupado de forma crítica e intencionalmente pedagógica.

A literatura, ao encontrar a tecnologia, não perde sua potência formativa, ao contrário, abre-se a novas formas de diálogo, ressignificação e apropriação por parte das juventudes escolares. Essa integração, no entanto, requer um trabalho docente consciente de que a tecnologia, por si só, não garante aprendizagem significativa. Segundo Cosson (2010), a leitura literária cumpre um papel de formação humana insubstituível, pois mobiliza dimensões éticas, estéticas e cognitivas, estimulando a imaginação e o pensamento crítico. Ao transpor essa experiência para o espaço digital, preserva-se sua essência, mas ampliam-se as formas de circulação, compartilhamento e produção de sentidos.

Nesse sentido, cabe à escola pública a tarefa urgente de construir pontes entre o mundo que seus alunos habitam e o mundo que a literatura revela. Essa construção não pode se restringir a incluir tecnologia nas aulas, mas deve se pautar por uma pedagogia da presença (Freire, 1996), em que o professor atue como mediador cultural, capaz de conduzir os alunos por diferentes territórios, articulando narrativas, linguagens e estéticas diversas. Ao integrar a leitura literária às práticas digitais de forma planejada, crítica e contextualizada, amplia-se a possibilidade de que a literatura continue a formar leitores, mesmo em um cenário de acelerada transformação tecnológica.

O desafio que se impõe é técnico, político, ético e cultural. É preciso garantir que o

direito à literatura, conforme Candido (2011), se efetive também nos espaços digitais, assegurando que todos os alunos tenham não apenas acesso, mas condições de se apropriar criticamente dos bens culturais que circulam nas redes. Nesse contexto, cabe perguntar: estamos, como professores e formuladores de políticas, realmente preparados para que a convergência entre literatura e tecnologia resulte em mais inclusão, criticidade e sensibilidade, ou continuaremos a reproduzir, no digital, as mesmas desigualdades do mundo analógico?

Sendo assim, refletir sobre as resistências ao letramento digital exige mais do que mapear dificuldades técnicas: é necessário problematizar os discursos, as estruturas e os hábitos pedagógicos que ainda reproduzem desigualdades. A escola pública brasileira precisa reconhecer que o letramento digital não é um modismo ou um conteúdo acessório, mas um direito formativo que se conecta diretamente ao direito à leitura e à participação cidadã. Superar essas resistências exige coragem institucional, investimento público, valorização docente e abertura para repensar o que significa ensinar e aprender em uma cultura digital.

2.5 Leitura literária e inteligência artificial: fronteiras e dilemas pedagógicos

A convergência entre a leitura literária e a Inteligência Artificial (IA) inaugura um campo de reflexão que desafia as fronteiras tradicionais do texto literário e da prática interpretativa. A IA, enquanto tecnologia capaz de processar, gerar e analisar textos por meio de algoritmos complexos, apresenta uma nova configuração do leitor e do processo de leitura. Diferentemente da experiência subjetiva e intersubjetiva que caracteriza a leitura literária tradicional, marcada pela sensibilidade, emoção e interpretação crítica, a IA opera por meio de padrões estatísticos e inferências probabilísticas, gerando produções que podem se assemelhar ao discurso literário, mas desprovidas das intencionalidades humanas.

Esse deslocamento suscita questionamentos epistemológicos sobre a natureza do texto literário e o papel da interpretação: até que ponto a mediação tecnológica pode enriquecer ou, ao contrário, empobrecer a experiência literária? Se a literatura é um campo onde o sentido se constrói em uma complexa interação entre autor, texto e leitor, a inserção da IA no processo levanta o desafio de pensar como as máquinas podem colaborar, mas não suplantam, a riqueza desse encontro. Além disso, a IA impõe novas configurações do que entendemos por autoria e criatividade, uma vez que sistemas automatizados são capazes de produzir textos que simulam vozes literárias, diluindo os limites entre criação humana e artificial.

O surgimento da Inteligência Artificial, tal como compreendida na atualidade, remonta às formulações conceituais da década de 1950, quando Alan Turing, em seu artigo *Computing Machinery and Intelligence* (1950), lançou a questão fundadora: “As máquinas podem pensar?”. A partir desse marco, pesquisadores como John McCarthy, Marvin Minsky e Herbert Simon consolidaram o campo de estudo, definindo a IA como a capacidade de sistemas computacionais realizarem tarefas que, até então, exigiam inteligência humana, tais como raciocinar, aprender, interpretar dados e tomar decisões.

Definida como um ramo da ciência da computação, a IA dedica-se à criação de sistemas e algoritmos capazes de realizar operações que normalmente exigem habilidades humanas, como aprendizado, raciocínio, percepção, compreensão e produção de linguagem natural, reconhecimento de voz e imagem, escrita, tomada de decisões e resolução de problemas complexos. Sua principal finalidade é desenvolver sistemas autônomos e eficientes, capazes de executar tarefas sofisticadas por meio de algoritmos avançados que permitem o aprendizado a partir de dados originados de ações humanas.

No cenário contemporâneo, a IA passou de um experimento restrito a laboratórios acadêmicos para uma tecnologia de uso cotidiano, integrando dispositivos móveis, sistemas de busca, recomendações de leitura e, mais recentemente, ferramentas capazes de gerar textos, imagens e sons de maneira autônoma. Conforme explica Pierre Lévy (2010), vivemos uma “ecologia cognitiva” em que humanos e máquinas interagem em redes complexas de informação, reconfigurando os modos de produzir e compartilhar conhecimento.

No campo educacional, autores como Moran (2024) apontam que a IA pode assumir funções de mediação personalizada, adaptando conteúdos e estratégias às necessidades do aluno, favorecendo a autonomia e a personalização do aprendizado. Contudo, essa potencialidade não está isenta de riscos, sobretudo quando se trata da leitura literária, cuja dimensão formativa depende da compreensão textual e da construção subjetiva e cultural do leitor. Para o autor, ao simular o discurso literário, a IA pode oferecer novas experiências de fruição, mas também reduzir a complexidade interpretativa a padrões previamente mapeados por algoritmos.

Assim, a presença da Inteligência Artificial no universo literário coloca em pauta questões tecnológicas, éticas, epistemológicas e pedagógicas. Ao mesmo tempo, em que abre horizontes para a experimentação estética e a democratização do acesso a textos, impõe a necessidade de uma mediação crítica que preserve o caráter emancipador da literatura. Essa integração, entre leitura literária e IA, deve ser orientada por princípios que valorizem a

formação de leitores críticos, capazes de dialogar com produções humanas e artificiais, sem perder de vista o valor da experiência estética como um ato essencialmente humano.

Nesse sentido, a interseção entre a inteligência artificial (IA) e a leitura literária emerge como um campo instigante e transformador. A convergência dessas duas esferas está redefinindo a maneira como os indivíduos interagem com obras literárias e como a própria literatura é criada, disseminada e compreendida. A presença crescente de algoritmos e sistemas inteligentes abre novas perspectivas para a experiência literária, desde a personalização de recomendações de leitura até a criação de narrativas. Este contexto desafia as práticas tradicionais de leitura e suscita questões essenciais sobre a autoria, a interpretação e o papel da tecnologia na moldagem da apreciação literária.

Sob essa premissa, a IA, por meio de algoritmos capazes de processar, produzir e até interpretar textos, inaugura formas de interação com a literatura. Ferramentas como assistentes de escrita, geradores de resenhas automáticas e *chatbots* literários ampliam o acesso e podem potencializar o interesse dos alunos por obras literárias. Contudo, essa presença tecnológica também vem suscitando dilemas: até que ponto a mediação humana pode ser substituída ou suplementada por máquinas? Qual o papel do professor diante de uma leitura intermediada por sistemas automatizados? Como integrar a IA nas práticas de leitura sem perder de vista a dimensão estética, histórica e política do texto literário? A resposta passa pela construção de um diálogo crítico entre saberes humanos e computacionais, em que professores e alunos desenvolvam competências para problematizar as informações oferecidas e situá-las no contexto sociocultural da produção literária.

Muitas vezes se acredita que a mediação pedagógica, diante das tecnologias digitais, deva limitar-se a proteger a leitura literária contra as supostas ameaças da inteligência artificial, como se a escola precisasse erguer uma barreira para preservar a tradição. No entanto, esse olhar restritivo esconde a potência do diálogo entre literatura, IA e letramento crítico, que não consiste em substituição, mas em reinvenção da experiência estética e formativa. Plataformas digitais, como clubes de leitura *on-line*, *podcasts* literários, *chatbots* ou até ferramentas de escrita que auxiliam na análise de estilos narrativos, podem ampliar o acesso e despertar novas formas de fruição literária quando orientadas por práticas docentes éticas e críticas. Por isso, a mediação pedagógica deve acompanhar as transformações tecnológicas e incorporá-las de modo a formar leitores capazes de problematizar as linguagens digitais, questionar os impactos da IA no consumo literário e produzir interpretações criativas. Para tanto, é indispensável investir na formação continuada de professores, oferecendo-lhes condições de explorar recursos

digitais com autonomia e criticidade, promovendo atividades que integrem leitura, escrita e análise reflexiva. Portanto, em vez de ser vista como um risco, a presença da IA na escola pode se tornar um ponto de virada na forma como compreendemos o ensino de literatura.

Tal protagonismo exige que a escola compreenda a IA não como substituta das práticas pedagógicas, mas como recurso estratégico capaz de potencializar a formação crítica e criativa dos alunos. Conforme observa Moran, vivemos um período de transformações intensas e imprevisíveis, nas quais:

A inteligência artificial avança em todos os dispositivos, os objetos do cotidiano se conectam à rede, a realidade aumentada invade o dia a dia, os robôs começam a ter inteligência para trabalhar em áreas criativas, antes próprias só dos humanos. [...] O mundo da co-criação, do coworking, da economia criativa, do design colaborativo, da cultura maker, comprova a força da colaboração, do compartilhamento, da sinergia para descobrir novas soluções, processos, produtos, organizações (Moran, 2024, p. 2).

A *co-criação* e a *cultura maker*, mencionadas por Moran (2024), indicam que o conhecimento se constrói de forma coletiva e interativa, exigindo domínio técnico e sensibilidade para integrar tecnologia e humanização nos processos formativos. Nessa perspectiva, a presença da inteligência artificial no contexto educacional não pode ser reduzida a um mero instrumento de automação ou aceleração de tarefas, mas compreendida como parte de um ecossistema mais amplo de inovação e colaboração. Trata-se de promover experiências mediadas por tecnologias digitais, enriquecidas pela diversidade de vozes, linguagens e perspectivas que emergem nesse ambiente interconectado.

Embora a inteligência artificial esteja cada vez mais presente na sociedade contemporânea e, gradualmente, no ambiente escolar, sua inserção ainda revela lacunas significativas e desafios específicos do universo digital. Esse processo, que se instaurou de modo quase imperceptível, vem tensionando as salas de aula, convertendo-as em espaços de negociação entre práticas pedagógicas tradicionais e novas possibilidades educativas sustentadas por recursos interativos e adaptativos. Entretanto, a adoção da IA evidencia desigualdades no acesso e no uso das tecnologias, principalmente ao se considerar a heterogeneidade das condições estruturais das instituições de ensino e a insuficiência de formação dos professores para lidar com tais ferramentas. O cenário atual reforça a urgência de políticas públicas e ações institucionais que garantam não infraestrutura adequada e programas de formação continuada capazes de preparar professores para integrar a inteligência artificial de forma crítica, ética e criativa ao processo formativo.

Corroborando essa perspectiva, Moran afirma que:

Minha visão é de que podemos combinar o melhor das competências humanas (empatia, criatividade, visão crítica e ética) com os recursos digitais para apoiar docentes, gestores, alunos e famílias no caminho de uma educação humanizadora,

transformadora, que melhore o processo de ensino e aprendizagem, apoiando os benefícios reais e questionando igualmente todas as contradições (Moran, 2024, pág.02).

A reflexão de Moran evidencia que a integração das tecnologias digitais, e em especial da inteligência artificial, não deve ser reduzida a uma simples estratégia de modernização instrumental, mas compreendida como oportunidade de fortalecer dimensões éticas, críticas e criativas no processo formativo. Isso significa que a mediação pedagógica precisa ir além do uso técnico das ferramentas, promovendo práticas que articulem saberes humanos e recursos digitais de modo dialógico e emancipador. Nesse horizonte, a IA pode ser vista tanto como aliada na personalização das aprendizagens quanto como objeto de análise crítica, capaz de instigar debates sobre seus limites, riscos e implicações sociais no campo da educação.

Moran continua:

Sabemos que há problemas estruturais no Brasil que tornam este cenário muito distante de boa parte das escolas (acesso desigual, modelos engessados, formação e competências digitais insuficientes de docentes e alunos, condições precárias de trabalho, burocracia...). O digital não é um luxo, é um direito, um componente essencial para a educação integral de todos, e pode ser utilizado de forma criativa e equilibrada (Moran, 2024, pág. 02).

Partindo desse panorama de desafios e possibilidades, insurge a necessidade de reforçar a reflexão sobre a Inteligência Artificial (IA) como ferramenta tecnológica e força transformadora no campo da leitura literária. Moran (2014) destaca que a tecnologia reconfigura o acesso à leitura, alterando também os modos de criação, circulação e interpretação de textos literários. Nesse sentido, a IA se apresenta como elemento catalisador de novas formas de produção e mediação literária, capaz de ampliar horizontes interpretativos, gerar interações inovadoras entre leitores e obras, e, simultaneamente, provocar o repensar das práticas docentes no Ensino Médio. Compreender seu papel exige um olhar crítico, que articule desenvolvimento de competências digitais, letramento literário e criatividade autoral, situando a escola como espaço de diálogo entre tradição e inovação.

No contexto da sala de aula da educação básica, a inteligência artificial apresenta contribuições significativas para a ampliação e aprimoramento da leitura literária dos alunos. Através dela, os leitores podem receber recomendações personalizadas com base em suas preferências e histórico de pesquisa, incentivando a leitura e a exploração de novos gêneros literários. Ela permite, também, a identificação de temas e outros elementos literários, oferecendo suporte para compreensão da estrutura e significado das obras. Adicionalmente, a IA pode disponibilizar definições de palavras desconhecidas, resumos de capítulos anteriores e perguntas de compreensão. Além disso, a integração da IA pode facilitar discussões virtuais

sobre os livros, proporcionando um espaço para os alunos compartilharem suas opiniões, fazerem perguntas e participarem de debates sobre temas literários.

A esse respeito, Moran assevera que:

A inteligência artificial pode ajudar a avançar a escola na direção que ela quiser, de forma mais estrutural, se a escola estiver em um movimento de transformação mais profundo ou mais conjuntural, se a escola estiver fazendo adaptações e mudanças parciais. A escola mais criativa, humanista e democrática utilizará a IA para evoluir mais no seu propósito. Não é a IA que transforma a Escola; é a Escola que se transforma mais rapidamente, na direção que quiser, com o apoio da IA (Moran, 2024, pág. 04).

Nessa perspectiva, compreender a inteligência artificial como instrumento de apoio e não como agente autônomo de transformação permite ampliar o debate para além do espaço escolar, alcançando também o campo da produção cultural e literária. Se, como afirma Moran, é a escola que define o rumo de sua própria evolução, caberá igualmente aos sujeitos sociais, escritores, editores, professores e leitores, estabelecer os limites e as possibilidades da IA no processo criativo. Essa concepção desloca o olhar de uma visão determinista da tecnologia para uma abordagem crítica e situada, em que a IA deve ser entendida como ferramenta mediada por escolhas éticas, estéticas e pedagógicas. É justamente nesse ponto que emergem questões mais complexas acerca da autoria e da circulação de obras produzidas em interação com sistemas inteligentes, problematizando os impactos sobre a educação literária e sobre a própria noção de criação artística e cultural.

À luz dessa realidade, a discussão em torno da leitura literária e a utilização da IA também se estende à produção e disseminação de obras. Uma pesquisa conduzida pelo Núcleo Jornalismo da Revista Fórum, divulgada em 23/8/2023, identificou dezenas de livros escritos pela IA do *ChatGPT* sendo comercializados na *Amazon* brasileira. O levantamento revela que, entre produções físicas e digitais, estamos testemunhando o início de uma era de coautoria entre a IA e seres humanos, gerando preocupações sobre o potencial surgimento de um “*spam literário*” na plataforma de vendas. As obras variam em gêneros, abrangendo desde livros infantis e autoajuda até ficção e imitações de autores renomados. Essa constatação levanta questões críticas sobre a autenticidade, originalidade e qualidade das obras literárias produzidas em colaboração com a IA, bem como os desafios éticos e estéticos associados a essa forma emergente de coautoria.

Nesse âmbito, os desdobramentos da presença da IA na produção literária não podem ser dissociados das implicações pedagógicas que emergem em sala de aula. Para professores e alunos, a circulação de textos criados ou coassinados por sistemas de IA coloca em pauta dilemas de como distinguir uma obra literária que expressa intencionalidade estética e um

produto automatizado, gerado a partir de padrões estatísticos. Essa fronteira, ainda em construção, exige do professor uma mediação crítica capaz de instigar a reflexão sobre autoria, originalidade e valor literário, ao mesmo tempo, em que amplia a formação do aluno para lidar com um cenário no qual a leitura é fruição e exercício de análise ética e cultural. Assim, discutir literatura em tempos de IA não se limita somente à escolha de obras a serem lidas, mas envolve preparar o leitor para problematizar os modos como essas produções são geradas, circulam e adquirem legitimidade social.

Nessa perspectiva, é importante refletir sobre a lógica da curadoria algorítmica que permeia os ambientes digitais de leitura. Esses mecanismos, muitas vezes estruturados por critérios de visibilidade, popularidade ou potencial mercadológico, acabam por restringir o repertório literário acessível, homogeneizando as experiências de leitura e reduzindo a pluralidade cultural e estética. Para a escola, entretanto, reside aqui uma oportunidade estratégica: promover práticas pedagógicas que interpelem esses filtros tecnológicos, reconhecendo que, na leitura literária, toda leitura é válida desde que conduzida com consciência ética e ponderação.

Cabe às instituições escolares ampliar os horizontes estéticos dos alunos, incentivando-os a problematizar os modos pelos quais a mediação tecnológica influencia suas leituras e a diversificar suas experiências literárias. Nesse sentido, a IA pode ser incorporada como instrumento de apoio à mediação docente, oferecendo recursos que ampliam a compreensão e a reflexão textual. Entre essas possibilidades estão produzir resumos ou análises interpretativas que favorecem a apreensão de temas e estruturas narrativas; a criação de *prompts* que estimulam o debate crítico; e o suporte à escrita criativa, com sugestões de narrativas, poemas ou diálogos inspirados em obras estudadas. Sistemas de recomendação baseados em IA também podem contribuir para a personalização da leitura, promovendo o acesso a autores e gêneros diversos. Esses recursos, porém, demandam uma supervisão cuidadosa do professor, que deve orientar o uso da tecnologia de modo a evitar vieses algorítmicos, leituras superficiais ou a dependência de respostas prontas, preservando a autonomia e o pensamento crítico do leitor.

Um aspecto de significativa relevância, que exige atenção cuidadosa, refere-se à circulação de informações potencialmente falsas, capazes de conduzir o aluno a caminhos equivocados. Lévy (1998) já alertava para a necessidade de uma leitura atenta, de pesquisa criteriosa e da orientação de um professor qualificado, capaz de guiar o aluno através do labirinto de dados e interpretações. Para ilustrar essa questão, a pesquisadora aventurou-se pelos recursos digitais, deparando-se com uma situação reveladora: ao lançar uma série de *prompts*,

ou seja, comandos que funcionam como faróis orientando o *ChatGPT* a compreender a intenção por trás de cada pergunta, solicitou que a ferramenta gerasse uma música sobre a leitura literária, impressa e digital, para ilustrar um capítulo da tese. Em poucos segundos, a resposta surgiu: “Claro! Aqui está um trecho da música ‘Livros e Bytes’ da banda brasileira 5 a Seco”. A promessa de auxílio imediato se transformou em um espelho enganoso, revelando o contraste entre a velocidade da IA e a necessidade insubstituível da mediação humana para distinguir o real do fictício.

A seguir, a música disponibilizada:

Entre livros e bytes, eu me divido
 Nas páginas de um mundo antigo
 E nas telas que me trazem o futuro
 A leitura me encontro, me reinvento
 Nas letras impressas, a emoção palpável
 O cheiro do papel, a história imutável
 Mas nos bits e bytes, a informação rápida
 O acesso ao mundo, a conexão infinita

Leio clássicos e romances na estante
 E-books e artigos na palma da mão
 A leitura é um vício, um prazer constante
 Seja no livro físico ou na tela do celular

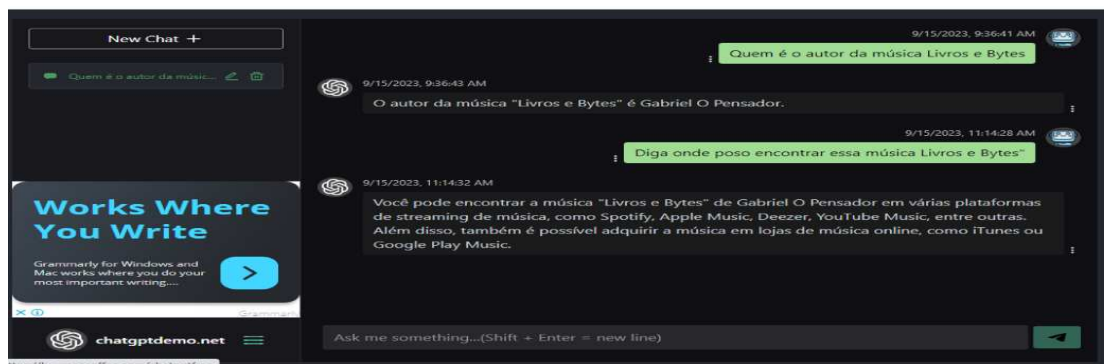
Livros e bytes, um encontro perfeito
 O conhecimento se expande, sem preconceito
 A leitura literária, a essência da alma
 E a leitura digital, a modernidade que acalma.

A resposta imediata e aparentemente certa despertou inicialmente entusiasmo, parecendo atender de forma magistral à demanda. No entanto, ao se deparar com a referência à banda brasileira “5 a Seco” como autora da música, a ausência de familiaridade com o grupo levou a pesquisadora a ampliar a investigação, em busca de uma fundamentação sólida para o texto. Vasculharam-se diversas fontes, *sites*, *YouTube*, *Wikipédia*, além de auxílio de músicos e profissionais locais, incluindo o estúdio Studio Sonic, em Feira de Santana-BA. A constatação foi unânime: tanto a música quanto a letra permaneciam desconhecidas. Nesse impasse, optou-se por refinar os *prompts*, formulando perguntas mais precisas: A quem pertence a música *Livros e Bytes*? Quem escreveu a música? Qual a autoria real? A cada tentativa, surgia uma resposta diferente, como se a IA brincasse de espelhos e máscaras: Gabriel Pensador, Nando Reis, Gilberto Gil, Skank... uma sucessão de nomes desconexos que evidenciava a fragilidade

da confiabilidade automática e reforçava a necessidade da mediação humana para separar realidade de ilusão.

A seguir, os *prints* dos comandos solicitados, conforme foram mencionados anteriormente.

Figura 15-Resposta do ChatGPT



Fonte: Coletada pela autora

Figura 16-Resposta do ChatGPT



Fonte: Coletada pela autora

Figura 17-Resposta do ChatGPT

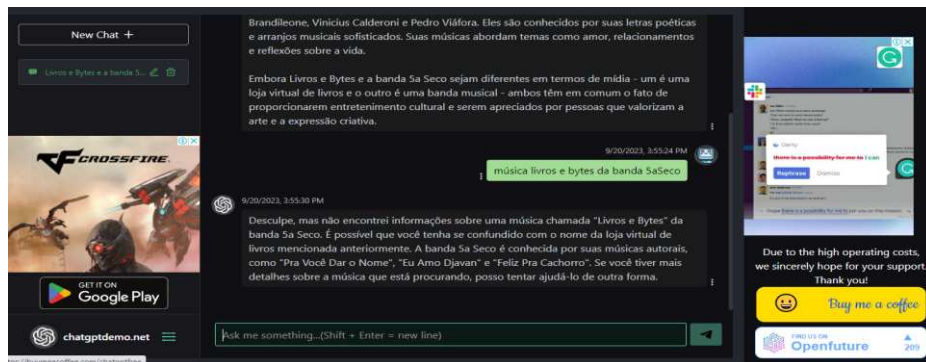


Fonte: Coletada pela autora

Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de uma postura crítica e reflexiva diante das respostas fornecidas por sistemas de inteligência artificial. Observa-se, na prática, que informações obtidas por meio de mecanismos de busca baseados em IA apresentam riscos de imprecisão, tornando indispensável a intervenção do mediador humano, capaz de avaliar, contextualizar e orientar o uso desses recursos de forma ética e fundamentada.

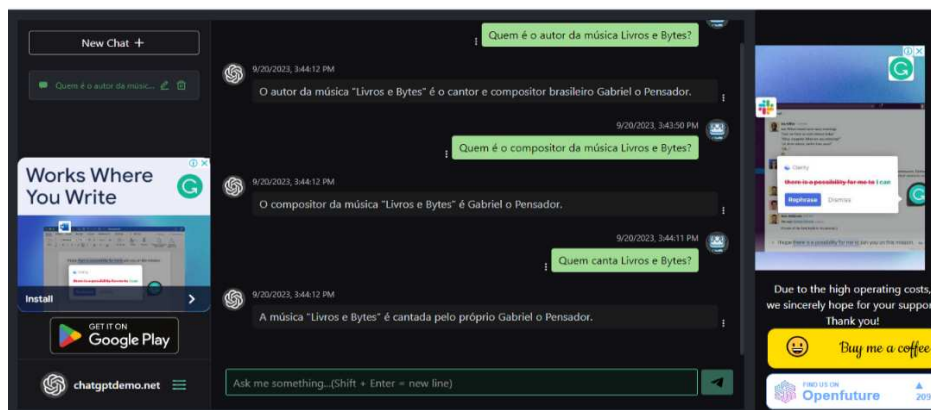
Na continuidade da investigação musical, surgiram dificuldades inesperadas: respostas que antes pareciam acessíveis mostraram-se inconsistentes ou desapareceram, mesmo quando os prompts originais foram repetidos ou reformulados. A cada nova tentativa, a IA apresentava respostas uniformes, indicando somente Gabriel Pensador como autor da música, como se construísse um caminho rigoroso e superficial, afastando-se da complexidade e da diversidade de informações exigidas pela pesquisa. Essa experiência evidencia a limitação dos sistemas automatizados e ressalta a importância da intervenção crítica do mediador humano, capaz de interpretar, contextualizar e orientar o acesso ao conhecimento de forma responsável.

Figura 18-Resposta do ChatGPT



Fonte: Coletada pela autora

Figura 19-Resposta do ChatGPT



Fonte: Coletada pela autora

Essa reflexão sobre a confiabilidade das respostas geradas por inteligência artificial conecta-se diretamente aos desafios da leitura literária mediada por tecnologias digitais. A experiência relatada na investigação da música *Livros e Bytes* evidencia que, embora a IA possa agilizar o acesso a informações, sua aparente precisão não assegura a veracidade nem a profundidade necessária para a formação de leitores críticos e autônomos. Nesse sentido, a advertência da *Revista Super Interessante* (2023) reforça um ponto decisivo: o uso da IA na leitura literária deve ser sempre acompanhado de mediação pedagógica consciente, avaliação crítica das fontes e cruzamento de informações. A tecnologia, portanto, não substitui a reflexão, mas pode atuar como fomentadora de práticas educativas que integrem leitura, análise crítica e habilidades digitais, promovendo um letramento literário capaz de articular tradição e inovação, leitura impressa e digital, autonomia e criatividade.

A esse respeito, a revista *Super Interessante* afirma ainda que:

[...] nem tudo é perfeito. Tanto o ChatGPT quanto o Bard já foram flagrados cometendo gafes nas respostas; e, pior, defendendo-as como se fossem verdadeiras. No seu vídeo de apresentação, por exemplo, o Bard erra ao afirmar que o Telescópio Espacial James Webb tirou a primeira foto de um exoplaneta, sendo que, na verdade, esse crédito é do VLT (Very Large Telescope), do Observatório Europeu do Sul (Revista Super Interessante, abril,2023).

A prática corrobora que, mesmo diante de algoritmos sofisticados e do acesso quase instantâneo a informações, a mediação humana continua insubstituível. É o professor quem orienta a interpretação, contextualiza dados e ajuda nessa relação, promovendo a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico, do discernimento ético e da autonomia do leitor.

Outro aspecto de relevância no uso de plataformas de inteligência artificial para atividades de leitura refere-se à privacidade e à segurança dos dados dos alunos. As ferramentas digitais registram informações detalhadas, incluindo preferências literárias, histórico de obras consultadas, tempo dedicado à leitura e anotações realizadas durante o acesso, abrindo possibilidade para que esses dados sejam utilizados para fins comerciais ou compartilhados sem o consentimento dos alunos. Diante dessa realidade, mais uma vez, o professor assume papel central, enquanto orientador de práticas éticas e seguras, avaliando riscos e contextualizando o uso da tecnologia.

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que a formação do leitor literário na escola contemporânea exige uma abordagem integrada, capaz de articular o acesso à leitura impressa e digital, o reconhecimento do direito à literatura e a mediação pedagógica das tecnologias emergentes. Observa-se que a leitura literária permanece como prática central para o desenvolvimento crítico, estético e ético do sujeito, enquanto o letramento digital se

configura como competência indispensável para a atuação no mundo contemporâneo. As diferentes seções mostraram que, embora o avanço tecnológico ofereça novos caminhos de apropriação do conhecimento, ele também enfrenta resistências históricas, contextuais e institucionais, exigindo do professor e da escola estratégias reflexivas e intencionais. Assim, a leitura literária e as tecnologias digitais não devem ser vistas como opostas, mas como dimensões complementares que, quando articuladas com propósito e sensibilidade pedagógica, ampliam o horizonte de sentidos, promovem autonomia leitora e fortalecem a experiência educativa em sua dimensão crítica, cultural e formativa.

Portanto, mais do que integrar impressos e digitais, a articulação entre literatura e tecnologia aponta para a necessidade de repensar a experiência literária como um espaço de criação e descoberta. Ao transformar a leitura em prática reflexiva, crítica e experimental, a escola não apenas transmite conhecimentos, mas provoca encontros significativos entre o leitor, o texto e o mundo. É nesse entrelaçamento que se revela o verdadeiro potencial formativo da literatura: formar sujeitos capazes de perceber as múltiplas dimensões da realidade, de dialogar com diferentes linguagens e de reinventar, continuamente, os próprios modos de pensar e ler.

3 REDESENHANDO A DIDÁTICA DA LITERATURA: PRÁTICAS LEITORAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO

Chegamos ao ponto em que temos de educar as pessoas naquilo que ninguém sabia ontem, e prepará-las para aquilo que ninguém sabe ainda, mas que alguns terão que saber amanhã.

(Margaret Mead, 1968)

Tal como é historicamente estruturada, a didática da literatura sempre se apoiou em fundamentos relativamente sólidos, mas rígidos, que nortearam a prática docente no Ensino Médio ao longo de décadas. Tradicionalmente, essa didática se concentrou na transmissão de um saber previamente consolidado: textos clássicos, cânones literários, movimentos históricos e interpretações consideradas canônicas. O professor assumia o papel central, detentor do conhecimento e responsável por guiá-lo aos alunos, enquanto estes, muitas vezes, assistiam a um espetáculo literário já organizado e fechado. Essa abordagem, embora tenha garantido uma base sólida de referência cultural, apresenta limitações evidentes quando confrontada com a multiplicidade de experiências e modos de leitura emergentes no século XXI.

Esse modelo, entretanto, começou a revelar suas fragilidades à medida que os alunos passaram a viver em um ambiente no qual as tecnologias digitais se tornaram constitutivas de sua experiência de linguagem. O contraste entre uma escola ancorada em práticas convencionais e um cotidiano permeado por múltiplas formas de leitura e comunicação evidenciou o descompasso. Nesse contexto de mudança, a advertência de Margaret Mead (1968) que abre esse capítulo, mantém-se pertinente: não basta transmitir o que já foi estabelecido, é preciso preparar os leitores para lidar com o que ainda está por vir. Redesenhar a didática da literatura significa, assim, reconhecer as tecnologias digitais como parceiras de um trabalho pedagógico que expanda as práticas leitoras, recriando modos de acesso, mediação e fruição da obra literária no presente e projetando horizontes para o futuro.

Dessa maneira, entende-se “redesenhando” como o ato ou processo de traçar novamente algo em movimento, atribuindo-lhe novos contornos, sentidos e possibilidades. O termo não se limita à simples alteração de uma forma já existente, mas indica uma atualização em curso, um gesto contínuo de reelaboração para torná-la mais pertinente às demandas atuais. Assim, redesenhar refere-se a um exercício que pode abranger conceitos, métodos, objetivos, estratégias ou direções, sempre como parte de um movimento dinâmico de revisão que busca ampliar a compreensão ou a eficácia do que já foi estabelecido.

No campo da didática, “redesenhar” significa engajar-se em um processo de reconfiguração permanente de estratégias de ensino, métodos pedagógicos e abordagens educacionais, motivado tanto pelas transformações do cenário social e cultural quanto pela necessidade de atender às especificidades dos alunos e às exigências de um mundo em constante mutação. Esse conceito sugere, então, uma atitude de equilíbrio: atualização sem ruptura radical, inovação sem abandono do rigor crítico. Trata-se, portanto, de um gesto pedagógico que reconhece a mudança cultural e mantém a escola como espaço de formação do leitor literário, capaz de compreender e interpretar obras em múltiplos níveis de sentido.

Sob o enfoque no qual a palavra encontra a tela, redesenhar a didática da literatura não significa apagar o traço anterior, mas sobrepor-lhe novas linhas, como quem amplia um mapa sem destruir os caminhos já desenhados. Trata-se de reconhecer que a literatura, ao adentrar os territórios tecnológicos, não perde sua densidade estética nem sua potência formativa; ao contrário, adquire outras possibilidades de circulação, diálogo e apropriação. Dessa forma, não se confunde com ruptura, mas com transição: um movimento que transforma a sala de aula em espaço de atravessamentos, no qual a tradição literária se rearticula diante das múltiplas linguagens e dos novos modos de leitura mediados pela tecnologia. Portanto, a didática se reinventa como gesto político e estético: político porque reafirma o direito à literatura em meio às desigualdades de acesso; estético porque preserva a dimensão do prazer e da fruição diante da obra, seja ela impressa ou digital.

Nesse processo, os desafios não são apagados, e sim ressignificados. A presença das tecnologias na escola exige cuidados éticos, políticas de inclusão e reflexão crítica sobre os modos de ler e de partilhar sentidos. É justamente nessa tensão, entre riscos e potencialidades, que a literatura se reafirma como prática viva. Quando a literatura encontra a tecnologia, não há fusão absoluta nem oposição irreconciliável; há, sim, uma travessia em curso, em que a leitura literária se abre a novas formas de permanência e de futuro.

Se o percurso desta pesquisa revelou caminhos e desafios da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa, é porque a própria literatura, ao se redesenhar no Ensino Médio, insiste em lembrar que formar leitores é sempre tarefa inacabada, aberta, em constante reinvenção. Talvez seja esse o gesto mais potente de uma didática redesenhada: não oferecer respostas definitivas, mas questionar horizontes, inspirar deslocamentos e afirmar que, na confluência entre literatura e tecnologia, o ato de ler permanece um exercício de resistência, criação e liberdade.

É nesse contexto que se reafirma a necessidade de pensar a leitura literária a sala de aula de forma renovada. A era tecnológica transformou os meios de acesso à leitura, como também alterou o papel do leitor. Hoje, o aluno não é mais um receptor passivo de conteúdos selecionados; ele circula entre livros físicos, *e-books*, *blogs*, vídeos, *podcasts*, *fanfics* e redes sociais. Esse leitor híbrido, conectado e multifacetado, exige uma didática capaz de dialogar com suas práticas e interesses, sem abdicar da complexidade da leitura literária. Redesenhar a didática da literatura, portanto, não implica romper com a tradição, mas atualizar seus gestos centrais: preservar o valor do cânone, das análises críticas e da historicidade das obras, enquanto se incorpora o protagonismo do leitor, a interatividade dos textos e as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais.

Um exemplo concreto desse redesenho é a utilização de ambientes digitais para práticas de leitura colaborativa. Clubes de leitura *on-line*, diversos aplicativos, fóruns de discussão sobre obras literárias, produção de resenhas multimídia e atividades de curadoria de textos permitem que o aluno explore diferentes perspectivas, aprofunde suas interpretações e estabeleça conexões com outros leitores. Tais práticas não substituem a leitura crítica tradicional, mas ampliam suas dimensões, tornando o aprendizado mais engajante e pertinente. Dessa maneira, ao integrar tecnologias digitais de forma estratégica, a escola consegue acompanhar a evolução das formas de leitura e também consolidar sua função de formação de leitores críticos, reflexivos e culturalmente sensíveis.

Questionar a didática da literatura exige refletir sobre currículos, metodologias, linguagens e formas de mediação pedagógica. Nesse sentido, redesenhar significa propor percursos de leitura que dialoguem com os repertórios e interesses dos alunos, favoreçam a interlocução entre gêneros e formatos diversos e fortaleçam a capacidade interpretativa e crítica. Trata-se de recuperar dimensões frequentemente negligenciadas pelo ensino tradicional, marcado pela ênfase exclusiva na análise formal e na memorização de conteúdos.

Nessa perspectiva, a didática da literatura configura-se como um campo de tensões produtivas, no qual é necessário equilibrar tradição e inovação, crítica e experimentação, autoridade docente e protagonismo discente. O Ensino Médio, nesse horizonte, não deve ser entendido somente como espaço de transmissão de conteúdos, mas principalmente como um lugar de formação integral de leitores capazes de interagir com múltiplos textos, suportes e linguagens. É nesse equilíbrio que a escola reafirma sua relevância, tornando-se inclusiva e estimulante, ao preparar os alunos para compreender o universo literário e, ao mesmo tempo, interagir de maneira crítica, criativa e ética com os desafios culturais e tecnológicos do presente.

3.1 Leitura literária e políticas públicas frente às tecnologias educacionais

A leitura literária no Ensino Médio se configura como prática que depende da convergência entre escola, políticas públicas e tecnologias digitais, formando um eixo estratégico para o acesso, a fruição e a construção crítica de sentidos. As tecnologias educacionais não se limitam a ferramentas de apoio; elas transformam a experiência do leitor, ampliam a circulação de obras e favorecem interações mais complexas com os textos. Paralelamente, as políticas públicas definem condições, recursos e estratégias de mediação, viabilizando ou restringindo essas práticas. Apesar de avanços significativos, persistem desigualdades e lacunas, evidenciando que a efetivação de um letramento literário inclusivo e socialmente transformador ainda depende de planejamento, investimento e reflexão crítica contínuos.

À vista dessa configuração, a articulação entre leitura literária, políticas públicas e tecnologias educacionais deve ser compreendida como um eixo estratégico para ampliar o acesso às práticas de leitura, favorecendo experiências estéticas plurais e socialmente críticas. A escola assume, assim, papel central enquanto espaço de mediação literária e de experimentação com diferentes linguagens e meios. Tal perspectiva converge com a reflexão de Cosson (2010), ao enfatizar que o letramento literário se efetiva quando o aluno tem contato direto com o texto literário e utiliza instrumentos, agora também digitais, que ampliam sua capacidade de interpretação, crítica e criação de sentidos.

Sob essa ótica, torna-se imprescindível compreender o conceito de políticas públicas, por ser justamente nesse campo que se estruturam as ações do Estado capazes de garantir ou ampliar o acesso à leitura literária mediada pelas tecnologias digitais. Souza (2006) observa que não existe uma definição única de políticas públicas, pois diferentes correntes teóricas atribuem ênfases distintas a esse campo de estudo. Mead (1995) entende-as como domínio da ciência política voltado a investigar a atuação do governo diante de questões de interesse coletivo, enquanto Lynn (1980) as concebe como o conjunto de ações do Estado voltadas a resultados específicos na sociedade. Entre as formulações clássicas, Lasswell (1936) propõe que o exame das políticas públicas deva responder a questões sobre quem se beneficia das decisões governamentais, por quais motivos e com quais impactos sociais.

As políticas públicas relacionadas à educação se constituem, em primeiro lugar, como instrumentos do Estado para assegurar o direito universal à educação; em segundo, como mecanismos de regulação e acompanhamento da qualidade do ensino; e, por fim, como estratégias de implementação de ações que buscam reduzir desigualdades. Essas medidas

despertam esperança de transformação social e, ao mesmo tempo, exigem responsabilidade coletiva diante dos desafios enfrentados pelo sistema educacional. Em síntese:

Política pública, é o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p.26).

Nessa linha, compreende-se que a noção de política pública está intrinsecamente vinculada tanto à ação governamental quanto à análise crítica dessa ação. Na educação, tal concepção evidencia que a política pública não se limita a um conjunto de diretrizes formais, mas representa um processo dinâmico em que decisões são tomadas, executadas e avaliadas de modo a atender demandas sociais específicas. A formulação dessas políticas configura-se como momento decisivo da gestão pública, por ser nele que os ideais e compromissos assumidos são transformados em programas concretos, capazes de impactar a realidade social. Assim, a política pública assume dupla função: de um lado, a efetivação do governo em ação; de outro, o campo de análise que permite identificar limites, avanços e a necessidade de reorientações no percurso de tais ações.

Para cumprir efetivamente esse papel, tais políticas devem ser concebidas a partir de um processo de elaboração sustentado pelo diálogo constante com a sociedade. Esse diálogo pressupõe mecanismos de escuta qualificada, capazes de envolver ativamente a comunidade escolar, além da articulação com conselhos e entidades vinculados ao setor educacional. Todavia, observa-se que essa perspectiva participativa, embora frequentemente enunciada em documentos oficiais, nem sempre se concretiza na prática, resultando em entraves para a formulação e a implementação de políticas consistentes. A ausência de participação efetiva dos principais sujeitos do processo educativo, professores, alunos, famílias e demais atores sociais, tende a produzir diretrizes descoladas das necessidades reais da comunidade escolar, comprometendo, assim, a qualidade e a equidade que deveriam orientar a educação pública.

Nesse cenário, pensar as políticas públicas para a educação implica também reconhecer as transformações nos modos de ler e de se relacionar com a literatura. Os alunos contemporâneos transitam com naturalidade entre múltiplos suportes e linguagens, configurando-se como leitores híbridos. Para eles, a literatura não se restringe ao livro impresso, mas circula em redes digitais, *audiobooks*, aplicativos e plataformas colaborativas. Como lembra Chartier (1998), cada suporte molda formas específicas de apropriação do texto, demandando da escola uma atenção redobrada às novas materialidades da leitura. Desconsiderar tais práticas compromete a função social da instituição escolar que, como

observa Candido (2014), tem a responsabilidade de assegurar o direito à literatura como bem cultural e como forma de humanização.

Entretanto, essa ampliação de possibilidades evidencia também as desigualdades estruturais que atravessam o acesso à leitura literária. Nem todos os alunos dispõem de dispositivos digitais, conexão estável ou de um ambiente familiar que estimule práticas leitoras. A política pública, destarte, precisa atuar como instrumento de equidade, garantindo tanto a distribuição de acervos físicos quanto a oferta de recursos tecnológicos acessíveis, além da formação docente voltada para a mediação crítica e inclusiva. Como reforça Zilberman (1991), a formação do leitor não ocorre de modo espontâneo: ela depende de mediações institucionais consistentes, capazes de transformar a leitura em prática socialmente significativa.

Portanto, refletir sobre a leitura literária no Ensino Médio implica reconhecer a importância das políticas públicas que, historicamente, delimitam os contornos do ensino e da literatura no Brasil. Ao mesmo tempo, esses programas revelam os limites de uma política que, embora estruturada para garantir acesso ao livro impresso e à tradição literária, nem sempre dialoga com a pluralidade de linguagens e suportes que marcam a experiência leitora contemporânea. A emergência das tecnologias digitais aviva essa tensão. Enquanto os documentos oficiais continuam a privilegiar roteiros prescritivos, centrados em listas, currículos e formatos convencionais, a realidade das salas de aula mostra-se muito mais dinâmica. Os alunos transitam entre textos literários em suportes impressos e digitais, consomem literatura em *podcasts*, *blogs*, *fanfictions* e plataformas multimídias. O contraste entre a normatividade do Estado e a vitalidade do cotidiano escolar evidencia uma lacuna: as políticas públicas, mesmo quando bem-intencionadas, permanecem aquém da velocidade das transformações culturais e tecnológicas, deixando à escola e ao professor o desafio de articular tradição e inovação em um cenário em constante mutação.

De tal modo, abordar as políticas públicas educacionais implica analisar as legislações que fundamentam a educação básica, abrangendo os princípios norteadores e as diretrizes que orientam a prática pedagógica. Portanto, ao discutir as políticas públicas educacionais, é fundamental examinar tanto os fundamentos legais que delineiam os objetivos e princípios da educação no país quanto as estratégias práticas que visam a concretização desses ideais no contexto escolar. Isso sugere uma abordagem abrangente que contempla tanto as bases constitucionais quanto as regulamentações específicas que moldam o sistema educacional.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito social fundamental, inscrito no Art. 6º, ao lado da saúde, do trabalho, da moradia, da segurança e de

outros bens essenciais à cidadania (BRASIL, 1988). Tal garantia é detalhada no Capítulo III – *Da Educação, da Cultura e do Desporto* –, que compreende os artigos 205 a 214 e define a educação como um processo de responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade. O Artigo 205 explicita que a educação, além de direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para a cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O Capítulo III da Constituição evidencia, portanto, uma concepção colaborativa e interdependente, em que a educação é concebida como bem coletivo e instrumento de formação integral e cidadã. Nesse contexto, a leitura literária, quando mediada por tecnologias digitais, ganha relevância ao ampliar o acesso aos textos e possibilitar experiências críticas, criativas e colaborativas. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser somente um espaço de transmissão de conteúdos e configura-se como ambiente de construção de sentidos, formando leitores capazes de interpretar, refletir e interagir de maneira consciente e engajada com a realidade.

Em consonância com esses princípios constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996, regulamenta e organiza a educação brasileira. O Artigo 2º da LDB reafirma que a educação, inspirada nos ideais de liberdade e solidariedade humana, deve assegurar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). Assim, a LDB consolida em âmbito legal os fundamentos já assegurados pela Constituição, fortalecendo a educação como direito universal e inalienável.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, conhecida também como “Lei Darcy Ribeiro”, constitui o marco regulatório da organização da educação brasileira. Ao estabelecer as diretrizes gerais para todos os níveis de ensino, inclusive o Ensino Médio, a LDB consolida a educação como direito social e público subjetivo, assegurando que qualquer cidadão ou entidade possa recorrer ao poder público para garantir sua efetivação (BRASIL, 1996). Ainda que não mencione de forma explícita a leitura literária, a lei enfatiza a formação integral do aluno, pressupondo o desenvolvimento de competências leitoras e críticas necessárias ao exercício da cidadania.

Complementarmente, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014–2024, define diretrizes, metas e estratégias para a melhoria da educação no país (BRASIL, 2014). Em seu Artigo 2º, o PNE elenca princípios que orientam a formulação das políticas públicas, destacando a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades, a promoção da cidadania, a melhoria da qualidade do ensino, a

valorização dos profissionais da educação e o incentivo ao desenvolvimento cultural, científico e tecnológico. Esses eixos estruturam a política educacional contemporânea e apontam caminhos para integrar a literatura e o uso de tecnologias digitais ao processo pedagógico, fortalecendo práticas de letramento literário em consonância com os desafios da sociedade atual.

Contudo, apesar dos avanços normativos, é inegável que o sistema educacional brasileiro, sobretudo na esfera pública, enfrenta desafios que comprometem sua eficácia e sustentabilidade. Esses obstáculos, de natureza estrutural, financeira, pedagógica e socioeconômica, revelam a distância entre o que está previsto nas legislações e a realidade vivida pelas escolas e alunos. Tal cenário exige análises abrangentes e estratégias efetivas que promovam tanto a qualidade quanto a equidade no acesso à educação.

Nesse contexto, a desigualdade social brasileira, marcada pela má distribuição de renda, repercute diretamente na precariedade das condições de vida e, conseqüentemente, no acesso a direitos fundamentais, incluindo a educação. Candido (2011, p. 176) adverte que “[...] sob a ótica social, torna-se imperativo instituir leis específicas que assegurem condições mínimas de dignidade humana”. Observa-se um descompasso entre a universalização formal dos direitos humanos e a sua efetivação concreta, evidenciando uma contradição histórica no país.

A esse respeito, Candido (2011, p. 172) enfatiza que creditar nos direitos humanos significa “[...] empenhar-se em transformar a possibilidade teórica em prática social, tarefa que se contrapõe à apatia contemporânea diante de problemas cujas soluções já são conhecidas, mas não implementadas”. Mais do que a criação de novos documentos normativos, o desafio crucial consiste em garantir a efetiva aplicação dos direitos já conquistados, assegurando que saiam do plano legal e se materializem no cotidiano dos cidadãos.

Asseverar a “literatura como direito humano”, como defende Candido, refere-se à qualidade do direito e da política que se deseja, garantindo seu acesso universal, seu usufruto enquanto obra aberta, possibilitando que cada indivíduo, a partir do seu repertório de vida e das suas leituras de mundo, desfrutem significativamente desse direito de acesso à literatura como direito humano. Para o autor (2011, p. 177), o papel educativo da literatura transcende o simples aspecto pedagógico, por formar de maneira própria, não limitada aos parâmetros da pedagogia oficial: “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Assim, a literatura exerce uma função intelectual e afetiva, oferecendo aos alunos experiências que ensinam tanto quanto a vida,

permitindo que confrontem e compreendam dilemas sociais, culturais e éticos de forma crítica e sensível.

Nesse sentido, o direito à literatura assume uma relevância social estratégica como instrumento de formação pessoal e cultural e como eixo central de políticas educacionais. Assegurar esse direito implica também reconhecer o papel das tecnologias digitais, que podem ampliar e diversificar os meios de acesso à literatura, oferecendo novas possibilidades de leitura, interpretação e produção.

No que concerne ao acesso às tecnologias nos ambientes escolares, esse não deve ser entendido como um adereço opcional, contudo como parte integrante do direito à educação, garantido a todos pelos dispositivos da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Este direito exige que o Estado e a família assegurem condições materiais e pedagógicas adequadas, incluindo a promoção da cultura digital nas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) consolida esse compromisso ao estabelecer normas que permitem a incorporação de recursos tecnológicos e a oferta de educação a distância, reforçando a necessidade de integrar as tecnologias digitais aos processos formativos e ao desenvolvimento das competências do século XXI (BRASIL, 1996).

No âmbito das políticas educacionais setoriais, o Brasil estruturou instrumentos específicos para integrar as tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem. Entre eles, destaca-se o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), criado em 1997 e reconfigurado pelo Decreto nº 6.300/2007 (BRASIL, 1997; 2007), visando apoiar a infraestrutura tecnológica das escolas e o uso pedagógico de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Posteriormente, a Política de Inovação Educação Conectada (PIEC), instituída por decreto em 2017 e consolidada pela Lei nº 14.180/2021 (BRASIL, 2021a), ampliou o alcance das iniciativas, visando universalizar a conectividade e fomentar práticas pedagógicas digitais. Esses instrumentos combinam financiamento, governança e adesão federativa, evidenciando que o acesso à conectividade educacional constitui condição de qualidade, e não um recurso opcional.

Mais recentemente, a legislação brasileira reforçou a concepção de direito digital na educação. A Lei nº 14.172/2021 (BRASIL, 2021b) destinou recursos para garantir acesso à internet a estudantes e docentes da rede pública, reconhecendo a conectividade como requisito fundamental para a continuidade da aprendizagem, especialmente evidenciada durante a pandemia. Em 2023, a Lei nº 14.533 instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED), integrando inclusão, letramento e qualificação digital ao longo de toda a educação básica, além

da formação docente (BRASIL, 2023). Essas normativas consolidam o reconhecimento da tecnologia como componente essencial do direito à educação e como ferramenta estratégica para o desenvolvimento de competências literárias e digitais nos alunos.

Cabe salientar que a PNED vai além do simples reconhecimento da necessidade de inclusão digital, abrangendo também a avaliação e o fortalecimento da infraestrutura tecnológica nas instituições de ensino, bem como o desenvolvimento de programas de formação para capacitar os professores a integrarem eficazmente as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Ao direcionar atenção significativa para a capacitação docente, a legislação busca implementar novas ferramentas digitais no ambiente educacional e promover uma utilização efetiva e pedagogicamente fundamentada dessas tecnologias.

Destaca-se que, no Art. 3º da Política Nacional de Educação Digital (PNED), além de abordar competências como programação, robótica e outras habilidades digitais, enfatiza-se o estímulo ao letramento digital e informacional, conceito introduzido nos estudos de Magda Soares desde o início dos anos 2000. Para a Soares (2002), o letramento digital e informacional vai além da simples alfabetização tecnológica, referindo-se à capacidade de interpretar, compreender e utilizar informações presentes em diferentes meios digitais de forma crítica e ética, mobilizando competências cognitivas, comunicativas e sociais. Assim, o letramento digital e informacional articula-se ao direito à educação contemporânea, ao reconhecer que a apropriação consciente das tecnologias é condição indispensável para o acesso à informação, à cultura e ao exercício pleno da cidadania.

Apesar dos avanços normativos, a efetividade do acesso às tecnologias educacionais ainda apresenta desigualdades expressivas. Relatórios recentes, como o TIC Educação 2022 (CETIC.BR, 2023), evidenciam assimetrias persistentes na infraestrutura, no acesso e no uso pedagógico qualificado das tecnologias digitais, indicando que a transposição das diretrizes legais para práticas equitativas ainda é parcial. Observa-se, portanto, que, embora marcos como o PROINFO e a PNED tenham reconhecido a tecnologia como direito e necessidade educacional, a plena realização desse direito depende da consolidação de financiamento estável, governança federativa e formação de professores contínua, elementos essenciais para transformar a conectividade em experiências efetivas.

Os documentos curriculares contemporâneos consolidam a centralidade das tecnologias digitais na educação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) orienta o uso crítico, reflexivo e criativo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em todas as áreas do conhecimento, destacando a promoção de práticas de leitura contextualizadas em ambientes

informativos complexos e globalizados. De maneira complementar, o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) estabelece metas e estratégias vinculadas à conectividade e ao uso pedagógico das TIC, reconhecendo essas dimensões como elementos essenciais para a qualidade educacional e para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Juntas, BNCC e PNE evidenciam que o acesso às tecnologias e a mediação da leitura literária configuram direitos fundamentais e instrumentos estratégicos para a formação crítica e cidadã dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa reforçam a integração entre linguagens e tecnologias, delineando competências que articulam o domínio das habilidades tradicionais à promoção do letramento digital, essencial para a participação crítica e ativa na sociedade contemporânea. Nesse contexto, os PCN orientam que o professor promova o intercâmbio entre o aluno e o mundo, utilizando princípios tecnológicos para articular conhecimentos científicos e linguagens diversas. De modo suplementar, a BNCC indica que devem ser exploradas as tecnologias digitais disponíveis na escola ou acessíveis aos estudantes para práticas de leitura e produção textual, enfatizando a necessidade de oportunizar o uso crítico dessas ferramentas, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na compreensão do mundo atual (BNCC, 2018).

A tecnologia está inserida na BNCC como um todo. No entanto, as competências gerais, sobretudo as de número 4 e 5, trazem minúcias de como aplicar a tecnologia.

4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BNCC, 2018, pág. 12).

Nessa competência, o documento prevê a emprego de diferentes linguagens para a expressão e compartilhamento de informações, entre elas a digital. Isto é, o alvo é diferenciar as linguagens usadas em sala de aula, com o ensino delas para os outros alunos, e conduzir a compreensão de todos.

Já na competência seguinte, tem-se:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, pág. 13).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular atua como guia para a integração das tecnologias digitais à educação, promovendo a comunicação e o acesso à informação, além da produção de conhecimento e da resolução de problemas de forma autônoma e colaborativa.

Além das competências gerais, a BNCC apresenta orientações específicas para cada etapa da Educação Básica, definindo aprendizagens essenciais que todos os alunos devem alcançar, bem como estratégias de incorporação tecnológica que fortalecem o protagonismo estudantil, estimulando sua participação ativa no processo de aprendizagem e na construção de saberes contextualizados no ambiente escolar.

Dessa maneira, a conjunção da BNCC e dos PCN de Língua Portuguesa estabelece uma base normativa robusta que visa alinhar a educação brasileira às exigências atuais, promovendo a integração eficaz das tecnologias no ensino da Língua Portuguesa. Apesar disso, a efetiva implementação dessas diretrizes demanda a atenção cuidadosa para assegurar que sejam incorporadas de maneira apropriada nas práticas pedagógicas, e a formação continuada dos professores surge como um fator crítico para potencializar os benefícios decorrentes da integração das tecnologias no contexto educacional nacional.

Assim como a BNCC, o PNE visa articular objetivos de qualidade, equidade e inclusão, incluindo a integração de práticas pedagógicas e tecnológicas. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Constituição Federal de 1988 e regulado atualmente pela Lei nº 13.005/2014, é um instrumento estratégico de planejamento decenal que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a melhoria da educação em todos os níveis e modalidades no Brasil. Com foco na garantia do direito à educação de qualidade, valorização dos profissionais da educação e promoção da equidade, ele articula a atuação da União, estados, Distrito Federal, municípios e da sociedade civil, assegurando a continuidade das políticas públicas independentemente de mudanças governamentais. Prorrogado até 2025 pela Lei nº 14.934/2024, o atual PNE já tem, desde 2024, propostas iniciais para o próximo decênio, por meio do Projeto de Lei nº 2.614/2024, reafirmando seu caráter orientador e normativo na construção de uma educação mais inclusiva, articulada e estratégica no país.

A tabela a seguir apresenta as principais leis sobre educação digital no Brasil, que estruturam o acesso à tecnologia, orientam práticas pedagógicas e fortalecem o letramento digital. Esse panorama desperta esperança pelo aprendizado inclusivo, mas também evidencia a urgência de enfrentar desigualdades persistentes.

Tabela 02 - Principais leis sobre educação digital no Brasil

| Lei | Número/ Ano | Objetivo |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Política Nacional de Educação Digital (PNED) | Lei nº 14.533/2023 | Estabelece diretrizes para a inclusão digital nas escolas, promovendo o acesso a tecnologias educacionais e a formação digital dos alunos e professores. |
| Política de Inovação Educação Conectada (PIEC) | Lei nº 14.180/2021 | Expande o acesso à internet de alta velocidade nas escolas da educação básica, com foco na infraestrutura digital e capacitação de educadores. |
| Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) | Lei nº 13.709/2018 | Regula o tratamento de dados pessoais no Brasil, garantindo maior segurança e privacidade no uso de informações digitais no âmbito educacional. |
| Marco Civil da Internet | Lei nº 12.965/2014 | Regula o uso da internet no Brasil, promovendo a neutralidade da rede e estabelecendo princípios para a proteção de dados e a privacidade. |
| Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia | Lei nº 11.892/2008 | Cria os Institutos Federais, expandindo a educação tecnológica e profissional no Brasil, incluindo a oferta de cursos voltados ao uso de tecnologias educacionais. |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) | Lei nº 9.394/1996 Atualização em 2023 | Estabelece diretrizes gerais para a educação no Brasil, incluindo a utilização de tecnologias digitais no processo educacional. Foi atualizada em 2023 com a inclusão de artigos sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem digital. |

Fonte: Elaborada pela autora

Vale ressaltar que, embora as políticas públicas voltadas à educação e à integração de tecnologias digitais no Ensino Médio estabeleçam objetivos claros, como o acesso equitativo a obras literárias, a formação docente e a inclusão digital, os desafios persistentes revelam uma distância significativa entre as metas estabelecidas e a realidade prática das escolas. Disparidades estruturais, como insuficiência de infraestrutura tecnológica, desigualdade na conectividade e lacunas na capacitação de professores, comprometem a efetividade dessas iniciativas, limitando o alcance do letramento literário mediado por recursos digitais.

Sob esse aspecto, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou em 2019 os resultados de uma pesquisa fundamentada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). Diferentemente dos dados de 2019, quando pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que cerca de 40 milhões de brasileiros não tinham acesso à internet, informações mais recentes indicam avanços significativos na conectividade. Segundo o IBGE (2023), 88% da população com 10 anos ou mais acessou a internet em 2023, representando aumento em relação aos 87,2% registrados no ano anterior. Apesar desse crescimento, persistem desafios relevantes: aproximadamente 5,9 milhões de domicílios ainda permanecem sem acesso à rede. Entre os fatores que contribuem para essa exclusão digital destacam-se a falta de habilidades para utilização da internet (33,2%), o alto custo do serviço (30,0%) e a percepção de que a rede não seria necessária para todos os moradores (23,4%). Esses dados evidenciam a dualidade do processo de digitalização no Brasil, em que o avanço do uso de tecnologias convive com a permanência de desigualdades no acesso,

reforçando a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão digital de forma equitativa e ampla.

Diante desse quadro, observa-se um contraste relevante: enquanto leis e documentos normativos estabelecem diretrizes para a utilização de tecnologias digitais nas escolas, pesquisas indicam a insuficiência de preparo para sua implementação efetiva. Essa disparidade entre o marco legal e a realidade prática evidencia a necessidade premente de estratégias integradas e eficazes, capazes de reduzir o descompasso e garantir a apropriação significativa das tecnologias digitais no processo educativo. Nesse sentido, estudos e discussões tornam-se essenciais, por buscarem refletir sobre o acesso à leitura literária mediada pelas tecnologias digitais no Ensino Médio, conjecturando a respeito da aplicação das políticas públicas e contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais efetivas e contextualizadas.

3.2 Percepções e práticas de leitura literária entre alunos e professores

As tecnologias digitais não se limitam a fornecer ferramentas; elas constituem práticas, ritmos e sentidos, produzindo novos modos de significação. Tais práticas são “fundamentalmente culturais”, capazes de moldar subjetividades e rearranjar formas de experiência social. Virtual e real deixam de ser compartimentos separados: entrelaçados, ampliam o espaço das experiências humanas, exigindo novas leituras do que significa conhecer, comunicar e viver. Os alunos do Ensino Médio ocupam um lugar central nesse cenário. Protagonistas de suas próprias trajetórias, eles transitam entre formatos variados, filmes, séries, HQs e música, construindo práticas de leitura que se afastam do cânone literário tradicional. Essa circulação desterritorializada, acelerada e fragmentada evidencia a dissolução das certezas da modernidade e o surgimento de modos de existir mais fluidos, em sintonia com a era das sociedades líquidas descrita por Bauman (2021).

A literatura, nesse contexto, expande-se para além das instituições e formatos consagrados, compondo-se em diálogos com múltiplos suportes digitais. Cosson (2010) observa que tais manifestações se qualificam como literárias não pela sofisticação temática ou formal, mas pelo uso da palavra como instrumento literário, confirmando a elasticidade do campo literário e sua capacidade de se reinventar. O universo de leitura dos alunos, mediado por telas móveis e redes sociais, inaugura uma cultura de caráter popular, combinando prazer estético, exploração e experimentação. Nessa dinâmica, a leitura não é somente ato de consumo, todavia uma experiência de criação: cada conexão, cada fragmento assimilado e cada produção

cultural constituem um espaço de descoberta de si e do mundo, promovendo identidades em constante construção. Ao explorar essas práticas, a pesquisa evidencia como a literatura contemporânea se entrelaça com a tecnologia, transformando o Ensino Médio em cenário de múltiplas possibilidades de aprendizagem, interação e fruição literária.

Dessa forma, o lugar da leitura literária adquiriu novas dimensões e desafios diante do avanço das tecnologias digitais, impondo uma reflexão sobre seu papel na educação sob a perspectiva de professores e alunos. As inovações tecnológicas transformam a maneira como se interage com a literatura, oferecendo uma gama diversificada de recursos e plataformas digitais que transcendem os limites físicos das bibliotecas e livrarias tradicionais. Nesse contexto, os professores se veem diante do desafio de adaptar suas práticas pedagógicas para incorporar efetivamente essas ferramentas digitais no ensino da literatura, buscando conciliar tradição e modernidade, enquanto os alunos se deparam com um vasto universo de possibilidades de leitura e interpretação mediadas pela tecnologia.

Parte-se da compreensão de que a leitura literária não se restringe à decodificação de textos, mas constitui uma experiência cultural complexa, atravessada por contextos sociais, tecnológicos e pedagógicos. Nesse sentido, a introdução de tecnologias digitais no cotidiano escolar não se configura somente como uma mudança de suporte, mas como uma reestruturação das práticas de leitura, suscitando novos desafios e oportunidades para a apropriação literária.

Ao considerar simultaneamente as perspectivas de alunos e professores, a seção propõe um olhar integrado sobre caminhos e desafios da leitura literária mediada por tecnologias digitais, evidenciando como a escola pode transformar o digital em oportunidade de acesso, fruição e reflexão literária, sem perder de vista a mediação crítica e estética que caracteriza a experiência literária no Ensino Médio. Dessa forma, pretende-se oferecer elementos analíticos que permitam compreender as tensões, convergências e divergências na apropriação da literatura digital, subsidiando reflexões sobre práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

Para os alunos, a investigação focaliza o gosto pela leitura, as preferências de gêneros e formatos textuais, a frequência de leitura em suporte físico e digital, os recursos digitais empregados e as percepções acerca da facilitação ou dificuldade proporcionada pelas tecnologias. Essas dimensões permitem compreender comportamentos e também representações, valores e sentidos atribuídos à leitura literária, revelando como os jovens navegam entre a tradição do livro impresso e os formatos emergentes proporcionados pelo ambiente digital. Como destaca Chartier (1998), os modos de leitura são historicamente e

socialmente constituídos, e cada tecnologia de leitura redefine a experiência do leitor, criando novas possibilidades de interação com os textos.

No caso dos professores, o estudo contempla a frequência de uso de tecnologias digitais, os desafios enfrentados na mediação da literatura digital, os recursos tecnológicos utilizados, suas posições frente ao uso das tecnologias e os objetivos pedagógicos perseguidos. Tal análise permite compreender como os docentes percebem, incorporam ou resistem às transformações digitais no ensino da literatura, evidenciando tanto barreiras institucionais e conceituais quanto estratégias inovadoras de mediação. Moran (2007) aponta que a simples disponibilização de ferramentas digitais não garante engajamento ou aprendizagem significativa; é a mediação crítica e intencional do professor que potencializa o uso pedagógico da tecnologia.

Os gráficos apresentados nesta seção funcionam como instrumentos auxiliares de visualização, organizando as respostas de maneira a evidenciar tendências e padrões sem reduzir a complexidade da experiência qualitativa. Ao mesmo tempo, a análise interpretativa privilegia o sentido das respostas, articulando-as com fundamentos teóricos sobre leitura, tecnologia e educação literária, incluindo contribuições de Cosson (2010) sobre a formação do leitor crítico, Lévy (2010) sobre cibercultura e Freire (1989, 1996) sobre a mediação pedagógica e a leitura do mundo.

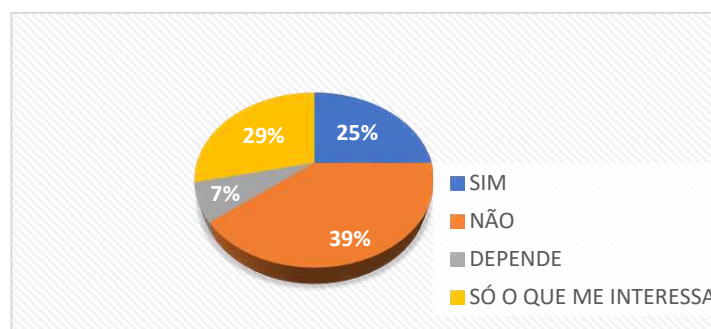
Embora a leitura literária seja reconhecida como instrumento de ampliação do repertório simbólico, desenvolvimento da empatia e construção do pensamento crítico, sua presença efetiva no cotidiano dos indivíduos ainda é marcada por tensões, seletividades e resistências. A literatura, diferentemente de textos utilitários ou informativos, exige do leitor uma postura interpretativa, sensível e imaginativa, o que nem sempre encontra espaço nas dinâmicas aceleradas da vida moderna.

Contudo, o gosto pela leitura literária não é uma disposição natural, mas uma construção social e histórica, mediada por práticas escolares, políticas de leitura, acesso a obras e experiências afetivas com o texto. A formação do leitor literário exige, portanto, mais do que a oferta de livros: requer mediação qualificada, escuta sensível e respeito às singularidades dos sujeitos. Nesse sentido, torna-se relevante investigar como diferentes leitores se posicionam frente à literatura, se a acolhem, rejeitam, relativizam ou selecionam conforme seus interesses.

O gráfico a seguir apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com alunos das 2ª e 3ª séries do Ensino Médio do CEGLVF. As respostas referem-se ao questionamento “Você gosta de ler?” tendo sido categorizadas em quatro alternativas: “sim”, “não”, “depende” e “só o que me interessa”. A análise desses dados possibilita a identificação de nuances significativas

sobre o interesse pela leitura, oferecendo subsídios importantes para compreender seus impactos na formação leitora dos alunos.

Gráfico 06 - Você gosta de ler?

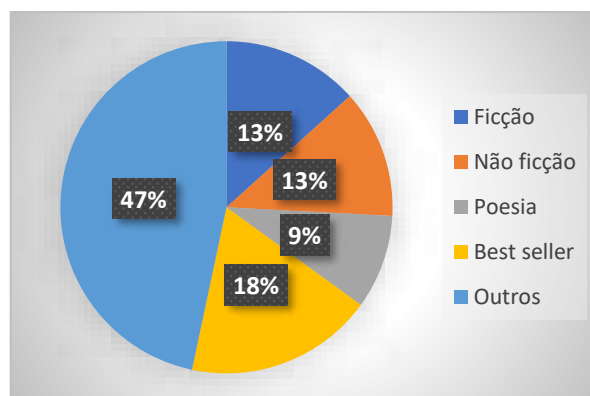


Fonte: Elaborado pela autora

A análise do gráfico apresentado revela uma tendência significativa entre os alunos pesquisados: uma falta geral de apreço pela leitura. Notavelmente, emerge um achado intrigante, no qual a maioria dos entrevistados declara não gostar de ler. No entanto, é igualmente notável que quase o mesmo percentual indica que leem aquilo de que gostam. Este dado sugere uma possível desconexão entre a aversão declarada à atividade de leitura em si e o interesse subjacente aos conteúdos selecionados para leitura. Essa dicotomia aponta para a importância de uma abordagem mais ampla e holística ao entender as atitudes dos alunos em relação à leitura, incorporando tanto os fatores individuais de preferência quanto os elementos contextuais que influenciam a percepção e o engajamento com a prática da leitura.

O gráfico a seguir apresenta os resultados que buscaram identificar os tipos de leitura mais valorizados pelos alunos participantes. As categorias ficção, não ficção, poesia, *best-sellers* e outros permitem observar como se distribuem os interesses e como se configuram as relações entre os sujeitos e os diferentes gêneros textuais.

Gráfico 07 - Que tipo de leitura que você prefere?



Fonte: Elaborado pela autora

A apreciação dos dados exibidos no gráfico concernente às preferências de leitura dos participantes revela uma diversidade de interesses literários na amostra investigada. Os resultados indicam que uma parcela significativa, correspondente a 47% dos entrevistados, expressa preferências por tipos de leitura não especificados anteriormente, agrupados sob a categoria “outros”. Essa categoria abrangente pode incluir uma variedade de gêneros literários, como quadrinhos, revistas, jornais, entre outros, refletindo a ampla gama de opções disponíveis para os leitores contemporâneos e suas preferências individuais distintas.

Adicionalmente, os dados revelam que, entre os tipos de leitura especificamente mencionados, o *best-seller* emerge como o mais popular, com 18% dos entrevistados indicando uma preferência por esse tipo de obra. Esse resultado sugere um interesse significativo por livros populares e de grande sucesso comercial, possivelmente motivado por fatores como marketing eficaz, recomendações de amigos ou críticas favoráveis.

Em seguida, tanto a ficção quanto a não ficção são mencionadas por 13% dos entrevistados, indicando um interesse equilibrado por ambos os gêneros literários. Essa constatação reflete uma apreciação diversificada por narrativas fictícias, que oferecem escapismo e entretenimento, assim como por obras baseadas em fatos, que proporcionam conhecimento e reflexão sobre questões da realidade. Já a poesia é mencionada por 9% dos entrevistados, representando uma preferência menos prevalente, porém ainda significativa, por essa forma de expressão artística. Essa descoberta sugere um interesse por uma forma de escrita mais lírica e contemplativa, que pode oferecer uma experiência estética única e profunda.

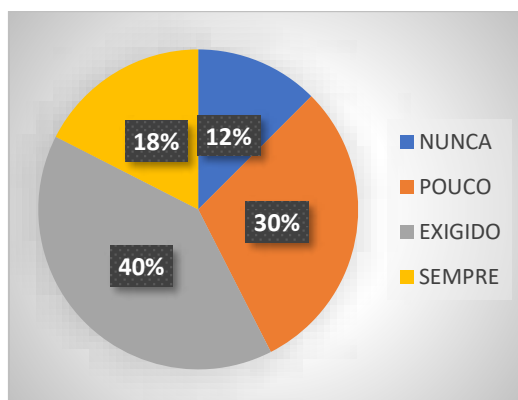
Em síntese, os dados revelam uma variedade de preferências de leitura entre os participantes, destacando a diversidade e a complexidade dos gostos literários individuais. Essas descobertas podem informar estratégias para promover a leitura e o engajamento com

diferentes tipos de obras literárias, considerando as preferências e interesses variados do público leitor.

A leitura em formato físico permanece como uma prática significativa, mesmo diante da crescente digitalização dos suportes textuais. Para compreender os hábitos de leitura literária em sua materialidade tradicional, foi realizada uma investigação com o seguinte questionamento: com que frequência você lê livros ou textos literários (contos, poemas, romances) em formato físico (impressos)?

As respostas foram organizadas em quatro categorias: “nunca”, “pouco”, “exigido” e “sempre”, permitindo uma visualização clara das tendências de leitura entre os participantes. O gráfico a seguir apresenta a distribuição percentual dessas respostas, oferecendo subsídios para refletir sobre o lugar da leitura literária impressa na vida cotidiana e nos processos formativos dos sujeitos.

Gráfico 08 - Com que frequência você lê livros ou textos literários em formato físico?



Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos dados fornecidos pelo gráfico referente à frequência de leitura de livros ou material literário em formato físico entre os alunos demonstra padrões de comportamento distintos e nuances nas práticas de leitura. Observa-se que 40% dos entrevistados indicam que leem exclusivamente quando exigido pela escola ou professor. Essa constatação sugere que uma parcela significativa dos alunos enxerga a leitura como uma atividade prescrita e, possivelmente, associada a obrigações acadêmicas, o que pode refletir uma falta de motivação intrínseca para a prática da leitura.

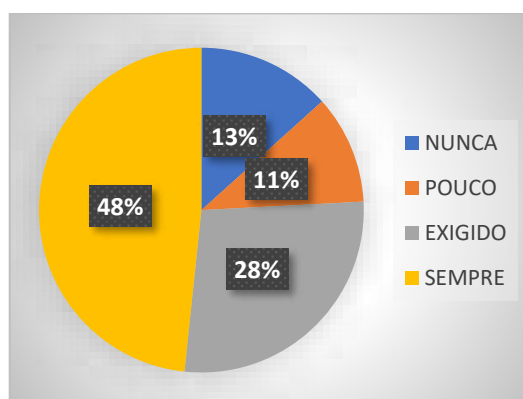
Em contrapartida, 30% dos alunos relatam ler pouco, indicando uma possível inconsistência ou falta de regularidade, na prática da leitura. Essa categoria pode abranger estudantes que reconhecem a importância da leitura, mas que não a priorizam em sua rotina diária ou que enfrentam barreiras que limitam seu acesso ou interesse pelos materiais literários em formato físico. Por outro lado, 18% dos alunos afirmam ler sempre, demonstrando um comprometimento mais sólido e consistente com a prática da leitura. Esse grupo valoriza provavelmente a leitura como uma atividade intrinsecamente enriquecedora e busca ativamente oportunidades para se engajar com livros e material literário.

Por fim, 12% dos alunos declaram nunca ler em formato físico, sugerindo uma aversão ou desinteresse pela leitura como atividade. Esses alunos podem ser influenciados por uma variedade de fatores, como preferências pessoais, falta de acesso a materiais adequados ou experiências negativas anteriores relacionadas à leitura.

Em conjunto, esses dados destacam a diversidade de atitudes e comportamentos em relação à leitura entre os alunos pesquisados, ressaltando a importância de abordagens diferenciadas para promover e cultivar o hábito de leitura, considerando as necessidades individuais e contextuais de cada aluno.

Para verificar a frequência com que os alunos leem livros literários ou textos literários em formato digital, por exemplo, *e-book* ou *PDF*, foi aplicada uma questão específica no instrumento de coleta de dados. Os alunos deveriam indicar, entre as alternativas “nunca”, “pouco”, “exigido” e “sempre”, a que melhor representava a realidade vivenciada em suas práticas escolares. Essa categorização possibilitou organizar os resultados quantitativamente, permitindo a visualização percentual das respostas por meio de representação gráfica.

Gráfico 09 - Com que frequência você lê em formato digital?



Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos resultados mostra que 48% dos participantes afirmaram ler textos literários digitais “sempre”, enquanto 28% relataram que essa prática ocorre de forma “exigida” pelas atividades escolares. Em contrapartida, 11% indicaram que leem “pouco” e 13% declararam “nunca” realizar essa leitura. Esses percentuais evidenciam que, embora quase metade dos alunos tenha contato frequente com textos literários em meios digitais, ainda existe uma parcela significativa que vivencia a leitura somente quando imposta ou de maneira limitada. O gráfico, portanto, contribui para a compreensão da heterogeneidade dessas práticas e serve como suporte metodológico para a análise interpretativa dos dados coletados.

Destaca-se que a maioria dos alunos, totalizando 48%, afirma ler sempre texto literário em formato digital. Esse dado sugere uma forte aceitação e adoção da leitura digital entre os alunos, indicando que a conveniência, acessibilidade e diversidade oferecidas pelos livros eletrônicos e PDF são valorizadas. A predominância dessa categoria reflete uma tendência crescente na sociedade contemporânea, na qual a tecnologia digital desempenha um papel significativo na forma como as pessoas consomem conteúdo literário.

11% dos alunos relatam ler pouco material literário em formato digital. Essa categoria pode abranger aqueles que têm uma preferência por livros físicos ou que continuam se adaptando à leitura digital, encontrando desafios ou barreiras pessoais na transição para esse meio. Por outro lado, 13% dos alunos afirmam nunca ler material literário em formato digital. Essa categoria pode incluir aqueles que têm uma forte preferência por livros físicos ou que enfrentam barreiras tecnológicas ou de acesso à leitura digital. É interessante notar que 28% dos alunos indicam ler material digital só quando exigido. Isso pode sugerir uma percepção distinta em relação à leitura digital, possivelmente associada a obrigações acadêmicas ou profissionais, em contraste com a leitura por prazer ou interesse pessoal.

Em suma, os dados revelam uma variedade de atitudes e comportamentos em relação à leitura de material literário em formato digital, destacando a complexidade das preferências e práticas de leitura. Essas descobertas têm implicações significativas para a promoção da leitura em meio às tecnologias digitais e o desenvolvimento de estratégias educacionais e culturais que atendam às necessidades e preferências diversificadas dos leitores contemporâneos.

Ao indagar sobre os principais recursos digitais empregados para a realização de leituras literárias, é importante considerar não somente os aplicativos ou plataformas utilizadas, mas sobretudo os dispositivos que mediam essa prática. O gráfico apresentado revela uma distribuição significativa entre os tipos de dispositivos utilizados, com destaque absoluto para

o *smartphone*, que representa 77% do total. Em seguida, aparecem outros dispositivos (9%), *tablets* (8%) e computadores (6%).

Gráfico 10 - Quais são os principais recursos digitais empregados para a realização de leituras literárias?

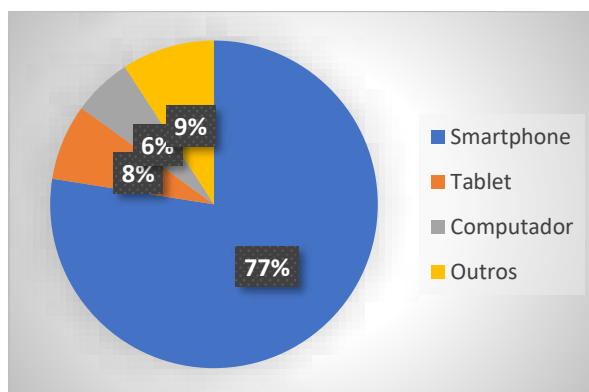


Figura 2 Fonte: Elaborado pela autora

A pesquisa revelou que uma ampla maioria, representando 77% dos alunos entrevistados, utiliza *smartphones* como principal recurso digital para leituras literárias. A hegemonia do *smartphone* pode ser explicada por múltiplos fatores: sua portabilidade, conectividade constante, acesso facilitado a aplicativos de leitura (como *Kindle*, *Wattpad*, ou bibliotecas digitais), e sua presença quase ubíqua na vida cotidiana. Ele não é só um dispositivo, mas uma extensão do corpo social, um mediador entre o sujeito e o mundo. Na leitura literária, ele permite o acesso instantâneo a obras, resenhas, comunidades de leitores e até adaptações multimodais (como *audiobooks* e *fanfics* interativas).

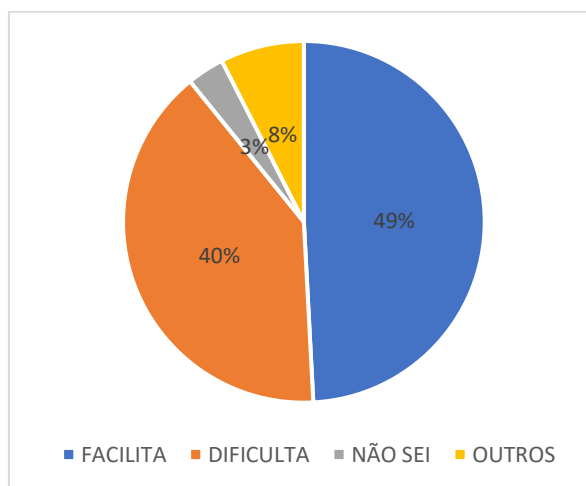
Contudo, essa centralidade também impõe desafios. Os alunos apontaram que a leitura em *smartphones* é frequentemente interrompida por notificações, o que atrapalhava a concentração. Além disso, o tamanho reduzido da tela e o cansaço visual também foram destacados por limitar a profundidade interpretativa e o tempo de leitura contínua. Em segundo lugar, observou-se que 8% dos alunos optam por *tablets* para suas leituras literárias. Embora uma proporção menor em comparação com *smartphones*, os *tablets* ainda representam uma parcela significativa de alunos que valorizam a experiência de leitura em telas maiores e talvez recursos adicionais oferecidos por esses dispositivos. 6% dos alunos relataram utilizar computadores para leituras literárias. Esta percentagem relativamente baixa pode refletir uma

preferência por dispositivos móveis ou indicar que o uso de computadores está mais associado às atividades de trabalho ou estudo do que às leituras de lazer.

A categoria “outros” (9%) pode incluir *e-readers* dedicados, como *Kindle*, *Smart TVs*, assistentes de voz e até dispositivos híbridos. Essa diversidade aponta para uma expansão dos modos de leitura, que ultrapassam o texto escrito e incorporam experiências auditivas, visuais e interativas. A leitura literária, nesse contexto, torna-se multimodal, adaptando-se às novas linguagens e suportes tecnológicos.

Para compreender de que maneira os alunos percebem a influência das tecnologias digitais no processo de leitura literária, o questionário contemplou um assunto específico sobre a relação entre tais recursos e a experiência leitora. A indagação: “Você acredita que a tecnologia digital facilita ou dificulta sua experiência com a leitura literária?” buscou captar a percepção subjetiva dos alunos quanto ao impacto das tecnologias e plataformas digitais em sua prática leitora. Essa etapa metodológica foi concebida para revelar o acesso aos recursos tecnológicos e como eles são ressignificados pelos sujeitos no cotidiano escolar, situando a leitura literária na confluência entre práticas tradicionais e práticas mediadas pela tecnologia.

Gráfico 11 - Você acredita que a tecnologia facilita ou dificulta sua experiência com a leitura literária?



Fonte: Elaborado pela autora

A maioria, representando 49% dos alunos, afirmou que a tecnologia digital facilita sua experiência de leitura literária. Essa percepção pode ser atribuída, na maioria, à conveniência oferecida pela digitalização de obras literárias, permitindo que os leitores acessem uma ampla

gama de textos a qualquer momento e em qualquer lugar. O destaque para a facilidade de leitura em qualquer lugar evidencia a flexibilidade e mobilidade proporcionadas pela tecnologia digital, o que pode contribuir para a integração da leitura no cotidiano dos usuários.

Por outro lado, 40% dos alunos identificaram a tecnologia digital como uma fonte de dificuldades em sua experiência de leitura literária. A falta de acesso à internet foi mencionada como a principal dificuldade, seguida pela falta de um dispositivo compatível, como um *smartphone* novo. Esses resultados sugerem que, apesar dos benefícios oferecidos pela tecnologia digital, a dependência de conexões *on-line* e dispositivos específicos pode representar obstáculos significativos para alguns leitores. Além disso, 3% dos alunos não souberam responder, indicando possíveis ambiguidades na percepção dos impactos da tecnologia digital na experiência de leitura literária.

Essa distribuição percentual revela a coexistência de percepções ambíguas: de um lado, um grupo majoritário associa a tecnologia ao favorecimento da leitura, seja pela ampliação do acesso a textos em diferentes suportes, seja pela possibilidade de novas formas de interação; de outro, uma parcela significativa expressa resistência, sugerindo que os recursos digitais podem gerar dispersão, sobrecarga de estímulos ou mesmo desinteresse. As respostas demonstram que a experiência leitora no ambiente digital não é homogênea e reforçam a necessidade de mediações pedagógicas conscientes, capazes de potencializar os aspectos facilitadores e, ao mesmo tempo, mitigar as barreiras percebidas pelos alunos.

Ao transpor o olhar da pesquisa para as vozes dos professores, adentra-se um campo de percepções que se revela igualmente desafiador e instigante. Se os alunos trouxeram à tona contradições em relação ao papel das tecnologias digitais na leitura literária, os professores, por sua vez, oferecem narrativas que também as ampliam a partir da experiência de mediação pedagógica. Nesse movimento, as entrevistas realizadas configuram-se como um espaço privilegiado de escuta, no qual emergem discursos que articulam expectativas, resistências, possibilidades e limites no uso da tecnologia em sala de aula. Portanto, o foco desloca-se para compreender como os professores significam sua própria prática e de que modo se reconhecem como mediadores críticos diante das demandas de uma geração atravessada pela tecnologia digital.

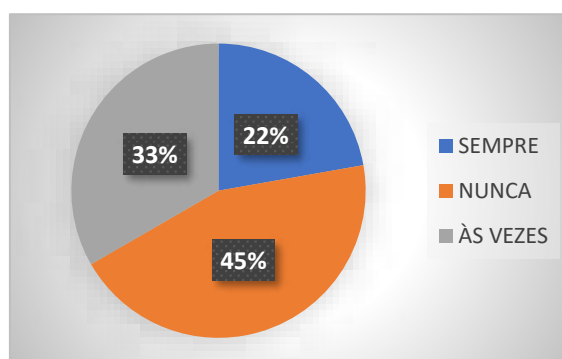
Identificou-se que, embora os professores reconheçam a importância da integração de tecnologias educacionais e métodos de ensino ativos para o ensino da leitura literária, muitos enfrentam dificuldades na sua aplicação prática devido às limitações de recursos, tempo e formação adequada. Isso ressalta a necessidade de investimentos contínuos em

desenvolvimento profissional e infraestrutura tecnológica para apoiar os professores na adoção de abordagens pedagógicas mais dinâmicas e inclusivas.

Os resultados expostos apresentam a perspectiva dos professores a partir da coleta de dados realizada com um grupo de nove professores de Língua Portuguesa da escola que constituiu o campo empírico da pesquisa. Por meio de um conjunto de questões previamente estruturadas, investigaram-se as percepções, as práticas pedagógicas e os desafios vivenciados por esses profissionais no que se refere à promoção da leitura literária mediada pelas tecnologias digitais.

No processo investigativo realizado com os professores, buscou-se entender como os recursos digitais e os aplicativos de leitura são incorporados às práticas pedagógicas voltadas para a literatura. Nesse sentido, a questão formulada “*Com que frequência você utiliza recursos digitais ou aplicativos de leitura para promover a literatura em sala de aula?*” teve como objetivo captar a regularidade do uso dessas ferramentas no cotidiano deles. A indagação parte do pressuposto de que o ensino da literatura, em um contexto marcado pela cultura digital, demanda disponibilidade de tecnologias e a construção de práticas que articulem tradição e inovação.

Gráfico 12 - Com que frequência você utiliza recursos digitais ou aplicativos de leitura para promover a literatura em sala de aula?



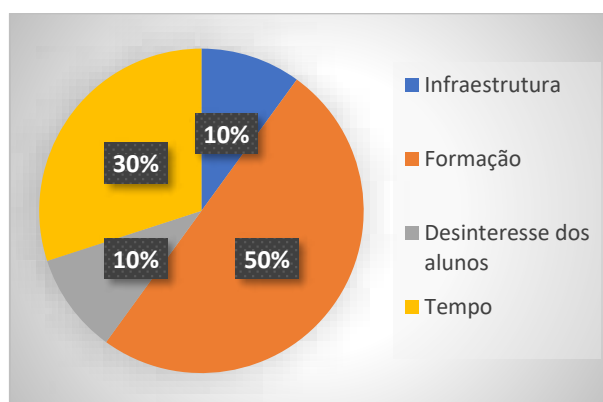
Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos resultados demonstra que 45% dos professores afirmaram nunca utilizar recursos digitais ou aplicativos de leitura em suas aulas, enquanto 33% declararam fazê-lo às vezes, e somente 22% indicaram realizar tal prática sempre. Essa distribuição demonstra que a presença das tecnologias digitais na mediação da leitura literária ainda é limitada e desigual, refletindo tanto as barreiras estruturais quanto as tensões pedagógicas que atravessam o campo

educacional. Ao mesmo tempo, os dados apontam para a necessidade de repensar a formação docente, uma vez que a inserção de aplicativos e recursos digitais não pode ser reduzida a um aspecto instrumental, mas deve ser entendida como parte de uma perspectiva crítica de letramento, que valorize as potencialidades da cultura digital na constituição do sujeito leitor.

Na sequência da investigação junto aos professores, procurou-se compreender a frequência do uso de recursos digitais e os obstáculos que permeiam sua efetiva integração ao ensino da literatura. Para isso, a questão formulada “*Quais são os principais desafios que você enfrenta ao incorporar as tecnologias digitais na promoção da leitura literária?*” visou mapear os fatores limitadores que incidem sobre as práticas pedagógicas. Essa etapa da pesquisa insere-se em um campo teórico que reconhece que a utilização de tecnologias digitais na educação não depende unicamente da disponibilidade de recursos, mas envolve dimensões estruturais, formativas e culturais que impactam a ação do professor.

Gráfico 13 - Quais são os principais desafios que você enfrenta ao incorporar as tecnologias digitais na promoção da leitura literária?



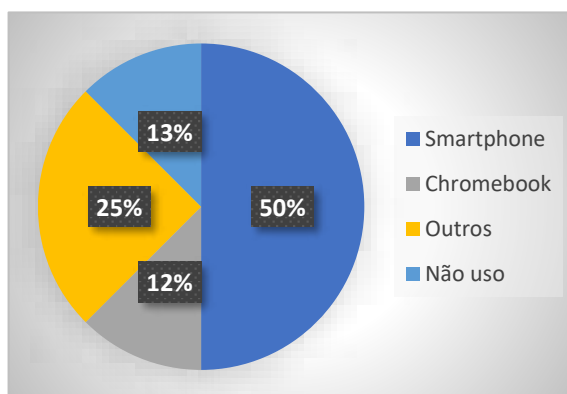
Fonte: Elaborado pela autora

Uma parcela minoritária, representando 10% dos professores, identificou a infraestrutura como um obstáculo central na adoção de tecnologias digitais para promover a leitura literária na sua sala de aula. Esta observação sugere que a insuficiência ou inadequação dos recursos tecnológicos disponíveis na escola pode prejudicar os esforços dos educadores nessa área. Em contrapartida, a maioria, correspondendo a 50% dos professores, apontou a formação adequada como o principal desafio. Esta constatação destaca a importância de programas de capacitação e desenvolvimento profissional voltados para o uso eficaz de tecnologias digitais no contexto da promoção da leitura literária.

30% dos professores indicaram a falta de tempo como um desafio relevante, especialmente devido às exigências da grade curricular. Essa percepção sugere a necessidade de repensar as prioridades e alocações de tempo no currículo escolar para acomodar adequadamente atividades relacionadas à leitura literária com o uso de tecnologias digitais. Outros 10% dos professores mencionaram o desinteresse dos alunos como uma barreira significativa. Esse dado ressalta a importância de estratégias pedagógicas que engajem os alunos eficazmente e estimulem seu interesse pela leitura literária em ambientes digitais.

A análise do uso de recursos digitais na promoção da leitura literária evidencia a diversidade de dispositivos empregados pelos professores no contexto escolar. Considerando a crescente integração das tecnologias digitais ao ambiente educativo, compreender quais instrumentos são mais utilizados permite identificar padrões de mediação pedagógica e refletir sobre sua efetividade na ampliação do acesso à leitura literária. O gráfico a seguir demonstra a predominância do uso de *smartphones* como ferramenta de leitura, seguido por outros recursos digitais, como *notebooks*, *tablets* e plataformas variadas, revelando tanto a flexibilidade tecnológica disponível quanto as escolhas docentes pautadas pela praticidade, acessibilidade e familiaridade dos alunos com determinados dispositivos. Para tanto, formulou-se a seguinte indagação: Quais os recursos digitais mais recorrentes e eficazes que o(a) senhor(a) utiliza no processo de mediação de leituras literárias junto aos alunos?

Gráfico 14 – Quais os recursos digitais mais recorrentes e eficazes que o(a) senhor(a) utiliza no processo de mediação de leituras literárias junto aos alunos?



Fonte: Elaborado pela autora

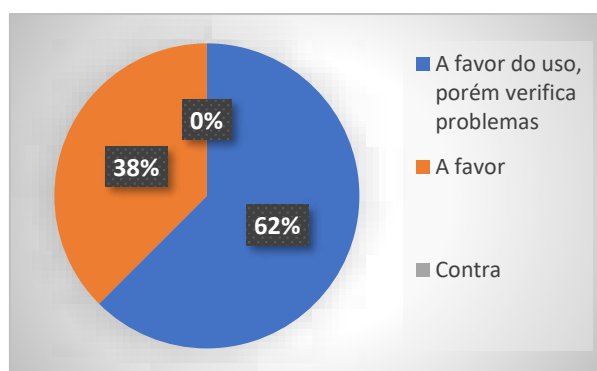
Os dados apresentados indicam que metade dos professores, cerca de 50% dos participantes recorre ao *smartphone* como principal recurso digital para a mediação da leitura

literária, apontando para uma tendência de aproveitamento de dispositivos pessoais, talvez devido à sua praticidade e acessibilidade. O uso de *Chromebooks* por 12% dos professores, embora represente uma parcela minoritária, ainda é relevante considerar o papel desses dispositivos na promoção da leitura literária, especialmente em ambientes educacionais que receberam do governo estadual um número significativo de aparelhos.

25% dos professores mencionaram usar outros dispositivos digitais complementado a prática, sugerindo uma estratégia pedagógica híbrida. Essa categoria pode abranger uma variedade de dispositivos, como *tablets*, lousa digital ou *notebook*, ampliando o espectro de recursos digitais utilizados para leituras literárias em contextos educacionais, ou ainda plataformas e aplicativos. Além disso, a parcela de 13% de professores afirmou que ainda não utiliza recursos digitais, revela a existência de barreiras institucionais, estruturais ou formativas, limitando a integração da tecnologia e da prática docente.

Ao serem questionados sobre a utilização de tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa como recurso de apoio à leitura literária, os professores demonstraram uma posição majoritariamente favorável, embora a maioria também tenha apontado dificuldades ou problemas na implementação dessas ferramentas, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 15 - É a favor ou contra o uso das tecnologias digitais nas aulas de língua portuguesa, auxiliando no acesso à leitura literária?



Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos dados revelou que a maioria dos professores, correspondendo a 62% do total, posicionou-se favoravelmente quanto à utilização das tecnologias digitais como instrumentos para facilitar o acesso à leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa. Essa tendência indica uma valorização crescente das ferramentas digitais no processo de mediação

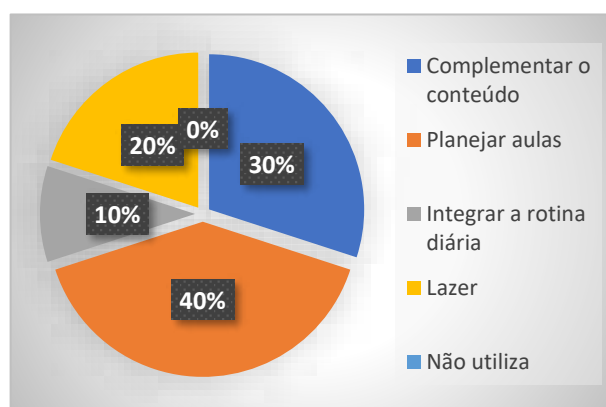
literária, reconhecendo seu potencial de ampliar o engajamento dos alunos e diversificar as estratégias pedagógicas.

Entretanto, é relevante observar que, mesmo entre os professores favoráveis, foram apontadas limitações significativas associadas a essa prática, como a dispersão dos alunos, a insuficiência de dispositivos disponíveis para todos e a restrição de acesso à internet. Não se registrou, em contrapartida, nenhum posicionamento explicitamente contrário ao uso das tecnologias digitais no ensino da leitura literária, evidenciando uma aceitação ampla, ou, ao menos, uma disposição para investigar e explorar os benefícios que tais recursos podem oferecer no contexto escolar.

Adicionalmente, 38% dos professores declararam-se favoráveis ao uso dessas tecnologias sem registrar problemas específicos, indicando uma perspectiva mais otimista quanto à sua integração no ensino da literatura. Esse grupo reforça a percepção de que os recursos digitais possuem potencial significativo para ampliar o acesso à leitura literária e promover práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras.

Quando questionados sobre os objetivos que orientam o uso desses recursos em sala de aula, os professores indicam finalidades que vão desde o planejamento e a complementação do conteúdo até a integração com a rotina escolar e o estímulo ao lazer. Essa diversidade de respostas evidencia que as tecnologias não são vistas somente como ferramentas acessórias, mas como parte integrante das práticas docentes, revelando a busca por dinamizar o processo educacional e torná-lo mais próximo das experiências cotidianas dos alunos.

Gráfico 16 - O que você objetiva com o uso das tecnologias digitais nas suas aulas de literatura?



Fonte: Elaborado pela autora

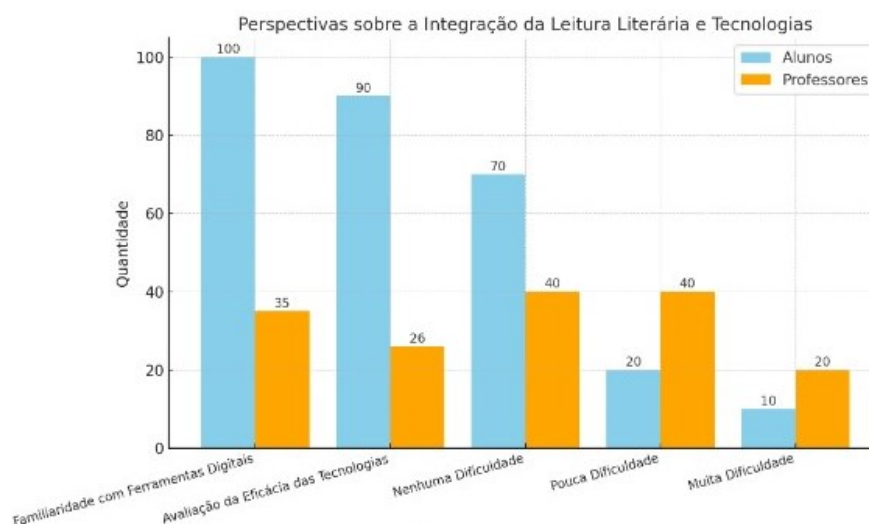
Os dados revelam uma variedade de objetivos e usos das tecnologias digitais nas aulas de literatura, conforme percebido pelos professores entrevistados. A análise dos resultados indica que 30% deles utilizam essas tecnologias com o propósito de complementar o conteúdo das aulas, sugerindo um desejo de enriquecer o material didático por meio de recursos digitais adicionais. Em contrapartida, 40% dos professores relataram que o principal objetivo do uso de tecnologias digitais é o planejamento das aulas, indicando uma busca por ferramentas que facilitem a organização e preparação das atividades pedagógicas.

Adicionalmente, 20% dos professores mencionaram o objetivo de proporcionar momentos de lazer aos alunos por meio do uso das tecnologias digitais durante as aulas de literatura. Nessa perspectiva, sugerem uma valorização do aspecto lúdico e motivacional das tecnologias, buscando engajar os alunos de forma mais descontraída no processo de aprendizagem. Além disso, 10% dos professores expressaram o desejo de integrar o uso das tecnologias digitais à rotina diária dos alunos, evidenciando uma intenção de alinhar as práticas pedagógicas com as atividades cotidianas dos alunos.

É importante observar que nenhum dos entrevistados relatou não utilizar tecnologias digitais em suas aulas de literatura, sugerindo uma aceitação dessas ferramentas como parte integrante do processo de ensino da leitura literária. Esses resultados destacam a diversidade de abordagens e objetivos associados ao uso de tecnologias digitais no contexto das aulas de literatura, refletindo uma gama de prioridades e estratégias pedagógicas entre os professores.

Dando sequência à análise dos dados, avançamos para uma nova etapa investigativa, explorando outros questionamentos e perspectivas que emergiram ao longo da pesquisa. Aqui, os gráficos são utilizados como ferramentas para aprofundar a compreensão sobre o acesso à leitura literária no contexto da era tecnológica, com foco em questões que complementam e ampliam as discussões previamente abordadas. Objetiva-se evidenciar, sob diferentes ângulos, as interações entre alunos, professores e tecnologias digitais, destacando as múltiplas dimensões que configuram os desafios e as potencialidades da formação leitora em ambientes educacionais. Ao articular os dados com as bases teóricas e os alvos desta investigação, buscou-se consolidar um panorama mais amplo e crítico, capaz de indicar novos caminhos para a pesquisa e a prática pedagógica no ensino de Literatura nas aulas de Língua Portuguesa.

Gráfico 17 - Perspectivas sobre a integração entre leitura literária e tecnologia



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico corrobora um cenário de tensões e assimetrias na relação entre alunos e professores no que se refere à integração da leitura literária às tecnologias digitais. Os dados demonstram, de forma clara, que a familiaridade dos alunos com as tecnologias atinge o nível máximo (100%), enquanto entre os professores esse índice se reduz de maneira expressiva (35%). Essa discrepância inicial é um indicativo de que o capital cultural digital, apontado por Bourdieu (1987), encontra-se muito mais consolidado entre os alunos do que entre os professores. A condição de “nativos digitais”, frequentemente atribuída às gerações mais jovens, conforme Prensky (2001), parece influenciar a naturalidade com que os alunos transitam pelos ambientes tecnológicos, convertendo-os em sujeitos mais receptivos às possibilidades de mediação da leitura literária em meios digitais. Por outro lado, os professores, muitas vezes inseridos em gerações anteriores ou pouco contemplados por políticas de formação continuada no campo digital, apresentam índices de apropriação mais baixos, revelando lacunas que impactam diretamente sua prática pedagógica.

No que concerne à avaliação da eficácia das tecnologias, observa-se uma tendência semelhante: 90% dos alunos consideram tais recursos eficazes, enquanto só 26% dos professores compartilham dessa percepção. Esse dado aponta para uma divergência interpretativa sobre o papel da tecnologia: para os alunos, a eficácia relaciona-se à funcionalidade imediata e à interatividade dos recursos, aspectos que dialogam com suas rotinas digitais. Já os professores, inseridos em contextos de maior responsabilidade pedagógica e metodológica, tendem a avaliar a eficácia sob critérios mais complexos, que incluem a usabilidade e também a pertinência didática, a qualidade do conteúdo e a articulação com

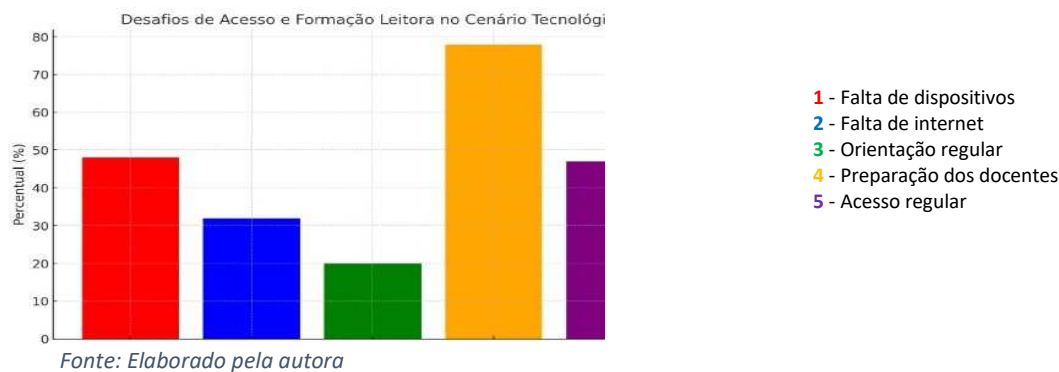
objetivos de aprendizagem. A baixa adesão de professores a essa eficácia pode ser interpretada tanto como resistência quanto como uma avaliação crítica, que coloca em evidência a insuficiência de políticas públicas e de formações que efetivamente preparem o professor para integrar tecnologias significativamente e não somente instrumental.

Outro dado revelador é a percepção das dificuldades. Enquanto 70% dos alunos afirmam não encontrar obstáculos na integração da leitura literária às tecnologias, apenas 40% dos professores expressam o mesmo. Em contrapartida, os percentuais se invertem quando observamos a categoria “pouca dificuldade” (20% alunos contra 40% professores) e, mais intensamente, em “muita dificuldade” (10% alunos contra 20% professores). Esses números indicam que, do ponto de vista dos alunos, a leitura mediada por recursos digitais ocorre com fluidez, sem grandes barreiras cognitivas ou operacionais. Já os professores, em maior número, reconhecem barreiras de diferentes intensidades, as quais podem estar relacionadas a fatores como ausência de infraestrutura escolar adequada, falta de apoio institucional, limitações no tempo destinado à preparação das aulas e carência de capacitação em tecnologias aplicadas à educação.

Refletindo de modo mais amplo, o gráfico revela um quadro que ultrapassa a dimensão técnica e evidencia questões estruturais e epistemológicas da educação contemporânea. A diferença de percepções entre professores e alunos não pode ser interpretada apenas como um hiato geracional, mas como a expressão de uma crise paradigmática que coloca em confronto modelos tradicionais de ensino, fortemente baseados na centralidade do livro impresso, e novas práticas de leitura que emergem na era tecnológica. Nesse sentido, a análise dos dados confirma a tese de que a escola, em muitos contextos, encontra-se aquém da realidade tecnológica vivida pelos alunos, reforçando a necessidade de repensar políticas educacionais que contemplem, simultaneamente, o investimento em infraestrutura, a valorização do professor e a criação de programas consistentes de letramento digital.

No que se refere aos desafios e a formação leitora, encontram-se os seguintes dados:

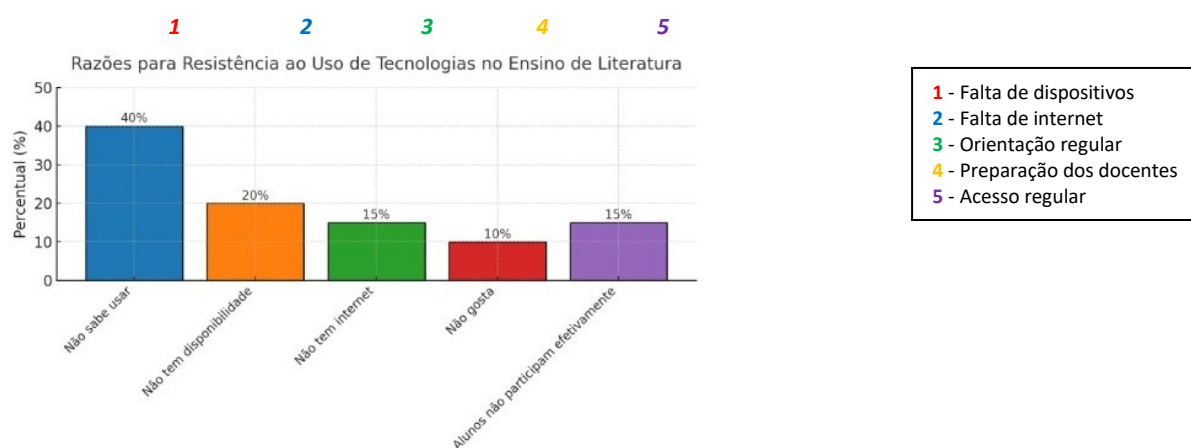
Gráfico 18 - Desafios de Acesso e Formação Leitora no Cenário Tecnológico



O gráfico acima demonstra uma hierarquia de entraves nos quais os fatores pedagógicos superam os puramente infraestruturais: a preparação dos professores aparece como o gargalo mais expressivo, aproximadamente 78%, sinalizando que, sem investimento continuado em formação para o uso didático de tecnologias, os demais recursos tendem a produzir ganhos limitados. Em seguida, a falta de dispositivos, quase 48%, e o acesso regular situado abaixo da metade, cerca de 47%, revelam desigualdades materiais que fragmentam a experiência leitora e dificultam a continuidade das práticas.

Embora menos frequente, a falta de internet com 32% permanece um obstáculo relevante, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Por fim, a baixa orientação regular com quase 20% sugere frágil institucionalização de rotinas e mediações pedagógicas. Em conjunto, os dados apontam para uma agenda integrada: formação docente forte, políticas de equipagem e conectividade e organização curricular que assegure mediação sistemática são condições necessárias para que a tecnologia se traduza, de fato, em avanço na formação leitora.

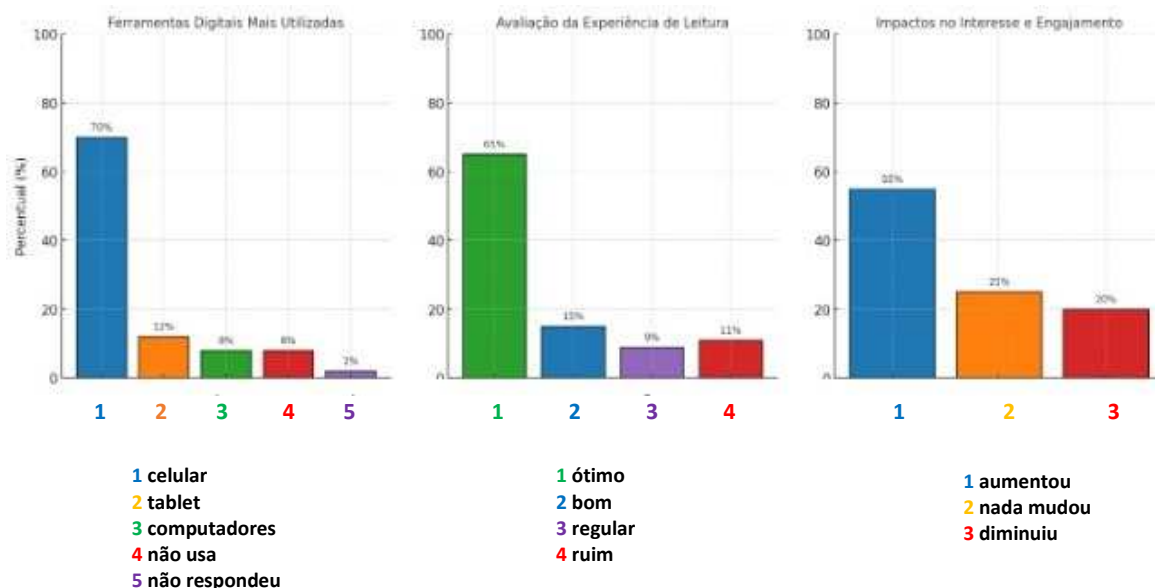
Gráfico 19 - Razões para Resistência ao Uso de Tecnologias no Ensino de Literatura



Os dados do gráfico revelam um quadro multifacetado no qual os obstáculos vão além da mera disponibilidade de recursos, alcançando dimensões pedagógicas, formativas e até culturais. O maior percentual (40%) recai sobre o fato de muitos professores e alunos não saberem utilizar as ferramentas digitais, evidenciando um déficit de letramento tecnológico que compromete o acesso e a qualidade da experiência de ensino. Esse dado mostra que a resistência, em grande medida, não decorre de uma rejeição consciente à tecnologia, mas sim de uma insegurança frente ao desconhecido, reforçando a necessidade de políticas de capacitação continuada.

Na sequência, as razões relacionadas à indisponibilidade de recursos (20%) e à falta de internet (15%) apontam para desigualdades estruturais que tornam o uso de tecnologias um privilégio de alguns, e não um direito universal. Esses dados dialogam diretamente com a realidade das escolas públicas brasileiras, nas quais a precariedade de infraestrutura compromete iniciativas inovadoras. Além disso, a resistência também emerge de fatores subjetivos: a falta de gosto (10%) e a baixa participação efetiva dos alunos (15%) indicam que, mesmo quando os recursos estão disponíveis, há uma lacuna motivacional e de engajamento que precisa ser trabalhada por meio de metodologias mais atrativas e contextualizadas. Em perspectiva mais ampla, o gráfico demonstra que a resistência ao uso de tecnologias no ensino de literatura é técnica, cultural e pedagógica, exigindo ações interligadas: desde investimentos em infraestrutura e conectividade, até a formação docente, a ressignificação de práticas pedagógicas e a valorização da literatura como espaço de mediação significativa em ambientes digitais.

Gráfico 20 – Ferramentas mais utilizadas, experiências e seus impactos na prática leitora dos alunos.

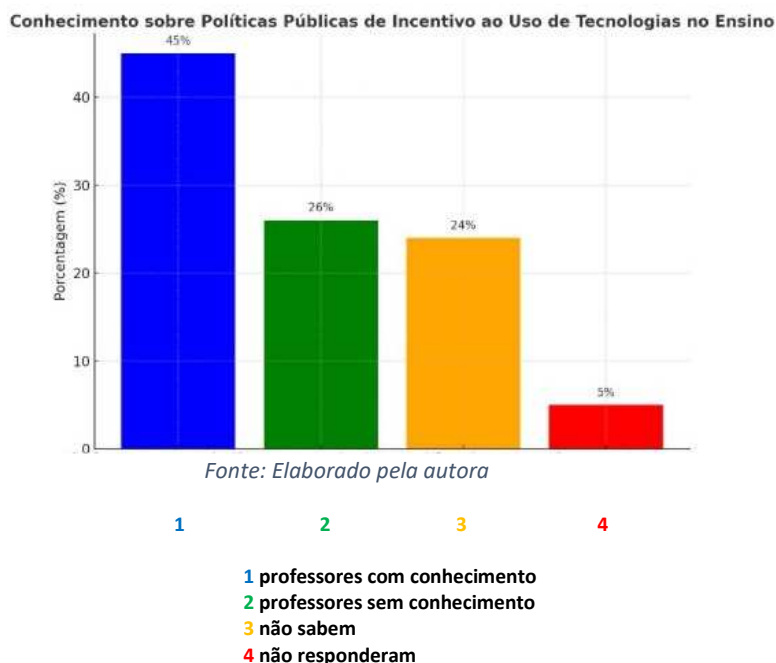


O conjunto de gráficos revela um cenário no qual o celular se consolida como o principal dispositivo de acesso a conteúdos digitais, tendência conhecida como *mobile-first*. Cerca de 70% dos participantes afirmam utilizá-lo como principal ferramenta, enquanto só 6% mencionam o computador e 8% declaram não usar nenhum recurso, demonstrando, ao mesmo tempo, a ampla difusão do acesso por dispositivos pessoais e as limitações para práticas que demandam telas maiores ou softwares mais complexos. Essa predominância do celular aparece associada a uma avaliação majoritariamente positiva da experiência de leitura, considerada “ótima” por 65% dos participantes, e a um impacto de aumento no interesse e engajamento para 55% deles, o que sugere que, quando há mediação adequada, a tecnologia pode enriquecer a prática leitora e potencializar a motivação.

Por outro lado, as respostas neutras ou negativas, cerca de 25% afirmam que “nada mudou” e 20% afirmam que o interesse “diminuiu”, exigem cautela. Os dados indicam que a presença da tecnologia, por si só, não assegura resultados pedagógicos positivos. Questões como fragilidades no desenho instrucional, dispersão provocada pelo uso de telas pequenas, falta de mediação docente e desigualdades de acesso ajudam a explicar essa variação. Assim, o cenário sugere uma oportunidade pedagógica promissora, mas que depende de intervenções integradas: curadoria de materiais adaptados ao celular, estratégias que favoreçam leituras mais aprofundadas, além de formação docente voltada à mediação e ao *design* de atividades significativas. Cabe ainda destacar os limites metodológicos da pesquisa, como o uso de autorrelatos e o perfil específico dos participantes, antes de generalizar os resultados. Em

síntese, os gráficos apontam para um potencial transformador condicionado a políticas de equidade, capacitação e a um desenho didático sensível às especificidades do ambiente digital.

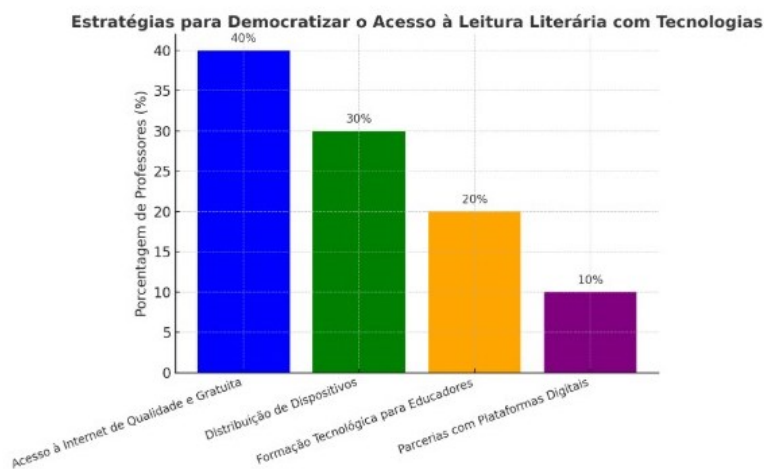
Gráfico 21 - Razões para Resistência ao Uso de Tecnologias no Ensino de Literatura



Os dados apresentados ilustram o nível de conhecimento sobre políticas públicas que incentivam o uso de tecnologias no ensino, destacando quatro categorias: professores que possuem conhecimento, alunos com conhecimento, aqueles que não sabem e os que não responderam. A maior parcela é composta por professores que possuem conhecimento (45%), indicando um envolvimento mais direto desse grupo com o tema. Em contrapartida, os alunos que afirmam ter conhecimento representam 26%, demonstrando uma menor percepção ou acesso a essas políticas. Outrossim, 24% dos participantes declararam desconhecimento, sugerindo a necessidade de maior divulgação e capacitação relacionada a essas iniciativas. Por fim, 5% optaram por não responder, um número relativamente baixo, mas que pode evidenciar desinteresse ou confiança na temática. Esses dados apontam para uma lacuna significativa na disseminação e compreensão das políticas públicas voltadas à integração tecnológica no ensino, sobretudo entre os alunos.

O gráfico a seguir apresenta as estratégias consideradas pelos professores como fundamentais para a democratização do acesso à leitura literária por meio das tecnologias digitais, evidenciando as prioridades pedagógicas e os desafios percebidos na sua promoção.

Gráfico 22 - Estratégias para democratizar o acesso à leitura literária com tecnologias



Fonte: Elaborado pela autora

Entre as medidas mais recorrentes, destaca-se o acesso à internet de qualidade e gratuita, citado por 40% dos professores, evidenciando a percepção de que a conectividade é um pré-requisito essencial para a inclusão digital e cultural. Em seguida, a disponibilização de dispositivos eletrônicos aos alunos (30%) reforça a necessidade de equidade no acesso aos recursos tecnológicos, apontando que a infraestrutura física é tão crucial quanto a infraestrutura digital.

Menos frequente, porém ainda significativa, a capacitação tecnológica dos professores (20%) demonstra a consciência de que a tecnologia, isoladamente, não garante aprendizagem; é o uso qualificado por professores que potencializa o engajamento com a leitura literária. Por fim, a formação de parcerias com plataformas digitais (10%) sinaliza uma abordagem complementar, indicando que a integração com recursos externos deve ocorrer de maneira estratégica, para ampliar oportunidades sem substituir a centralidade do ensino mediado pelo professor.

O destaque para o acesso à internet gratuita e de qualidade confirma também a preocupação prática com a infraestrutura, revelando uma dimensão social e pedagógica mais profunda: a tecnologia, quando acessível a todos, torna-se um instrumento de inclusão cultural e educacional. Sem uma conexão confiável, o potencial de democratização da leitura permanece limitado, independentemente da disponibilidade de dispositivos ou conteúdos digitais. Além disso, a distribuição de dispositivos eletrônicos, embora importante, deve ser compreendida em um contexto mais amplo de equidade digital, no qual os recursos tecnológicos se integrem a estratégias pedagógicas que incentivem o hábito de leitura. A formação tecnológica de

professores, por sua vez, aparece como um elemento estratégico, pois a mediação docente é essencial para transformar a tecnologia em ferramenta efetiva de aprendizagem literária, evitando que ela se limite a um suporte meramente instrumental.

Por fim, a menor frequência de menção às parcerias com plataformas digitais sugere que, embora relevantes, essas iniciativas são percebidas como complementares às estratégias estruturais, internet e dispositivos, que garantem o acesso inicial. Dessa forma, o gráfico indica prioridades práticas e convida-nos a refletir sobre a necessidade de políticas educacionais integradas, que considerem infraestrutura, capacitação docente e engajamento cultural como componentes indissociáveis para a verdadeira democratização da leitura literária na era digital.

Essa análise comparativa dos dados coletados com alunos e professores permitiu identificar lacunas de comunicação e percepções discrepantes entre esses dois grupos. Enquanto os alunos expressaram a necessidade de maior clareza nos objetivos de aprendizagem e respostas mais personalizadas, os professores destacaram desafios relacionados à gestão de sala de aula e à adaptação curricular às necessidades individuais dos alunos. Essa discrepância ressalta a importância da comunicação aberta e do trabalho colaborativo entre alunos e professores para garantir uma experiência educacional mais eficaz e satisfatória para todos os envolvidos. Torna-se claro que a democratização da leitura literária depende da disponibilidade de dispositivos, da conectividade, da articulação intencional de políticas, das práticas pedagógicas e de reflexão. Ao combinar acesso, estímulo, conhecimento e uso crítico das tecnologias, é possível transformar limitações em oportunidades, promovendo uma aprendizagem literária mais rica, dinâmica e inclusiva, capaz de potencializar o papel transformador da tecnologia na educação.

Portanto, os resultados deste estudo não apenas contribuem para o *corpus* acadêmico existente, mas também fornecem conclusões tangíveis que podem indicar políticas, práticas e futuras investigações nesta área, visando mitigar os desafios e maximizar os benefícios do acesso à leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa por meio das tecnologias digitais, confirmando a necessidade de práticas com alunos e professores.

3.3 Leitura literária e tecnologias digitais: opulências e reveses

A leitura literária, quando atravessada pelas tecnologias digitais, revela um cenário assinalado por opulências e reveses, conceitos que ultrapassam a mera descrição de vantagens e desafios, apontando para a complexidade do fenômeno educacional contemporâneo. As

opulências se manifestam no acesso ampliado a textos de diferentes tempos e culturas, na interatividade proporcionada por plataformas digitais, na multiplicidade de aplicativos e formatos, como *audiobooks*, *e-books*, *blogs* de resenha e redes de leitura colaborativa; e na possibilidade de desenvolvimento de competências críticas, criativas e comunicativas que se articulam à formação integral do aluno. Por outro lado, os reveses emergem como obstáculos estruturais e pedagógicos: a exclusão digital, a fragmentação da leitura, a superficialidade do engajamento com os textos e a lacuna entre as diretrizes legais e sua efetiva implementação nas escolas públicas. Essa dualidade evidencia que o encontro entre literatura e tecnologia não é apenas uma transformação de suportes, mas um desafio ético e pedagógico, exigindo do professor estratégias de mediação que potencializem os benefícios das opulências e enfrentem os reveses, assegurando que o acesso à literatura se converta em experiência de formação crítica, cultural e cidadã (Candido, 2014; Chartier, 1999).

Para explicitar a tensão entre os benefícios e os desafios identificados ao longo da investigação, apresenta-se, a seguir, uma tabela que organiza as principais opulências e reveses observados na relação entre leitura literária e tecnologias digitais no ambiente escolar. Esse recurso evidencia, de forma estruturada, como a tecnologia amplia o acesso à literatura, promove experiências interativas e fortalece o protagonismo do aluno, ao mesmo tempo, em que revela desigualdades de acesso e limitações pedagógicas. Ao sistematizar essas dimensões, busca-se compendiar a complexidade do fenômeno, fomentando um olhar crítico e consciente sobre a necessidade de estratégias pedagógicas e a compreensão de que equilibrar potencialidades e limitações constitui um passo essencial para que a integração da leitura literária mediada pelas tecnologias se consolide como instrumento de formação integral e cidadã na educação contemporânea.

Compreende-se essa tabela como um mapa de decisão pedagógica: cada “opulência” abre uma janela de oportunidade; cada “revés” revela limites materiais, curriculares e éticos; cada “solução” demanda desenho didático, financiamento e governança. A seguir, analisa-se cada eixo, indicando implicações para o trabalho do professor no Ensino Médio.

Tabela 03 - Quadro

| Aspectos | Opulências | Reveses | Possíveis Soluções |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Acesso | Democratização do acesso a um vasto acervo literário digital, inclusive obras raras ou de domínio público. | Exclusão digital, com barreiras econômicas e sociais para populações sem acesso à internet ou dispositivos. | Expansão de políticas públicas para inclusão digital, como negociar com operadoras de telefonia do chamado <i>zero rating</i> , garantindo que determinados sites, bibliotecas e aplicativos de leitura não consumam internet dos pacotes dos alunos. |
| Interatividade | Recursos multimodais (vídeos, áudios, animações) que enriquecem a experiência de leitura. | Risco de distração e superficialidade devido ao excesso de estímulos e informações simultâneas, sem orientação e acompanhamento. | Mais do que distribuir tablets, é necessário criar espaços de convivência digital na própria escola (salas multimídia, bibliotecas digitais), onde professores e alunos tenham acesso a dispositivos e rede de qualidade. |
| Preservação e circulação | Possibilidade de preservar obras históricas e facilitar sua circulação global de forma instantânea. | Obsolescência tecnológica e dependência de plataformas comerciais que podem limitar o acesso. | Criação de repositórios digitais públicos e de código aberto para garantir acesso contínuo e independente. |
| Formação de leitores | Estímulo à leitura por meio de formatos atrativos, como e-books e HQs digitais, especialmente para jovens. | Enfraquecimento da leitura crítica e reflexiva, com preferência por textos curtos e fragmentados. | Parcerias entre escolas e plataformas digitais de leitura, além da promoção de práticas pedagógicas que integrem leitura digital e reflexão crítica, valorizando a profundidade textual. |
| Colaboração | Criação de comunidades virtuais de leitores, incentivando debates e compartilhamento de interpretações. | Polarização e superficialidade nos debates em redes sociais, muitas vezes pautados por algoritmos. | Formação docente voltada para curadoria digital e incentivo à criação de clubes de leitura mediados digitalmente, organizados por escolas e universidades, que funcionem em ambientes protegidos (como plataformas institucionais). |
| Custo | Redução de custos com materiais impressos, facilitando a distribuição e aquisição de obras. | Dependência de investimentos iniciais em equipamentos e conectividade que podem ser inviáveis para muitos. | Parcerias entre governos, escolas e empresas para subsídios em equipamentos e manutenção de equipamentos e de bibliotecas digitais. |
| Legislação e direitos | Expansão do alcance das obras, incentivando adaptações e novas formas de exploração literária. | Conflitos de direitos e uso indevido de obras literárias no ambiente digital. | Reformulação das leis para contemplar o ambiente digital, equilibrando proteção e acessibilidade. Não esquecer da atenção à saúde digital. |

Quadro criado pela autora

No *Acesso*, a expansão de acervos digitais, inclusive de domínio público, amplia repertórios e reduz barreiras físicas, mas não dissolve a exclusão digital. Acesso depende de três camadas interdependentes: conectividade estável, dispositivo adequado e competência de uso. Sem essa tríade, a democratização permanece promessa. Programas de distribuição de equipamentos e dados patrocinados precisam vir ligados a suporte técnico, reposição cíclica e metas auditáveis de uso pedagógico, sob risco de “evangelho da inovação” sem aprendizagem. A escola pode operar como polo comunitário de conectividade (laboratórios, bibliotecas com Wi-Fi aberto e curadoria de plataformas), enquanto redes de ensino adotam soluções “*offline-first*” (repositórios sincronizáveis) para contextos de baixa banda. Em termos de equidade,

convém lembrar que acesso é também acesso com sentido: seleção de obras, mediação e tempo protegido para ler (Cosson, 2010).

Na *Interatividade*, os recursos multimodais (áudio, vídeo, anotações sociais) podem intensificar a experiência literária, aproximando leitura, escuta e performance. Contudo, o mesmo ambiente que potencializa engajamento eleva a carga cognitiva e fragmenta a atenção. Estudos sobre leitura em telas alertam para o risco de “varredura” em detrimento da leitura densa. O antídoto não é recusar o digital, mas projetar a experiência: sequências didáticas com objetivos claros, rotas de leitura (*close reading*, releituras dirigidas), momentos “sem notificação”, e avaliação que privilegie interpretação e autoria, não apenas consumo. Modelos como *TPACK* ajudam o professor a articular conteúdo literário, pedagogia e tecnologia. Em termos práticos, anotações compartilhadas e clubes de leitura assíncronos podem manter o texto no centro, com a tecnologia servindo à interpretação, não o contrário (Chartier, 1999).

Quanto à *Preservação e circulação*, o digital favorece a guarda e a difusão de obras, entretanto traz novos riscos: obsolescência de formatos, licenças restritivas e dependência de plataformas. Repositórios institucionais com metadados padronizados (EPUB3, PDF/A) e políticas de preservação (cópias redundantes, migração de formatos) são medidas pedagógicas, administrativas e técnicas. Para o Ensino Médio, faz diferença formar leitores também como curadores: compreender domínio público, *Creative Commons*, citação e referência. Sem isso, “circulação” vira reprodução acrítica. As redes podem adotar políticas de acervo digital escolar com equilíbrio entre obras canônicas, literatura contemporânea e produções juvenis, assegurando diversidade estética e cultural (Candido, 2011).

No eixo *Formação de leitores*, o digital aproxima gêneros diversos dos jovens, como HQs, *fanfics*, *podcasts* narrativos, criando pontes para o cânone, desde que a progressão de complexidade seja planejada. O revés aqui é didático: quando o repertório se fixa no breve e no fragmento, a literatura perde densidade. A resposta está em “sequências de letramento literário” que alternem fruição, análise e produção, articulando textos longos e curtos, múltiplos suportes e práticas de autoria (resenhas multimodais, reescritas intertextuais, trilhas sonoras comentadas). O que define aprendizagem não é o brilho da ferramenta, mas as operações de leitura acionadas: inferência, ironia, polifonia, voz narrativa (Cosson, 2010).

Em *Colaboração*, a cultura participativa pode transformar a sala em comunidade interpretativa: leitores negociam sentidos, cotejam versões, expõem marcas de leitura (Jenkins, 2009). O risco, porém, é importar a lógica polarizada das redes abertas para o espaço escolar. Aqui, a curadoria do professor e a arquitetura do ambiente são decisivas: plataformas

institucionais com mediação, regras de etiqueta discursiva, foco no texto e na evidência, e tarefas que exijam justificativa de leitura. A formação do professor precisa incluir letramento midiático e informacional. Ele precisa saber como funcionam algoritmos, como verificar fontes e como desacelerar o debate para aprofundar o texto (Soares, 2002). Essa competência protege o espaço de leitura de dinâmicas de desinformação sem o isolar do mundo.

No *Custo*, a redução de gastos com impressão pode ser anulada pela *Total cost of ownership*. O *Total cost of ownership* ou TCO é o custo total associado a uma obtenção de bem, ou serviço, que vai além do preço pago na transação comercial com o fornecedor em si. Ou seja, abrange todas as despesas ativas envolvidas na compra: licenças por usuário, renovação de dispositivos, suporte e atualização de plataformas. Parcerias são bem-vindas quando amparadas em contratos que protejam dados estudantis e evitem aprisionamento tecnológico. Consórcios de compras públicas, adoção de *software* livre quando pertinente e fortalecimento de bibliotecas digitais públicas reduzem dependências e asseguram continuidade. A sustentabilidade financeira precisa caminhar com a pedagógica. É melhor menos ferramentas, mas bem integradas ao currículo, do que um mosaico dispendioso e subutilizado.

Transversalmente, três princípios devem orientar a passagem do diagnóstico às práticas: (1) *centralidade do texto literário* - a tecnologia como meio para a construção de sentidos, não como fim; (2) *equidade* - políticas de acesso atreladas a formação e acompanhamento, para que o “universal” não vire retórica; (3) *governança pedagógica* - metas claras, indicadores de aprendizagem, avaliação formativa e espaços de desenvolvimento profissional contínuo.

Em síntese, cada item da tabela só se converte em política viva quando articulado a desenho didático, infraestrutura sustentável e mediação qualificada. As opulências, acesso ampliado, interatividade, circulação, tornam-se formação quando conectadas a objetivos de leitura e à diversidade do acervo. Os reverses, exclusão, fragmentação, custos ocultos, perdem força quando há curadoria, avaliação e proteção de dados. O desafio teórico-pedagógico não é escolher entre impresso e digital, mas produzir condições para que, nos dois ambientes, a literatura cumpra sua função de ampliar mundos, formar juízo e sustentar a experiência ética e estética do leitor jovem (Candido, 2011; Chartier, 1999).

Essa análise de convergência entre leitura literária e tecnologia revela uma interação intrincada que vai além de meras mudanças superficiais nos hábitos de leitura, nas práticas educacionais e nos padrões culturais contemporâneos. Esta interação está remodelando fundamentalmente a maneira como os alunos consomem, interagem e produzem textos

literários, do mesmo modo como está influenciando as estratégias pedagógicas adotadas em diversos contextos escolares.

Sob essa perspectiva, evidencia-se uma tendência global marcada pela aproximação entre os campos da literatura e da tecnologia, motivando um volume expressivo de pesquisas e debates destinados a compreender seus desdobramentos e a enfrentar os desafios que emergem dessa relação. O objetivo central dessas discussões é garantir que o acesso à literatura ocorra de forma equânime, contemplando a totalidade das populações, embora seja necessário reconhecer que as soluções possíveis variam significativamente em função das especificidades culturais, econômicas e sociais de cada país, região ou contexto.

Nesse cenário, merece destaque o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023, divulgado pela UNESCO sob o título “*Tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?*”. O documento oferece uma contribuição crítica e atual ao problematizar a inserção da tecnologia nos sistemas educativos, advertindo para os riscos de sua adoção de maneira acrítica e desprovida de reflexão pedagógica. A agência ressalta que, embora a tecnologia possa representar uma alternativa promissora para ampliar as oportunidades de aprendizagem de milhões de pessoas, ela também pode aprofundar desigualdades preexistentes e excluir contingentes ainda maiores da população mundial. Ademais, o relatório enfatiza que a simples presença da tecnologia não assegura, por si só, a melhoria da qualidade educacional, sendo imprescindível sua integração com intencionalidade pedagógica, planejamento e políticas públicas consistentes. Nesse posicionamento, a UNESCO reforça a ideia de que o uso das tecnologias na educação “[...] deve atender aos melhores interesses dos estudantes e complementar uma educação baseada na interação humana. Ela deve ser vista como uma ferramenta a ser usada nesses termos” (UNESCO, 2023).

Na apresentação do documento, Audrey Azoulay, diretora-geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, assevera que a pandemia disseminou a tendência de “ver as soluções tecnológicas como uma ferramenta universal, adequada para todas as situações, uma forma inevitável de progresso” (UNESCO, 2023). Ela ressalta ainda que é necessário advertir sobre seus obstáculos, riscos e que “Vale reiterar o óbvio: nenhuma tela jamais substituirá a humanidade de um professor. [...] A relação entre professores e tecnologia deve ser de complementaridade, nunca de substitutibilidade” (UNESCO, 2023).

Nesse sentido, Lemos (2021), em *A tecnologia é um vírus*, afirma que:

Homem e tecnologia não são entidades separadas (sujeito e objeto), assim como o vírus não pode ser entendido como unidade biológica isolada (natureza e cultura). São modos de existir, formas de agir, tipos de arranjos (*dispositif, assemblage*) que revelam soluções particulares de uma coletividade (o social). A técnica não é

ferramenta ou instrumento nas mãos do sujeito que domina o sentido (como significação e direção) da agência, ou sofre as consequências retroativamente. A tecnologia é como um vírus, e o vírus como uma tecnologia: eles disparam ações, mobilizando amplas redes, afetando o coletivo (Lemos, 2021).

A provocação de Lemos (2021) rompe com a visão instrumental da tecnologia e a aproxima de uma condição ontológica, isto é, de uma forma de existência que se articula inseparavelmente ao humano e ao social. Ao propor que a tecnologia se assemelhe a um vírus e vice-versa, o autor desloca a compreensão de ambos para além da mera função ou utilidade, evidenciando sua potência de agir em rede, afetando práticas, valores e modos de interação coletiva. Nesse sentido, a tecnologia não deve ser interpretada como um simples recurso disponível ao sujeito, mas como um agente que interfere, reconfigura e reorganiza os arranjos sociais, educativos e culturais.

Essa visão revela-se particularmente significativa no âmbito da literatura e da leitura literária, uma vez que problematiza a suposta neutralidade das tecnologias digitais e instiga a refletir sobre como sua incorporação nas práticas de mediação leitora mobiliza novas formas de sociabilidade, experiências estéticas e produção de sentidos. Nesse cenário, exige-se do professor uma postura crítica diante das redes de efeitos que se constituem na relação entre tecnologia, leitura e formação do sujeito.

A esse respeito, André Lemos continua:

Mais do que um objeto ou um artefato, a tecnologia é também um constructo social. Pensar o vírus e as tecnologias como “*nature-culture*” nos permite vinculá-lo de forma mais concreta à dimensão associativa, vinculando humanos e não humanos, nos ajudando a compreender melhor os desafios em jogo (Lemos, 2021).

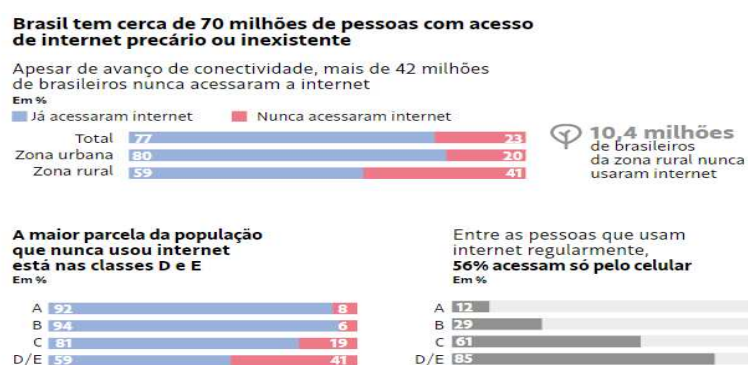
A partir desse aspecto, é possível compreender a tecnologia como um fenômeno social que se articula com práticas, relações e valores culturais. Ao considerarmos a tecnologia como um *constructo* que atravessa a dimensão humana e não humana, abre-se espaço para refletir sobre os efeitos complexos de sua incorporação na vida cotidiana, incluindo a educação. No âmbito escolar, essa visão implica reconhecer que a mediação tecnológica na leitura literária não se reduz à disponibilização de dispositivos digitais; envolve, sobretudo, a negociação de sentidos, a produção de conhecimento e a constituição de novas formas de sociabilidade entre alunos, professores e conteúdos literários.

Nas escolas do Brasil, os desafios relacionados à infraestrutura tecnológica surgem como uma questão premente, comprometendo expressivamente o desenvolvimento e a interação da população em idade escolar. Obstáculos substanciais permeiam o acesso à internet e às redes de telefonia 3G, 4G e 5G, assim como às tecnologias digitais. Essas barreiras são

atribuíveis tanto à ausência de cobertura em diversas regiões do país quanto à inviabilidade econômica para a aquisição de pacotes de dados e/ou dispositivos como computadores, tablets e celulares. A intersecção desses desafios sublinha a complexidade da equação digital brasileira, exigindo abordagens e estratégias eficazes para atenuar as disparidades socioeconômicas e promover um acesso democrático às tecnologias digitais.

Um estudo conduzido pelo jornal Folha de São Paulo (2020, *on-line*) evidenciou que aproximadamente 70 milhões de brasileiros enfrentavam condições precárias ou ausência de acesso à internet. Simultaneamente, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicaram que mais da metade da população habitava em áreas caracterizadas por precariedade, revelando disparidades significativas na distribuição de renda conforme as distintas regiões do país. A pesquisa destacou, de maneira particular, que as regiões Norte e Nordeste apresentavam os índices mais desfavoráveis, amplificando as preocupações relacionadas à desigualdade socioeconômica no contexto da conectividade digital.

Figura 20 - Acesso à internet no Brasil por região e classe social



Fonte: Folha de São Paulo, maio, 2020.

Os dados sobre o acesso à internet no Brasil evidenciam obstáculos estruturais significativos. Segundo o gráfico, cerca de 70 milhões de brasileiros enfrentam acesso precário ou inexistente à internet, com maior concentração nas zonas rurais e nas classes sociais D e E, onde mais de 40% da população nunca teve contato com a rede. Além disso, entre os usuários regulares, a maioria acessa a internet exclusivamente por meio de celulares, limitando o potencial de exploração de conteúdos literários complexos ou plataformas educacionais fortes. Esses indicadores revelam que, embora a tecnologia possa expandir horizontes de leitura, sua implementação enfrenta barreiras socioeconômicas e geográficas que impactam diretamente a

equidade no acesso à literatura, reforçando a necessidade de políticas públicas que garantam infraestrutura adequada, inclusão digital e condições materiais para os alunos poderem usufruir plenamente das potencialidades do digital na aprendizagem literária.

Nesse mesmo contexto, evidencia-se uma lacuna na formação de professor voltada para a integração das tecnologias digitais no ambiente escolar. Uma pesquisa conduzida pelo CETIC-BR (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) em 2021 revelou que 69% das escolas não contavam com professores com formação específica para o uso pedagógico dessas tecnologias. Esse dado aponta para insuficiência na qualificação profissional e para os desafios estruturais e conceituais que permeiam a implementação de práticas educativas mediadas por tecnologias digitais no país. Segundo Moran (2017), a incorporação efetiva das tecnologias na educação não se restringe à disponibilização de dispositivos ou conectividade, mas exige competências didáticas, pedagógicas e éticas por parte do professor, de modo a transformar o uso tecnológico em oportunidade.

Nesse sentido, a insuficiência de formação de professor compromete a utilização técnica das tecnologias digitais, limitando o papel da escola na mediação de experiências críticas e socialmente significativas no ciberespaço. Em consonância, Rojo (2020, p. 59) argumenta: “[...] é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas”. A autora reforça a necessidade de que os professores não apenas dominem ferramentas tecnológicas, mas desenvolvam estratégias pedagógicas que promovam a leitura crítica, a reflexão ética e o diálogo com a diversidade cultural presente nos ambientes digitais.

Conforme destaca Freire (1996, p. 43): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse sentido, as tecnologias digitais não possuem valor intrínseco como boas ou más; seu efeito educacional está diretamente relacionado à abordagem pedagógica adotada. No contexto escolar, podem tanto reforçar práticas tradicionais, autoritárias e individualistas quanto favorecer metodologias progressistas, centradas na participação ativa dos alunos. Uma mediação reflexiva e estratégica permite utilizar essas tecnologias como instrumentos de ampliação das interações, da leitura crítica e da construção coletiva do conhecimento.

A integração das tecnologias digitais na educação pode ampliar o acesso à literatura e favorecer práticas escolares centradas no aluno, estimulando sua autonomia e participação ativa na construção do conhecimento. No entanto, como adverte Moran, tais recursos só terão efeito

transformador se acompanhados da revisão dos paradigmas tradicionais de ensino que ainda mantêm a distância entre professores e alunos; caso contrário, não passarão de um mero “verniz de modernidade”.

Quanto a isso, Moran afirma:

Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas, para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada? (Moran, 1999, p. 56)

Não se trata de rejeitar ou desqualificar as práticas tradicionais, mas de promover mudanças planejadas e equilibradas, respeitando as especificidades de cada contexto educacional, que exige soluções próprias. Como observa Moran, esse processo não se sustenta em fórmulas prontas, mas em adequações cuidadosas às realidades singulares.

São muitos os caminhos, que dependerão da situação concreta em que o professor se encontrar: número de alunos, tecnologias disponíveis, duração das aulas, quantidade total de aulas que o professor dá por semana, apoio institucional. Alguns parecem ser, atualmente, mais viáveis e produtivos (Moran, 1999, p. 75).

A reflexão de Moran evidencia que a escolha das estratégias pedagógicas depende diretamente das condições concretas de cada contexto escolar. Portanto, não há um único caminho para a integração das tecnologias digitais na prática docente; pelo contrário, a eficácia das abordagens depende da capacidade do professor de articular esses elementos, selecionando ações viáveis que favoreçam a participação ativa dos alunos.

A leitura literária no Ensino Médio ainda é marcada pela exclusão digital. Reconhecer essas adversidades implica não romantizar a tecnologia, mas encará-la como recurso pedagógico a ser criticamente integrado ao processo formativo. Para alterar esse quadro, é urgente fomentar discussões críticas e ações que assegurem à literatura seu espaço na era tecnológica.

3.4 Mediações pedagógicas: a leitura literária e as tecnologias em sala de aula

A habilidade de leitura é, sem dúvida, a competência que mais atrai a atenção da instituição escolar, especialmente diante do atual contexto de inovações tecnológicas. Dentre as diversas indagações suscitadas acerca deste tópico, nenhuma se revela mais inquietante para as escolas do que o enfrentamento das transformações instigadas pelas tecnologias digitais nas práticas de leitura. Essa preocupação ganha contornos ainda mais expressivos ao considerarmos

a realidade nacional, onde as estatísticas concernentes à leitura e à educação se apresentam como desafios a serem superados.

Sob essa perspectiva, Chartier (2005) sustenta a tese de que a prática de ler todos os textos por meio de uma tela, sem distinções materiais (sejam eles livros, jornais, revistas ou blocos), acarreta uma indiferença que, até recentemente, era notável para a imperatividade de categorizar textos e leituras. Conseqüentemente, estabelece-se uma uniformidade que não mais permite discernir os diversos discursos a partir de suas próprias materialidades intrínsecas. O autor pondera que o leitor contemporâneo renuncia a “todas as heranças que o plasmaram, visto que o mundo eletrônico prescinde da imprensa, desconsidera o conceito de 'livro unitário' e permanece alheio à materialidade do códex” (2005, p. 23-24).

Nesse sentido, a leitura, enquanto competência estruturante do pensamento e da formação cultural, passa por uma transformação particular diante do cenário digital. Em primeiro lugar, o contato com o texto deixa de ser mediado apenas pela materialidade do livro e ocorre em superfícies móveis, fluidas e instáveis, nas quais a atenção é fragmentada e constantemente disputada. Em segundo lugar, as tecnologias digitais instauram uma lógica de circulação contínua de textos, produzindo um ambiente no qual a obra literária convive com discursos de múltiplas naturezas, sejam informativos, publicitários ou imagéticos, transformando o horizonte de expectativas do leitor. Em terceiro lugar, essa nova ecologia da leitura reconfigura a relação leitor–texto, pois a experiência estética tende a ser marcada pela velocidade, pela hipertextualidade e pela interação em rede.

Tal processo provoca fascínio porque amplia o acesso a obras, autores e linguagens antes restritos a determinados círculos e inquietação; e inquietação, pois coloca em risco a concentração, a fruição estética e a permanência diante da obra literária. A observação de Chartier (2005, p. 22) sobre a “indiferença” do leitor diante da tela ganha atualidade ao indicar que o suporte, longe de ser neutro, condiciona modos de ler e de interpretar. A mensagem que se impõe é que a literatura continua a desempenhar um papel insubstituível na formação do leitor, mas sua presença em ambientes tecnológicos e digitais exige do professor novas mediações e do aluno novas disposições. Ler em tela não equivale a ler no impresso; trata-se de uma experiência distinta, que solicita consciência crítica, cuidado pedagógico e abertura para reinventar a relação com o texto sem perder a densidade da experiência literária.

A articulação entre a leitura literária e as tecnologias digitais não se restringe ao campo conceitual, mas se projeta de modo concreto nas práticas escolares. Quando o professor integra recursos digitais às experiências de leitura, emerge um território de possibilidades e também de

dilemas, no qual a teoria encontra a realidade da sala de aula e se vê constantemente reinterpretada. Esse movimento evidencia que teoria e prática não caminham em direções opostas: ao contrário, a prática docente problematiza conceitos e tensiona perspectivas, enquanto a teoria oferece fundamentos e orientações que podem guiar escolhas pedagógicas. Nesse cenário, a reflexão crítica torna-se indispensável para discernir até que ponto as tecnologias digitais favorecem a fruição estética e a compreensão literária, ou se tendem a diluí-las em práticas instrumentais e superficiais.

Iniciar uma investigação em sala de aula, envolvendo experiências de leitura com alunos do Ensino Médio, revela-se como a travessia de um território instável e multifacetado. A realidade educacional dessa etapa, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, configura-se como um espaço tensionado entre exigências institucionais, pressões avaliativas e a historicidade do currículo literário, ao mesmo tempo, em que demanda estratégias capazes de despertar interesse genuíno pela literatura. Nesse contexto, surgem contradições inevitáveis: de um lado, alunos habituados a navegar por múltiplas linguagens digitais, frequentemente dispersos em fluxos imediatos de informação; de outro, a tarefa de instaurar uma experiência literária que exige tempo, atenção, silêncio, ética e envolvimento crítico. Esse descompasso inicial se apresentava como uma fronteira a ser perpassada: como aproximar os alunos de textos cuja densidade exige leitura demorada e reflexão, quando o cotidiano privilegia a fragmentação de mensagens instantâneas? De que maneira promover a prática da leitura em um espaço escolar que historicamente dedica pouco tempo a ela, sem comprometer a profundidade do contato com a obra? A questão, portanto, não reside apenas na mediação tecnológica, mas na capacidade de construir sentidos literários que se conectem às experiências e aos hábitos dos alunos, sem diluir a complexidade da literatura.

Essa realidade, entretanto, não se apresentou como um obstáculo intransponível, mas como terreno fértil para investigação e reflexão. A dificuldade assumiu o papel de provocação, e a resistência dos alunos tornou-se matéria-prima para repensar estratégias pedagógicas. Ao propor experiências de leitura literária mediadas por tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a pesquisa buscou redesenhar os percursos possíveis entre a tradição literária e a cultura digital, reconhecendo a complexidade como parte integrante do processo de aprendizagem. As aulas passaram a funcionar como laboratórios de experimentação: espaços nos quais narrativas clássicas dialogaram com as tecnologias, em que a literatura encontrou ecos nas redes sociais e no qual a prática leitora se transformou em exercício de protagonismo e construção de sentido. O que inicialmente parecia um abismo

revelou-se uma ponte em constante edificação, capaz de aproximar universos que pareciam irreconciliáveis, mostrando que a mediação cuidadosa e reflexiva das tecnologias digitais pode transformar resistências em oportunidades de envolvimento profundo com a obra literária.

Nesse sentido, as experiências documentadas ao longo desta pesquisa corroboram a perspectiva de Lajolo (2018, p.25), segundo a qual “a literatura continuará a ser o que é para cada um, independente do que os outros digam que ela é”. A articulação entre práticas pedagógicas e reflexão teórica evidencia que, assim como cada aluno constrói seu próprio sentido diante do texto literário, cada experiência mediada pelas tecnologias digitais se apresenta como oportunidade singular de engajamento e produção de significado. Elementos que, à primeira vista, poderiam ser interpretados como dispersão ou distração, revelaram-se, na prática, espaços férteis de descoberta, nos quais os alunos encontraram na leitura literária não somente conteúdos curriculares, mas territórios de criação, reflexão e construção de identidade. Assim, pesquisadora e professores desempenham o papel de mediadores sensíveis, atentos à diversidade de experiências e interpretações proporcionadas pela literatura, reafirmando que a leitura literária se constitui, acima de tudo, como uma experiência viva, simultaneamente individual e compartilhada.

Para operacionalizar essa etapa de pesquisa, foram selecionadas turmas da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio dos turnos matutino e vespertino, buscando contemplar a diversidade de perfis, interesses e experiências leitoras dos alunos. A escolha considerou critérios relacionados à heterogeneidade de habilidades de leitura, acesso a tecnologias digitais e potencial engajamento com atividades literárias. As experiências foram organizadas em ciclos pedagógicos articulados, nos quais se integraram a leitura de obras literárias, análises interpretativas, produção de resenhas, debates coletivos e recursos digitais, incluindo *podcasts*, plataformas interativas, aplicativos e redes sociais. Cada atividade foi planejada para favorecer a apreensão do texto, bem como o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e criativas, estimulando a construção de sentidos múltiplos e personalizados.

O acompanhamento sistemático da participação dos alunos, aliado à observação de suas interações e produções, permitiu mapear processos de engajamento, resistência e transformação nas práticas leitoras. Verificou-se, assim, que a mediação docente, combinada ao uso estratégico das tecnologias digitais, consegue ampliar expressivamente o protagonismo estudantil e a experiência literária. Dessa forma, o trabalho realizado ultrapassou a simples execução de atividades pontuais, constituindo-se como um verdadeiro laboratório contínuo de práticas

leitoras, no qual teoria e prática se entrelaçam e se retroalimentam, oferecendo subsídios concretos para a reflexão crítica sobre o ensino da literatura na contemporaneidade.

As aulas de Língua Portuguesa, com ênfase na leitura literária, foram estruturadas em fases que contemplavam a integração das tecnologias digitais e os conteúdos curriculares por ciclo, exigidos pela escola. Procedeu-se a investigações *on-line* acerca das obras literárias e suas diversas adaptações, incorporando recursos como vídeos, documentários, entrevistas, músicas, fotografias, *sites* e curiosidades relacionadas às obras e seus autores. A escolha das obras literárias ponderou a viabilidade de *download* gratuito, atendendo à preferência manifestada pelos alunos, que frequentemente expressavam a preferência por ter o conteúdo no dispositivo móvel em detrimento da aquisição física do livro. Subsequentemente, os alunos foram incentivados a participar de rodas de conversa e grupos de discussão por meio de redes sociais e plataformas digitais. Este método proporcionou um ambiente propício para a expressão de ideias e reflexões sobre os conhecimentos adquiridos, enquanto simultaneamente atendia a uma demanda estipulada pelo currículo, embora ciente dos desafios potenciais que tal abordagem poderia apresentar.

A proposta delineada buscou abrir novos percursos educacionais, oferecendo aos alunos, espaço para exercer autonomia, estimular interações e expressar criatividade, com a perspectiva de tornar essas produções visíveis à comunidade escolar por meio de eventos estudantis e culturais. Nesse contexto, surgiram múltiplas iniciativas de criação, abrangendo vídeos, poemas, peças teatrais, composições musicais, fotografias e cafés literários virtuais, todas articuladas aos movimentos literários trabalhados em sala de aula. A mediação da pesquisadora foi fundamental para orientar, articular e conectar essas práticas, de modo que cada produção refletisse tanto o repertório literário estudado quanto as experiências e interesses dos próprios alunos, transformando o espaço pedagógico em um laboratório vivo de experimentação estética e aprendizado coletivo.

Diante da diversidade e da riqueza das produções geradas pelas práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, tornou-se necessário organizar grupos de discussão, eventos e divulgação em plataformas como *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*. Essa estratégia revelou-se essencial para assegurar comunicação contínua e eficiente, uma vez que o contato diário nem sempre permitia gerenciar adequadamente o tempo destinado à coordenação das atividades propostas. Entre as iniciativas, destacaram-se apresentações de seminários nas turmas, em que os alunos compartilhavam interpretações das obras estudadas, produziam vídeos ressaltando os aspectos mais significativos da leitura e promoviam exposições fotográficas na escola. Nessas

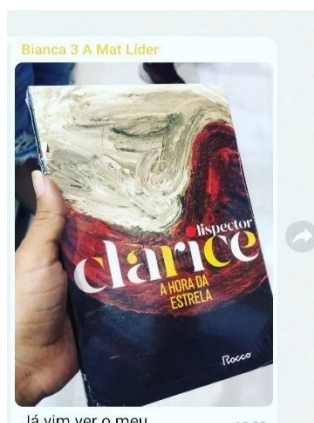
exposições, imagens do cotidiano dos alunos foram relacionadas às cenas dos textos literários e às apresentações dos seminários, criando uma ponte criativa entre experiências pessoais, literatura e cultura digital, e transformando a mediação em um espaço de apropriação crítica e inventiva do conhecimento.

Figura 21- Grupo de leitura



Fonte: Grupo de WhatsApp

Figura 22- Grupo de leitura



Fonte: Grupo de WhatsApp

Figura 23 - Grupo de leitura



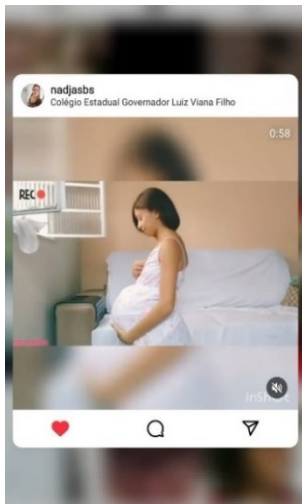
Fonte: Grupo de Instagram

As imagens acima ilustram a dinâmica do grupo de WhatsApp criado para a interação entre alunos, professora e pesquisadora, espaço no qual eram compartilhadas sugestões de leituras, *links* para debates e obras literárias. Esse ambiente virtual funcionou como uma extensão da sala de aula, possibilitando que os alunos participassem ativamente de feiras de livros na própria cidade, em municípios vizinhos e em centros comerciais, registrando suas aquisições e experiências por meio de fotos e relatos de estudo. Do ponto de vista pedagógico, o grupo configurou-se como um instrumento de mediação crítica e social da leitura, permitindo que os alunos trocassem impressões, construíssem interpretações coletivas e articulassem experiências literárias a contextos reais e concretos. Teoricamente, essa prática dialoga com as perspectivas dos multiletramentos (Rojo, 2009) e da cultura participativa (Jenkins, 2009), evidenciando que a tecnologia, quando integrada de forma intencional, potencializa a circulação do literário, promove a colaboração entre pares e amplia a dimensão estética e reflexiva da leitura. Assim, o grupo não funcionou apenas como canal de comunicação, mas como espaço de construção de sentidos, aprendizagem compartilhada e engajamento crítico com a literatura.

A etapa seguinte do percurso pedagógico contemplou a exibição, na sala de vídeo, de videoaulas e documentários selecionados do *YouTube*, objetivando consolidar e aprofundar os conhecimentos previamente trabalhados. Destaca-se, ainda, a adoção de uma estratégia particularmente eficaz: a realização de pesquisas orientadas pelos próprios alunos, utilizando

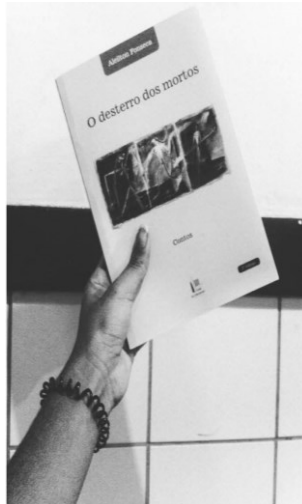
seus celulares com acesso à internet diretamente no espaço da sala de aula. Essa prática enriqueceu o conteúdo abordado, evidenciando que os recursos tecnológicos, muitas vezes percebidos apenas como instrumentos de entretenimento, podem ser mobilizados com finalidades educativas.

Figura 24- Vídeo produzido pelos alunos



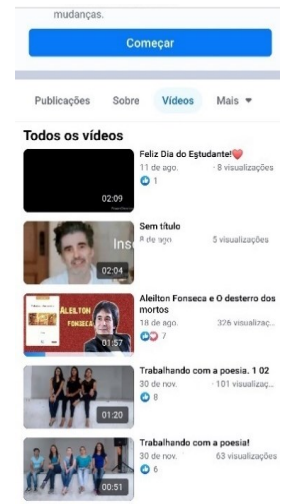
Fonte: Instagram da pesquisadora

Figura 25 - Foto de uma obra lida



Fonte: Facebook Luiz Viana

Figura 26- Divulgação dos vídeos



Fonte: Facebook Luiz Viana

As imagens acima retratam uma cena do vídeo criado, encenado e gravado por alunos da 2ª série, compartilhado nas redes sociais, no qual apresentaram a sinopse do romance *Lucíola*, de José de Alencar. A atividade constituiu um momento intenso de aprendizagem, ao mesmo tempo, em que proporcionou oportunidades de ensino entre os próprios alunos, evidenciando a dimensão colaborativa e performativa da leitura literária. Em seguida, observa-se a página da rede social *Facebook*, que passou a funcionar como espaço de divulgação e reflexão, reunindo vídeos, documentários e registros de rodas de conversa exibidos durante as sessões no auditório da escola. Por fim, uma das diversas sessões de fotografia documenta a variedade de livros explorados ao longo do processo, consolidando o registro visual das experiências de leitura com a obra *O desterro dos mortos*, do escritor Aleilton Fonseca.

Figura 27 - Seminário O desterro dos mortos



Fonte: Facebook do CEGLVF

Figura 28 - Documentário O autor presente

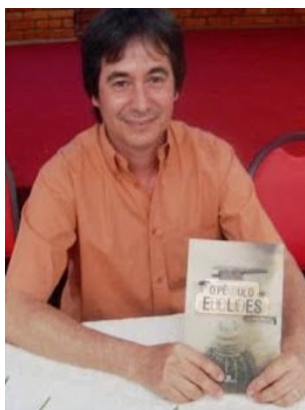


Fonte: Facebook do CEGLVF

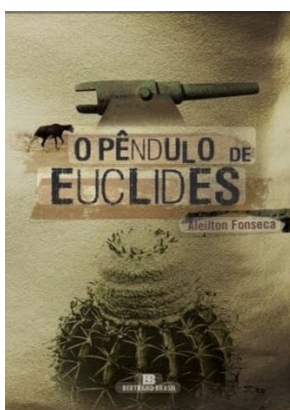
Do ponto de vista pedagógico, essas práticas ampliam o alcance do literário, transformando a leitura em experiência ativa, multimodal e social. A criação de vídeos e registros fotográficos permite aos alunos articular interpretação, expressão artística e mediação digital, enquanto a publicação em redes sociais amplia a circulação e o engajamento com o conhecimento. Teoricamente, tais práticas dialogam com os princípios dos multiletramentos e da aprendizagem colaborativa, evidenciando que a literatura, quando mediada por tecnologias digitais, pode se tornar um vetor de protagonismo estudantil, construção coletiva de sentido e democratização do acesso aos saberes literários.

Os ciclos sucessivos desse percurso pedagógico revelaram descobertas enriquecedoras a partir da utilização de pesquisas no *YouTube* e em redes sociais. Durante a exibição de um documentário em sala de aula, voltado a apresentar diferentes leituras sobre um mesmo tema, como a Guerra de Canudos, os alunos da 3ª série tiveram a oportunidade de assistir à participação do escritor e professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Professor Doutor Aleilton Fonseca, discutindo sua obra *O Pêndulo de Euclides*. A presença, no documentário, do autor despertou entusiasmo e estimulou a criação de novas expressões criativas, evidenciando que a interação com figuras literárias contemporâneas pode ampliar o engajamento e a compreensão crítica dos estudantes. Motivados por essa conexão, os alunos iniciaram projetos de pesquisa digital para aprofundar o conhecimento sobre a obra e a perspectiva do autor, chegando a estabelecer contato direto com o professor por meio das redes sociais.

Figura 29 - Aleilton Fonseca Figura 30 - O pêndulo de Euclides Figura 31- Seminário O pêndulo de Euclides



Fonte: Facebook CEGLVF



Fonte: Facebook CEGLVF



Fonte: Facebook CEGLVF

Ao estabelecer comunicação direta com o autor, procedeu-se à aquisição do livro em formato físico, uma vez que ainda não se encontrava disponível digitalmente, sendo planejado, em conjunto com o escritor, um Colóquio no ambiente escolar. Nessa etapa, os alunos retomaram a criação de vídeos em homenagem à obra e ao autor, além de produzirem músicas, poesias e registros fotográficos, todos compartilhados de forma instantânea nas redes sociais.

Figura 32 - Seminário O pêndulo de Euclides Figura 33 - Alunos no Seminário Figura 34 - Parte cultural



Fonte: Facebook CEGLVF



Fonte: Facebook CEGLVF



Fonte: Facebook CEGLVF

Essa iniciativa, intitulada *Projeto O Autor Presente*, representou uma etapa singular e marcante no ciclo de atividades desenvolvidas, distinguindo-se pelo engajamento intenso e pela complexidade das interações que promoveu. O projeto permitiu ampliar a compreensão dos alunos acerca do autor e de sua obra, oferecendo uma experiência de leitura que ultrapassou o contato tradicional com o texto e favoreceu o engajamento colaborativo. Ao integrar literatura

impressa e tecnologias digitais, os alunos puderam explorar múltiplas formas de expressão, pesquisa e mediação, consolidando aprendizagens que articulam análise crítica, criatividade e protagonismo estudantil.

A experiência evidencia que a incorporação estratégica das tecnologias, quando orientada por uma mediação docente reflexiva, transforma radicalmente a relação dos alunos com a literatura. A leitura deixa de ser um ato isolado e meramente receptivo, tornando-se uma prática ativa, colaborativa e conectada à realidade contemporânea, capaz de articular investigação, expressão criativa, interpretação literária, uso consciente das tecnologias e diálogo com saberes acadêmicos e culturais. Esse cenário aponta para o potencial das tecnologias digitais de ampliar os horizontes da aprendizagem literária, promovendo experiências significativas e transversais que envolvem alunos e professores de forma integrada e crítica.

Cabe destacar que, ao longo de todas as etapas dessas atividades, a leitura literária permaneceu como princípio orientador central das aulas de Língua Portuguesa. Nesse percurso, os alunos foram continuamente incentivados a colaborar, selecionar e elaborar suas produções literárias, tanto individualmente quanto coletivamente, mobilizando os recursos tecnológicos disponíveis sob a orientação e mediação docente. Essa abordagem favoreceu o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do engajamento ativo, consolidando a leitura literária não apenas como objeto de estudo, mas como experiência significativa de construção de sentido, interação e expressão cultural, capaz de articular a tradição literária com práticas contemporâneas mediadas por tecnologias digitais.

A etapa final do projeto resultou na produção de diversas poesias, organizadas tanto individualmente quanto coletivamente, configurando releituras críticas das obras previamente trabalhadas em sala de aula. Para a divulgação e ampliação do impacto dessas produções, foram utilizados recursos digitais e a plataforma *Classroom*, permitindo que as criações circulassem para além do ambiente físico da escola. A partir desse processo, emergiu a proposta de organizar um livro digital reunindo as coletâneas produzidas pelos alunos, dando continuidade a experiências anteriores que já haviam culminado na publicação de livros físicos e reforçando a integração entre mediação docente, produção literária estudantil e tecnologia como instrumento de democratização do acesso ao conhecimento.

Figura 35 - Livro físico de 2017
para 2025



Fonte: Facebook CEGLVF

Figura 36 - Livro físico de 2019



Fonte: Facebook CEGLVF

Figura 37 - Proposta para 2025

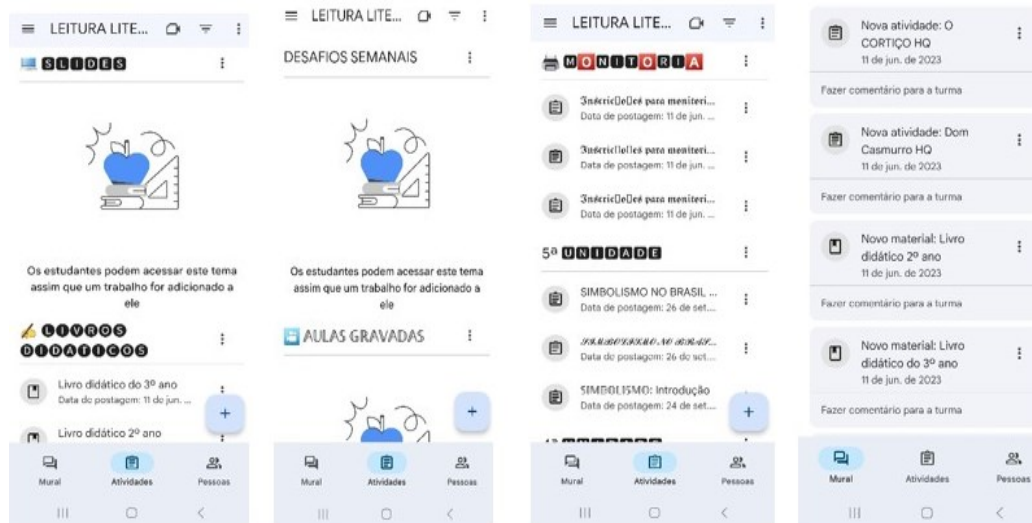


Fonte: Criado por IA

Em razão de algumas limitações técnicas e da necessidade de suporte especializado, a produção do livro digital foi temporariamente adiada, mantendo, contudo, a perspectiva de concretização da versão física. Estima-se que, até o final de 2025, a publicação esteja finalizada, consolidando os resultados do trabalho colaborativo e a integração entre práticas literárias e tecnologias digitais. Esse desfecho reafirma o protagonismo dos alunos, evidenciando sua apropriação ativa das produções literárias e a capacidade de circulação de seus textos, demonstrando como a mediação docente e o uso estratégico das tecnologias podem ampliar o alcance e o impacto das experiências de leitura e escrita no contexto escolar contemporâneo.

A partir das experiências realizadas com as turmas da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, o uso das tecnologias digitais no ensino da leitura literária ampliou-se de maneira consistente e direcionada. O *Google Classroom* passou a ser incorporado como ambiente central para a organização de conteúdos, aplicação de desafios semanais, disponibilização de videoaulas e materiais didáticos, consolidando-se gradualmente como espaço educativo estratégico.

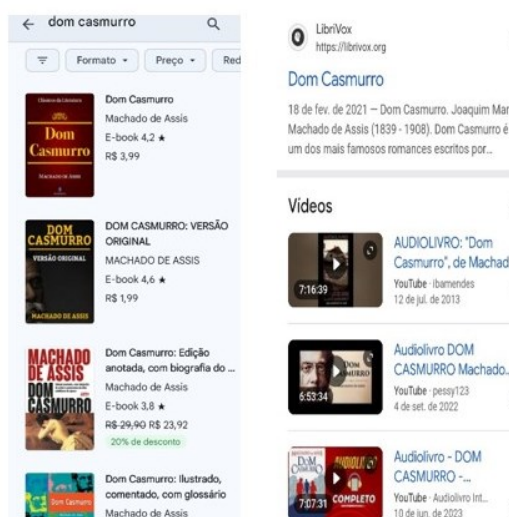
Figura 38 - Uso do *Classroom* em sala de aula



Fonte: Google Sala de aula CEGLVF

Com o tempo, a plataforma ultrapassou sua função inicial de repositório, transformando-se em uma biblioteca virtual dinâmica, capaz de abrigar leituras, fomentar discussões coletivas e articular trocas entre alunos e professores. Essa expansão evidenciou o potencial das tecnologias digitais como instrumentos de mediação pedagógica, promovendo engajamento, participação ativa e construção compartilhada do conhecimento literário, ao mesmo tempo, em que reforçou a presença da leitura literária como eixo central da prática docente.

Figura 39 - Uso de App e sites para explorar a leitura literária

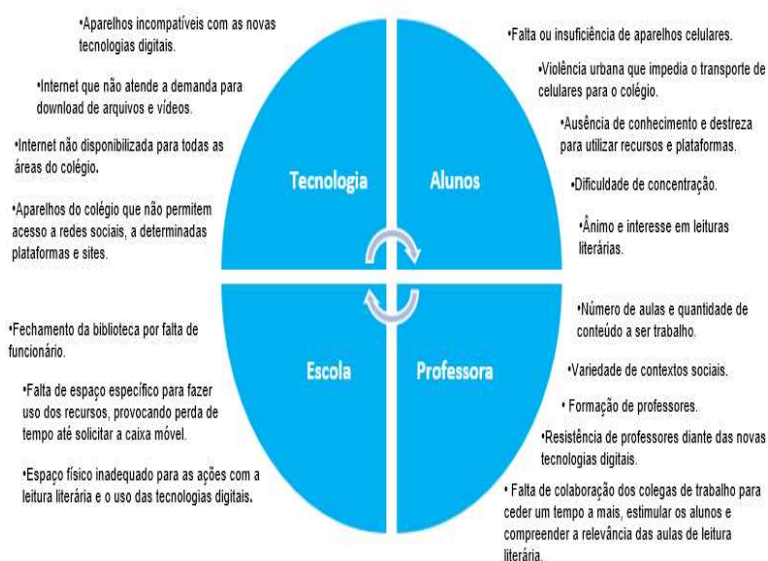


Fonte: Prints de páginas do Google

Além das insistentes visitas à biblioteca física da escola, por inúmeras vezes fechada por falta de funcionário, a leitura literária, mediada pelo professor, incorporou o uso de aplicativos, plataformas de *audiolivros*, bibliotecas digitais e *sites* de busca, articulando-os a atividades pedagógicas cuidadosamente estruturadas. Nessas atividades, os alunos do Ensino Médio participaram de debates, análises críticas, comparações entre textos e registros reflexivos ou diários de leitura. Recursos digitais que disponibilizam obras clássicas em formato eletrônico, como *e-books* e *audiolivros*, abriram múltiplos caminhos para acessar, compreender e reinterpretar os textos literários, expandindo a experiência de leitura além do espaço físico da sala de aula. Essa integração permitiu que os alunos transitassem entre a leitura convencional e a exploração auditiva das obras, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem e fortalecendo a apropriação crítica do conteúdo literário.

Ao longo do desenvolvimento das experiências literárias mediadas por tecnologias com os alunos, foram identificados diversos desafios complexos e interdependentes na implementação dessas práticas no Ensino Médio do CEGLVF. Esses obstáculos extrapolaram questões estritamente técnicas ou estruturais, abrangendo dimensões pedagógicas, organizacionais e de formação docente. Tornou-se evidente que a adoção eficaz de recursos digitais requer atenção simultânea a múltiplos fatores, desde a disponibilidade de equipamentos e conectividade até a preparação dos professores para utilizar essas ferramentas de maneira crítica e significativa. A síntese visual a seguir apresenta as principais dificuldades detectadas, evidenciando a diversidade e a inter-relação dos desafios enfrentados por todos os segmentos da comunidade escolar.

Figura 40 - Desafios para implementação das aulas de leitura literária no CEGLVF



Fonte: Criado pela autora

A imagem evidencia a complexidade e a multidimensionalidade dos desafios enfrentados na implementação das aulas de leitura literária mediadas por tecnologias no CEGLVF, revelando que os obstáculos se distribuem entre recursos, alunos, professores e estrutura escolar, sem se restringirem a um único eixo. No plano tecnológico, a insuficiência de equipamentos compatíveis, o acesso limitado à internet e a restrição de dispositivos para utilização de plataformas digitais indicam que a infraestrutura continua a ser um fator determinante para a efetividade do ensino literário digital. Em relação aos alunos, destacam-se dificuldades de concentração, desigualdade no acesso a celulares e a necessidade de engajamento ativo, aspectos que impactam diretamente a apropriação do conteúdo literário. No âmbito docente, a formação insuficiente, a resistência a novas práticas e a escassez de tempo configuram desafios centrais, exigindo que o professor tenha uma competência técnica, reflexão crítica e criatividade na mediação da aprendizagem. Por fim, a esfera escolar, marcada por limitações físicas, fechamento de bibliotecas e espaços inadequados, reforça a relevância do ambiente institucional e de toda a sua coletividade na promoção de práticas literárias efetivas.

Por fim, buscou-se articular tecnologias digitais e leitura literária de modo a promover a autonomia dos alunos, estimulando-os a explorar, selecionar e compartilhar informações e textos, configurando um ambiente de aprendizagem participativo e dinâmico. A pesquisa, motivada por inquietações literárias, desenvolveu-se ao longo dos últimos anos na escola, por meio de observações, práticas e reflexões, cujos registros foram sistematizados para expandir experiências e metodologias para todos os professores e áreas da unidade escolar. Esse processo evidenciou o potencial das tecnologias digitais para enriquecer não somente a leitura literária, mas também diversas dimensões do ensino, demonstrando ser possível aprender, experimentar, investigar e construir conhecimento colaborativamente e a partir do uso das tecnologias digitais. Ao mesmo tempo, reforçou-se a necessidade de desenvolver competências de pesquisa crítica e autônoma, habilidades essenciais à formação acadêmica e profissional, capazes de permitir que professores e alunos naveguem com segurança, reflexão e criatividade na complexidade do universo tecnológico contemporâneo.

As experiências vivenciadas em sala de aula demonstraram que, quando a literatura se encontra com a tecnologia, não ocorre uma perda, mas uma expansão de sentidos. O que emergiu desse processo foram leitores capazes de dialogar com os textos literários, com as telas e, sobretudo, consigo mesmos. As práticas desenvolvidas com as turmas do Ensino Médio revelaram um terreno fértil de descobertas, no qual a integração entre plataformas digitais, narrativas literárias e estratégias colaborativas mostrou que a tecnologia não precisa assumir o

papel de antagonista da leitura, podendo, ao contrário, atuar como mediadora. Cada atividade configurou um espaço de experimentação no qual a leitura deixou de ser vista como mera obrigação escolar para transformar-se em experiência compartilhada, dinâmica e significativa. Nesse sentido, a perspectiva de que os ambientes digitais reconfiguram modos de acesso, circulação e interação com a cultura (Castells, 2003) corrobora a ideia de que a literatura, quando atravessada pela mediação tecnológica, não se enfraquece, mas se atualiza em novos formatos de recepção e de produção de sentidos. Do mesmo modo, como observa Moran (2017), a tecnologia, longe de ser entendida como ameaça, pode ser compreendida como instrumento que potencializa práticas críticas e criativas, ampliando os horizontes de leitura e interpretação no espaço escolar.

À luz do que foi apresentado e discutido a partir das práticas com os alunos do Ensino Médio, torna-se claro que o encontro entre literatura e tecnologias digitais não se realiza de forma espontânea, mas ganha consistência na mediação docente. As experiências analisadas evidenciam que a tecnologia, desprovida de orientação pedagógica, não sustenta por si só a prática leitora; é a ação do professor que dá forma, intencionalidade e sentido à leitura, conduzindo os alunos a ultrapassarem o contato superficial com os textos para alcançarem a dimensão crítica e estética da literatura. Nessa perspectiva, a integração entre leitura literária e tecnologias só se efetiva quando a sala de aula se converte em um espaço de experimentação orientada, no qual o professor atua como mediador de significados e os alunos se reconhecem como sujeitos ativos do processo de interpretação e criação.

3.5 Formação docente: a leitura literária e as tecnologias digitais

O contexto educacional contemporâneo evidencia a presença de dois perfis bastante distintos entre os protagonistas do processo de leitura literária e as tecnologias digitais. De um lado, estão os professores, denominados por Prensky (2001) como *imigrantes digitais*, profissionais que não nasceram em meio às tecnologias, mas que, em diferentes momentos de suas vidas, incorporaram parte de seus recursos e linguagens. De outro lado, encontram-se os alunos, os chamados *nativos digitais*, cuja vivência cotidiana já está atravessada pelo uso intenso de dispositivos tecnológicos e pela familiaridade com os códigos próprios do universo virtual.

Essa diferença gera um descompasso considerável: professores, em sua maioria, ainda se deparam com a necessidade de ensinar uma geração que domina uma linguagem tecnológica

da qual não partilham como nativos. Muitos desses profissionais foram formados em um período em que a televisão constituía o principal meio de comunicação, responsável por intensas transformações culturais, e lembram-se do impacto que recursos como o *datashow* exerceram ao serem introduzidos nas práticas escolares. Hoje, entretanto, convivem com alunos que transitam naturalmente por ambientes tecnológicos complexos, acessando *internet*, celulares, *tablets*, jogos em rede, redes sociais e dispositivos de alta definição, em uma velocidade de interação que contrasta com a experiência formativa de seus professores.

Esse descompasso tende a produzir tensões, equívocos de comunicação e dificuldades de mediação, exigindo dos professores constante atualização e reinvenção de sua prática pedagógica (Neto; Franco, 2010). Todavia, a simples familiaridade com recursos tecnológicos não garante a qualidade do processo educativo. Para cumprirem sua função pedagógica, tais ferramentas precisam ser integradas a estratégias planejadas pelo professor, em sintonia com as metodologias e objetivos da escola. Nesse sentido, a distância geracional entre professores e alunos não deve ser vista somente como obstáculo, porém como oportunidade de ressignificar práticas de ensino em todas as áreas do conhecimento, com destaque para a literatura, cujo potencial crítico e formativo pode ser fortalecido por uma mediação que conecte tradição cultural e inovação tecnológica. Nesse sentido, Prensky assevera que:

Como educadores, nós precisamos pensar sobre como ensinar tanto o conteúdo Legado e o Futuro na língua dos Nativos Digitais. O primeiro requer uma tradução maior e mudança de metodologia; o segundo requer tudo o que ADICIONA o novo conteúdo e pensamento. Não está na verdade claro para mim o que é mais difícil – “aprender algo novo” ou “aprender novas maneiras para fazer algo antigo”. Eu suspeito que seja este último (Prensky, 2001, pág.04).

A citação de Prensky evidencia a tensão ao distinguir o “conteúdo legado”, que representa saberes consolidados e tradicionais, do “conteúdo do futuro”, ligado às novas práticas e linguagens dos nativos digitais. O autor chama a atenção para a complexidade de traduzir e adaptar o que é antigo para um público que pensa e aprende de forma diferente, mostrando que a dificuldade maior não está apenas em aprender algo novo, mas em reaprender a ensinar aquilo que já é conhecido. Logo, pensar a atuação do professor nesse contexto implica compreender que a mediação pedagógica não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de condições para que os sujeitos aprendizes se apropriem criticamente da cultura letrada e digital.

Promover o acesso à literatura por meio das tecnologias digitais constitui uma possibilidade relevante para ampliar as experiências de leitura no ensino de Língua Portuguesa. Tal prática contribui diretamente para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente

os textos e, conseqüentemente, de participar de forma mais consciente da vida em sociedade. Refletir sobre essa integração entre literatura e tecnologias digitais, portanto, significa não apenas reconhecer seu valor pedagógico, mas também evidenciar como ela pode favorecer a constituição de leitores críticos e socialmente engajados.

Neste contexto, Cruz destaca que:

A prática da leitura literária escolarizada não é uma ação simples de ser descrita em forma de receituário, visto que o ensino da literatura em nossos dias requer mais do que um desfile de técnicas engessadas. Pensar o ensino da literatura para os jovens discentes de nossas escolas é, antes de tudo, promover uma educação literária aglutinada ao contexto terceiro milênio em que vive esse jovem (Cruz, 2021, p. 346).

Dessa perspectiva, entende-se que o ensino da literatura não pode ser reduzido a um conjunto de procedimentos técnicos ou a práticas pedagógicas padronizadas, mas deve configurar-se como uma experiência formativa que dialogue com a complexidade cultural do presente. A escola, ao assumir a responsabilidade pela formação do leitor literário, precisa reconhecer que a leitura, enquanto prática social e estética, demanda mediações que articulem tradição e contemporaneidade, impresso e digital, sensibilidade e criticidade. Desse modo, mais do que aplicar métodos previamente determinados, trata-se de construir um espaço pedagógico que valorize a pluralidade de leituras e incentive a interpretação como exercício de autonomia intelectual e de inserção crítica no mundo.

A experiência da leitura literária por meio das tecnologias digitais ultrapassa o simples acesso a textos disponíveis em diferentes plataformas por parte dos alunos. Ela exige do professor um conjunto de competências complexas, que precisam ser cultivadas de forma intencional e consciente. Mais do que ensinar a decodificar palavras, trata-se de formar leitores capazes de dialogar com os múltiplos ambientes digitais que moldam sua relação cotidiana com a literatura e com a informação. A esse respeito, Coscarelli assevera que:

O letramento digital parte desse pluralismo, vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos. Escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede de relacionamentos, selecionar informação relevante e confiável na web, navegar em um site de pesquisa, construir um blog, ou definir a linguagem mais apropriada a ser usada em e-mails pessoais e profissionais são exemplos de competências que ultrapassam o conhecimento da técnica (Coscarelli, 2020, p. 21).

Textos fluidos, interativos e transitórios exigem do leitor outras formas de atenção e interpretação. Isso coloca diante dos professores um desafio incontornável: formar alunos capazes de lidar criticamente com a diversidade textual que circula no espaço tecnológico. É urgente compreender essa mudança e pensar em práticas pedagógicas que preparem os alunos

não só para enfrentar os riscos da efemeridade digital, mas também para explorar, com autonomia e segurança, as potencialidades dessa nova configuração da leitura literária.

Alinhada a essa perspectiva reflexiva, destaca-se o estudo conduzido por Pimenta e Ghedin (2002), os quais argumentam que a formação do professor transcende a mera aquisição de conhecimento e o domínio de metodologias. Essa abordagem engloba, de maneira igualmente significativa, a habilidade de análise crítica e a aplicação prática desse conhecimento. Tal formação permite que o indivíduo se distancie, avalie, reconsidere e ajuste suas abordagens em consonância com as inovações em metodologias, ferramentas e formatos. Essa capacidade reflexiva, essencial para os profissionais da educação, fomenta a adaptação contínua e promove uma abordagem crítica e eficaz no cenário educacional em constante evolução.

A docência, compreendida como prática social e cultural, demanda atualização constante diante das mudanças que marcam o universo tecnológico. Assim, oferecer espaços formativos voltados para o uso pedagógico das tecnologias na leitura literária significa ampliar repertórios, fomentar a autonomia dos professores e possibilitar que se tornem protagonistas na criação de experiências de leitura mais dinâmicas e significativas para os alunos.

Nessa perspectiva, optou-se por implementar um minicurso intitulado *As Tecnologias Digitais e o Acesso à Leitura Literária nas Aulas de Língua Portuguesa*. Essa escolha decorre da necessidade inicial de corroborar questões abordadas e discutidas ao longo desta tese de doutorado, as quais exercem uma influência substancial no ato de ensinar e aprender a leitura por meio de suportes e dispositivos digitais no ambiente escolar. O minicurso teve como propósito oferecer uma experiência de aprendizado que contemplasse aspectos práticos e teóricos, direcionada a professores e alunos de graduação em Língua Portuguesa. O foco central do minicurso residiu na abordagem da leitura literária mediante o uso de tecnologias digitais no contexto educacional.

Nas práticas formativas desenvolvidas com os professores buscou-se ir além da simples socialização de metodologias, mas promover deslocamentos significativos: reconhecer a tecnologia como recurso potencial na promoção da literatura; compreender a leitura como um direito cultural que ultrapassa a obrigatoriedade escolar; e ressignificar a sala de aula, concebendo-a não como espaço de mera transmissão, mas como ambiente de criação e construção de sentidos. Cada encontro configurou-se como um espaço vivo de diálogo e experimentação, no qual experiências individuais se transformaram em insumos coletivos para a construção de novas perspectivas pedagógicas. Nesse processo, a pesquisa expandiu seus

horizontes, revelando que a questão não se restringia à leitura literária, entretanto abrangia também a redefinição do papel do professor como mediador de experiências e significados no contexto da era digital.

No entanto, essa jornada não ocorreu sem obstáculos. O receio e a expectativa caminharam lado a lado: receio do erro, expectativa de descoberta. Muitos professores chegaram aos encontros formativos carregando práticas sedimentadas, inseguros quanto ao uso das tecnologias digitais e apreensivos sobre como integrar novas estratégias sem comprometer a aprendizagem. Superar resistências, desconstruir percepções rígidas sobre o ensino da literatura e motivar a experimentação crítica exigiu sensibilidade, paciência e a criação de um ambiente seguro para erro e reflexão. Esses desafios, embora complexos, foram fundamentais para demonstrar que a formação docente é um processo intenso, que demanda tempo, escuta ativa e disposição para revisitar conceitos firmados.

Nesse sentido, as formações buscaram deslocar concepções cristalizadas, estimulando os professores a perceberem as tecnologias digitais não como instrumentos de distração ou substituição do livro, mas como recursos capazes de ampliar e diversificar o acesso à leitura literária. Durante as atividades, foram promovidas reflexões sobre metodologias integradas e estratégias de engajamento estudantil, articulando os repertórios digitais dos alunos com a tradição literária de maneira crítica e criativa. Esse processo envolveu a construção de práticas de mediação fundamentadas em princípios teóricos de letramento literário, valorizando o protagonismo docente e incentivando a apropriação ativa do conhecimento pelos alunos, evidenciando que a convergência entre literatura e tecnologia pode transformar a experiência literária em um espaço de análise, interpretação e produção cultural. Essa perspectiva dialoga diretamente com a reflexão de Lajolo (2018), para quem “a literatura não morreu, só mudou de endereço e ganhou cara nova”, indicando que a integração consciente das tecnologias digitais com a leitura literária amplia o acesso aos textos e enriquece as práticas pedagógicas, tornando-as mais dinâmicas, inclusivas e capazes de estimular o pensamento crítico.

A seguir, apresentar-se-ão as atividades, os tópicos das discussões e as avaliações realizadas durante o minicurso, bem como as principais conclusões e percepções que emergiram dessas interações. Espera-se que esta ação não seja somente o registro de um trabalho realizado, porém que tenha inspirado e impulsionado esforços no sentido de que os professores explorem o potencial das tecnologias digitais no ensino da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa.

O embasamento teórico do minicurso assentou-se em uma sólida fundamentação, aliada à inserção de exemplos práticos e exercícios interativos. A proposta pedagógica adotada

contemplou a exploração de diversas ferramentas tecnológicas com o propósito de estimular e promover a leitura literária nas salas de aula de Língua Portuguesa, usando as tecnologias digitais disponíveis e possíveis de adaptação a realidade dos sujeitos envolvidos. Os exemplos práticos e os exercícios interativos foram cuidadosamente selecionados para propiciar uma experiência envolvente, incentivando a participação ativa dos professores e alunos e, ao mesmo tempo, aprimorando suas competências para a eficaz incorporação das tecnologias no processo. Essa abordagem integrativa buscou transmitir conhecimentos, desenvolvendo habilidades práticas e promovendo uma reflexão crítica sobre o potencial das tecnologias no fomento da leitura literária na sala de aula.

O minicurso foi ofertado virtualmente por meio da plataforma *Google Meet*, com carga horária total de 20 horas, distribuídas em cinco encontros semanais realizados aos sábados durante o mês de setembro de 2023, iniciando em 02 e encerrando em 30. A frequência dos participantes foi registrada automaticamente por meio da extensão *Google Meet Attendance List*. O curso teve como público-alvo professores e graduandos da educação básica e da rede pública, sendo concebido como atividade formativa e como componente metodológico da pesquisa, articulando práticas de ensino e coleta de dados para análise posterior.

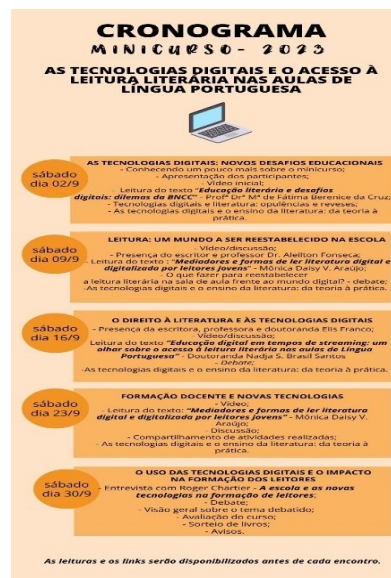
A divulgação do minicurso ocorreu por meio de redes sociais e grupos de WhatsApp, conforme demonstrado no card ilustrativo apresentado a seguir. As informações gerais sobre a oferta do curso também foram disponibilizadas em diferentes formatos, incluindo PDF, *link* direto e *QR code*, garantindo acesso facilitado e diversidade de recursos para os interessados.

Figura 41 - Card para divulgação do minicurso



Fonte: Card elaborado pela autora

Figura 42 - Cronograma do minicurso



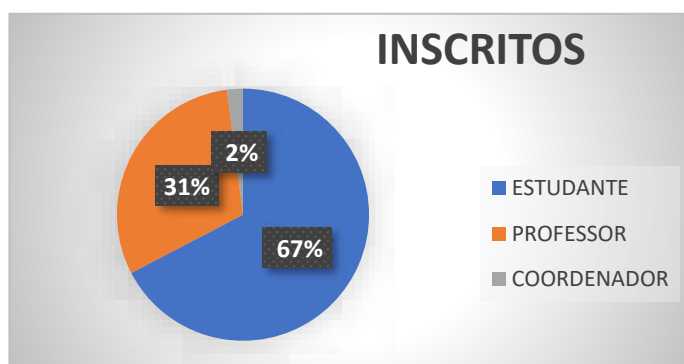
Fonte: Informativo elaborado pela autora

As inscrições para o minicurso foram realizadas por meio do *Google Forms*, sendo inicialmente disponibilizadas 20 vagas. Devido à elevada demanda já no primeiro dia, o número de participantes foi ampliado, totalizando 48 inscritos ao final do período de inscrição. É importante ressaltar que nem todos os inscritos completaram a participação no curso: 28 pessoas estiveram presentes no primeiro encontro, havendo uma diminuição gradual da frequência ao longo das semanas, de modo que o minicurso foi encerrado com 22 participantes efetivos.

É importante destacar que o minicurso foi originalmente concebido para atender professores de Língua Portuguesa da educação básica, embora a participação tenha sido ampliada para incluir graduandos do curso de Letras e coordenadores pedagógicos. Apesar da ampla divulgação em grupos de escolas e universidades, o número de professores efetivamente inscritos ficou abaixo das expectativas iniciais. A maioria dos participantes, de forma inesperada, foi composta por graduandos de diferentes áreas do conhecimento, o que revisitou a necessidade de considerar a diversidade do público na organização e na abordagem das atividades formativas.

Os gráficos a seguir foram elaborados para oferecer uma visão panorâmica do perfil dos participantes, permitindo compreender a composição do público, suas características e a distribuição entre professores, graduandos e coordenadores pedagógicos. Essa análise visual contribui para contextualizar os dados, subsidiando reflexões sobre engajamento, participação e adequação das estratégias formativas utilizadas no minicurso.

Gráfico 23 – Inscritos por categoria



Fonte: Elaborado pela autora

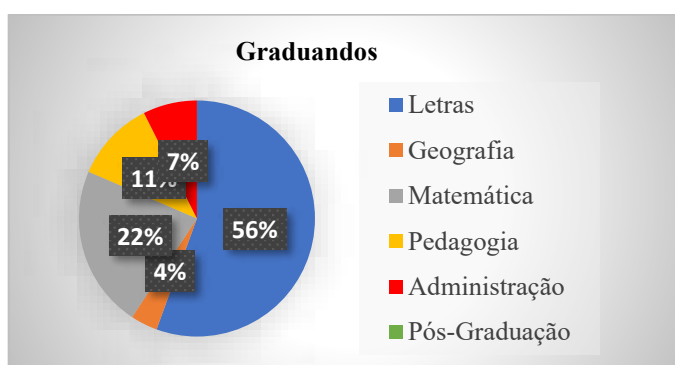
O gráfico em análise apresenta a distribuição percentual dos inscritos no minicurso online, evidenciando a composição do público participante de acordo com suas funções no âmbito educacional: estudantes, professores e coordenador. Constata-se que a maioria dos inscritos

corresponde a estudantes de graduação, que representam 67% do total, seguidos pelos professores, com 31%, e, em menor proporção, pelo coordenador, com somente 2%.

Tal configuração revela aspectos significativos tanto do ponto de vista pedagógico quanto da organização de cursos em ambiente digital. A predominância de estudantes da graduação sugere que o minicurso alcançou efetivamente sujeitos em processo de formação inicial, público para o qual esse tipo de atividade se mostra especialmente relevante como espaço de ampliação de saberes e de construção de competências acadêmicas. A presença de professores, embora em número inferior ao dos estudantes, reveste-se de caráter estratégico, uma vez que esses profissionais desempenham papel de mediadores e potenciais multiplicadores das práticas formativas desenvolvidas.

Cabe destacar, entretanto, que, apesar da divulgação direcionada ao corpo docente da escola, campo da pesquisa, local onde o trabalho com alunos do Ensino Médio foi realizado, não houve adesão dos professores. Esse dado revela um descompasso entre a proposta formativa e a participação dos profissionais diretamente envolvidos no contexto investigado, o que pode sinalizar desafios relacionados à motivação, à disponibilidade ou mesmo às condições institucionais para o engajamento docente em ações de formação continuada. Por sua vez, a presença de coordenador, representando 2% das inscrições, sugere uma atuação voltada mais à supervisão e ao acompanhamento estratégico do que à participação efetiva como sujeito de formação.

Gráfico 24 - Formação dos cursistas



Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que o curso contou com maior representatividade de estudantes do curso de Letras, que correspondem a 56% do total, seguidos pelos estudantes de Matemática (22%), Pedagogia (11%), Administração (7%) e Geografia (4%). Também se registra a participação de

pós-graduandos, embora em proporção reduzida, reforçando o caráter diversificado do público participante.

A expressiva presença de graduandos de Letras indica que o minicurso atingiu de forma significativa seu público-alvo principal, já que a área de Letras se vincula diretamente às práticas de leitura, escrita e análise crítica, competências centrais para atividades formativas dessa natureza. A participação de estudantes de Matemática, em segundo lugar, com 22%, revela a transversalidade do minicurso, que ultrapassou as fronteiras da área de Letras e atraiu interessados de outros campos disciplinares. Tal fenômeno pode ser interpretado como reflexo do reconhecimento da importância da leitura e da formação crítica em diferentes áreas do conhecimento, corroborando a perspectiva dos multiletramentos defendida por Rojo (2012), segundo a qual o trabalho com textos e linguagens diversas deve ser incorporado como prática pedagógica em contextos plurais.

Já os percentuais de Pedagogia (11%) e Administração (7%) indicam a participação de futuros profissionais que, embora não estejam diretamente vinculados ao campo da literatura, reconhecem a relevância do minicurso como espaço de reflexão e ampliação cultural. No caso da Pedagogia, a adesão se justifica pelo vínculo com a formação de professores e gestores educacionais; já no caso da Administração, o dado pode sinalizar o interesse em habilidades comunicacionais e de interpretação, relevantes em qualquer área profissional.

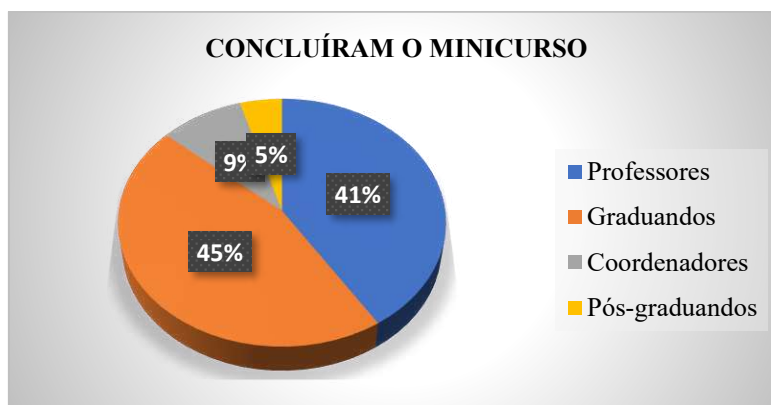
Por fim, a presença minoritária de graduandos em Geografia (4%) e de pós-graduandos, ainda que reduzida, reforça a ideia de que o minicurso conseguiu mobilizar um público diversificado, demonstrando seu potencial de impacto em diferentes trajetórias formativas. Essa heterogeneidade enriquece o processo educativo, uma vez que, como defende Santaella (2012), a aprendizagem ocorre de forma social e colaborativa, sendo favorecida pelo encontro entre sujeitos com diferentes experiências, áreas de conhecimento e perspectivas acadêmicas.

Cabe ressaltar que, ao longo do desenvolvimento do minicurso, verificou-se a participação de sujeitos que não haviam realizado a inscrição formal no início, mas que, por convite de cursistas já inscritos, passaram a integrar as atividades, ocupando, assim, as vagas deixadas por ausentes. Esse movimento revela, de um lado, a flexibilidade da proposta formativa, que possibilitou a inserção de novos participantes sem prejuízo à dinâmica do curso; de outro, evidencia o interesse espontâneo despertado pela iniciativa, traduzido em uma adesão que ultrapassou os limites previamente estabelecidos.

A tabela a seguir expõe o quantitativo de participantes que concluíram integralmente o minicurso, possibilitando uma análise mais acurada da assiduidade, do grau de

comprometimento dos cursistas e das repercussões metodológicas dessa experiência no âmbito da formação docente.

Gráfico 25 - Percentual dos concluintes



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico apresenta a distribuição dos participantes que efetivamente finalizaram a formação *on-line*, classificados por vínculo acadêmico-profissional. Observa-se que os graduandos concentram a maior parcela de concluintes (45%), seguidos de perto pelos professores (41%). Em proporções menores, aparecem os coordenadores (9%) e os pós-graduandos (5%). Esses percentuais, tomados em conjunto, permitem inferir que a proposta manteve capilaridade entre diferentes segmentos da comunidade acadêmica, com destaque para a quase paridade entre alunos de graduação e docentes no desfecho do percurso formativo.

A comparação com o perfil de inscritos sugere dinâmicas distintas de permanência. Embora os graduandos tenham sido o grupo mais numeroso na entrada, sua participação cai proporcionalmente entre os concluintes, ao passo que os professores ampliam sua representatividade no término do curso. Tal comportamento é compatível com achados da literatura sobre educação *on-line*, segundo os quais a permanência tende a ser mais alta quando o cursista percebe aplicabilidade imediata do conteúdo à sua prática e dispõe de rotinas de autorregulação da aprendizagem. Para os professores, o minicurso funcionou como espaço de desenvolvimento profissional contínuo, ancorado em problemas autênticos da sala de aula, favorecendo a persistência. Já entre os graduandos, fatores como sobrecarga de atividades curriculares das universidades e faculdades, gestão do tempo, letramentos digitais desiguais e acesso tecnológico podem explicar a maior evasão relativa.

A presença de coordenadores (9%) e de pós-graduandos (5%), ainda que minoritária, é pedagogicamente relevante. Esses perfis tendem a operar como eixos de circulação de saberes: de um lado, gestores educacionais que podem repercutir a experiência em políticas e rotinas institucionais; de outro, pós-graduandos que costumam articular pesquisa e prática, alimentando comunidades de aprendizagem mais amplas. Do ponto de vista teórico, a composição dos concluintes converge com a noção de comunidades de prática, nas quais participação periférica e central se revezam para sustentar engajamento e troca de repertórios profissionais.

Sobre a organização do minicurso *on-line*, este seguiu um formato estruturado em cinco sessões, cada uma com duração aproximada de quatro horas, havendo pequenas variações de tempo em alguns encontros para melhor adequação às atividades propostas. O curso iniciou-se com uma introdução aos temas centrais, apresentando conceitos-chave e delineando os objetivos pedagógicos a serem alcançados, garantindo que todos os participantes compartilhassem uma base comum de entendimento. Posteriormente, cada sessão abordou tópicos específicos de forma aprofundada, combinando aulas teóricas, discussões em grupo, atividades práticas e demonstrações, promovendo uma integração constante entre reflexão conceitual e aplicação prática. A presença de dois convidados contribuiu para ampliar o repertório de experiências e perspectivas, estimulando o debate e enriquecendo a compreensão coletiva. Essa organização permitiu observar como diferentes formatos de interação e metodologias colaborativas influenciam o engajamento, a participação e a apropriação do conhecimento, oferecendo subsídios valiosos para a análise da formação docente e para o aprimoramento de estratégias pedagógicas em contextos digitais.

Os participantes tiveram acesso a materiais de apoio, incluindo apresentações em *slides* e vídeos, além de recursos online destinados a subsidiar a aprendizagem de forma contínua. Ao longo do curso, foram previstos momentos específicos para perguntas e discussões, promovendo a interação ativa entre os participantes e a ministrante, o que fortaleceu o caráter dialógico da formação. Ao final de cada sessão, realizava-se um resumo dos pontos centrais abordados, consolidando os conceitos e favorecendo a sistematização do conhecimento adquirido.

Além disso, o minicurso concedeu certificados de participação aos cursistas que cumpriram os requisitos estabelecidos, incluindo presença mínima e engajamento ativo nas atividades. A estrutura do curso foi cuidadosamente planejada para oferecer uma experiência de aprendizado intensiva, centrada no tema do acesso à leitura literária por meio das tecnologias

digitais nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, os participantes puderam adquirir conhecimentos e desenvolver competências específicas de maneira eficaz, permitindo a aplicação prática das estratégias de mediação da leitura literária em contextos digitais de forma imediata e consistente.

A fim de tornar mais evidente a organização e a estrutura do minicurso, apresentam-se a seguir imagens dos encontros.

Figura 43 - Primeiro dia do minicurso



Fonte: Arquivo pessoal

A imagem apresentada refere-se ao primeiro encontro do minicurso *on-line* realizado em 2 de setembro de 2023. Ela evidencia a estrutura inicial da sessão e a lógica pedagógica adotada para engajar os participantes desde o início. O encontro contemplou múltiplos elementos, iniciando-se com a apresentação dos participantes, um recurso que favorece a socialização, o estabelecimento de vínculos e a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo, essencial em cursos virtuais.

O minicurso prosseguiu com vídeo inicial e leitura do texto “Educação literária e desafios digitais: dilemas da BNCC”, de autoria da Prof.^a Dra. M.^a de Fátima Berenice da Cruz, evidenciando a integração entre literatura, tecnologias digitais e políticas educacionais. Esta etapa destaca-se por promover reflexão crítica sobre os dilemas contemporâneos no ensino de Língua Portuguesa, conectando conceitos teóricos à prática docente.

Posteriormente, o encontro abordou temas centrais relacionados às tecnologias digitais e à literatura, incluindo “opulências e reveses” dessas ferramentas, bem como estratégias para articular teoria e prática no ensino da leitura literária. A inclusão desses tópicos demonstra uma preocupação metodológica com o desenvolvimento de competências docentes para lidar com a

mediação literária em ambientes digitais, promovendo habilidades analíticas, interpretativas e criativas. A imagem também ilustra a utilização de recursos digitais interativos, como a ferramenta *Prezi*, e captura da interface do Google Meet com a presença dos participantes, reforçando o caráter híbrido entre mediação tecnológica e interação.

Figura 44 - Segundo dia de minicurso

**sábado
dia 09/9**

LEITURA: UM MUNDO A SER REESTABELECIDO NA ESCOLA

- Vídeo/discussão;
- Presença do escritor e professor Dr. Aleilton Fonseca;
- Leitura do texto : "**Mediadores e formas de ler literatura digital e digitalizada por leitores jovens**" - Mônica Daisy V. Araújo;
- O que fazer para reestabelecer a leitura literária na sala de aula frente ao mundo digital? - debate;
- As tecnologias digitais e o ensino da literatura: da teoria à prática.

Prezi

Fonte: Arquivo pessoal

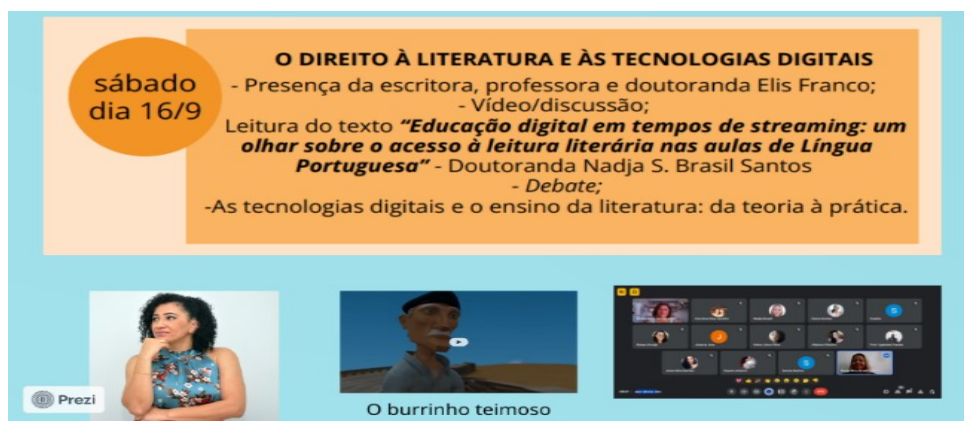
O segundo encontro formativo estruturou-se em etapas planejadas para articular teoria, prática e reflexão crítica acerca da leitura literária em tempos digitais. Realizado no dia 09/09/23, o encontro teve como eixo central a problematização das condições atuais da leitura nas escolas e a busca por caminhos que permitam ressignificar seu papel pedagógico diante das transformações culturais mediadas pela tecnologia.

A programação iniciou-se com a exibição de um vídeo seguida de discussão, recurso metodológico que favoreceu a sensibilização e a ativação de saberes prévios, criando um espaço inicial de diálogo e reflexão coletiva. Em seguida, a presença do escritor e professor Dr. Aleilton Fonseca conferiu legitimidade acadêmica e literária ao evento, além de possibilitar a interlocução entre experiência autoral e prática docente, fortalecendo a relação entre literatura e educação. A proposta incluiu também a leitura do texto “Mediadores e formas de ler literatura digital e digitalizada por leitores jovens”, de Mônica Daisy V. Araújo, que serviu como base teórica para as discussões. A escolha de um texto acadêmico especializado reafirma a intencionalidade formativa de sustentar as práticas em referenciais consistentes, oferecendo aos participantes elementos críticos para analisar os novos modos de mediação da leitura.

A partir desse suporte, foram levantados questionamentos, como “O que fazer para reestabelecer a leitura literária na sala de aula frente ao mundo digital?”, os quais instigaram os cursistas a elaborar posicionamentos críticos e propositivos. O debate, ancorado em perspectivas teóricas e experiências concretas, ampliou a reflexão, permitindo identificar limites e possibilidades da integração de tecnologias digitais ao ensino de literatura. A discussão avançou da teoria à prática, convidando todos a pensar estratégias efetivas para a promoção da leitura literária em contextos digitais, em consonância com os pressupostos dos multiletramentos (Rojo, 2012) e da mediação cultural crítica (Freire, 1996).

O segundo encontro consolidou-se como um momento formativo relevante, no qual se articulam apropriação teórica, mediação cultural e aplicação pedagógica, contribuindo para repensar a leitura literária no cenário educacional atual. Mais do que um espaço de transmissão de conteúdos, o encontro configurou-se como prática reflexiva e dialógica, capaz de estimular a construção de novos caminhos para a formação de leitores críticos em meio às demandas da era digital.

Figura 45 - Terceiro dia de minicurso



Fonte: Arquivo pessoal

O terceiro encontro do minicurso, realizado em 16/09/23, teve como temática central “O direito à literatura e às tecnologias digitais”, aprofundando as discussões sobre a relação entre práticas de leitura e os desafios impostos pela cultura digital. Essa etapa representou um avanço significativo em relação aos encontros anteriores, ao trazer para o centro do debate a mediação literária em contextos digitais e também a dimensão ética e política do acesso à literatura enquanto direito fundamental.

A presença da escritora, professora e doutoranda Elis Franco conferiu ao encontro densidade acadêmica e relevância social, ampliando o diálogo entre a produção literária, a

pesquisa universitária e a prática pedagógica. Sua contribuição materializou a perspectiva de que a literatura, quando articulada às tecnologias digitais, pode funcionar como instrumento de democratização do conhecimento e de inclusão cultural, sobretudo em um cenário marcado pela expansão do ensino remoto e das plataformas digitais de mediação do saber. Esse encontro foi estruturado em diferentes momentos pedagógicos, iniciando-se com a exibição de um vídeo/discussão, estratégia metodológica que favoreceu a sensibilização dos participantes e o estímulo à reflexão crítica. Na sequência, foi realizada a leitura do texto “Educação digital em tempos de *streaming*: um olhar sobre o acesso à leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa”, de autoria da pesquisadora doutoranda Nadja Silva Brasil Santos. A escolha desse referencial teórico evidenciou a preocupação em ancorar o debate em estudos contemporâneos sobre educação digital, revelando problemáticas como a acessibilidade, a equidade e os novos modos de apropriação da literatura mediados por recursos tecnológicos.

O momento de debate organizou-se como espaço central para a construção coletiva de saberes, no qual cursistas puderam dialogar sobre os limites e possibilidades das práticas de leitura literária em um contexto de cultura do *streaming*. Essa discussão possibilitou identificar tensões entre o caráter formativo da literatura e os condicionamentos impostos pelo mercado digital, ao mesmo tempo, em que fomentou a busca de alternativas pedagógicas críticas que assegurem o direito dos estudantes ao contato significativo com a produção literária.

Por fim, a etapa dedicada a “As tecnologias digitais e o ensino da literatura: da teoria à prática” explicitou o compromisso metodológico do minicurso em articular fundamentação acadêmica e aplicabilidade pedagógica. O desafio proposto foi deslocar a reflexão teórica para estratégias concretas que possibilitem a incorporação crítica das tecnologias digitais ao ensino de literatura, de modo a garantir experiências estéticas e formativas consistentes no espaço escolar.

Nesse sentido, o terceiro encontro reafirmou o papel da literatura como direito inalienável, defendido por Antonio Candido, apontando caminhos para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, críticas e inclusivas. Ao promover a interação entre pesquisadores, escritores, professores e graduandos em um ambiente virtual, o encontro consolidou o minicurso como espaço de formação docente e de resistência cultural, comprometido com a valorização da leitura literária no cenário educacional contemporâneo.

**sábado
dia 23/9**

FORMAÇÃO DOCENTE E NOVAS TECNOLOGIAS

- Vídeo;
- Leitura do texto: **“Mediadores e formas de ler literatura digital e digitalizada por leitores jovens”** - Mônica Daisy V. Araújo;
- Discussão;
- Compartilhamento de atividades realizadas;
- As tecnologias digitais e o ensino da literatura: da teoria à prática.

Prezi A menina que odiava livros

Fonte: Arquivo pessoal

O quarto encontro do minicurso, realizado em 23/09/23, teve como eixo central a temática “Formação docente e novas tecnologias”, constituindo um momento estratégico no percurso formativo por situar à docência no cerne dos debates sobre literatura, mediação e práticas pedagógicas mediadas pelo digital. Esse encontro, conduzido pela pesquisadora responsável pela organização do minicurso, assumiu caráter articulador, preparando terreno para o encerramento do ciclo formativo e para a sistematização das aprendizagens construídas ao longo das etapas anteriores.

A programação contemplou múltiplas estratégias pedagógicas que, em sua diversidade, buscaram conciliar reflexão crítica, fundamentação teórica e práticas compartilhadas. O encontro iniciou-se com a exibição de um vídeo, recurso metodológico que se mostrou eficaz para instigar o olhar crítico dos cursistas diante das transformações culturais contemporâneas e para suscitar sensibilização estética acerca do papel da literatura na sociedade digitalizada. Nesse contexto, o vídeo funcionou como disparador e como elemento de mediação entre teoria e experiência sensível.

Em seguida, a leitura do texto “Mediadores e formas de ler literatura digital e digitalizada por leitores jovens”, de Mônica Daisy V. Araújo, continuou proporcionando o aporte teórico necessário à sustentação das discussões. O texto selecionado prosseguiu com o debate sobre os modos pelos quais os jovens leitores têm se apropriado da literatura em ambientes digitais, problematizando tanto os riscos de superficialismo da leitura quanto as potencialidades de novas formas de interação literária. O momento de discussão representou um espaço de elaboração coletiva, no qual os participantes puderam refletir sobre as implicações pedagógicas da leitura digital e sobre as responsabilidades do professor enquanto mediador crítico desses processos. Tal dinâmica reafirmou o caráter dialógico da formação,

sustentado pela concepção de que o conhecimento se constrói na interlocução e no compartilhamento de experiências de professores e alunos.

Uma etapa de especial relevância foi o compartilhamento de atividades realizadas, no qual cursistas socializaram práticas desenvolvidas a partir das aprendizagens mobilizadas nos encontros anteriores. Essa dimensão prática representou uma oportunidade de verificação e ressignificação dos conceitos teóricos trabalhados, permitindo a materialização de estratégias pedagógicas inovadoras e o fortalecimento do papel do professor como autor e criador de caminhos para a inserção crítica das tecnologias no ensino da literatura.

Por fim, a reflexão intitulada “As tecnologias digitais e o ensino da literatura: da teoria à prática” encerrou o encontro, reforçando o compromisso do minicurso com a articulação entre fundamentação acadêmica e aplicabilidade pedagógica. Nesse sentido, destacou-se o desafio de transformar o aparato teórico em ações concretas que assegurem o direito dos alunos à experiência literária, mesmo diante das tensões e condicionantes do universo digital.

Figura 47 - Quinto dia de minicurso



Fonte: Arquivo pessoal

O último encontro do minicurso, realizado em 30/09/23, constituiu-se como momento culminante de síntese, avaliação e fechamento crítico de um processo que, ao longo de diferentes etapas, buscou articular teoria, prática e reflexão acerca das relações entre literatura, mediação pedagógica e tecnologias digitais. Intitulado “*O uso das tecnologias digitais e o impacto na formação dos leitores*”, esse encontro final ampliou o horizonte da discussão ao

trazer para o centro do debate a contribuição intelectual de Roger Chartier, referência nos estudos sobre leitura, livro e cultura escrita.

A entrevista com Chartier, intitulada “*A escola e as novas tecnologias na formação de leitores*”, funcionou como eixo estruturante do encontro, oferecendo subsídios teóricos de elevada densidade e estabelecendo uma interlocução direta entre a tradição acadêmica consolidada e os desafios emergentes da contemporaneidade. Ao propor a reflexão sobre o impacto das tecnologias digitais no modo como os sujeitos se relacionam com a leitura e com o conhecimento, a presença do autor permitiu tensionar as práticas docentes atuais e reforçar a urgência de se pensar a escola como espaço de mediação crítica frente às transformações culturais em curso.

A partir dessa provocação inicial, o debate coletivo configurou-se como espaço de elaboração e diálogo, no qual os cursistas puderam sistematizar aprendizagens adquiridas ao longo do percurso formativo e ressignificar suas práticas pedagógicas. O exercício de confrontar ideias, experiências e expectativas fortaleceu a dimensão colaborativa da formação e reafirmou a concepção de que a construção do saber docente é sempre resultado de trocas intersubjetivas e de reflexões coletivas.

Na sequência, a apresentação de uma visão geral sobre os temas debatidos ao longo do minicurso desempenhou papel essencial de síntese. Essa etapa permitiu que os cursistas revissem criticamente os conteúdos discutidos nos encontros anteriores, percebendo a progressão formativa que transitou do reconhecimento dos desafios iniciais da leitura digital até a consolidação de propostas pedagógicas que integram teoria e prática. A recapitulação sistematizada reforçou a coerência interna do percurso e possibilitou aos participantes compreenderem a unidade do processo formativo.

Outro momento relevante foi a avaliação do curso, realizada por meio do *Google Forms*, a qual oportunizou aos cursistas refletirem sobre a relevância, a aplicabilidade e os impactos da experiência vivida. Esse procedimento assegurou o princípio da escuta ativa dos participantes e garantiu elementos para o aprimoramento de futuras ações formativas, mostrando-se como prática fundamental em processos de formação docente.

Complementarmente, o sorteio de livros agregou uma dimensão simbólica ao encerramento, funcionando como gesto de incentivo à continuidade do vínculo com a leitura literária, do mesmo modo em que reforçou o caráter formativo e humanizador da experiência. Já os avisos finais marcaram o fechamento administrativo e pedagógico do minicurso, concluindo formalmente a trajetória vivenciada pelo grupo.

Do ponto de vista teórico, a proposta do minicurso visou oferecer aos cursistas uma fundamentação acadêmica consistente, articulando conceitos e reflexões que pudessem sustentar e enriquecer suas práticas pedagógicas no ensino da leitura literária mediada por tecnologias digitais. Nesse sentido, foram disponibilizados materiais e referências que contemplam tanto abordagens clássicas da literatura e do ensino de língua portuguesa quanto perspectivas contemporâneas sobre letramentos digitais, multiletramentos e mediação tecnológica. Ao proporcionar esse acesso aos referenciais teóricos, buscou-se fortalecer a reflexão crítica dos participantes, permitindo que o conhecimento teórico se traduzisse em estratégias práticas e inovadoras em sala de aula, alinhadas às demandas do contexto educacional atual. Autores como Cruz (2012; 2021), Chartier (1999; 2005), Mercado (2002), Zilberman (1991;2008), Cosson (2010), Moran (2017; 2022), Santos (2022), Marcuschi (2010), Coscarelli (2020), Cândido (2011), Freire (1989; 1996) e tantos outros endossaram essa perspectiva.

Considerou-se relevante apresentar os autores que fundamentam o campo de estudo e também indicar leituras que possibilitassem uma compreensão mais aprofundada das questões abordadas. Nesse sentido, foram sugeridos livros e textos selecionados que oferecem subsídios teóricos consistentes, permitindo aos cursistas ampliar seu conhecimento sobre os temas discutidos no minicurso.

Figura 48 – Fundamentação teórica do minicurso



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 43 – Fundamentação teórica do minicurso



Fonte: Elaborada pela autora

A disposição visual da figura, que combina imagens das obras referenciadas e ícones de dispositivos digitais, reforça a interconexão entre teoria e prática, evidenciando que o acesso aos conteúdos acadêmicos pode ser mediado tanto por textos impressos quanto por ferramentas digitais. Portanto, a representação evidencia a articulação entre o embasamento teórico e a aplicação pedagógica, destacando a importância de oferecer aos professores subsídios consistentes para inovar suas práticas de ensino da leitura literária no contexto contemporâneo.

Durante o minicurso, foram apresentadas diversas ferramentas digitais de uso gratuito, passíveis de aplicação prática na mediação da leitura literária com os alunos, em alguns casos permitindo interação em tempo real e participação coletiva. A seguir, apresenta-se um quadro contendo algumas das ferramentas exploradas ao longo da formação.

Figura 50 - Sugestão de *App* e *sites* para uso

Conforme previsto na estrutura do minicurso, cada encontro contemplou a integração entre teoria e prática. A seguir, apresenta-se outro exemplo de recurso utilizado com os cursistas e que é passível de ser utilizado para a exploração da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa.

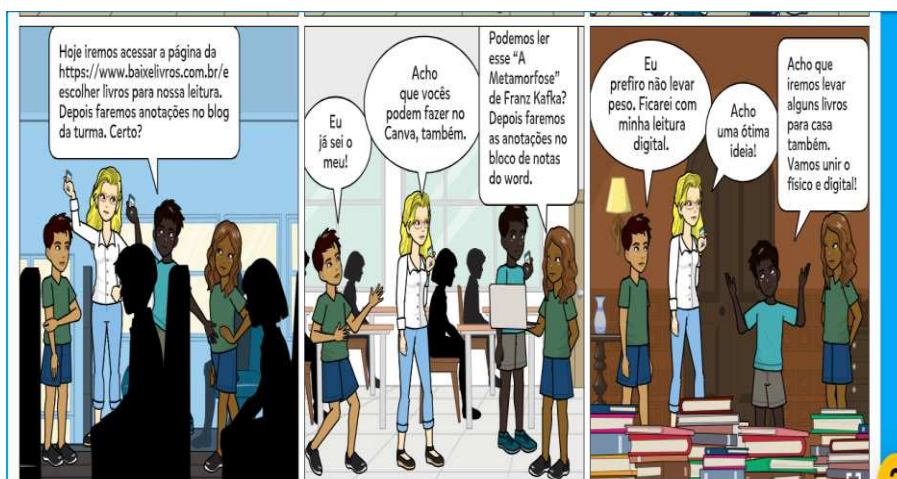
Por meio do *Pixton*, ferramenta *on-line* disponível em <https://app.pixton.com/#/> que possibilita a criação de histórias em quadrinhos com ampla variedade de cenários, objetos e personagens, foi realizada, em tempo real, a construção de uma narrativa visual relacionada ao tema do minicurso.

Figura 52 - PIXTON - HQ



Fonte: Criação coletiva durante o minicurso

Figura 53 - PIXTON - HQ



Fonte: Criação coletiva durante o minicurso

Figura 54 - PIXTON - HQ



Fonte: Criação coletiva durante o minicurso

Outra atividade desenvolvida com os participantes do minicurso, passível de adaptação para as aulas de leitura literária em Língua Portuguesa, foi a escuta de um capítulo do *Pequeno Príncipe* em audiobook gratuito, disponível em <https://www.tocalivros.com/>. A plataforma oferece um amplo acervo de obras de diversos autores, gêneros e idiomas, permitindo que os textos sejam selecionados, ouvidos e baixados conforme a necessidade pedagógica.

Figura 55 - Site Tocalivros



Fonte: Print da tela do site

A atividade proposta por meio dessa ferramenta consistiu inicialmente na escuta do primeiro capítulo do livro, seguida da leitura impressa e compartilhada do mesmo trecho. Em seguida, cada participante foi orientado a registrar palavras consideradas relevantes ou que

despertassem interesse durante a audição e/ou leitura. Com essas palavras, foi elaborado um caça-palavras utilizando o *Geniol*, ferramenta gratuita que permite a criação de diversos tipos de jogos educativos, incluindo aqueles baseados em palavras e frases, disponível em <https://www.geniol.com.br/palavras/caca-palavras/diario/medio/>. Essa atividade integra diferentes estratégias de mediação da leitura literária, promovendo reflexão, interação e engajamento dos participantes.

A seguir, apresenta-se o modelo elaborado pelo grupo durante o minicurso. Esse recurso possibilita a implementação prática de atividades, permitindo que os alunos participem de maneira ativa, registrando suas próprias escolhas de palavras e promovendo a interação com o conteúdo literário. Além disso, o uso desse modelo contribui para consolidar estratégias de mediação da leitura, articulando recursos digitais e atividades impressas para complementar, reforçando a aprendizagem significativa e o engajamento dos alunos.

Figura 56 - Site Geniol - Elaboração de caça-palavras

Geniol

Início Lógica Palavras Raciocínio Paciências Jogos Passatempos Testes Blog Quiz

Geniol / Palavras / Caça Palavras / Criador de Caça Palavras

Criador de Caça Palavras

Cole a lista de palavras que você deseja usar e clique em criar para gerar um caça palavras per salvar em formato PDF ou imprimir.

Título do Caça Palavras

Primeiro capítulo : O Pequeno Príncipe

Você pode alterar depois caso deseje.

Dificuldade

- Fácil:** palavras escondidas na horizontal e vertical, sem palavras ao contrário.
- Médio:** palavras escondidas na horizontal, vertical e diagonal, sem palavras ao contrário.
- Difícil:** palavras escondidas na horizontal, vertical e diagonal, com palavras ao contrário.

R
F
R
M
I
S
D
I

Fonte: Print da tela inicial do site

Figura 57 - Site Geniol - Caça-palavras elaborado no minicurso

Primeiro capítulo : O Pequeno Príncipe

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, com palavras ao contrário.

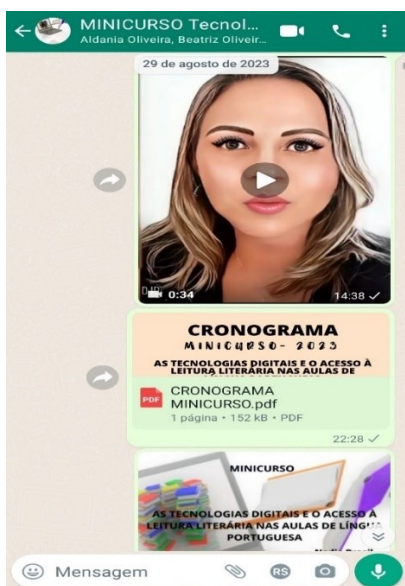
C E L E F A N T E F T E
 U O H N E S E D M R G Y
 I E N R T A D U L T O S
 D O U H R N N Y P D E A
 A S O R H D A S E D D I
 D E A Q O O E D Q K I O
 O P V Ç D I I S U M O B
 I I I H N C A K E A R I
 T L Ã O A A N K N R E J
 T O O Ç R E I M O R T T
 E T Ã A T A S R C E S O
 R O C H A P É U C T A N

- ADULTOS
- CRIANÇAS
- DESERTO
- PEQUENO
- TERRA
- ASTEROIDE
- CUIDADO
- ELEFANTE
- PILOTO
- AVIÃO
- DEDICAÇÃO
- JIBOIA
- ROSA
- CHAPÉU
- DESENHO
- MUNDO
- SAARA

Fonte: Site Geniol

Além das ferramentas digitais exploradas e testadas ao longo do minicurso, foi criado um grupo de *WhatsApp* destinado ao compartilhamento de materiais complementares, como *links*, vídeos, arquivos em PDF, capturas de tela, artigos e textos para estudo. Esse espaço virtual proporcionou a continuidade do diálogo entre os cursistas, incentivando a troca de experiências, a reflexão coletiva e o aprofundamento das práticas pedagógicas em leitura literária. A seguir, apresenta-se o modelo do grupo criado, que pode servir como referência para futuras iniciativas de mediação digital e colaboração entre professores.

Figura 58 - Utilização da IA para avisos



Fonte: Grupo de WhatsApp do minicurso

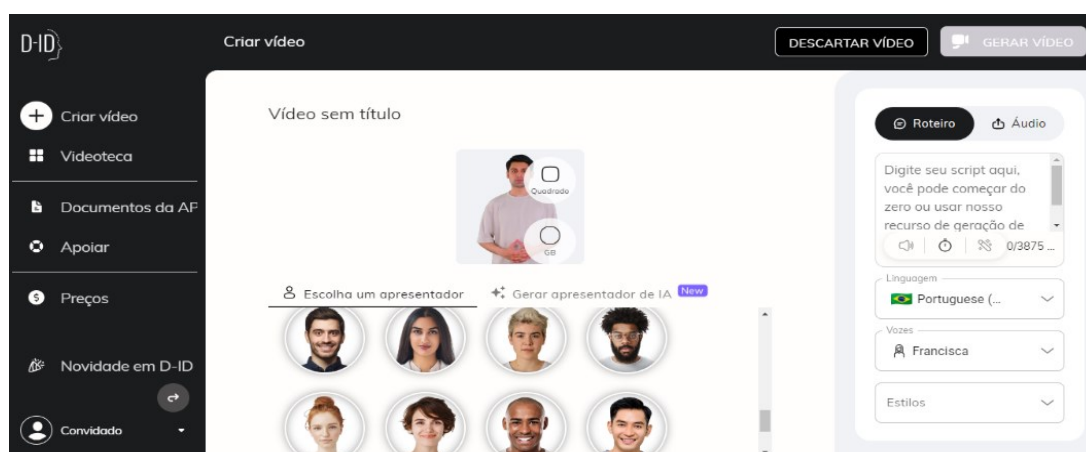
Figura 59 - Utilização de grupo de avisos



Fonte: Grupo de WhatsApp do minicurso

Cabe ressaltar que a Inteligência Artificial (IA) também foi incorporada às atividades do minicurso, tanto para apresentação do conteúdo quanto para o compartilhamento de lembretes da mediadora, cuja imagem e voz foram geradas por meio de recursos de IA. Além disso, a tecnologia foi explorada como instrumento pedagógico para o trabalho com a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa. Por meio da plataforma *D-ID*, disponível em <https://www.d-id.com/>, é possível realizar releituras de textos literários com os alunos, produzir vídeos, modificar voz e imagem, selecionar layouts e explorar a leitura literária de diversas formas interativas. Essa mesma ferramenta foi utilizada para criar a representação virtual da mediadora, permitindo que explicasse todo o minicurso com voz e imagem geradas por IA. A seguir, apresenta-se um exemplo prático de um dos dias do minicurso, evidenciando a aplicação pedagógica dessa ferramenta.

Figura 60 - Utilização da IA através do site D-ID



Fonte: Print do site ID-D

A plataforma D-ID, em sua versão gratuita, possibilita a criação de vídeos personalizados de forma ágil e acessível, sem exigir conhecimentos técnicos especializados. Entre os recursos oferecidos estão modelos 3D, personagens personalizados, sons e animações, os quais podem ser utilizados para diversas finalidades pedagógicas, como divulgação de obras literárias, leitura de textos, exploração de personagens e outras estratégias voltadas ao ensino da literatura.

No contexto do minicurso, também foi explorada a leitura de clássicos em formato de histórias em quadrinhos (HQs) por meio de tecnologias digitais. Inicialmente, o conto *A Cartomante* foi disponibilizado em formato digital, tanto como *e-book*/PDF quanto em sites de

domínio público, juntamente com a obra clássica original. Após leitura e discussão comparativa entre os gêneros e a abordagem temática, os participantes foram organizados em grupos para elaborar resumos do conto. Em seguida, cada grupo desenvolveu seu próprio *template* de leitura utilizando a plataforma CANVA, ferramenta online de design gráfico que permite criar uma ampla variedade de materiais visuais, como apresentações, pôsteres, infográficos, cartões e posts para redes sociais, com recursos específicos para compartilhamento no Instagram.

A seguir, um dos modelos produzidos pelos participantes, elaborado para publicação e divulgação da leitura do conto A Cartomante, evidenciando a articulação entre tecnologias digitais, estratégias visuais e mediação da leitura literária.

Figura 61 - *Template* de leitura elaborado no Canva



Fonte: Elaborado no minicurso

As atividades práticas apresentadas durante o minicurso demonstraram que as tecnologias digitais oferecem um vasto leque de recursos didáticos, incluindo aplicativos, *sites* educacionais, jogos interativos e outras ferramentas pedagógicas. É importante ressaltar que, embora nem todas as escolas disponham desses recursos, todas as atividades foram planejadas de modo a permitir adaptações *offline*. Em diversas situações, propôs-se que as atividades fossem inicialmente realizadas sem conexão à internet, sendo posteriormente integradas aos recursos *on-line*.

Para aprofundar a discussão e propor uma síntese visual das ferramentas apresentadas, elaborou-se o *Alfabeto Literário Tecnológico*, um recurso que integra, de maneira criativa e sistematizada, os principais aplicativos, plataformas e suportes digitais que podem ser mobilizados no ensino de literatura. Essa proposta nasceu da necessidade de aproximar os docentes em formação da realidade digital vivenciada pelos alunos, destacando como esses recursos, já presentes no cotidiano, podem ser ressignificados em práticas pedagógicas que favoreçam tanto a mediação da leitura literária quanto a construção de letramentos múltiplos.

Figura 62 - Alfabeto Literário Tecnológico



Fonte: Elaborado durante o minicurso

A elaboração do *Alfabeto Literário Tecnológico* surgiu como uma proposta pedagógica divertida, concebida no âmbito do minicurso, com o propósito de articular práticas de letramento literário às múltiplas linguagens digitais que permeiam a contemporaneidade. Sua execução consistiu na organização de diferentes ícones de plataformas digitais e aplicativos amplamente utilizados no cotidiano dos sujeitos, dispostos em ordem alfabética e associados ao universo da leitura, da escrita e da produção cultural mediada pela tecnologia. Essa sistematização, além de dialogar com a familiaridade dos participantes em relação às

ferramentas tecnológicas, criou um recurso visual atrativo que favoreceu a construção de significados e a reflexão sobre o papel desses dispositivos no processo de mediação literária.

O objetivo central da proposta foi demonstrar que o contato com a literatura, antes restrito a espaços físicos como a biblioteca e o livro impresso, expandiu-se no século XXI para ambientes híbridos, digitais e multimodais. Nesse sentido, o *Alfabeto Literário Tecnológico* busca evidenciar como aplicativos de comunicação (*WhatsApp, Meet, Zoom*), redes sociais (*Instagram, TikTok, X/Twitter, Pinterest*), plataformas de leitura (*Kindle, Le Livros, Open Library*), recursos de áudio e vídeo (*Audiobooks, YouTube, Spotify, Netflix*) e até ferramentas de organização e estudo (*Evernote, Duolingo, ChatGPT*) podem ser ressignificados como meios de circulação, divulgação e apropriação literária. A proposta enfatizou, assim, que a literatura se reinventa e se adapta às linguagens digitais, promovendo novas experiências de leitura e ampliando o acesso ao patrimônio cultural.

Acredita-se que o minicurso contribuiu para capacitar os professores e futuros professores a conhecer, explorar e integrar tecnologias digitais às aulas de Língua Portuguesa, estimulando o desenvolvimento da leitura literária conforme as diferentes realidades escolares. Ao proporcionar esse repertório de conhecimentos e práticas, os professores foram habilitados a preparar os alunos para um contexto digital em constante transformação, estendendo o impacto dessas aprendizagens para além da sala de aula.

A experiência também permitiu refletir sobre os desafios enfrentados pelas instituições públicas de ensino, que vão além da promoção da leitura clássica, exigindo o desenvolvimento do letramento digital. Isso implica não somente a aquisição de novas habilidades pelos alunos, mas também a necessidade de formação docente sensível e adequada, capaz de articular práticas literárias convencionais e digitais de maneira significativa e eficaz.

Foi possível perceber que muitos cursistas desconheciam a maioria dos recursos tecnológicos apresentados. Durante as discussões ficou explícito que ainda são tênues as práticas e os professores que exploram com segurança e significativamente as tecnologias digitais nas suas aulas, fortalecendo a necessidade de muito mais pesquisas, estudos, debates, grupos, cursos e minicursos que incentivem e auxiliem os professores de Língua Portuguesa a apreciarem práticas que colaborem para o letramento digital dos seus alunos, integrando as tecnologias digitais em suas salas de aula.

À medida que os cursistas foram se apropriando do conhecimento ofertado durante os encontros do minicurso, sendo envolvidos com as atividades aliando tecnologias digitais e literatura, ficou explícito a demonstração de prazer e desejo de empregá-las, pois se sentiram

mais bem preparados para enfrentar os desafios da educação no século XXI. Acredita-se que os ensinamentos e as habilidades adquiridos ao longo desse minicurso capacitaram os profissionais a criarem experiências de aprendizado mais ricas e envolventes de leitura para seus alunos. Foi entusiástico perceber o potencial transformador que essas tecnologias trarão para as salas de aula dos participantes.

Em geral, o minicurso foi bem-sucedido e alcançou os objetivos propostos. Os cursistas demonstraram um alto nível de engajamento e interesse no tema, nas leituras e principalmente na parte prática, quando foram apresentadas algumas ferramentas e eles tiveram que fazer uso, exaurindo medos e inseguranças. Também foi uma oportunidade valiosa para troca de conhecimento e perceber que a realidade questionada, no que se refere aos desafios do uso das tecnologias nas escolas públicas, é quase que geral.

A avaliação do minicurso pelos cursistas revelou-se fundamental para compreender os impactos das atividades propostas, identificar pontos de melhoria e fortalecer práticas pedagógicas futuras. A avaliação constitui um elemento central no processo de aprendizagem, ao dar *feedback* contínuo que orienta o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo, promovendo ajustes e reflexões sobre a prática. No contexto do minicurso, as respostas dos cursistas permitiram observar a percepção sobre a integração entre teoria e prática, a aplicabilidade das tecnologias digitais e o engajamento nas atividades de leitura literária. Tal avaliação evidencia que o retorno dos cursistas legitima as estratégias adotadas e potencializa a construção coletiva do conhecimento, estimulando a reflexão crítica e o aprimoramento constante da mediação pedagógica, elementos essenciais para a formação docente em ambientes cada vez mais mediados por tecnologias digitais.

Freire (1996) enfatiza que a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo e dialógico, que envolve a participação ativa de todos. Esse posicionamento reflete a concepção de avaliação como um instrumento de reflexão crítica, que contribui para a construção de uma educação mais democrática e emancipatória, conforme defende ele. Ao garantir que os participantes tivessem a oportunidade de avaliar a qualidade do minicurso, foi possível aprimorar a experiência de aprendizado e atender melhor às necessidades do público-alvo.

Abaixo, algumas das avaliações, percepções e sugestões compartilhadas via *Google Forms* sobre os momentos vivenciados no minicurso.

Figura 63 - Avaliação dos cursistas

QUAL FOI SUA IMPRESSÃO GERAL SOBRE O MINICURSO "AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ACESSO À LITERATURA LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA?"

14 respostas

Dinâmico. Deu a oportunidade de analisar as novas ferramentas tecnológicas para auxiliar o uso da literatura como também as práticas da língua portuguesa.

Um encontro com outros encontros de ideias, informações, aprendizados e crescimento.

A melhor possível. Acredito que foi muito válido tudo que foi dado e abordado com precisão e qualificação.

Adorei o minicurso, muito bom

Me inscrevi no Minicurso com o objetivo de buscar qualificação e conhecimento sobre o emprego das tecnologias digitais no ensino e poder utilizar-los futuramente. A experiência superou as minhas expectativas e trazendo temáticas e ferramentas muito valiosas e enriquecedoras.

Que fui bem orientada qto as Tecnologias Digitais e como utilizá-las em minhas ações.

O curso tem uma importância grandiosa, visto que é extremamente importante abordar sobre as tecnologias digitais, sobretudo porque atualmente a tecnologia nos cerca e mesclar com as leituras literárias combinou perfeitamente.

Fonte: Arquivo da autora

Figura 64 - Avaliação dos cursistas

QUAIS FORAM OS ASPECTOS QUE MAIS GOSTOU NO CONTEÚDO APRESENTADO? JUSTIFIQUE.

14 respostas

Vários aspectos foram do meu agrado, tais como:

- O dinamismo das aulas;
- A liberdade para que os alunos se expressassem e contribuíssem com suas experiências pessoais;
- As ferramentas, sites e plataformas apresentados para nós;
- A participação de convidados incríveis;
- O empenho e comprometimento da professora Nadja.

N consigo identificar qual mais gostei, visualizo todos os conhecimentos como Significativos p meus planejamentos

Todos, principalmente as discussões que foram muito proveitosas. O curso se enriqueceu ainda mais porque tiveram convidados que trouxeram contribuição valiosas para o curso.

Gostei da metodologia utilizada e dos textos selecionados para discussão.

Os aplicativos utilizados. A justificativa sobre as ferramentas é que temos possibilidade de renovar cada atividade conforme a realidade de cada turma sendo o mesmo assunto.

Refletir a respeito do quanto a tecnologia pode prejudicar a reflexão e o aprendizado, se mau utilizada.

Fonte: Arquivo da autora

Figura 65 - Avaliação dos cursistas

O MINICURSO ATENDEU ÀS SUAS EXPECTATIVAS? JUSTIFIQUE.

14 respostas

Sim. Dentro da realidade a qual estou em atuação no momento serviu para aprimorar minhas funções pedagógicas diante dos professores.

Sim. Foi muito bom participar das atividades e discussões.

Sim, com certeza. Um assunto bem atual que nos deixam conectadas com as pessoas, a educação e o mundo.

Sim, aprendi muita coisa que desconhecia

O minicurso superou as minhas expectativas, contribuindo não apenas com o domínio das tecnologias para o ensino e difusão da literatura, mas, também na criação de vínculos e partilha de conhecimento.

Sim,
Tive a chance de compartilhar aprendizados significativos com vo e o seus convidados!

Sim, eu achei que seria bom, mas me surpreendeu a forma com que a professora conduziu as discussões. A cada encontro ficou nítido o quão a literatura é importante no nosso dia a dia.

Fonte: Arquivo da autora

Figura 66 - Avaliação dos cursistas

QUAIS FORAM OS PONTOS FORTES DO MINICURSO EM RELAÇÃO A ABORDAGEM DA TECNOLOGIA E AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA?

14 respostas

- as sugestões como o uso de apps como por exemplo o dos quadrinhos, a participação do professor Aleilton maravilhosa
- A troca de experiências, conhecer o outro e outras vivências, nos possibilita vencer os desafios.
- Como podemos aprimorar as tecnologias ao usu da sala de aula.
- Apresentação das novidades tecnológicas e uso dos aplicativos na aulas de língua portuguesa, principalmente.
- O uso e o manuseio bem presente com as tecnologias digitais como uma ferramenta de estudo, pesquisas e formação do aluno no que diz letramento digitalizado.
- Como a tecnologia pode ajudar na aulas de portugues
- O Minicurso trouxe uma visão mais prática sobre o uso das tecnologias digitais nas aulas de língua portuguesa, apresentando instrumentos, que de maneira simples e acessível podem ser implementados no ensino.

Fonte: Arquivo da autora

Figura 67 - Avaliação dos cursistas

QUAIS FORAM OS MOMENTOS MAIS SIGNIFICATIVOS OU AS ATIVIDADES QUE MAIS CHAMARAM SUA ATENÇÃO DURANTE O MINICURSO?

15 respostas

- Gostei muito da bate papo com a escritora que falou sobre literatura e sua experiência com leituras que a fizeram seguir a graduação de Letras.
- O Momento em q vi na prática dicas e sugestões das Tecnologias , as Vivências trazidas por todos os Envolvidos no Curso.
- Todos os momentos foram importantes.
- Os aplicativos.
- Um momento muito significativo para mim, foi a oportunidade aberta para que eu pudesse compartilhar um material, desenvolvido com base no estudo de um dos textos disponibilizado pela professora. Pude expressar meu entendimento sobre o tema e ser ouvida pelos colegas e professores.
- A interação da turma.
- As participações dos convidados. A participação do professor Aleiton foi muito significativa para mim .

Fonte: Arquivo da autora

Figura 68 - Avaliação dos cursistas

O QUE VOCÊ CONSIDERA QUE PODERIA SER ADICIONADO OU EXPLORADO MAIS?

15 respostas

Não tenho ideia.

A prática dos aplicativos.

As ferramentas expostas poderiam ter sido utilizadas mais ativamente pelos participantes do Minicurso, adquirindo experiência prática com essas tecnologias digitais.

Ainda não tenho essa resposta. Estou começando conhecer essa área das tecnologias para o ensino da Língua Portuguesa.

Para mim, o minicurso atendeu as minhas expectativas.

Maior tempo de curso

No momento sem sugestão.

propostas digitais para a educação especial, PECS digitais e os recursos tecnológicos inclusivos

Fonte: Arquivo da autora

Figura 69 - Avaliação dos cursistas

POR FAVOR ESCREVA UM PARÁGRAFO SOBRE O QUE FOI VISTO, APRESENTADO, DISCUTIDO E SE CONSIDEROU RELEVANTE OS ENCONTROS. CASO DESEJE, FALE TAMBÉM SOBRE O RESULTADO DELE PARA VOCÊ OU ALGO QUE NÃO FOI CONTEMPLADO DURANTE ESSA AVALIAÇÃO.

15 respostas

O que achei de grande relevância foi a troca de experiência entre os colegas e a exposição de tecnologias para melhorar o ensino aprendido.

Participar deste curso abriu a oportunidade de conhecer realidades diferentes do que eu vivo e despertou para compartilhar com meus colegas que muitas vezes reclamam tendo tudo ao seu redor.

O minicurso além de todo conteúdo trabalhado, que foi muito bom, a participação do professor Aleilton foi de uma qualidade imensa, uma pessoa com uma bagagem de conhecimento prático e de vida indescritível. Foi muito enriquecedor conhecer os livros dele, como professora de literatura contribuiu muito para minha prática, as contribuições de vida dos outros participantes, as experiências compartilhadas, os medos e ansiosos, as dificuldades que foram debatidas, todo esse conjunto nos mostra que não estamos sozinhos nessa luta, e que a educação tem uma margem grande para evoluir e que apesar de tantas pedras no caminho tem muita gente disposta a caminhar e a trilhar essa jornada por uma escola com mais qualidade, muitas pessoas dispostas a se melhorarem para oferecer um conteúdo bom e mais atrativo para seus alunos.

O minicurso foi visto temas importantes sobre as ferramentas digitais e sua aplicabilidade dentro de uma forma pedagógica de ensino. Sendo abordado também as resistências de aceitação desta realidade de educação.

Fonte: Arquivo da autora

A análise das avaliações realizadas pelos cursistas do minicurso evidencia a relevância do tema tratado e a pertinência metodológica da proposta pedagógica. De maneira geral, as impressões manifestadas revelaram-se positivas, sobretudo no que concerne à clareza na condução das atividades e à articulação consistente entre fundamentação teórica e práticas pedagógicas. Esses elementos sinalizam que o minicurso cumpriu sua função formativa ao favorecer tanto a compreensão crítica dos conteúdos quanto a reflexão coletiva acerca das inter-relações entre tecnologia, ensino de Língua Portuguesa e práticas contemporâneas de leitura literária.

Entre os aspectos destacados, sobressaiu-se a abordagem inovadora atribuída ao uso das tecnologias digitais, especialmente enquanto mediadoras do processo de leitura literária no contexto escolar. Tal reconhecimento reforça a necessidade de compreender esses recursos, não

como meros aparatos técnicos, mas como dispositivos de letramento capazes de ampliar a experiência cultural dos alunos, ao mesmo tempo, em que aproximam a escola das demandas emergentes da sociedade contemporânea.

As sugestões dos cursistas evidenciam a necessidade de ampliar a carga horária do minicurso, de modo a possibilitar maior aprofundamento em estratégias metodológicas e a inclusão de mais exemplos práticos relacionados à sala de aula. Tais apontamentos revelam a riqueza do debate e indicam um espaço promissor para a continuidade e o aprimoramento do curso, cuja reedição foi amplamente solicitada.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o minicurso atendeu plenamente às expectativas e alcançou seus objetivos pedagógicos, desvelando caminhos de permanência e expansão. O caráter reflexivo da experiência formativa confirma a relevância de iniciativas que articulem teoria e prática, contribuindo para o fortalecimento da formação docente e para a construção de práticas de leitura literária que se beneficiem, criticamente, das potencialidades das tecnologias digitais.

Nessa perspectiva, destaca-se o depoimento de uma das participantes, professora do município de Juvenília, em Minas Gerais, cuja fala sintetiza o impacto da experiência formativa:

“Vejo vocês falando das dificuldades que têm em garantir as tecnologias digitais nas salas de aula e eu sinto vergonha em falar. Mas na minha escola nós temos tudo, mas pouco usamos por não sabermos. Se eu quiser usar um Datashow, basta apertar o botãozinho no alto e usar, pois todas as salas têm. Agora terei mais informações para usar as tecnologias disponíveis e passar para meus colegas também”.

Por fim, a partir das discussões, dos *feedbacks* dos participantes e da análise das realidades específicas de cada unidade escolar, foi possível elaborar um quadro que sistematiza os principais desafios e aponta caminhos para a integração das tecnologias digitais à mediação da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa.

A figura abaixo apresenta um quadro dos principais desafios identificados e dos caminhos apontados para a integração das tecnologias digitais ao ensino de leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa durante o minicurso.

Figura 70 - Quadro com os desafios e os caminhos para tentar empregar as tecnologias digitais atreladas à leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora

Ao organizar de forma comparativa os obstáculos e as possibilidades, o quadro contribui para visualizar, de maneira clara e objetiva, os aspectos que demandam atenção na prática docente e as estratégias que podem potencializar o uso pedagógico das tecnologias digitais em consonância com a formação de leitores literários.

Um primeiro ponto a destacar é a necessidade de acesso antecipado aos textos literários, condição fundamental para a realização de leituras atentas e contextualizadas. Isso implica que o professor dedique tempo adicional para preparar e disponibilizar materiais, seja em formato digital ou impresso. Assim, o trabalho pedagógico expande-se para além do espaço da sala de aula, exigindo cronogramas de entrega e a utilização de diferentes suportes que garantam a democratização do acesso.

Outro aspecto central refere-se à desigualdade de conectividade. Muitos alunos ainda não dispõem de internet estável ou de dispositivos adequados, o que pode ampliar a distância entre leitores. Nesse sentido, torna-se indispensável que o professor disponibilize os materiais em múltiplos formatos, impressos, digitais de baixo consumo, áudios ou mesmo projeções em sala, de modo a assegurar que a tecnologia não se torne uma barreira, mas um meio de ampliar o contato com a literatura.

O quadro também chama a atenção para o risco de que os alunos construam concepções equivocadas ao interpretar conceitos de forma autônoma. Essa situação reforça a importância de atividades que proporcionem retorno e acompanhamento contínuo, tanto para o aluno quanto para o professor. Nesse movimento, o erro deixa de ser um obstáculo e constitui parte integrante

do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo, em que o professor obtém informações para reorientar sua prática.

Outro desafio destacado é a exigência de disciplina e autorregulação por parte do aluno no acesso aos materiais de forma independente. A mediação tecnológica desloca parte do estudo para o ambiente assíncrono, requerendo acompanhamento próximo do professor e a adoção de estratégias que favoreçam a autonomia, como agendas de leitura, lembretes e pactos de estudo. Essa necessidade reafirma o papel do docente como tutor de proximidade, atento ao processo individual de cada aluno.

A gestão da atenção em sala de aula é outro ponto relevante. O uso prolongado das tecnologias digitais pode gerar dispersão ou agitação, exigindo do professor sensibilidade para diferenciar entre engajamento produtivo e ruído que compromete a aprendizagem. A alternância entre atividades digitais e analógicas, bem como a definição de objetivos claros para cada recurso, configuram práticas que contribuem para a manutenção da qualidade da atenção.

Além disso, observa-se a sobrecarga de tempo destinada ao atendimento individualizado dos alunos. O quadro sugere que atividades em grupo ou em duplas podem funcionar como estratégia de otimização, favorecendo a colaboração entre pares e a construção coletiva do conhecimento. Essa dinâmica aproxima-se das concepções de comunidades de prática, em que o aprendizado ocorre de forma compartilhada e cooperativa.

Por fim, destaca-se a questão da escassez de materiais adequados. Muitas vezes, os recursos disponíveis não correspondem às necessidades da turma, demandando que o professor atue como autor e curador de materiais didáticos. Tal prática, embora exija tempo e criatividade, fortalece a autonomia docente e amplia a possibilidade de construção de repositórios colaborativos de recursos, que podem ser continuamente enriquecidos.

Em síntese, o quadro analisado revela que o uso das tecnologias digitais no ensino da leitura literária não se resume à introdução de ferramentas, mas implica redesenho metodológico e reorganização do trabalho pedagógico. O professor emerge como figura central nesse processo, responsável por equilibrar equidade de acesso, mediação crítica e criação de materiais contextualizados, daí a necessidade de formação docente continuada. A literatura, nesse cenário, permanece como direito cultural inalienável, cujo acesso precisa ser garantido de maneira criativa, inclusiva e atenta às desigualdades sociais que atravessam a escola pública brasileira.

Percebe-se que o peso das decisões, quase como um fardo invisível, repousa invariavelmente sobre a figura do professor. É ele quem, muitas vezes solitário, precisa abrir

caminhos onde ainda não existem trilhas, inventar ferramentas quando faltam recursos e manter acesa a chama da leitura literária em meio às sombras da desigualdade digital. Talvez aí resida a maior força deste minicurso que objetivou a formação docente: revelar que a tecnologia, por si só, não é a estrada, mas somente o pavimento. O que realmente sustenta a travessia é a estrutura que dá corpo e sentido ao processo educativo, permitindo que a leitura literária não seja privilégio de poucos, mas um processo para todos os cantos da escola, levando consigo a possibilidade de formar leitores mais críticos, sensíveis e preparados para habitar a era tecnológica.

Ao término desse processo de formação, que envolveu estudos, observações, análises, minicursos, compartilhamentos e aprendizagens, a pesquisadora propôs a elaboração de um *e-book* para compilar todas as experiências e práticas pedagógicas vivenciadas pelos cursistas. Este recurso digital apresenta de maneira sistemática os aprendizados e discussões realizados, enfatizando tanto as dificuldades encontradas quanto as potencialidades das ferramentas digitais na promoção da leitura literária no Ensino Médio, com foco especial na educação pública.

A escolha pela plataforma *Storyjumper* foi motivada, inicialmente, por seu baixo custo e pela facilidade de compartilhamento, aspectos relevantes em um contexto educacional marcado por limitações financeiras e desigualdades de acesso. É uma ferramenta digital que permite criar e divulgar livros em formato eletrônico de maneira criativa e interativa, como explicita o seu *site*. Nela, é possível combinar textos, imagens e sons, o que estimula a construção de narrativas multimodais e visualmente atrativas. Essa proposta está alinhada às práticas educativas atuais, que ultrapassam os meios impressos e integram diferentes linguagens e mídias. Além disso, a plataforma possibilita transformar as produções virtuais em versões impressas, o que amplia as formas de circulação do saber literário e preserva o valor do livro físico no contexto escolar.

No âmbito pedagógico, a utilização do *Storyjumper* revela-se uma estratégia que favorece a escrita colaborativa, estimulando os alunos a vivenciarem a autoria de maneira compartilhada e reflexiva. A plataforma, ao permitir tanto o acesso digital quanto a opção de impressão mediante pagamento acessível e rateado, demonstra ser uma alternativa viável e democrática para o ensino público, sobretudo ao se considerar a necessidade de recursos adaptáveis e economicamente sustentáveis.

Figura 71 - E-book criado por meio do *storyjumper* do *e-book*



Fonte: Arquivo da autora

Figura 72 - Acesso e compartilhamento



Fonte: Arquivo da autora

Figura 73 - Página de Acesso ao *E-book*



Fonte: Arquivo da autora

Figura 74 - Capa do *E-book* - Página de acesso



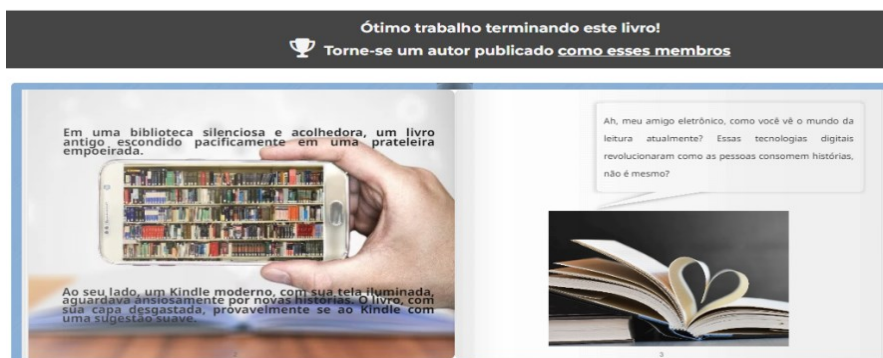
Fonte: Arquivo da autora

Figura 75 - E-book - Página 1



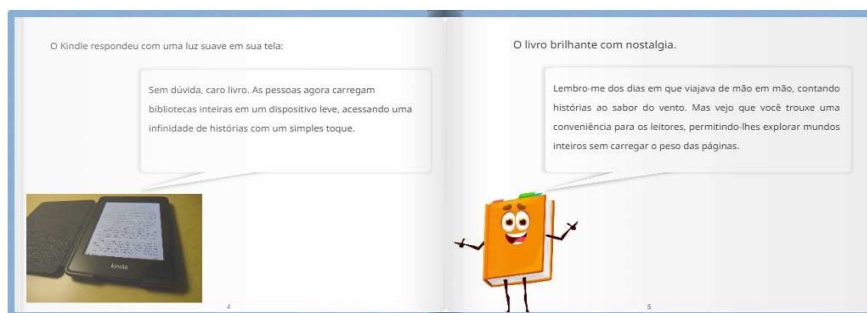
Fonte: Arquivo da autora

Figura 76 - E-book - Página 2



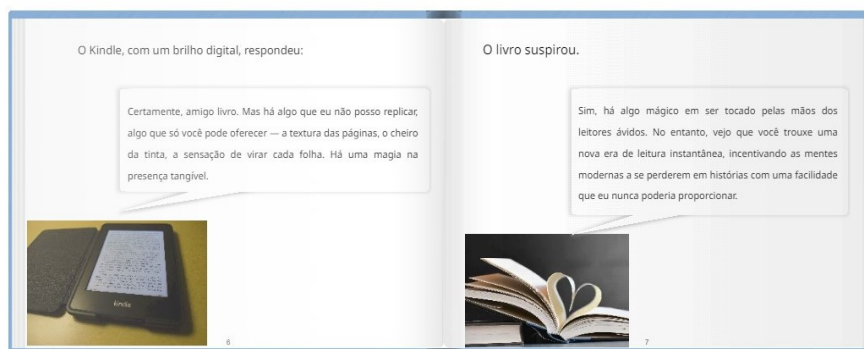
Fonte: Arquivo da autora

Figura 77 - E-book - Página 3



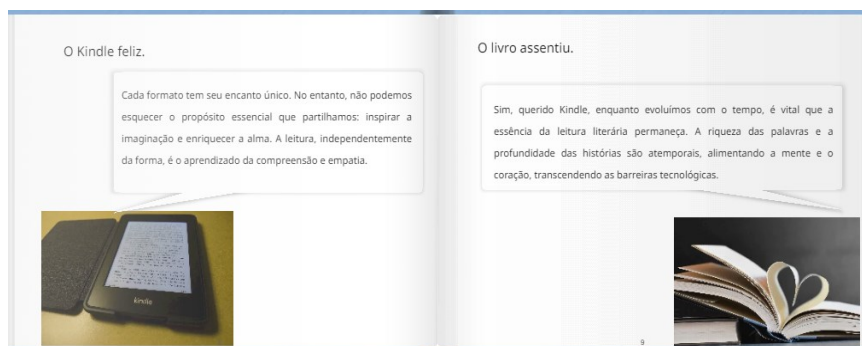
Fonte: Arquivo da autora

Figura 78 - E-book - Página 4



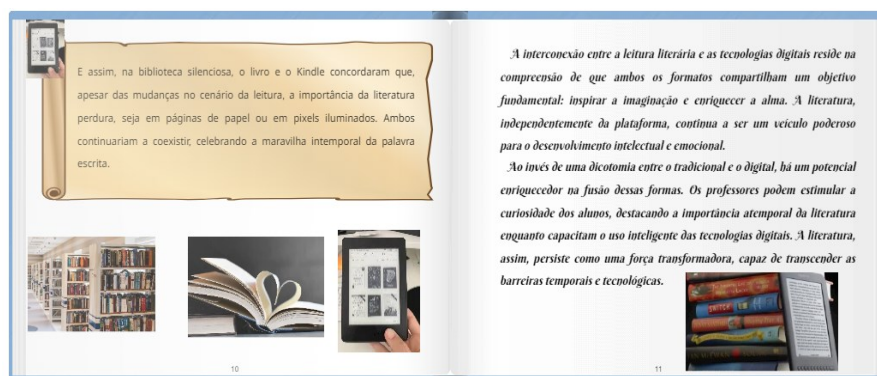
Fonte: Arquivo da autora

Figura 79 - *E-book* - Página 5



Fonte: Arquivo da autora

Figura 80 - *E-book* - Página 6



Fonte: Arquivo da autora

A produção do *e-book* apresenta-se como uma estratégia de sistematização do conhecimento e, simultaneamente, como um mecanismo de democratização do saber no contexto educacional, principalmente no âmbito da escola pública. Embora a criação de *e-books* já seja uma prática consolidada em diferentes esferas, sua implementação, nessa etapa de

trabalho, possibilita o alargamento do acesso aos conteúdos pedagógicos e rompe com a lógica de concentração do conhecimento em espaços acadêmicos ou institucionais restritos. Nesse sentido, essa tecnologia amplia as formas de circulação do saber e fortalece o princípio da equidade, permitindo que professores e alunos usufruam de materiais formativos de maneira mais acessível.

Além disso, a utilização do *e-book* pode contribuir para a formação continuada docente, favorecendo a partilha de práticas pedagógicas e metodologias que podem ser adaptadas e ressignificadas em diferentes contextos escolares. Trata-se, portanto, de um instrumento que transcende a dimensão técnica, assumindo um papel estratégico na qualificação do ensino público, uma vez que potencializa tanto a inovação metodológica quanto a valorização do trabalho colaborativo na construção do saber.

3.6 Reflexões sobre leitura literária e tecnologias digitais no Ensino Médio

Refletir sobre a prática da leitura é reconhecer que ela marca todos os aspectos da vida cotidiana. Ler não se restringe exclusivamente às palavras escritas: deciframos imagens, gestos, expressões faciais, placas de trânsito, manchetes e anúncios publicitários; em certo sentido, lemos também o outro. Assim, a leitura se apresenta como uma atividade incorporada à rotina, realizada muitas vezes de maneira quase inconsciente, tão habitual quanto se alimentar ou vestir-se. Zilberman e Silva (1991) nos lembram que a leitura é um fenômeno historicamente constituído, refletindo e condensando os desejos e necessidades de uma sociedade em determinado tempo.

Aguiar e Bordini (1998) lembram que todo sujeito é, de algum modo, um leitor em formação, pois atribuir sentido ao mundo, seja à natureza ou às expressões culturais, é um exercício contínuo de leitura. Essa compreensão amplia o horizonte do ato de ler, deslocando-o da ideia restrita de decifração de palavras para um movimento de interpretação constante. Nessa mesma direção, Zilberman (2008) concebem o leitor como alguém que domina a prática da leitura e que a realiza a partir de escolhas, desejos e posicionamentos próprios, tornando-se, portanto, um sujeito ativo, a quem a literatura busca instigar e convencer.

Compreender a literatura é tarefa que exige mais do que definições. Ela pode ser vista como espaço de formação crítica, como fonte de prazer estético, como via para a fruição simbólica que alimenta nossa sensibilidade ou ainda como um espelho no qual o indivíduo se reconhece em relação à sociedade e aos valores que a sustentam. Além disso, a literatura nos

coloca diante de experiências diversas, múltiplos modos de viver e inúmeras possibilidades de constituir identidades.

Ao ampliar a compreensão de literatura, evidencia-se o papel central da escola como espaço de constante construção e reconstrução de sentidos. A leitura literária, nesse contexto, deve ocupar posição privilegiada no cotidiano escolar, uma vez que, historicamente, a instituição escolar tem sido a principal legitimadora da literatura (Lajolo, 2001). O contato com obras diversas provoca o aluno a dialogar com tradições e rupturas, a problematizar visões cristalizadas e a reconhecer novas formas de expressão. Desse movimento, emerge a literatura não apenas como patrimônio cultural, mas como território aberto de criação, questionamento e descoberta.

Embora existam diversas razões para garantir à literatura um lugar no currículo, o que se observa na prática é um desvio de foco. Muitas vezes, o texto literário é utilizado somente como instrumento para exercícios gramaticais, questionários, redações ou interpretações superficiais, perdendo sua capacidade de estimular o pensamento crítico e a construção de sentido a partir de sua própria estrutura. Cosson (2010) enfatiza que, se o texto literário deixa de ocupar um papel significativo na sala de aula, desaparece também o espaço da literatura como território de conhecimento.

Diversos fatores contribuem para essa realidade. Kleiman (2004) observa que muitas das lacunas no ensino da leitura derivam de metodologias pouco adequadas ao contexto atual e desestimulantes. A partir dessa perspectiva, percebe-se que a transformação das práticas e das estratégias pedagógicas constitui um elemento essencial para que o ensino da literatura cumpra sua função de formar leitores, e não somente de transmitir conteúdos historiográficos. É importante ressaltar que o conhecimento historiográfico mantém relevância na formação literária, fornecendo referências históricas, contextuais e culturais que fundamentam a compreensão das obras. No entanto, quando isolado, esse tipo de conhecimento dificilmente se mostra suficiente para promover a leitura crítica e reflexiva do texto literário em sala de aula.

Nesse cenário, a escola enfrenta o desafio de integrar as novas ferramentas digitais às práticas pedagógicas, de modo que elas não funcionem só como recursos auxiliares, mas também como instrumentos que ampliam possibilidades de leitura, interpretação e produção de sentido. A incorporação dessas tecnologias exige reflexão crítica sobre seu papel educativo, garantindo que a mediação digital contribua para a formação de leitores capazes de dialogar com múltiplos textos, linguagens e perspectivas, sem perder de vista a função da literatura como espaço de experiência estética, de questionamento e de construção identitária.

Trabalhar com a tecnologia no Ensino Médio vai além do acúmulo de informações ou da compreensão superficial de conteúdos; exige a articulação crítica entre saberes, de modo que possam ser aplicados à realidade e mobilizados como instrumentos de transformação. Nesse processo, reafirma-se a centralidade do professor não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador que orienta a apropriação do conhecimento em diálogo com diferentes linguagens e suportes. É nesse horizonte que o Ensino Médio assume um papel privilegiado na mediação da leitura literária, pois os alunos transitam entre práticas tradicionais e digitais, desenvolvendo competências críticas, estéticas e interpretativas. A literatura, portanto, deixa de ser concebida apenas como objeto de estudo ou repertório cultural e assume o espaço de reflexão, de expressão e interpretação do mundo, em consonância com os pressupostos do letramento literário e digital (Chartier, 1999; Cosson, 2010; Lévy, 1999).

Em síntese, evidencia-se que o encontro entre literatura e tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio é um processo multifacetado, marcado por tensões, convergências e oportunidades. O uso da tecnologia não se limita à transposição do livro impresso para o digital, mas transforma profundamente os modos de acesso, leitura e interpretação literária. Os achados indicam que o engajamento dos alunos, a intencionalidade docente e a mediação pedagógica crítica, apesar das limitações estruturais, são fatores determinantes para a tecnologia contribuir com experiências literárias significativas, capazes de desenvolver leitores críticos, reflexivos e esteticamente sensíveis.

As reflexões aqui apresentadas indicam urgência no fortalecimento da integração das tecnologias nas práticas pedagógicas das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, como recurso auxiliar e como instrumento capaz de ampliar o acesso à literatura e favorecer a construção de leitores mais críticos, conscientes e sensíveis à dimensão estética e social da obra literária. A pesquisa demonstrou que o professor, em constante aperfeiçoamento, exerce papel essencial na qualidade do ensino da literatura, mediando o uso das tecnologias e orientando experiências de leitura que conectem conhecimento, interpretação e prática social. Reconhece-se, portanto, que o percurso teórico, metodológico e reflexivo aqui empreendido representa só uma aproximação diante da complexidade do tema, evidenciando a necessidade de que estudos futuros aprofundem as questões levantadas e expandam as possibilidades de formação de leitores literários no contexto contemporâneo tecnológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por razões acadêmicas, esta pesquisa é encerrada sob a designação convencional de “Considerações Finais”, reconhecendo-se sua adequação formal ao padrão científico. No entanto, o próprio objeto de estudo, a leitura literária, sugere a necessidade de olhar além da formalidade, como um convite à reflexão contínua e à problematização permanente. O percurso investigativo evidenciou que a leitura literária mediada por tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui um espaço de construção de sentidos, negociação de significados e desenvolvimento de competências críticas e estéticas.

Assim, o percurso foi marcado pela intenção de compreender como a leitura literária, atravessada pelas tecnologias digitais, se configura no espaço escolar contemporâneo. Ao longo do movimento investigativo, entrelaçaram-se dimensões teóricas, metodológicas e práticas que possibilitaram uma visão ampla do objeto de estudo.

A análise dos dados e a escuta dos sujeitos evidenciaram um cenário ambivalente. De um lado, persistem desigualdades estruturais, insuficiência de políticas públicas e dificuldades docentes na integração crítica das tecnologias digitais. De outro, emergem experiências criativas e significativas, nas quais professores e alunos, entre páginas e telas, ressignificam sentidos da literatura, revelando a escola como espaço vivo de mediações. Constatou-se, que a tecnologia, ainda que ofereça novas possibilidades de acesso e interação, não pode ser confundida com garantia de democratização da leitura. O simples uso de dispositivos não resulta, automaticamente, na formação de leitores críticos e sensíveis. Para a tecnologia cumprir um papel formativo, é necessário intencionalidade pedagógica, planejamento didático e, sobretudo, uma concepção clara de leitura literária que a reconheça como experiência formadora e não somente como conteúdo curricular.

Além das contribuições pedagógicas e estéticas, a pesquisa reforça a importância da leitura literária no Ensino Médio para a formação cidadã. Ao aproximar os alunos de narrativas plurais, a literatura possibilita o exercício da empatia, da crítica e da imaginação, elementos essenciais para a participação democrática e para o convívio em sociedades marcadas pela diversidade. Nesse sentido, a escola, ao garantir o acesso à literatura, não apenas cumpre sua função de difundir conhecimento, mas também assume um compromisso ético e político: formar sujeitos capazes de compreender e intervir no mundo com sensibilidade, criticidade e responsabilidade social.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente. O estudo revelou que muitos professores de Língua Portuguesa ainda enfrentam dificuldades em articular literatura e tecnologias digitais. Tal desafio decorre, na maioria, da ausência de políticas consistentes de formação continuada e da carência de apoio institucional, o que frequentemente resulta em práticas fragmentadas, nas quais a tecnologia surge apenas como adorno periférico. Entretanto, a pesquisa também identificou, ainda que escassas, iniciativas nas quais a mediação pedagógica conseguiu integrar texto literário e ferramentas digitais, ampliando a experiência estética e crítica dos alunos.

Os resultados também demonstraram que o ensino da literatura, quando permeado pela tecnologia digital, requer novas didáticas. Não basta transpor o livro para a tela: é necessário explorar a hipertextualidade, a interatividade e as múltiplas vozes que os ambientes digitais oferecem, como assinalam Cosson e Chartier. Esse processo implica repensar a leitura não apenas como recepção individual, mas como experiência coletiva e colaborativa. Contudo, destaca-se a necessidade de garantir que tal abertura não dilua o caráter estético da literatura, reduzindo-a a um recurso instrumentalizado.

Em termos de contribuições, esta tese:

- Avança na compreensão das relações entre leitura literária e tecnologias digitais no Ensino Médio;
- Aponta limites das políticas públicas de acesso à leitura e à formação docente;
- Evidencia a necessidade de repensar práticas pedagógicas que articulem tradição literária e cultura digital;
- Reforça o papel da literatura como direito, experiência estética e espaço de humanização no mundo contemporâneo.

Entre os limites do estudo, reconhece-se a abrangência restrita do campo empírico, circunscrito a determinadas escolas e contextos, o que não permite generalizações. Não obstante, os resultados alcançados abrem possibilidades para novas pesquisas que ampliem o escopo de análise, incluindo outros níveis de ensino, diferentes redes escolares e investigações que articulem leitura literária, tecnologias emergentes e inteligência artificial.

Em suma, quando literatura e tecnologia se encontram, não está em jogo apenas a atualização de métodos de ensino, mas a redefinição do papel da escola na formação do leitor contemporâneo. Mais do que escolher entre impresso e digital, o desafio consiste em construir pontes entre ambos, reconhecendo na literatura a pausa, a profundidade e a humanização, e na tecnologia a velocidade, a multiplicidade e a inovação. É justamente na articulação dessas

forças, aparentemente díspares, que se abre o espaço fecundo para formar leitores críticos, criativos e sensíveis.

Por isso, as considerações finais não se apresentam como encerramento, mas como horizonte aberto. O convite que esta tese deixa é para que professores, pesquisadores e leitores assumam a tarefa de reinventar a leitura literária em sintonia com o tempo presente, reconhecendo que o diálogo entre tradição e inovação, entre páginas e telas, é permanente e se renova a cada gesto de leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura na formação do leitor: Alternativas Metodológicas*. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1988.
- ALVES, Rubem. *O prazer da leitura*. Gaiolas ou Asas – A arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto, Edições Asa, 2004.
- AMORIM, Ricardo. *O atraso da educação brasileira pós-pandemia*. Podcast – Economia Falada. Fevereiro 26, 2021, 7:00 am. Disponível em: <https://ricamconsultoria.com.br/podcasts/episodio-60-o-atraso-da-educacao-brasileira-pos-pandemia/>. Acesso em: janeiro de 2023.
- ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. *Mediadores e formas de ler literatura digital e digitalizada por leitores jovens*. In: Revista Educação e Cultura Contemporânea | v. 18, n. 52, p. 540-568, 2021. Disponível em: <https://nepced.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/06/Mediadores-e-formas-de-ler-literatura-digital-e-digitalizada-por-leitores-jovens.pdf>
- ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Ática, 2002. Capítulo IX, p. 65.
- BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. *Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio*. Rio de Janeiro: FGV, 2022.
- BAHIA. *Manual de Usabilidade da Sigeeduc*. Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2022. Disponível em: http://enova.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/Orientacao_Escolha_Itinerario_Formativo_Unidade_Escolar-2.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.
- BARRETO, Robério Pereira. *Portos de passagem: “literacy” letramentos, letramento digital*. In: Alfabetização tecnológica nas séries iniciais 1.ed. [recurso eletrônico] - [orgs.] Rafael Alberto Gonçalves. Stelio João Rodrigues. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023. p. 61.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Nova edição. São Paulo: Zahar, 2021.
- BOURDIEU, Pierre. *O mercado dos bens simbólicos*. In: MICELI, Sergio (Org). *A Economia das Trocas Simbólicas*. 2 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. LDB. Lei nº 9394, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em 02 de abril de 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Resolução nº 3. *Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB. 21 de novembro de 2018. Disponível

em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores e internautas*. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CANDIDO, Antonio. *Direitos Humanos e literatura*. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://bibliaspa.com.br/wp-content/uploads/2014/09/direitos-humanos-e-literatura-por-antonio-candido.pdf>. Acesso em: 22 de março de 2023.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CASTELLS, Manuel. *Escola e internet: o mundo da aprendizagem dos jovens*. Conferencista do Fronteiras do Pensamento, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J4UUM2E_yFo Acesso: 02 de abril de 2023.

CASTELLS, Manuel. *A obsolescência da educação*. Conferencista do Fronteiras do Pensamento, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g&t=29s> Acesso: 02 de abril de 2023.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 6ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CAVALLO, G. Entre *volumen e codex*: A leitura no mundo romano. In: CAVALLLO G. & CHARTIER, R (orgs). *História da leitura no mundo ocidental*. Trad. Fulvia M. L. Moretto; Guacira M. Machado e José Antonio de M. Soares. Vol. 1. São Paulo: Ática, 2002.

CETIC.BR. TIC Educação 2023: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: CGI.br/NIC.br, 2023. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2022/>.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. *Do códice ao computador: o livro em três revoluções*. In: SANTOS, Júnia Lessa dos (Org.). *História da leitura no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 13-28.

CHARTIER, Roger. *Os livros resistirão às tecnologias digitais*. NOVA ESCOLA. Edição 204, 01 de agosto, 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/938/roger-chartier-os-livros-resistirao-as-tecnologias-digitais> . Acessado em: 17 de abril de 2023.

CHARTIER, Roger. *Um mundo sem livros e sem livrarias? Ler sem livros*. Tradução de Lúcia Thomé. Rio de Janeiro: Letra Viva, 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. *Tecnologias para aprender [recurso eletrônico]*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. Recurso digital (Linguagens e tecnologias - 3). Edição do Kindle.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. São Paulo: Global, 2018.

CRUZ, M. F. B. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Educação literária e desafios digitais: dilemas da BNCC*. In: Fórum linguístico/ Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. v. 18, n. 2 (2021) Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação em Linguística, 2019, p. 345-358.

FARIAS, Isabel Maria Sabrino de; et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FISCHER, Steven Roger. *História da leitura*. Tradução: Claudia Freire. 1ª ed. UNESP:SP, 2006.

FREIRE, Paulo. *A máquina está a serviço de quem?* Revista BITS, p. 6, maio de 1984. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/24>. Acesso em 10 dezembro de 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura. 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

GOMES, Carlos Magno. *A recepção multimodal do texto literário*. Revista do GEL, v. 16, n. 2, p. 80-94, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/view/1845> <https://novaescola.org.br/conteudo/938/roger-chartier-os-livros-resistiram-as-tecnologias-digitais> . Acessado em: 17 de abril de 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 29 jan. 2022.

INSTITUTO PRO-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 5ª edição. IBOPE: Inteligência, 11 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2004.

KNELLER, G. F. *A Ciência como Atividade Humana*. São Paulo. ZAHAR/EDUSP. 1978.

LAJOLO, M. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: ontem, hoje, amanhã*. São Paulo: Editora Unesp, 2018. p.176.

LEMOS, André. *A tecnologia é um vírus*. Editora Sulina. 2021. Edição do Kindle.

- LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo, Ed. 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed, 2010.
- LÉVY, Pierry. *A inteligência coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- LION, C. G. *Mitos e Realidades na Tecnologia Educacional*. In: LITWIN, E. (org.) (1997). *Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas*. (Trad.: ROSA, E.). Artes Médicas, Porto Alegre. 1997. p. 23-36.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*. Org. Maceió: EDUFAL, 2002.
- MORAN, José M.; Masetto, Marcos T.; Behrens, Marilda A. (2017-06-06T22:58:59.000). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Papirus Editora. Edição do Kindle.
- MORAN, José Manuel. *A Educação que desejamos*. Papirus Editora. Edição do Kindle, 2022.
- MORAN, José Manuel. *A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora*. *Revista Contrapontos*. v. 4, n. 2, 2004. p. 347 - 356.
- MORAN, José Manuel. *O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios*. Palestra proferida pelo Professor no evento - Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes. COPEAD/SEED/MEC. Belo Horizonte e Fortaleza, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf> . Acesso em: 16 de abril de 2023.
- MORAN, José. *A TV digital e a integração das tecnologias na educação*. Boletim 23. Sobre Mídias Digitais do Programa Salto para o Futuro. TV Escola - SEED, novembro, 2007. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2007/md/index.htm>.
- MORAN, José. *O uso equilibrado da Inteligência Artificial na Educação*. 2024. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2024/06/usoIAedu> . Acesso em: 23 de dezembro de 2024.
- MORIN, E. *A crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Gramound, 1999.
- NETO, Elydio dos Santos; FRANCO, Edgar Silveira. *Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro*. *Revista de Educação do Cogeime – Ano 19 – n. 36 – janeiro/junho 2010*. Disponível em: <http://www.cogeime.org.br/revista/36Artigo01.pdf> Acesso em 10 de agosto de 2023.
- NONATO, Emanuel do Rosário Santos. *Novas tecnologias, educação e contemporaneidade*. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 77-86, jan. – jun. 2006.
- PESSOA, Fernando. *O Livro do Desassossego*. Organizado e editado por Richard Zenith. 1. ed. Lisboa: Ática, 1982.
- PIMENTA, Selma. G. e GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PRENSKY, Marc. *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon (MCB University Press). Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. Vol. 9, N. 5, 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp->

<content/uploads/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf> Acesso em: 13 de agosto de 2024.

REVISTA SUPER INTERESSANTE. *Quanto mais útil uma resposta de IA parece, mais chance de estar errada*. Edição 450, abril/2023. Disponível em: <https://super.abril.com.br/tecnologia/quanto-mais-util-uma-resposta-de-ia-parece-mais-chance-de-estar-errada>

REZENDE, Vânia Maria. *Literatura Infantil e Juvenil. Vivências de Leitura e Expressão Criadora*. Rio de Janeiro, 1993.

RODRIGUES, A. M. M. *Por uma filosofia da tecnologia*. In: Grinspun, M.P.S.Z.(org.). Educação Tecnológica - Desafios e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001: 75-129.

ROJO, Roxane (2020-10-26T22:58:59.000). *Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs (Estratégias de ensino)*. PARÁBOLA. Edição do Kindle.

ROJO, R. *Letramentos Digitais – a leitura como réplica ativa*. Trab. Ling. Aplic., v. 46, n. 1, p. 63-78, 2007.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das Mídias*. 3a. ed. São Paulo: Experimento. 2000.

SANTAELLA, Lúcia. *Ecologia dos Meios: comunicação mediatizada e cultura digital*. São Paulo: Paulus, 2012.

SANTOS, Nadja Silva Brasil. *Educação digital em tempos de streaming: um olhar sobre o acesso à leitura literária nas aulas de língua portuguesa*. In: Direitos linguísticos e outras narrativas de direitos negados. Organizadora: Maria de Fátima Berenice da Cruz. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2022, p. 129-148.

SERRA, Liliana Giusti. *Livro digital e bibliotecas*. Rio de Janeiro: FGV. 2014 – On-line.

SILVA, Mozart Linhares da. *A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea*. In: Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informática. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias. Ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Porto Alegre. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5605/3217> . Acesso em: 21 de agosto de 2025.

TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na Educação: Novas Ferramentas Pedagógicas para o Professor na Atualidade*. 9ª ed. São Paulo: Érica, 2012.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-Ação nas Organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

TOLMASQUIM, A. T. *Instrumentalização e Simulação como Paradigmas da Ciência Moderna*. In: D'Ambrosio, U. (org.). Anais do 2º Congresso Latino-americano de História da Ciência e da Tecnologia. São Paulo: Nova Stella. 1989, p. 83-87.

- TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: agosto de 2023.
- UNESCO. *Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2023: a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?* UNESCO. 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por . Acesso em 29/7/2023.
- VERISSIMO, Luis Fernando. *Pai não entende nada*. Porto Alegre: L&PM, 2015. p. 58-60.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- ZACCUR, E. *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP& A, 2001.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, T.E. (Org.) *Leitura Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2005.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, T.E. *Leitura: por que a interdisciplinaridade?* In:
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 1991.
- ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* 2ª edição. São Paulo: Editora SENAC, 2008.