

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS - FALE

JONATHAN DOS SANTOS TAVARES

ENSINO DE LEITURA EM INTERAÇÃO DIGITAL: PROPOSTA DE ATIVIDADES COM
O *INSTAGRAM* PARA O ENSINO MÉDIO

MACEIÓ-AL

2024

JONATHAN DOS SANTOS TAVARES

**ENSINO DE LEITURA EM INTERAÇÃO DIGITAL: PROPOSTA DE ATIVIDADES
COM O *INSTAGRAM* PARA O ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Letras-Português.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Muniz Lima

MACEIÓ-AL

2024

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

T231e Tavares, Jonathan dos Santos.
Ensino de leitura em interação digital : proposta de atividades com o
instagram para o ensino médio / Jonathan dos Santos Tavares. – 2024.
38 f. : il.

Orientadora: Isabel Muniz Lima.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – Português)
– Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 37-38.

1. Leitura – Ensino. 2. Interação digital. 3. Base Nacional Comum
Curricular (BNCC). 4. Instagram. I. Título.

CDU: 028 : 371.3



**ATA DA REUNIÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO
DE CURSO DO ALUNO: Jonathan dos Santos Tavares**

MATRÍCULA: 19110699

TÍTULO DO TCC: Ensino de Leitura em Interação Digital: Proposta de Atividades com o Instagram para o Ensino Médio

Ao(s) 2 dia(s) do mês de abril do ano de 2024, reuniu-se a Comissão Julgadora do trabalho acima referido, assim constituída:

Prof./a Orientador/a: Isabel Muniz Lima

1º Prof./a Examin./a Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima

2º Prof./a Examin./a: Fabiana Pincho de Oliveira

que julgou o trabalho (x) APROVADO () REPROVADO, atribuindo-lhe as respectivas notas:

Prof./a Orientador/a: 10,0 (dez inteiros)

1º Prof./a Examin./a: 10,0 (dez inteiros)

2º Prof./a Examin./a: 10,0 (dez inteiros)

totalizando, assim a média 10,0 (dez inteiros) e autorizando os trâmites legais. Estando todos/as de acordo, lavra-se a presente ata que será assinada pela Comissão.

Maceió, 2 de abril de 2024.

Documento assinado digitalmente
gov.br ISABEL MUNIZ LIMA
Data: 02/04/2024 08:30:21-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof./a Orientador/a:

Documento assinado digitalmente
gov.br RITA DE CÁSSIA SOUTO MAIOR SIQUEIRA LIMA
Data: 02/04/2024 09:37:47-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br FABIANA PINCHO DE OLIVEIRA
Data: 03/04/2024 11:00:29-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

VISTO DA COORDENAÇÃO



inclusão
expansão
inovação

Universidade Federal de Alagoas - Ufal
Campus A. C. Simões - Av. Lourival Melo Mota, s/n, Tabuleiro do Martins - Maceió - AL, CEP: 57072-970
Coordenação da Faculdade de Letras – Fale Site: www.fale.ufal.br E-mail: coordlet@ufal.br
Fone (82) 3214-1333

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral refletir sobre o ensino de leitura em interação digital. Para isso, apresentamos de forma crítica as diretrizes da BNCC referentes ao ensino de leitura e interação em contexto digital; discutimos sobre as estratégias de leitura propostas por SOLÉ (1998); e sugerimos três propostas de atividades com o *Instagram* para o ensino médio. Sob a perspectiva da Linguística Textual, destacamos a importância de explorar as possibilidades e potencialidades das mídias digitais, especialmente o *Instagram*, para promover uma aprendizagem mais interativa, dinâmica e significativa. Além disso, discutimos sobre os desafios enfrentados pelos professores ao incorporar as tecnologias digitais no ambiente escolar e ressaltamos a necessidade de repensar as práticas pedagógicas para atualizá-las às necessidades que os modos de interação exigem na atualidade, considerando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. Portanto, consideramos que a integração das tecnologias digitais no ensino de leitura pode contribuir severamente para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, melhorando a interação, o engajamento e a reflexão crítica na interação com os textos.

Palavras-chave: ensino de leitura; texto; instagram; interação; contexto digital.

ABSTRACT

The general objective of this paper is to reflect on the teaching of reading in digital interaction. To this end, we critically present the guidelines of the BNCC (National Common Curricular Base) regarding the teaching of reading and interaction in a digital context; we discuss the reading strategies proposed by SOLÉ (1998); and we suggest three proposals for activities with Instagram for high school. From the perspective of Textual Linguistics, we highlight the importance of exploring the possibilities and potential of digital media, especially Instagram, to promote more interactive, dynamic and meaningful learning. In addition, we discuss the challenges faced by teachers when incorporating digital technologies into the school environment and emphasize the need to rethink pedagogical practices to update them to the needs that current modes of interaction require, considering the guidelines of the National Common Curricular Base. Therefore, we believe that the integration of digital technologies in reading instruction can significantly contribute to students' cognitive and social development, improving interaction, engagement and critical reflection when interacting with texts.

Keywords: reading instruction; text; Instagram; interaction; digital context.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	6
2. BNCC, ENSINO DE LEITURA E INTERAÇÃO EM CONTEXTO DIGITAL.....	9
3. ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ENSINO DE LEITURA E ALGUMAS PARTICULARIDADES DAS INTERAÇÕES EM CONTEXTO DIGITAL.....	11
4. PROPOSTAS DE ATIVIDADE COM O INSTAGRAM PARA O ENSINO MÉDIO.....	20
4.1. Oficina 1 - Leitura guiada com postagens selecionadas.....	21
4.2. Oficina 2 - Projeto de Storytelling.....	26
4.3. Oficina 3 - Construção de Infográficos.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37

1. INTRODUÇÃO

A escola é peça fundamental na organização das relações sociais de um país. O contexto de grande inserção tecnológica no qual estamos inseridos exige que nos enquadremos à realidade presente na sociedade. Criou-se um conceito vilanesco acerca de determinados recursos como os celulares e *smartphones*, do ponto de vista de que esses aparelhos seriam um empecilho no processo de aprendizagem. Atualmente, essa visão já não é mais cabível, haja vista que, em primeiro lugar, a escola, os professores, os alunos, a família e todo o corpo social está massivamente conectado aos avanços tecnológicos. Em segundo lugar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância do aprofundamento dos conhecimentos adquiridos durante a etapa do ensino fundamental. Sobre essa questão, identifica que:

O foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 474).

Nessa perspectiva, esta pesquisa justifica-se tanto pela relevância das práticas textuais em contexto digital em nossas relações enquanto indivíduo e enquanto comunidade, quanto pelas exigências pedagógicas e metodológicas que esses modos de interagir implicam para o ensino de Língua Portuguesa, em função de uma sociedade mais integrada em prol do aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem, da promoção de estratégias pedagógicas inovadoras e da capacitação contínua de educadores para o cenário educacional contemporâneo. Por um lado, vivemos em um mundo globalizado e cercado por diversas ferramentas e mecanismos de interação e de compartilhamento de dados, informações e ideias. Por outro, essas ferramentas devem servir de instrumento para a prática educativa na escola, seja enquanto recursos de ensino por parte do professor, seja como artifício para aprendizagem dos alunos.

Seguindo essa linha, alguns trabalhos recentes envolvendo o ensino em ambiente digital nos apresentam dados significativos. Lopes (2021) desenvolveu uma proposta metodológica, durante o momento de isolamento social devido à pandemia do coronavírus, com gêneros literários emergentes do ambiente digital com uma turma de 18 alunos de uma escola pública de Fortaleza, Ceará. A proposta contou com 5 oficinas, distribuídas em 10 encontros. A professora aplicou um questionário investigativo. Dentre as questões preliminares, o que nos chama atenção são as ações realizadas no ambiente digital pelos

estudantes. Todos eles sinalizaram que realizam atos como ler, escrever, postar e compartilhar textos, imagens, fotos, vídeos e áudios, ações essas próprias do meio digital. Entre os gêneros mais conhecidos pelos alunos, destacam-se o meme, a *fanfic*, a poesia no ambiente digital, o *blog* e o anime.

Além disso, sobre a frequência de leitura, a autora revela que os alunos leem de vez em quando ou quase nunca, no entanto, quando leem, em sua imensa maioria, é por prazer e não por obrigação. Entretanto, muito se discute sobre o que se lê no âmbito digital, pois há certa preferência do currículo escolar pelos gêneros canonizados, sendo que a leitura dessas obras é feita de modo fragmentado e não em sua completude. Portanto, é muito complexo mensurar o valor educativo e/ou social de cada prática textual. Nessa turma, o meme se destaca. Então, a partir do que fatores podemos afirmar, por exemplo, se é mais importante estudar crônica ou romance em detrimento do meme? O que dizer, então, de toda complexidade discursivo-semiótica envolvida na leitura e produção de memes, os quais podem ativar várias questões de conhecimento de mundo importantíssimas para conectar o aluno ao conteúdo, às propostas de estudo e fazê-lo perceber que diferentes conhecimentos também fazem parte de sua realidade.

Ainda nessa perspectiva, Guimarães (2022) realizou uma pesquisa sobre como os aparatos tecnológicos impactam no processo de ensino por parte dos professores e de aprendizagem por parte dos alunos. Os participantes da pesquisa foram alunos das 3^a séries do Ensino Médio e professores de uma escola pública de Tocantinópolis, Tocantins. A partir de questionários, entrevistas e atividades, a pesquisadora expõe algumas conclusões acerca do impacto da tecnologia no ensino. Primeiro, a qualidade da internet prejudica diretamente tanto o aluno, pois ele não consegue ter acesso - ou tem acesso de forma precária - às plataformas, aos sites e/ou às atividades e isso acaba gerando desânimo e estresse, quanto o professor, porque prejudica diretamente o planejamento de aulas, atividades e interações que dependem de uma boa conexão para funcionar satisfatoriamente. Segundo, a internet é a fonte de pesquisa principal para professores organizarem aulas, colherem materiais de apoio etc., bem como é importante para os alunos estudarem e/ou realizarem pesquisa. Terceiro, as redes sociais, em especial a leitura crítica do *Instagram*, são importantíssimas para estreitar e intensificar o relacionamento entre a escola, o aluno e a comunidade. Assim, Guimarães (2022) afirma que as tecnologias fazem parte da vida e do cotidiano de alunos e professores. Portanto, podem auxiliar e beneficiar o processo de ensino e aprendizagem, mas devem ser mais e melhor trabalhadas.

Outro trabalho que pode ser mencionado é o de Costa (2020), que apresenta uma proposta de intervenção voltada ao ensino de leitura literária. A professora promoveu a prática de leitura mediada do texto literário com o objetivo de produzir sequências de vídeos para a rede social *Instagram*, por meio do recurso de *story*. A partir de dados obtidos por meio de questionários, atividades e oficinas, além da produção dos vídeos, a professora consegue reunir noções importantes sobre o trabalho com a leitura e os recursos digitais. O primeiro ponto é que nem sempre a escola oferta o suporte necessário para aplicação da metodologia estabelecida, pois, em dado momento, a instituição mostrou-se contra a utilização dos computadores para a realização das atividades, atitude que prejudicou o andamento da estratégia estabelecida pela pesquisadora, porque foi preciso modificar a abordagem pensada. Tal fato é importante, pois se relaciona a outro dado relevante adquirido pelo questionário: todos os alunos da turma têm acesso a redes sociais, sendo *Instagram* a mais usada. Nesse sentido, a medida tomada pela escola contraria aquilo que é seu dever, ou seja, promover caminhos para que os alunos possam utilizar os recursos os quais estão presentes em suas vidas, de modo que os aparatos tecnológicos e as mídias sociais não sejam apenas uma forma de entretenimento, mas também um recurso educativo para o desenvolvimento do pensamento crítico.

O segundo ponto importante desse estudo tem estreita conexão com o que foi dito antes: a utilização das tecnologias (em especial o uso do laboratório de informática, enquanto foi possível) para pesquisa mostrou-se importante para a construção de conhecimento dos alunos. No entanto, a autora ressalta que a utilização desses recursos deve também ser mediada pelo docente que domina as funcionalidades das ferramentas digitais, questionamento esse que nos ilumina sobre a importância da formação docente durante a graduação, bem como a necessidade de uma formação continuada ao professor que já está no percurso, de modo que o ensino esteja sempre atualizado às demandas sociais.

Dessa forma, tratando-se de uma pesquisa de natureza básica (Paiva, 2019), dado que o intuito é expandir a produção científica acerca do tema **ensino de leitura**, especificamente com a utilização da rede social *Instagram*, este artigo tem como objetivo geral refletir sobre o ensino de leitura em interação digital. Para cumpri-lo, o trabalho conta com três objetivos específicos, os quais serão organizados nas seguintes seções:

- 1) a primeira, para apresentar o que diz a BNCC sobre ensino de leitura e interação em contexto digital para o Ensino Médio;
- 2) a segunda, para refletir sobre as estratégias de leitura propostas por Isabel Solé e sua relação com o ensino de leitura em contexto digital;

3) a terceira, para propor três abordagens para o ensino de leitura em contexto digital com a rede social *Instagram*.

2. BNCC, ENSINO DE LEITURA E INTERAÇÃO EM CONTEXTO DIGITAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento orientador, organizado pelo Ministério da Educação, que estabelece diretrizes para a educação básica no Brasil. A BNCC apresenta dez competências gerais da educação básica. Para a BNCC:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8, grifo do autor).

O documento está organizado com base em áreas do conhecimento: 1) Linguagens e suas Tecnologias, que contempla as disciplinas Arte, Educação física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa; 2) Matemática e suas Tecnologias, que contempla a disciplina Matemática; 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que contempla as disciplinas Biologia, Física e Química; 4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que contempla as disciplinas Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Para o ensino médio, especificamente, o currículo é composto pela **Base Nacional Comum Curricular** (áreas do conhecimento) juntamente com os **itinerários formativos**, que tratam da formação técnica e profissional do estudante. Na área de Linguagens e suas Tecnologias, esses itinerários objetivam:

Aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, **considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino**. (BRASIL, 2018, p. 477, grifo nosso).

Nesse contexto, cada área de conhecimento possui **competências específicas** a serem contempladas por meio de **habilidades**. Essas habilidades são desenvolvidas ao longo do ensino médio. Assim, para garantir que as escolas possam construir currículos adequados à proposta, e por ser uma etapa do ensino no qual os alunos possuem certa autonomia, as habilidades são apresentadas sem indicação de seriação. Isso significa que não há ordem específica a ser seguida, o que torna o plano de ensino mais flexível e adaptável a cada contexto escolar. Dentre as competências da área de Linguagens, a que nos chama atenção é a sétima, cujo objetivo é:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 490).

A BNCC ressalta a importância do uso e conhecimento das tecnologias digitais em vários momentos, em especial dentre as **competências gerais da educação básica**, pois define-se que um dos pilares da formação educacional básica é:

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. (BRASIL, 2018, p. 9, grifo nosso).

Para cumprir esses objetivos, a BNCC aponta alguns procedimentos necessários: a) revisar a formação inicial e continuada dos professores, pois é primordial que professores estejam preparados para lidar com os novos letramentos e as novas práticas textuais b) compreender o público do ensino médio como grupo heterogêneo marcado por relações sócio-histórico-culturais, visto que todo sujeito é marcado pelas relações com as quais convive ao longo da vida, e essas relações moldam as pequenas idiossincrasias desses sujeitos c) construir uma escola que acolha as juventudes, ou seja, comprometida com a educação integral e com o projeto de vida, garantindo uma preparação básica para o trabalho e a cidadania, aprimorando o aluno enquanto pessoa humana e desenvolvendo a relação teórico-prática dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Nessa direção, enquanto a etapa do ensino fundamental trata bastante da leitura de textos escritos, a etapa do ensino médio foca também na leitura do mundo e da realidade, já que se concentra em garantir aos estudantes o protagonismo no processo de aprendizagem, com o intuito de formar “sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis” para o exercício da cidadania em seus aspectos “políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais” (BRASIL, 2018, p. 463). Portanto, o intuito é progredir as aprendizagens essenciais desenvolvidas ao longo do ensino fundamental.

No **Ensino Médio**, o foco da área de **Linguagens e suas Tecnologias** está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 471, grifos do autor).

Nessa progressão, para a BNCC, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) são indispensáveis, em razão de estarem inseridas no cotidiano da maioria dos

cidadãos brasileiros, seja nas escolas, no trabalho, nas casas etc. A BNCC também aponta a importância das tecnologias digitais e da computação no mercado de trabalho e no desenvolvimento coletivo, porque há muito tempo os alunos interagem digitalmente por meio de ações como publicar, comentar, curtir e compartilhar diferentes textos. A BNCC define o pensamento computacional, a cultura digital e o mundo digital como três dimensões para o trato das tecnologias digitais. Para nosso trabalho, particularmente, a definição sobre “mundo digital” relaciona-se profundamente com nossa proposta:

Mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais - tanto físicos (computadores, celulares, *tablets* etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) -, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação. (BRASIL, 2018, p. 474, grifo do autor).

Dessa forma, o foco da escola deve ser, cada vez mais, usar as potencialidades que as tecnologias e os meios de comunicação digitais oferecem para fortalecer o ensino e a aprendizagem e desenvolver eficientemente a formação cidadã, preparando os alunos para lidar com as relações sócio-tecnológicas presentes na sociedade.

No próximo tópico, dando continuidade à fundamentação teórica que servirá de suporte para nossas propostas de atividade, discutiremos sobre as estratégias de leituras propostas pela professora Isabel Solé (1998) e sobre o ensino de leitura em contexto digital.

3. ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ENSINO DE LEITURA E ALGUMAS PARTICULARIDADES DAS INTERAÇÕES EM CONTEXTO DIGITAL

A leitura é uma atividade bem mais complexa do que parece, principalmente quando buscamos desenvolver leitores autônomos, capazes de compreender e interpretar criticamente diversos textos em contextos múltiplos. A professora Isabel Solé (1998) aborda profundamente a questão do ensino de leitura em sua obra *Estratégias de Leitura*. A partir dela, entendemos que o desenvolvimento da leitura abrange uma série de procedimentos e estratégias que se complementam. Cada prática textual exige uma série de fundamentos que nos ajudam a compreender e interpretar o conteúdo de maneira apropriada.

Segundo Solé (1998), um dos pilares para uma boa leitura é saber com qual objetivo estamos lendo. A atividade leitora pode envolver diferentes focos. Uma pessoa pode ler por diversas razões, seja para seguir instruções, obter uma informação, aprender algo novo, revisar um texto, emitir um comunicado a um público, ler por prazer etc. Nesse viés, cada

uma dessas atividades requer uma maneira de abordar, pois, para cada uma delas, temos um objetivo a alcançar, ou seja, as estratégias de leitura que utilizamos são diferentes para cada contexto. Isso implica, ainda segundo a autora, que o nível de compreensão textual depende de três fatores: 1) da clareza e da coerência do conteúdo dos textos; 2) do quanto o conhecimento prévio do leitor ajuda a compreender determinado texto; 3) das estratégias utilizadas para intensificar a compreensão.

Por exemplo, supomos que os alunos terão que ler dois textos de caráter instrutivo: o primeiro sobre como montar um guarda-roupa e o segundo sobre como colocar legendas em um vídeo para ser postado nos *stories* do *Instagram*. É esperado que o conteúdo do segundo texto seja mais acessível, pois, de modo geral, não é do cotidiano de adolescentes montar guarda-roupas, ao contrário da segunda proposta, já que o contato com as práticas textuais digitais está bastante presente na vida deles. Logo, notamos que o entendimento do conteúdo, o grau de conhecimento prévio empregado e as estratégias a serem utilizadas são mais favoráveis para determinadas práticas de leitura que outras. Essas circunstâncias não podem ser ignoradas, pois o que buscamos é a formação de um leitor autônomo, aquele capaz de compreender e interpretar variados tipos de textos.

Com esse objetivo, Solé (1998) elenca algumas práticas que devem ser incorporadas ao leitor, às quais são desenvolvidas sincronicamente, com o auxílio do professor. Assim, para a autora, o aluno deve: a) entender para que tem que ler; b) verificar quais conhecimentos prévios o ajudam a ler aquele texto; c) assimilar a informação essencial do texto; d) perceber se o texto tem sentido; e) comprovar, com a revisão e releitura, se a compreensão da ideia principal foi captada; f) ser capaz de elaborar inferências durante a leitura. Nesse processo, como dissemos, a intenção é preparar o leitor para construir seus próprios aprendizados. Para esse fim, Solé (1998) discursa a partir de uma concepção construtivista do ensino, a qual compreende-a como:

Uma ajuda proporcionada ao aluno para ele poder construir seus aprendizados. É uma ajuda, porque ninguém pode suplantá-lo nesta tarefa; mas é insubstituível, pois sem ela é muito duvidoso que meninos e meninas possam dominar os conteúdos do ensino e conseguir seus objetivos (Solé, 1998, p. 75).

Com base nisso, relaciona três ideias de Edwards e Mercer (1988), Coll (1990) e Bruner (1976), respectivamente. A primeira diz respeito ao entendimento da situação educativa como um *processo de construção conjunta*. É um processo de construção porque ocorre de maneira gradual e progressiva. É conjunta porque requer o aluno como protagonista do aprendizado. A segunda, nessa lógica, entende o professor como um *guia*, na medida em

que o professor é peça fundamental para produzir cenários para que os discentes consigam estabelecer elo entre seus conhecimentos prévios e os conteúdos objetivados. A terceira é sobre os processos de *andaimes*. Basicamente, essa metáfora relaciona o fato de que o andaime, na construção civil, sempre está um pouco acima da obra, ou seja, o que se espera é que o professor proponha desafios os quais estejam além daqueles que os alunos consigam resolver, de forma que, futuramente, o andaime possa ser retirado sem causar danos e prejuízos, resultando na construção de um sujeito autossuficiente.

Além disso, Solé (1998) comenta sobre as estratégias de leitura de Collins e Smith (1990). Os autores apresentam uma estratégia de aprendizagem progressiva, centrada no domínio da compreensão da leitura. Essa estratégia compreende três etapas: a) o professor deve ser *modelo* para os alunos. Quando pretendemos desenvolver a habilidade de leitura em voz alta, por exemplo, devemos servir de exemplo para os alunos. Nesses momentos, é importante expressar o pensamento durante a leitura. É importante que os alunos entendam como nós resolvemos os problemas que acontecem nessas ocasiões; b) *participação do aluno*: ao passo que os alunos compreendem melhor o processo que acontece durante a leitura, ficam mais capacitados e confiantes para emitir opiniões, inferências e suposições; c) a partir desses exercícios, os alunos estarão aptos para exercitar a *leitura silenciosa*, ou seja, realizar tarefas que só conseguiam com o auxílio do professor.

Vale ressaltar que as estratégias de leitura não funcionam como uma sequência lógica de atividades que levarão o aluno a ler mais ou melhor. É primordial que tenhamos em mente que os processos são e devem ser plurais porque os alunos, as turmas, as escolas e as comunidades são heterogêneas. Isso implica que o professor deve necessariamente possuir estratégias suficientes para conseguir trabalhar em cenários diversificados.

Um aspecto essencial comentado por Solé (1998) é a ideia de que o professor deve ser exemplo para o aluno. Isso significa que o professor deve ser referência de leitura não apenas da perspectiva do docente, mas também como pessoa física. Os momentos de leitura deleite devem também ser aproveitados pelo professor, de forma que os alunos percebam que a leitura é um momento de prazer e não somente de estudo/trabalho. Do contrário, se, nos momentos de leitura livre, o professor exerce apenas o papel de vigia, verificando se os alunos estão realmente lendo, aquele momento deixa de ser prazeroso, do ponto de vista do aluno, e passar a ser uma obrigação, quase um castigo.

A leitura é uma atividade que possibilita diferentes propostas, já que abrangem situações de leitura oral, silenciosa, individual, coletiva e compartilhada. Toda essa gama de possibilidades se expandiu fortemente após o crescimento da internet e o surgimento dos

textos nativos digitais. Para falar desse conjunto de textos, Paveau (2017) usa o termo tecnodiscurso, Duarte e Muniz-Lima (2020), preferem tecnotexto. Os tecnotextos seriam textos produzidos, fomentados e compartilhados com as ferramentas digitais on-line para o meio digital on-line. É necessário salientar a existência dessas práticas textuais pois elas estão presentes no cotidiano de todos alunos. Nesse sentido, as estratégias de leitura precisam, também, ser adequadas a essas práticas. O grande universo da internet criou formas distintas de interação e comunicação, principalmente por meio das redes sociais. As manifestações comunicativas são multifacetadas e os níveis de interatividade podem variar, segundo Muniz-Lima (2022), de acordo com o grau de formalidade, a gestão das vozes, a sincronicidade, a presença ou a ausência de mídia, o tipo de suporte, o caráter hipertextual, a conectividade à internet etc. Essa complexidade ressalta a importância de estratégias de leitura adaptáveis e flexíveis, conforme discutido por Solé (1998).

As estratégias de leitura propostas por Solé (1998) são separadas entre aquelas mais adequadas a serem utilizadas **antes** da leitura, **durante** a leitura e **depois** da leitura. Apesar disso, sabemos que o ensino muitas vezes é dinâmico e complexo, por isso estas estratégias não funcionam como um manual ou passo a passo a ser executado, mas oferecem orientações valiosas para lidar com as nuances e os desafios do processo de leitura em diversos contextos educacionais e comunicativos.

Para a pesquisadora, **antes** da leitura, um dos pontos importantes é a **motivação**. Uma das formas de motivação é estabelecer desafios. Para isso, o estudante precisa saber o que fazer, a leitura deve ter um **objetivo**, e o professor deve fazê-lo sentir que é capaz de alcançá-lo. Sob esse olhar, surge a importância de trabalhar textos desconhecidos, mas com temática e/ou conteúdo de conhecimento comum. Essa perspectiva beneficia o uso do **conhecimento prévio**. Segundo Solé, há três estratégias que podem ajudar a ativar esses conhecimentos: 1) explicar o que será lido. 2) focar em pontos específicos do texto, que ajudam a ativar esses conhecimentos. c) estimular os alunos a falarem o que sabem sobre o tema. Um exemplo que poderia ser bastante atrativo são os textos sobre o afundamento do solo de alguns bairros de Maceió. O ponto central é, sempre que possível, usar textos que tratem contextos reais. A partir desse ponto a utilização do conhecimento prévio ganha força, pois os alunos estarão, em tese, mais preparados para **comentar, discutir e questionar** o que foi lido. Ponto importante é que a autora tece críticas sobre as atividades de leitura em voz alta. Para ela, esse momento só é necessário caso os ouvintes não tenham acesso ao texto que está sendo lido. Do contrário, seria desconfortável ouvir a leitura de outros. Para esses casos,

o recomendado é a leitura individual silenciosa, pois cada leitor tem seu próprio ritmo para construir sua própria interpretação.

Durante a leitura é o momento pelo qual diversas estratégias de leitura são experienciadas. Solé explica que entre as tarefas que possibilitam perceber se houve a compreensão está a capacidade de produzir resumos/recapitulações; e uma das características do leitor ativo e experiente é saber se compreendeu ou não. É durante a leitura e releitura que o leitor recorre às estratégias. Os processos mentais que trabalham a compreensão durante a leitura envolvem atividades quase que inconscientes. Assim, o leitor toma posse de certos aspectos textuais como os títulos e as ilustrações, além das orientações dadas pelo professor, para formular questões, hipóteses ou previsões que o ajudem a construir a compreensão do texto.

Nesse aspecto, Solé utiliza a tarefa de leitura compartilhada como exemplo de abordagem para possibilitar que os alunos assumam progressivamente as rédeas da compreensão. Nesse processo, o professor:

Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita a sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois desta atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo de outro 'responsável' ou moderador (Solé, 1998, p. 119).

Esses ciclos não funcionam como uma fórmula. Portanto, é saudável que ocorra variações. O professor deve conduzir os alunos a explorar diferentes caminhos/estratégias para habilitá-los ao controle da leitura, de modo que os evitem de serem dependentes do suporte do profissional docente, formando, assim, leitores capacitados e autônomos.

Para Solé, umas das estratégias que o professor pode usar para trabalhar o controle da compreensão leitora é praticar a leitura de textos com erros e inconsistências, mas sem exigir que os procurem. O objetivo é avaliar a compreensão leitora nas situações mais naturais possíveis, além de colocar os alunos em situações nas quais eles possam avaliar sua própria compreensão, ausentando gradativamente o professor da função de corretor. Esse passo é importante para que a leitura deixe de ser apenas decodificação da língua, “dizer o que está escrito”, e torne-se um exercício de “construção de significados” (Solé, 1998, p. 126).

Além disso, há outras camadas que são exploradas durante a leitura, especialmente no enfrentamento de problemas. Solé elenca procedimentos (estratégias) que são utilizados para lidar com a incompreensão. A primeira ação é analisar a necessidade ou não de utilizar de

algum procedimento para compensar essa falta de compreensão. Depois dessa análise, algumas ações podem ser executadas: i) **ignorar e continuar lendo**, pois possivelmente o problema será solucionado ao longo da leitura. ii) **esperar e continuar lendo**, pois certamente o problema será solucionado ao longo da leitura. iii) **interpretar às cegas e verificar ao longo da leitura**. iv) **reler**. v) **recorrer à fontes externas**.

Nessa concepção, Solé recomenda que a metodologia utilizada pelo professor para lidar com problemas de compreensão durante a leitura seja nada além do essencial:

Discutir com os alunos os objetivos da leitura; trabalhar com materiais de dificuldade moderada que representam desafios, mas não tarefas pesadas para o aluno; proporcionar e ajudar a ativar os conhecimentos prévios; ensinar-lhes a inferir, a fazer conjecturas, a se arriscar e a buscar verificação para suas hipóteses; explicar às crianças o que podem fazer quando se depararem com problemas no textos (Solé, 1998, p. 130).

Depois da leitura geralmente é o momento mais usado para trabalhar a interpretação textual. Dentre outros fatores, uma questão que transmite certa compreensão é o entendimento acerca da diferença entre o que é a *ideia principal* de um texto e o que é o *tema*. Solé (1998) não apresenta uma definição, mas expõe exemplos e ideias de outros autores para nos guiar a construir o conhecimento. Por exemplo, para Aulls (*apud* SOLÉ, 1998, p. 135) a *ideia principal* é aquilo que se obtém ao responder à pergunta: qual é a ideia mais importante com relação ao tema? Por outro lado, o *tema* é a resposta à pergunta: de que trata este texto? Assim, suponhamos que estamos diante de um texto cujo título seja “vacinação infantil”. Nesse caso, ao responder às perguntas, temos que o texto trata-se da vacinação infantil e a ideia mais importante é a importância da vacinação para a prevenção de doenças. Dessa forma, o ponto principal é fazer com que os alunos entendam que pode existir uma hierarquia de informações no texto, e elas são determinadas de acordo com os objetivos de leitura preestabelecidos. A formação do leitor consciente e autônomo é um processo que exige paciência e integração por parte dos docentes, pois é um trabalho contínuo de transferência de competência e controle da atividade (Solé, 1998), afinal, se desejamos criar leitores independentes devemos ensinar e demonstrar os caminhos para alcançar esse objetivo.

Nessa lógica, consideramos importante ressaltar alguns pontos que a autora aborda sobre o ensino de leitura:

Aprender a ler requer que se ensine a ler [...] ensinar a ler exige a observação ativa dos alunos e da própria intervenção [...] ensinar a ler é uma questão de compartilhar. Compartilhar objetivos, compartilhar tarefas, compartilhar os significados construídos em torno delas. No entanto, nessa atividade compartilhada, a responsabilidade é diferente para o professor e para os alunos, pois o primeiro pode se colocar no nível dos segundos, para ajudá-los a se aproximar dos objetivos

perseguidos [...] aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura [...] também significa aprender a ser ativo ante a leitura, ter objetivo para ela, se autointerrogar sobre o conteúdo e sobre a própria compreensão (Solé, 1998, 172).

Portanto, notamos que ensinar e aprender a ler é uma atividade coletiva, que depende de fatores variados. Numa perspectiva textual, entendemos que os sujeitos são heterogêneos e os textos são eventos comunicativos, sendo assim, é importante que cada professor faça um diagnóstico de suas turmas para saber como proceder. Nesse entendimento, cada interação com os textos é irrepetível (Muniz-Lima, 2022), dado que, a partir da primeira leitura, o conhecimento adquirido por meio desta experiência influencia diretamente no modo como interagimos com eles, e isso exige que nossas práticas de ensino sejam atualizadas.

Em 2002, Marcuschi apresentou o texto *Gênero textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*, que viria a ser um marco importante para os estudos dos textos nativos digitais. Na apresentação, o autor discursa sobre diversos gêneros textuais digitais, alguns dos quais atualmente podem ser vistos como ultrapassados, mas que, para a época, eram novidades: *e-mail*, *bate-papos virtuais*, *entrevistas síncronas*, *aula virtual*, *videoconferência*, *lista de discussão* etc. Entre os mais utilizados da época (e-mail, bate-papos e lista de discussão) percebemos que o email foi um gênero tão inovador que até os dias atuais é muito utilizado. Os bate-papos e as listas de discussão foram atualizados de acordo com os avanços tecnológicos. Há relativamente pouco tempo existiu o Bate-papo Uol, um site para conversas entre pessoas. O site entrou em desuso devido ao surgimento das redes sociais de comunicação, que tinham incorporado no sistema seus próprios bate-papos.

Como sabemos, as pessoas não precisavam mais utilizar sites cuja função seja unicamente conversar por meio de chat escrito. Nessa direção, o *MSN Messenger* foi um dos aplicativos de mensagens instantâneas mais usados no Brasil. Esse sistema foi bastante popular pois apresentou outras maneiras de interação além das restritas às mensagens escritas: os *emoticons* e os *gifs*. Eram imagens estáticas e em movimento, respectivamente. Essas imagens simulavam expressões, estados de humor, entre outras coisas, e de certa forma transformou os modos de interação digital naquele período. No entanto, mais uma vez outros sites trouxeram inovações interessantes quanto às formas de interação: *Fololog* e *Flogão*. Esses sites ofereciam serviços especializados para o compartilhamento de fotos, além de contar com sessões de comentários para os internautas interagirem. Após isso, surgiram as redes mais conhecidas entre os estudantes atuais: o *Orkut*, o *Facebook*, o *Tumblr*, o *Twitter*, o *Instagram*, o *Whatsapp*, o *TikTok*, entre outros. A maioria deles tinham a mesma característica em comum: as possibilidades de interação por meio de textos escritos e pelo

compartilhamento de imagens e vídeos que ficam expostas em um mural de publicações (também chamado de *feed*).

O *Instagram*, fundado em 2010, é o site/aplicativo de postagens no *feed* com mais usuários no Brasil, inclusive é a rede mais utilizada entre os adolescentes, segundo relatório do Panorama Mobile (2023). Nessa pesquisa também constatou-se que pelo menos 75% das crianças e adolescentes entre 10 e 16 anos possuem o próprio *smartphone*. Esse dado é bastante significativo porque realça a importância da educação digital na escola. Como já relatamos anteriormente, o mundo digital está presente na vida dos alunos e não há como desvencilhar essa realidade do contexto escolar. Sobre a questão, Marcuschi alertava: “a escola não pode passar à margem dessas inovações sob pena de não estar situada na nova realidade do ensino. Neste sentido, o *letramento digital* deve ser levado a sério, pois veio para permanecer” (Marcuschi, 2002, p. 38, grifo do autor). Logo, o primeiro passo é não apenas a escola, mas todo corpo docente reconhecer as práticas textuais no ambiente digital como legítimas, dado que elas mudaram significativamente as formas de interação entre as pessoas. Além disso, debruçar-se genuinamente sobre as possibilidades que a inserção dessas práticas apresentam para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem, não apenas para satisfazer as necessidades do currículo, mas também para expandir e aperfeiçoar o leque que os dispositivos e as redes digitais oportunizam aos alunos.

Outrossim, quando abordamos práticas de leitura em contexto digital, é importante lembrar que a leitura que se constrói dos textos que nele circulam é influenciada pela multiplicidade de sistemas semióticos que os acompanham. Muniz-Lima (2022) analisou os aspectos linguageiros e tecnológicos das interações em contexto digital. Como já mencionado, a autora argumenta que os *sistemas semióticos*, os *níveis de interatividade*, o *tipo de mídia* e o *tipo de suporte* estabelecem, de maneira isolada ou simultânea, algum nível de influência na interação em contexto digital. Os *sistemas semióticos* são divididos por oral, escrito, sonoro, gestual e imagético. No contexto digital, o sistema oral pode se revelar de várias maneiras, como numa chamada de vídeo ou em mensagens de voz, que podem ser realizadas por meio de diversas mídias como o *Whatsapp* e o *Instagram*. O *sistema semiótico escrito* é o mais usado em contexto digital, geralmente em interação com outras *mídias*, como em legendas de vídeos, conversas privadas, sessões de comentários, títulos, entre outros. O *sistema semiótico imagético*, em interação no *Instagram*, por exemplo, é muito usado na produção de *stories* e *reels*, que são ferramentas de criação de conteúdo, normalmente utilizado para criar ou editar imagens e vídeos. A construção de sentido do texto se dá, nesses casos, a partir da interação entre a *mídia*, o *sistema imagético* e os interlocutores. O *sistema semiótico gestual* tem

relação com as expressões faciais, as inflexões, os olhares e as mímicas que os interlocutores utilizam para realçar o tipo de mensagem que se quer passar. Logo, cada uma dessas características são usadas de formas diferentes para transmitir ideias, sentimentos, estados de humor, etc. O *sistema semiótico sonoro* abrange sons, melodias, toques ou ruídos etc.

Sobre os *níveis de interatividade*, a autora sugere três variáveis: o controle de conteúdo, o caráter dialogal e a sincronicidade. Por controle de conteúdo, entende-se como “a possibilidade de interlocutores controlarem ou reagirem de alguma forma aos textos que circulam em contexto digital, seja editando-o, excluindo-o ou compartilhando-o” (Muniz-Lima, 2022, p. 124). Por caráter dialogal, entende-se como “a possibilidade que os interlocutores têm de fornecer respostas entre si, estabelecendo trocas dialogais” (p. 129). Por sincronicidade, entende-se como “o tempo de resposta fornecido pelos interlocutores em uma interação, demonstrando maior ou menor nível de engajamento ativo” (p. 133).

A *Mídia*, em Muniz-Lima (2022), é observada não apenas como um meio de intermediação entre o texto e o interlocutor, mas como parte integradora do texto, pois ela contribui para a construção de sentido e possibilita diversas interações entre texto e leitor, como os atos de curtir, comentar e compartilhar. A autora menciona que mídias, como o *Instagram* e o *Facebook*, disponibilizam ferramentas para controlar o grau de engajamento efetivo na interação, como a limitação ou a proibição de comentários por parte dos usuários.

Ainda na perspectiva da autora, o *suporte* pode ser entendido como os dispositivos eletrônicos utilizados para que pessoas, entre outras coisas, acessem, divulguem ou produzam textos digitais. A pesquisadora investiga os diferentes níveis de interação que três diferentes aparelhos eletrônicos possibilitam aos interlocutores: *smartphone*, *tablet* e computador. Muniz-Lima (2022) avalia que os diferentes *suportes* influenciam no grau de interação, pois os aparelhos possuem dimensões distintas. Acessar um site que foi projetado originalmente para ser visto pelo computador possibilita níveis de interatividade maiores do que quando acessado pelo celular. Antes da era digital, os *suportes* mais comuns eram os jornais, as revistas e os livros, quando falamos de textos escritos. No entanto, podemos citar, por exemplo, o rádio e a televisão como *suportes* para a produção de textos sonoros e audiovisuais, como a narração de jogo de futebol e a exibição de uma telenovela, respectivamente.

Portanto, entendemos que a interação texto-leitor, em contexto digital, não acontece isoladamente, mas a partir da relação de um conjunto de aspectos tecnolinguageiros (Muniz-Lima, 2022). Como enfatiza a autora, a pandemia de Covid-19 acelerou e forçou o contato entre o homem e a máquina, já que foi necessário distanciamento social, de modo que

as práticas de linguagem/comunicação passaram a ser realizadas majoritariamente pelo meio digital, tanto para questões de âmbito pessoal como profissional. Nesse sentido, essa necessidade evidenciou a importância de entender e utilizar os mecanismos tecnológicos que estão disponíveis na sociedade. Acreditamos que as redes sociais possibilitam a criação, exposição e divulgação de materiais valiosos para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que diz respeito à leitura e às práticas sociocomunicativas.

4. PROPOSTAS DE ATIVIDADE COM O *INSTAGRAM* PARA O ENSINO MÉDIO

Inicialmente, consideramos válido apontar os motivos que nos levam a optar pelo *Instagram* como plataforma central para nossas propostas. Como já mencionamos, o *Instagram* é uma das plataformas de mídia social mais populares da atualidade no Brasil. Nesse sentido, observamos que pode ser um aliado valioso no processo de ensino por várias razões. Primeiramente, sua interface visualmente atrativa e intuitiva oferece uma experiência envolvente aos usuários, especialmente para os alunos, tornando o aprendizado mais atraente e estimulante. A natureza predominantemente imagética do *Instagram* permite que os educadores compartilhem uma variedade de conteúdos, desde imagens estáticas e vídeos, até gráficos e infográficos, possibilitando uma apresentação diversificada de informações que pode cativar diferentes estilos de aprendizado.

Além disso, o *Instagram* promove a troca dialogal e a participação ativa dos alunos por meio de recursos como curtidas, comentários e compartilhamentos, incentivando o engajamento efetivo e a colaboração entre os membros da comunidade educacional. Os educadores podem criar atividades com altos níveis de interatividade, como desafios, *quizzes* e discussões, o que promove a reflexão crítica e a troca de ideias entre os alunos.

Outro aspecto importante é a capacidade do *Instagram* de conectar os alunos com recursos educacionais para além da sala de aula, como perfis de especialistas, instituições acadêmicas e organizações educacionais. Isso amplia o acesso a informações relevantes e atualizadas, enriquecendo o processo de aprendizagem e expandindo os horizontes dos alunos.

Outrossim, o *Instagram* oferece espaço para a expressão criativa dos alunos, permitindo que eles compartilhem projetos, trabalhos artísticos, redações e outras produções pessoais, o que pode aumentar sua autoconfiança e autoestima. Por meio da criação e do

compartilhamento de conteúdos, os alunos podem desenvolver habilidades de comunicação, colaboração e pensamento crítico.

Por fim, o *Instagram* possui ferramentas de análise que podem auxiliar os educadores a monitorar o progresso dos alunos, identificar áreas de dificuldade e ajustar suas estratégias de ensino conforme necessário. Isso possibilita uma abordagem mais personalizada e, em algumas situações, mais eficaz para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Em resumo, o *Instagram* disponibiliza uma variedade de recursos e possibilidades que podem enriquecer significativamente o processo de ensino e aprendizagem, promovendo engajamento efetivo dos alunos, através da possibilidade de trocas dialogais, facilitando a aprendizagem colaborativa e estimulando a expressão criativa, tudo isso em um ambiente digital intuitivo e acessível.

Nesse sentido, acreditamos que o *Instagram* é uma ferramenta eficaz, especialmente devido à familiaridade dos alunos com a plataforma e sua capacidade de envolver os jovens de maneira dinâmica, interativa e atrativa. Com isso em mente, propomos uma série de atividades que podem ser extremamente proveitosas para desenvolver habilidades de leitura em contexto digital on-line.

4.1. Oficina 1 - Leitura guiada com postagens selecionadas

Assim como Solé (1998) destaca a importância de saber com qual objetivo estamos lendo, a atividade de leitura guiada com postagens selecionadas também requer uma clara definição de objetivos. Ao selecionar postagens específicas para os alunos, o professor pode direcionar a leitura para diferentes propósitos, como obter informações, aprender algo novo, analisar o conteúdo crítico, entre outros. A atividade de leitura guiada com postagens selecionadas também deve levar em conta o contexto dos alunos. Ao escolher postagens relevantes e contextualizadas, o professor pode garantir que os alunos se envolvam mais facilmente com o material e compreendam melhor o conteúdo.

A atividade de leitura guiada envolve a aplicação de estratégias de leitura antes, durante e depois da leitura, conforme Solé sugere. Da mesma forma, ao conduzir uma atividade de leitura guiada com postagens selecionadas, o professor pode orientar os alunos a utilizar diferentes estratégias para compreender e interpretar o conteúdo das postagens. Assim, a atividade de leitura guiada visa desenvolver a compreensão textual dos alunos, ajudando-os a produzir significados a partir dos textos.

Etapa 1: Antes da leitura

- a. Discutir brevemente sobre a importância da leitura crítica em um ambiente digital;
- b. Selecionar uma série de publicações de relevância social no Instagram que abordem temas relacionados aos conteúdos vistos em sala. Essas postagens podem incluir imagens, legendas, comentários e vídeos, a depender do conteúdo delas;
- c. Explicar aos alunos que o objetivo é explorar o conteúdo das postagens de maneira crítica e reflexiva. Uma das formas de fazer isso, por exemplo, seria identificar palavras e conceitos-chave nas postagens e relacioná-los ao contexto sócio-histórico em que os alunos estão envolvidos
- d. Apresentar as postagens selecionadas e orientar de que forma os alunos poderão ter acesso a cada uma delas (uma das formas de fazer isso pode ser produzir *Qr Codes* que direcionem os alunos para os *links* das postagens).

Etapa 2: Durante a leitura

- e. Instruir os alunos a ler individualmente cada postagem, prestando atenção especial às legendas, aos comentários e às imagens ou vídeos, podendo fazer anotações das ideias que surgirem durante da leitura;
- f. Dividir a turma em pequenos grupos¹ para discutir as interpretações uns dos outros. Eles compartilham suas observações e debatem sobre o conteúdo e o contexto sócio-histórico das postagens.

Etapa 3: Depois da leitura

- g. Organizar uma sessão de debate e discussões com toda a turma, incentivando os grupos a compartilharem suas opiniões e dúvidas sobre as postagens. Esse é o momento para esclarecer conceitos confusos, promover o pensamento crítico e incentivar a participação ativa dos alunos na discussão.
- h. Convidar os alunos a refletir individualmente sobre os aprendizados adquiridos durante a leitura, por meio de um resumo escrito ou em uma discussão em sala de aula. Nessa fase, os alunos podem destacar os pontos-chave, as semelhanças e

¹Para uma análise mais aprofundada, sugerimos o uso da metodologia da aprendizagem cooperativa com base em Muniz-Lima (2016) :<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/19695>

diferenças entre as postagens, e como elas contribuem para a compreensão do tema em estudo.

- i. Fornecer *feedback* individualizado aos alunos sobre a sua participação na atividade, avaliando sua capacidade de análise, interpretação e comunicação de ideias.

Entendemos que esta oficina adota uma abordagem envolvente e participativa da leitura, oferecendo aos alunos a oportunidade de explorar o conteúdo de forma mais profunda e contextualizada. A atividade de Leitura Guiada com Postagens Seleccionadas tem potencial para ser uma ferramenta produtiva no contexto educacional contemporâneo, capaz de proporcionar uma série de benefícios significativos para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Esta prática, que combina a leitura direcionada com a seleção criteriosa de postagens específicas, oferece uma abordagem dinâmica e envolvente que vai além da simples transmissão de conhecimento, estimulando a reflexão crítica, o debate construtivo e o engajamento ativo e a interação dos estudantes com os conteúdos apresentados (Muniz-Lima, 2022).

Um dos principais benefícios da Leitura Guiada com Postagens Seleccionadas é a melhoria no desenvolvimento da compreensão textual. Ao analisar textos selecionados cuidadosamente, os alunos são incentivados a explorar não apenas o significado literal das palavras e das mídias, mas também os elementos implícitos, as entrelinhas e as nuances presentes no texto. Essa prática contribui para a ampliação da capacidade interpretativa dos estudantes, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente dos conteúdos abordados.

Além disso, a atividade de Leitura Guiada com Postagens Seleccionadas estimula o pensamento crítico e a reflexão sobre temas atuais e relevantes. A seleção criteriosa de postagens permite abordar questões contemporâneas que despertam o interesse dos alunos e os incentivam a refletir sobre diferentes pontos de vista, ideias e conceitos. Dessa forma, os estudantes são desafiados a analisar criticamente as informações apresentadas, a formular questionamentos pertinentes e a desenvolver argumentos fundamentados, fortalecendo suas habilidades analíticas e argumentativas.

Outro aspecto importante dessa prática é o estímulo ao debate e à interação entre os alunos e o professor. Ao discutir as postagens selecionadas em sala de aula, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar suas opiniões, trocar ideias e construir conhecimento de forma cooperativa. Ao explorar temas sociais, políticos e emocionais por meio das postagens selecionadas, os alunos são incentivados a se colocar no lugar do outro, a compreender

diferentes realidades e a desenvolver uma visão mais ampla e inclusiva da sociedade. Essa prática fortalece os laços de solidariedade e empatia entre os estudantes, preparando-os para uma participação ativa e responsável na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, o ambiente de diálogo e colaboração favorece o desenvolvimento da capacidade de expressão oral, aprimora as habilidades de comunicação interpessoal e promove a construção coletiva do conhecimento.

Por meio do *Instagram*, os estudantes são incentivados a interagir, compartilhar *insights*, trocar ideias e criar conexões significativas. Além disso, a integração do *Instagram* às aulas permite uma aprendizagem mais dinâmica, na medida em que é possível analisar diferentes sistemas semióticos, sobretudo os imagéticos, e estimular as trocas dialogais, enriquecendo, assim, a compreensão do texto e estimulando a reflexão crítica. Dessa forma, a oficina não apenas desenvolve a habilidade de leitura, mas também fortalece a capacidade dos alunos de se engajarem efetivamente na construção de sentidos (Muniz-Lima, 2022), de forma autônoma e criativa, preparando-os para os desafios de um mundo cada vez mais interconectado.

Em suma, a atividade de Leitura Guiada com Postagens Selecionadas proporciona uma experiência educacional enriquecedora, participativa e transformadora para os alunos. Ao promover a compreensão textual, o pensamento crítico, o debate construtivo e o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como sugerem as habilidades EM13LGG303² e EM13LGG702³ do eixo de linguagens da BNCC, essa prática contribui para a formação integral dos estudantes e para o seu preparo para os desafios do mundo contemporâneo, já que, como foi mencionado em nossa fundamentação, a BNCC recomenda, para o ensino médio, que exploremos mais questões de leitura de mundo e o engajamento com discussões sociais.

Deixaremos um quadro abaixo com um resumo da proposta de atividade Leitura Guiada com Postagens Selecionadas.

Quadro 1 - Plano de atuação da oficina 1

Oficina 1 - Leitura guiada com postagens selecionadas
<ul style="list-style-type: none"> ● Objetivo geral:

² (EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação (Brasil, 2018, p. 493).

³ (EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital (p. 497).

<p>➤ Desenvolver habilidades de leitura crítica através da análise de postagens selecionadas no Instagram.</p> <p>● Objetivos específicos:</p> <p>➤ Identificar informações socialmente relevantes em postagens do Instagram;</p> <p>➤ Analisar o conteúdo das postagens tendo em vista a relação com o contexto sócio-histórico;</p> <p>➤ Refletir sobre o impacto das redes sociais na comunicação e na compreensão textual;</p> <p>➤ Relacionar as postagens selecionadas com o conteúdo estudado em sala de aula;</p>	
<p>● Habilidades da BNCC contempladas</p>	<p>➤ EM13LGG102⁴</p> <p>➤ EM13LGG103⁵</p> <p>➤ EM13LGG303</p> <p>➤ EM13LGG702</p>
<p>● Eixo de ensino</p>	<p>➤ Leitura</p>
<p>● Tempo estimado</p>	<p>➤ 4 aulas</p>
<p>● Procedimentos</p>	<p>➤ Atividade individual;</p> <p>➤ Atividade em grupo;</p> <p>➤ Roda de conversa.</p>
<p>● Material necessário</p>	<p>➤ Dispositivos eletrônicos com acesso à internet (computador, <i>tablets</i> ou <i>smartphones</i>);</p> <p>➤ Acesso ao Instagram.</p>
<p>● Avaliação</p>	<p>➤ Participação dos alunos na discussão em grupo e nas atividades individuais;</p> <p>➤ Qualidade das contribuições dos alunos durante a análise das postagens;</p> <p>➤ Capacidade dos alunos de relacionar as postagens ao conteúdo estudado em sala de aula;</p> <p>➤ Reflexão crítica sobre o uso das redes sociais como ferramenta de leitura e trocas dialogais.</p>

Fonte: elaboração do autor (2024).

⁴ (EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade (Brasil, 2018, p. 491)

⁵ (EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais) (p. 491).

4.2. Oficina 2 - Projeto de *Storytelling*⁶

Por meio de Solé (1998) enfatizamos a importância de compreender os objetivos da leitura. Nessa proposta, é necessário que esteja claro os objetivos narrativos. Em um projeto de *Storytelling*, os alunos e o professor devem entender o propósito da história que estão contando e os resultados que esperam alcançar com ela.

A partir disso, destacamos a relevância da ativação do conhecimento prévio dos leitores para a compreensão do texto, pois a eficácia da produção depende do claro entendimento sobre o que se está produzindo. Nesse ponto, Solé (1998) aponta que as estratégias de compreensão dependem do texto e do objetivo que almejamos com aquele texto.

Resumidamente, essa atividade foca na compreensão ativa, na ativação do conhecimento prévio e na promoção da autonomia dos alunos, princípios fundamentais discutidos pela BNCC e reforçados por Solé (1998).

Etapa 1 - Antes da leitura

- a. Apresentar o conceito de *storytelling*, explicando sua importância para a construção de sentidos de alguns gêneros. Em seguida, informar aos alunos que terão a oportunidade de criar uma história usando o *Instagram* como plataforma de publicação, por meio do recurso *Story*.
- b. Estabelecer os objetivos do projeto, que podem incluir o desenvolvimento de habilidades de escrita criativa, a aplicação de técnicas de narração de histórias e a integração de conceitos aprendidos em sala de aula.

Etapa 2 - Durante a leitura

Parte 1 - Desenvolvimento do texto

- c. Orientar os alunos a escolherem um tema ou tópico para sua história, que pode estar relacionado ao conteúdo curricular ou ser de livre escolha. Com isso, eles

⁶ *Storytelling* é uma técnica de comunicação que utiliza narrativas para transmitir mensagens e informações de maneira mais impactante e memorável. Em vez de simplesmente expor dados ou fatos, o narrador constrói uma narrativa que prende a atenção do público, incentivando sua imaginação e interação com o material apresentado.

desenvolvem uma estrutura básica para sua história, incluindo elementos como personagens, cenários e enredo.

- d. Encorajar os alunos a explorar diferentes pontos de vista, criar reviravoltas na trama e desenvolver diálogos entre os personagens. Nesse momento, o trabalho de preparação das histórias pode ser individual ou em grupos, utilizando técnicas de *brainstorming* etc.

Parte 2 - Desenvolvimento do vídeo

- e. Orientar, simultaneamente à escrita, os alunos a criar conteúdo visual para acompanhar sua história no *Instagram*. O conteúdo pode incluir fotos, vídeos curtos, ilustrações ou qualquer outro tipo de mídia que ajude a contar a história de forma visualmente atrativa, inclusive levando em consideração a própria atuação dos alunos.

Parte 3 - Publicação

- f. Lembrar que o objetivo é produzir conteúdo audiovisual para uma plataforma específica (*Instagram*), cujo recurso possui um formato próprio que deve ser respeitado. Logo, os alunos precisam adaptar suas histórias ao formato do *Instagram*, dividindo-as em partes menores para serem compartilhadas como Stories. Além disso, eles podem utilizar recursos como legendas, *stickers*, *emojis*, efeitos e filtros para enriquecer sua narrativa.
- g. Instruir os alunos a publicar suas histórias no *Instagram*, utilizando uma *hashtag* específica criada para o projeto.

Etapa 4 - Avaliação

- h. Incentivar os alunos a compartilhar suas histórias com colegas de classe, amigos e familiares, incentivando a troca dialogal e aumentando, assim, os níveis de interatividade (Muniz-Lima, 2022).
- i. Realizar uma sessão de avaliação, na qual compartilham suas experiências e recebem *feedback* do professor e dos colegas. Essa discussão ajuda a refletir sobre os desafios enfrentados, os pontos fortes de suas histórias e as áreas que podem ser melhoradas em projetos futuros, tanto em relação à organização como da parte prática.

Defendemos que essa atividade vai além dos métodos tradicionais das aulas de leitura e escrita, sendo também uma estratégia poderosa para fomentar a criatividade, a colaboração e a autoexpressão dos alunos. *Storytelling* é uma forma envolvente de produzir e compartilhar conhecimento, que cativa a atenção dos alunos, estimulando o interesse e a curiosidade pelo conteúdo apresentado. Através de narrativas bem elaboradas, os alunos são transportados para um mundo de imaginação e fantasia, tornando a aprendizagem mais emocionante, memorável e interativa.

Além disso, o *Storytelling* promove o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, uma vez que os alunos são incentivados a expressar suas próprias ideias e experiências por meio da criação e compartilhamento de histórias. Ao participar ativamente do processo de contar histórias, os alunos aprimoram suas habilidades de expressão oral e escrita, aprendendo a estruturar narrativas de forma coerente e persuasiva.

Outro benefício do *Storytelling* é a promoção da empatia e da compreensão interpessoal. Ao explorar diferentes perspectivas e experiências por meio das histórias, os alunos desenvolvem a capacidade de se colocar no lugar dos outros e de entender melhor as emoções e motivações das pessoas ao seu redor. Isso contribui para a construção de relações mais empáticas e inclusivas na sala de aula e na sociedade como um todo.

Além disso, ao criar e compartilhar suas próprias histórias, os alunos exploram novas ideias, experimentam diferentes pontos de vista e expandem seus horizontes mentais, o que é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico.

Por fim, o *Storytelling* também pode ser uma poderosa ferramenta de ensino interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento de forma significativa e contextualizada. Através das histórias, os alunos podem explorar temas complexos e interconexões entre diferentes disciplinas, tornando a aprendizagem mais integrada aumentando, assim, os níveis de interação (Muniz-lima, 2022).

Em suma, o *Storytelling* é uma atividade rica e versátil que oferece uma série de benefícios ao processo de ensino e aprendizagem. Ao participarem, os estudantes são incentivados a explorar ideias de forma mais ampla, a colaborar uns com os outros e a expressar suas próprias perspectivas de maneira única e subjetiva. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também proporciona aos alunos um espaço para se envolverem de forma mais profunda e significativa com o conteúdo. Ao estimular a criatividade e a autoexpressão, a atividade não apenas desenvolve as habilidades linguísticas mais básicas, mas também promove o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. Dessa

forma, ela se torna não apenas uma tarefa educacional, mas sim uma jornada de descoberta e crescimento pessoal para os alunos, tornando o processo de aprendizado mais envolvente e gratificante.

Apresentamos o Quadro 2 com um resumo da proposta de atividade Projeto *Storytelling*:

Quadro 2 - Plano de atuação da oficina 2

Oficina 2 - Projeto de Storytelling	
<ul style="list-style-type: none"> ● Objetivo geral: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Desenvolver habilidades de escrita criativa, leitura recreativa e expressão visual através da criação de uma história utilizando o Instagram como plataforma de <i>storytelling</i>. ● Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Explorar técnicas de narração de histórias; ➢ Aplicar conceitos de estrutura narrativa, desenvolvimento de personagens e criação de enredos; ➢ Utilizar recursos visuais para enriquecer a narrativa; ➢ Compreender o impacto das redes sociais na comunicação e na expressão artística. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● Habilidades da BNCC contempladas 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ (EM13LGG703)⁷ ➢ (EM13LP17)⁸ ➢ (EM13LP18)⁹
<ul style="list-style-type: none"> ● Tempo estimado 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 4 aulas.
<ul style="list-style-type: none"> ● Eixo de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Leitura; ➢ Escrita;
<ul style="list-style-type: none"> ● Procedimentos 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Pesquisa individual; ➢ Pesquisa em grupo; ➢ Discussão; ➢ Produção escrita; ➢ Produção audiovisual; ➢ Postagens no Instagram.

⁷ (EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais (Brasil, 2018, p. 497).

⁸ (EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas (p. 509).

⁹ (EM13LP18) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos (p. 509).

<ul style="list-style-type: none"> ● Material necessário 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dispositivos eletrônicos com acesso à internet (computador, <i>tablets</i> ou smartphones); ➤ Acesso ao Instagram; ➤ Recursos de escrita (papel, canetas, lápis etc); ➤ Adereços e acessórios para criação de conteúdo visual (opcional).
<ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Originalidade e criatividade da história desenvolvida; ➤ Qualidade de escrita e fluidez da narrativa; ➤ Impacto visual e eficácia na utilização de recursos visuais; ➤ Participação ativa e engajamento durante o desenvolvimento e compartilhamento das histórias; ➤ Reflexão crítica sobre o uso das mídias sociais como ferramenta de expressão artística e comunicativa.

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

4.3. Oficina 3 - Construção de Infográficos

Etapa 1 - Antes da leitura

- a. Apresentar aos alunos o conceito de infográfico e sua importância na apresentação de informações de forma visual e concisa. Para isso, discutir exemplos de infográficos e sua aplicação em diferentes contextos.
- b. Orientar os alunos na identificação das informações-chave relacionadas ao conteúdo estudado.
- c. Auxiliar os alunos na organização e estruturação das informações identificadas e discutir diferentes modelos e formatos de infográficos e ajudá-los a escolher a melhor abordagem para representar suas informações (a escolha do texto fonte fica a critério do professor).

- d. Informar que o infográfico terá o Story ou o Feed do Instagram como destino final para publicação. Devido a isso, é necessário orientá-los em relação aos formatos exigidos pela plataforma¹⁰.

Etapa 3 - Durante a leitura

- e. Sugerir que os alunos utilizem ferramentas de criação de infográficos, como Canva, Piktochart, para criar suas produções.
- f. Incentivá-los a usar uma combinação de sistemas semióticos, texto verbal, gráficos, ícones e fotos para transmitir as informações de forma visualmente atrativa.

Etapa 4 - Depois da leitura

- g. Proporcionar um momento em que os alunos possam trocar seus infográficos com os colegas, de modo a fornecer e receber *feedback* construtivo sobre a clareza, precisão e eficácia da comunicação visual em cada infográfico.
- h. Após a revisão, os alunos poderão ter um tempo para fazer os últimos ajustes com base nos *feedbacks* recebidos.
- i. Por fim, o professor irá conduzir uma apresentação em que os alunos compartilham seus infográficos com a turma já publicados no *Instagram*, explicando as informações representadas e os elementos visuais utilizados.
- j. Nesse momento, o professor avaliará a clareza na apresentação, a utilização de elementos visuais, a criatividade e a participação e engajamento dos alunos.

Os infográficos são uma forma visualmente atrativa de apresentar informações complexas de maneira clara e concisa. Ao envolver os alunos na criação de infográficos, estamos estimulando-os a desenvolver habilidades essenciais, como a leitura consciente, a síntese de dados, a comunicação visual e o pensamento crítico. Sobre essa questão, podemos relacionar com a competência 7 do eixo de Linguagens da BNCC, que visa “mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas” (Brasil, 2018, p. 497).

¹⁰ Mais detalhes sobre o assunto podem ser consultados neste trabalho:
https://cgscholar.com/bookstore/web_works/ensino-remoto-de-leitura-30d8c023-efea-4cf1-9aba-63170bb9d523?adv=false&category_id=multimodal+journals&path=multimodal+journals%2F498%2F519

Diversos fatores nos levam a acreditar que a utilização de infográficos é uma alternativa excelente. Primeiramente, a elaboração de infográficos fomenta a síntese de dados. Ao selecionar e organizar as informações relevantes para incluir no infográfico, os alunos são desafiados a identificar os pontos-chave e distinguir entre informações essenciais e secundárias. Esse processo de síntese ajuda os alunos a solidificar sua compreensão leitora sobre o tema abordado, além de desenvolver habilidades de análise e discernimento.

Além disso, a atividade de criação de infográficos estimula a criatividade dos alunos. Eles têm a liberdade de escolher elementos visuais, cores e layouts que melhor representem as informações que desejam comunicar. Isso permite que expressem sua singularidade e estilo pessoal, enquanto praticam habilidades de *design* e composição visual, como sugerido especificamente em algumas habilidades da competência 7 do eixo de Linguagens da BNCC, como EM13LGG701¹¹ E EM13LGG704¹².

Outro benefício relevante é o desenvolvimento de habilidades de construção de sentidos em diferentes situações comunicativas. Ao criar infográficos, os alunos precisam considerar cuidadosamente como apresentar as informações de maneira clara e acessível. Eles aprendem a comunicar conceitos complexos de forma atraente, adaptando sua linguagem e estilo visual ao público-alvo.

Adicionalmente, a atividade de criação de infográficos encoraja a colaboração e o trabalho em equipe. Os alunos podem colaborar na coleta de informações, trocar ideias e desenvolver infográficos em conjunto. Isso promove habilidades de colaboração e liderança, ao mesmo tempo em que os alunos aprendem a valorizar as contribuições individuais de cada membro do grupo.

A elaboração de infográficos também pode aumentar o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Por ser uma atividade prática e interativa, os alunos se sentem mais motivados e envolvidos em seu próprio processo de aprendizagem. Eles têm a oportunidade de aplicar o que aprenderam de maneira criativa e significativa, o que aumenta a relevância e a praticidade do conteúdo estudado.

Por fim, os infográficos podem ser uma ferramenta valiosa para avaliação formativa. Os professores podem avaliar não apenas o conteúdo dos infográficos, mas também a capacidade dos alunos de organizar informações, criar elementos visuais e comunicar

¹¹ (EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos (p. 497).

¹² (EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede (p. 497).

eficazmente seus conhecimentos. Isso fornece um *feedback* valioso que pode orientar o processo de ensino e aprendizagem de forma contínua e direcionada.

Em suma, a elaboração de infográficos oferece uma ampla variedade de contribuições para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. Ao promover a síntese de informações, estimular a criatividade pelo uso de diferentes sistemas semióticos, facilitar a efetivação dos propósitos comunicativos dos textos, incentivar a colaboração entre os discentes e aumentar o engajamento efetivos desses alunos na construção de sentidos em interação digital on-line, os infográficos emergem como uma produção textual poderosa e versátil a ser trabalhada em sala, capaz de enriquecer significativamente a experiência de ensino e aprendizagem.

No quadro 3, apresentamos uma síntese da proposta de atividade Construção de Infográficos.

Quadro 3 - Plano de atuação da oficina 3

Oficina 3 - Construção de Infográficos	
<ul style="list-style-type: none"> ● Objetivo geral: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver habilidades de síntese, organização visual de informações e comunicação eficaz através da construção de infográficos. ● Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar informações-chave relevantes no conteúdo; ➤ Utilizar ferramentas adequadas para criar infográficos; ➤ Organizar e estruturar as informações de forma clara e coerente; ➤ Comunicar conceitos complexos de maneira acessível e visualmente atrativa. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● Habilidades da BNCC contempladas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ EM13LP34¹³; ➤ EM13LGG701; ➤ EM13LGG704.
<ul style="list-style-type: none"> ● Eixo de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura.
<ul style="list-style-type: none"> ● Tempo estimado 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 6 aulas.

¹³ (EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento (Brasil, 2018, p. 518).

<ul style="list-style-type: none"> ● Procedimentos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura do texto fonte; ➤ Estudo em grupo; ➤ Discussão coletiva; ➤ Produção verbo-visual; ➤ Apresentação oral.
<ul style="list-style-type: none"> ● Material necessário 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dispositivos eletrônicos com acesso à internet (computadores, <i>tablets</i> ou <i>smartphones</i>); ➤ Ferramentas de criação de infográficos (Canva, Piktochart etc.); ➤ Acesso ao conteúdo relacionado ao tema estudado.
<ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Clareza e precisão na apresentação das informações no infográfico; ➤ Eficácia na utilização de elementos visuais para representar as informações; ➤ Criatividade e originalidade na abordagem do tema; ➤ Participação ativa e engajamento dos alunos durante o processo de criação e apresentação dos infográficos; ➤ Reflexão crítica sobre a importância da comunicação visual na apresentação de informações.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da leitura no contexto educacional contemporâneo tem sido objeto de discussões e transformações significativas, impulsionadas pelo avanço tecnológico e pela inserção massiva das tecnologias digitais na sociedade. Como foi visto, Solé (1998), Marcuschi (2002) e, mais recentemente, Muniz-Lima (2022) produziram ideias correlacionadas quanto à importância da integração das tecnologias digitais na educação conforme as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Solé (1998) destaca a importância de entender os diferentes objetivos da leitura e adaptar as estratégias conforme o contexto, algo essencial para o trabalho do professor ao utilizar atividades como da Oficina 1, *Leitura guiada com postagens selecionadas*.

Ao mesmo tempo, as ideias de Muniz-Lima (2022) sobre os modos de interação em contexto digital podem se aliar a essa abordagem. Práticas textuais digitais, como aquelas encontradas no *Instagram*, permitem uma interação variada e complexa, influenciada por diferentes sistemas semióticos, níveis de interatividade e tipos de mídia. Isso ressalta a importância de estratégias flexíveis e adaptáveis que permitam aos alunos engajar-se de forma significativa com esses tecnotextos. "Projeto de Storytelling" busca fomentar a construção de narrativas multissemióticas aproveitando a diversidade de recursos oferecidos por redes sociais, como o *Instagram*.

As reflexões de Marcuschi (2002) sobre os gêneros textuais emergentes no contexto digital fornecem um quadro histórico importante para entender a evolução das práticas de leitura e interação on-line. Como vemos nas práticas tecnotextuais contemporâneas, como aquelas que envolvem a mídia *Instagram*, as tecnologias digitais transformaram não apenas a produção dos textos, mas também as formas como os lemos e construímos sentidos com eles. Nesse sentido, a "Construção de Infográficos" revela-se uma atividade relevante, pois permite aos alunos explorar diferentes sistemas semióticos, especialmente o imagético, de forma criativa e crítica, engajando-se ativamente na produção de conteúdo para as redes sociais.

A conexão entre as ideias desses três autores nos ajuda a criar abordagens de ensino de leitura que não apenas desenvolvem as habilidades dos alunos, mas também preparam para os desafios de mundo cada vez mais digital e interconectado, onde a compreensão e a produção de textos digitais são essenciais.

As atividades "Leitura Guiada com Postagens Selecionadas", "Projeto de Storytelling" e "Construção de Infográficos" apresentam estratégias pedagógicas essenciais que podem aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. A "Leitura Guiada com Postagens

Selecionadas" incentiva uma análise mais profunda e crítica dos textos, enquanto o "Projeto de Storytelling" fomenta a criatividade, a expressão oral e escrita, e a capacidade de empatia, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo. Por outro lado, a "Construção de Infográficos" estimula a habilidade de síntese e a organização visual de informações, possibilitando aos estudantes a apresentação de dados de maneira clara e atrativa. Combinadas, essas estratégias pedagógicas ampliam as oportunidades de enriquecimento do currículo educacional e impulsionam a participação ativa dos alunos, contribuindo para a formação de indivíduos críticos, criativos e preparados para as demandas contemporâneas.

Nossas propostas buscam dialogar com as diretrizes estabelecidas pela BNCC, que reconhecem a necessidade de explorar as potencialidades das tecnologias digitais para o ensino de Língua Portuguesa, enfatizando a importância da interação digital e do uso criativo das diversas mídias para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes.

Em síntese, a integração das tecnologias digitais ao ensino de leitura é um processo complexo que requer uma abordagem pedagógica adaptativa e consciente, alinhada com as diretrizes da BNCC e fundamentada em uma formação docente adequada. Ao considerar as potencialidades e os desafios do mundo digital, as escolas podem preparar os alunos para se tornarem sujeitos críticos, autônomos e participativos na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da educação. **Base nacional comum curricular**. BNCC. Brasília, MEC, 2018. Acesso em: 01/10/2023 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

COLL, César. Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. In. COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.) **Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación**. Madrid: Alianza, p. 435-453, 1990.

COLLINS, Allan; SMITH, Edward. **Teaching the process of reading comprehension**. Technical report n. 182. Urbana, Illinois: Center for the Study of Reading, 1980.

COSTA, Patricia Maria Viana. **Práticas de letramento literário no ensino fundamental II: a produção de stories para o Instagram**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional em Letras Rede Nacional. Fortaleza, 2020.

EDWARD, Derek; MERCER, Neil. **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula**. Barcelona: Paidós/MEC, 1988.

GUIMARÃES, Renata Lopes Cipriano. **Letramento digital: uso de recursos digitais por professores e alunos de uma escola de ensino médio no município de Tocantinópolis-TO**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins - Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-graduação em Letras Ensino de Língua e Literatura. Araguaína, TO, 2022.

LOPES, Renata Chaves. **Práticas de leitura literária com gêneros emergentes no ambiente digital: impactos no letramento literário de alunos de ensino médio de uma escola pública de Fortaleza**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicado. Fortaleza, 2021.

MUNIZ-LIMA, Isabel. **A interação escrita professor-aluno em contexto de uso da metodologia da aprendizagem cooperativa a partir de um estudo sistêmico-funcional do gênero Processamento de grupo**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós- Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

MUNIZ-LIMA, Isabel. **Modos de interação em contexto digital**. Orientadora: Mônica Magalhães Cavalcante. 2022. 178 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

MUNIZ-LIMA, Isabel. Ensino remoto de leitura: agrupamento de gêneros no Instagram.

Revista DeCoDE. v. 2, n. 4, 2023. Disponível em:

https://cgscholar.com/bookstore/web_works/ensino-remoto-de-leitura-30d8c023-efea-4cf1-9aba-63170bb9d523?adv=false&category_id=multimodal+journals&path=multimodal+journals%2F498%2F519. Acesso em: fev. 2024.

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

Panorama Mobile Time/Opinion Box - Crianças e adolescentes com smartphones no Brasil - Outubro de 2023. Acesso em: 14/12/2023 Disponível em:
<https://www.mobiletime.com.br/pesquisas/>

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WOOD, David; BRUNER; Jerome; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 17, p. 80-100, 1976.