

PRÁTICAS LEITORAS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS: O QUE DIZEM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO?

READING PRACTICES IN EDUCATIONAL PRACTICES: WHAT DO INTEGRATED HIGH SCHOOL TEACHERS SAY?

Vanilda Salustiano da Silva **1**
Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna **2**
Rivadália Porto Cavalcante **3**
Weimar Silva Castilho **4**

Resumo: Este artigo buscou compreender como ocorre o processo ensino e aprendizagem da compreensão leitora de textos no Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para tanto, realizou-se um estudo de caso aplicando a técnica de grupo focal com professores da área de Linguagens atuantes em uma Instituição Federal do Tocantins. O trabalho analítico dos dados orientou-se pela técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin. Os resultados obtidos evidenciaram que, diante da multiplicidade e diversidade de textos que emergem com as tecnologias digitais, os professores enfrentam dificuldades ao realizarem procedimentos didáticos de transformação e adaptação desta rede textual em objeto de ensino para a compreensão leitora, contemplado a textualidade verbal, não verbal e multimodal, em concordância com os propósitos de uma formação integral e multiletrada dos estudantes em EPT.

Palavras-chave: Ensino de leitura. Multiletramentos. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Abstract: This article sought to understand how the teaching and learning process of reading comprehension occurs in Integrated High School in Vocational and Technological Education (EFA). To do so, a case study was carried out applying the focus group technique with teachers of the Language area working in a Federal Institution of Tocantins. The data analytic work was guided by Laurence Bardin's content analysis technique. The results obtained showed that, in face of the multiplicity and diversity of texts that emerge with digital technologies, teachers face difficulties in performing didactic procedures of transformation and adaptation of this textual network in teaching object for reading comprehension, contemplating verbal, non-verbal and multimodal textuality, in accordance with the purposes of a comprehensive and multilingual education of students in EFA.

Keywords: Reading teaching. Multiliteracies. Digital Information and Communication Technologies.

- 1** Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Técnica administrativa no Banco do Brasil Tecnologia de Serviços (BBTS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4938213864477136>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5589-2710>. Email: vanilda.v3@gmail.com
- 2** Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Professora do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, Campus Palmas, IFTO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1745769805611202>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4112-5470>. Email: marysenna@ifto.edu.br
- 3** Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Estágio de Doutorado Sanduíche (PDSE/CAPES) - Boursier d'excellence - pela Universidade de Genebra (UNIGE), Suíça. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Professor do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, Campus Palmas – IFTO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0253765727453200>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6568-7910>. Email: riva@ifto.edu.br
- 4** Doutor em Sistemas Mecatrônicos pela Universidade de Brasília, Brasil (UNB). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Professor do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, Campus Palmas – IFTO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3043820195417966>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5642-6049>. Email: weimar@ifto.edu.br

Introdução

Vivemos uma era em que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ganharam destaque e as mídias digitais se tornaram uma realidade na vida humana. Nesse contexto, expande-se a multiplicidade cultural da sociedade e a multiplicidade semiótica que compõem os textos, por meio dos quais a população se informa e se comunica, produz e difunde seus conhecimentos nas mais diversas esferas sociais (ROJO, 2012).

Assim sendo, conforme Rojo (2012) diante dessa multiplicidade de linguagens, são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica, isto é, não basta à leitura da palavra, é necessário atribuir sentido e significado a imagens, cores, sons, movimentos, gestos, palavras, símbolos, entre outros, que integram os textos contemporâneos.

Diante deste cenário, é necessário que a escola inclua em seu currículo e nos eventos de ensino e de aprendizagem das disciplinas, conteúdos articulados com “a grande variedade de culturas presentes já nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO, 2012, p.1). Desta maneira, além de incorporar as novas tecnologias no ensino e aprendizagem da leitura na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na prática em sala de aula, o professor deve incentivar o estudante a reflexão e criticidade diante dos diversos modelos de textos multissemióticos com enfoque multicultural, emergentes na sociedade hodierna.

De acordo com Freire (1989), o ato de ler vai além do domínio do código escrito, isto é, numa relação dinâmica com a realidade, ler é o mesmo que interpretar e/ou compreender os elementos constitutivos do mundo. Logo, a prática leitora é uma prática de construção de sentidos das coisas da vida e não se restringe tão somente à leitura da palavra e do texto. A significação destes depende de práticas sociais reais contextualizadas, no universo das interações socioculturais.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender como está ocorrendo o ensino e aprendizagem da leitura no Ensino médio Integrado na EPT. Assim sendo, inicialmente o artigo traz uma revisão bibliográfica, demonstrando a importância da leitura como instrumento de emancipação humana, a educação e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), leituras da textualidade contemporânea, e o ato de ler como prática indispensável para além da sala de aula. Em seguida, apresentamos a metodologia utilizada para a pesquisa, à análise e discussão dos dados obtidos com a amostra do grupo focal realizado com professoras da área de Linguagens e por fim, as considerações finais sobre a análise.

O ato de ler como instrumento de emancipação humana

Com base em Freire (1989), a leitura é uma prática emancipadora, capaz de desenvolver habilidades como a reflexão e criticidade, ampliando a percepção de mundo dos indivíduos na sociedade e a imersão dos mesmo em novos contextos. Assim, na mesma direção, Macedo (2019, p. 69) afirma que “uma concepção de letramento fundamentada na criticidade resulta numa postura ativa na interpretação dos textos e na compreensão do mundo contemporâneo”.

Ademais, conforme aponta Rojo (2015), não basta o letramento de textos puramente verbais, isso porque a sociedade das tecnologias digitais vivencia a emergência e o domínio da hibridização dos textos e dos discursos, onde textos-verbais, textos não verbais e textos-multimodais se confundem, representando avanços, irreversíveis, das práticas sociais contemporâneas. Segundo a autora, urge atualmente, para além de saber ler e interpretar textos, saber produzi-los, editá-los e publicá-los, difundindo-os em diferentes mídias e redes sociais, em formato de textos em imagens, cores, sons, ritmos e movimentos, porque são assim os textos contemporâneos, além da combinação de várias culturas com a mediação da prática e da compreensão leitora. Como amparado nos aportes vygotskianos, o desenvolvimento da capacidade leitora dos sujeitos ocorre nas relações sociais, mediadas pela cultura e pelos construtos linguageiros.

Diante dos pressupostos anteriores, para que o indivíduo possa atuar na sociedade de forma autônoma, ele deve saber ler de uma maneira crítica, isto é, precisa ler o mundo, a sociedade e o contexto em que se encontra. Freire (2001) reforça que ler é um processo gratificante, mas que exige muito.

Assim sendo, a leitura só é possível se estamos munidos de curiosidade e desejo de aprender, pois ler é um processo de busca, compreensão, interpretação de informações e de conhecimentos construído sócio historicamente. Nesse ínterim, o professor é um agente importantíssimo na formação de um cidadão autônomo intelectualmente, pois o estudo exige habilidades formais de leitura e escrita (FREIRE, 2001).

A leitura possibilita a formação autônoma e integral dos sujeitos. Freire (2001) aponta que ler permite um afastamento saudável entre a pessoa e o objeto do texto. O autor sugere que a codificação da cultura através da palavra escrita textualizada proporciona o empoderamento de comunidades marginalizadas, pois a cultura pode ser vista de longe quando é transformada em texto, e que quando lido, desoculta e valoriza os saberes. É importante reforçar que a compreensão dos construtos socioculturais não se materializa imediatamente, assim o sujeito leitor deve estar apto a interagir com a diversidade de textos que emergem e circulam em seu contexto social, sendo a tarefa do professor mediar esse processo (FREIRE, 2001).

Acerca da mediação dos saberes escolares via leitura, em Vygotsky (1991, 1993) tem-se que o ato de ler é inseparável da escrita. Dessa forma, são práticas sociais que evoluem conjuntamente. Na perspectiva histórico-cultural vygotkyana, leitura e escrita são, ao mesmo tempo, construtos linguageiros integrantes dos sistemas de signos, assumindo, por sua vez, função de ferramentas semióticas mediadoras na construção do sentido e da significação dos atos comunicativos do ser humano, da produção, manutenção e compartilhamento do conhecimento com seus iguais.

Com base nos pressupostos de Vygotsky o ato de ler é uma prática social que auxilia os processos de internalização e apropriação dos construtos socioculturais os quais são responsáveis pelo desenvolvimento das capacidades superiores humanas, isto é, capacidade de raciocínio crítico, da problematização e argumentação na resolução de problemas, consciência sobre si mesmo e de outrem, sobre as questões sociais do contexto em que estejam inseridos, bem como a participação social, dentre outras.

Assim, o autor alerta os professores quanto à separação do aprendizado da leitura e da escrita, pois ambos são essenciais à construção do conhecimento e compreensão crítica dos materiais estudados. Para tanto, é preciso que a escola forme leitores críticos, capazes de integrar conhecimentos formais (escolares) e conhecimentos informais (de mundo), bem como saber se comunicar, para além da escrita puramente verbal, hábeis à interpretação e produção crítica dos textos e discursos emergentes no momento sócio histórico e cultural de seu tempo.

Para se avançar nesta direção, segundo Chevallard (2013), o processo de mediação do ensino do conhecimento formal em contexto escolar requer de professores que este conhecimento passe por transformações adaptativas, denominadas pelo autor de transposição didática. Essa transposição equivale, aos objetivos, finalidades, adequação contextual, temporal, condições e meios de tornar os conhecimentos produzidos na esfera científico-acadêmica, e que fomentam a base para a existência das disciplinas escolares, em objeto de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

Chevallard elucida que o processo de mediação dos saberes escolares, contam com a relação didática entre professor, aluno e o saber (a ensinar e saber a aprender). Nesta relação, o saber constitui o objetivo do ensino conduzido pelo professor e o objetivo da aprendizagem do aluno em uma zona – ambiente – de desenvolvimento de capacidades superiores deste sujeito. Nesta relação, a leitura e/ou a compreensão leitora dos textos exerce papel central na implementação do processo mediação e transposição didático-pedagógica dos saberes nas práticas educacionais, posto que as bases de todo o saber humano se materializam em gêneros do discurso (cf. ROJO, 2009, 2012). Esses, por seu turno, são fontes e modelos para existência da textualidade verbal, não verbal e multimodal de um dado contexto social (KRESS; 2000; ROJO, 2015, 2019).

Os próximos tópicos abordam a função e a relação existente entre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e a emergente textualidade contemporânea.

A educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICS)

A evolução da tecnologia na contemporaneidade facilitou a aproximação e a interatividade entre as pessoas, possibilitou novas formas de trabalho, e ainda provocou diversas alterações no âmbito educacional. Conforme elucida Silva,

A sociedade da informação diariamente se atualiza e se transforma, de modo que é praticamente impossível pensar a formação das pessoas sem considerar suas relações com as novas tecnologias, conhecidas como TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), um conjunto de recursos tecnológicos que proporcionam novas maneiras de interação (SILVA, 2021, p.1-2).

Com base neste pressuposto, as TICs surgem como ferramentas que podem auxiliar os professores na sala de aula, o que possibilita maior disponibilidade de informações e recursos para o estudante, tornando o processo educativo mais interativo, dinâmico, eficiente e inovador (CARNEIRO E ALVES, 2019).

Nesta mesma direção, Carneiro e Alves (2019, p.78) destacam que “o ensino vem ganhando novos direcionamentos com o uso das tecnologias em grande escala”, suscitando assim novos tipos de letramento. Dessa forma, a escola deve possibilitar ao aprendiz o desenvolvimento da compreensão dos diversos multiletramentos existentes na esfera social. Para isso, não há como dissociar leitura e tecnologia, pois como afirma Rojo,

Já não bastam mais os letramentos da letra do Estado-Nação, ou seja, dos textos unidirecionais de um para muitos sem possibilidade de resposta, com valores muito fortes de autoria, porque já não são mais assim os textos a partir do surgimento do digital. Os textos passam a ser multissemióticos e hibridizam culturas muito diferenciadas (ROJO, 2015, p. 2).

Assim, com base em Rojo (2015), entendemos que a tecnologia torna-se uma ferramenta fundamental no apoio pedagógico. Além disso, o uso de instrumentos tecnológicos na educação está amparado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre as 10 competências gerais a serem desenvolvidas durante a formação dos estudantes, a quarta e a quinta relacionam-se ao tema: a quarta destaca o digital como uma das cinco linguagens a serem exploradas e a quinta reflete sobre seu uso com responsabilidade e senso crítico (Brasil, 2018).

Além disso, consoante Alves, Carneiro e Braga (2019) a proximidade com a internet começa desde a infância, e isso acaba refletindo no processo formativo dos indivíduos, visto que os mesmos estão cada vez mais conectados.

Sabemos que esse acesso não significa necessariamente inserção crítica, tão pouco, o fluxo maior e mais veloz de informação signifique prontamente produção de conhecimento. O currículo escolar ainda não espelha essa realidade, tanto de mais sensibilidade à pluralidade cultural como a esse incremento das interações via as novas tecnologias, por essa razão faz-se tão necessária a discussão sobre os múltiplos letramentos na escola (ROJO, 2015). Assim sendo, professores e estudantes devem saber usar as TICs a seu favor, de forma a obter melhores resultados no processo de ensinar e aprender.

Leituras da textualidade contemporânea

As mudanças do texto escrito e impresso para digital, capaz de congrega múltiplas linguagens (imagens estáticas em movimento, sons e músicas, vídeos, texto escrito e oral), fizeram com que surgissem textualidades híbridas que requer dos leitores contemporâneos mudança nos modos de ler e compreender os textos emergentes com o advento das TDICs. Este fenômeno redimensionou o conceito de letramento, tornando-o mais flexível, mais problematizado e ampliado ao longo dos anos (ROJO, 2015).

Conforme Soares (2009), na década de 1980, o termo letramento, muitas vezes foi confundido ao de alfabetização, embora os termos se complementem, apresentam conceitos opostos.

Em síntese, a diferença está no domínio que a pessoa tem sobre a leitura e escrita, enquanto a alfabetização é o momento que nos apropriamos do código escrito da nossa língua, adquirindo capacidade de ler e escrever, codificar e decodificar grafemas e fonemas, o letramento vai além, é o que conseguimos fazer com as habilidades de leitura e escrita nas mais diversas situações e práticas sociais.

Portanto, podemos concluir que a alfabetização é um passaporte para a elevação dos níveis de letramento, ou seja, para participar de determinadas esferas da sociedade que exigem um grau mais elevado de letramento, assistir aula na escola, participar de uma palestra, ler diversos tipos de textos, dá uma palestra, gravar uma vídeo aula, dentre outros. Assim, poderá participar de forma mais autônoma e plena na sociedade.

Com o surgimento das novas tecnologias digitais, o grupo de Nova Londres, formado por pesquisadores americanos, ingleses e australianos ampliaram em 1996 o conceito de letramento. Para eles, as formas de interação trazidas pela era digital que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemióticos e a pluralidade cultural dos estudantes convocam a escola a repensar seu currículo, tornando-o sensível a diversidade de linguagens e visões de mundo que as cercam. Nesse contexto, para abranger a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais está se comunica e informa, o grupo criou o termo: multiletramentos (ROJO, 2012).

A partir do momento que se leva em consideração a heterogeneidade dos modos pelos quais os sujeitos se apropriam da leitura e da escrita em sociedade, percebe-se a multiplicidade de letramentos que estão envolvidos nas práticas sociais, por exemplo: letramento científico, matemático, linguístico, digital, visual, cartográfico, crítico, etc. (ROJO, 2009).

Conforme Rojo (2012), quando tratamos do novo formato de leitura advindos da multiculturalidade e da multimodalidade dos textos em circulação no atual cenário contemporâneo, sob o olhar dos multiletramentos, existem características importantes a serem destacadas nos textos:

eles são interativos; mais que isso, eles são colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não); eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 19).

Com isso, nota-se que diferentemente das mídias anteriores no qual os textos se apresentavam, (impressos: livros, jornais, revistas, etc. E os analógicos: fotografias, cinemas, rádios e a TV) com a expansão das mídias digitais os textos são representados no formato de redes, hipertextos e hiper mídias. Além disso, uma das principais características desses novos textos é que eles são interativos e colaborativos (ROJO, 2012). A este respeito, Rojo esclarece que através das novas mídias digitais:

Nossas ações puderam, cada vez mais, permitir a interação também com outros humanos (em trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; na postagem de nossas ideias e textos, com ou sem comentários de outros; no diálogo entre os textos em rede (hipertextos); nas redes sociais; em programas colaborativos nas nuvens) (ROJO. 2012, p. 11).

Desse modo, em conformidade com os aportes de Mendonça e Fernandes (2019) essas mudanças resultaram em um novo formato de produção de textos e de leitura, ou seja, eles não são mais puramente linguísticos, integram imagens, gestos, sons, vídeos, movimentos, dentre outros.

Leitura: Uma prática para além da sala de aula

A leitura é uma prática presente em todos os níveis educacionais. Conforme Kleimam (1995), a escola é uma das mais importantes agências de letramento. Assim sendo, desempenha um papel

fundamental na formação dos alunos, para atuação ativa e autônoma na sociedade, principalmente no que diz respeito às modalidades de escrita e leitura.

A escola ao articular o letramento impresso com o letramento digital, além de tornar as aulas mais atrativas, está exercendo seu papel social na constituição da formação significativa, omnilateral, integral e politécnica dos estudantes em EPT, subsidiada por um currículo integrador, isto é, contemplando em sua proposta os multiletramentos imersos na sociedade em que vivemos.

Isso posto, visando uma formação integral, quanto mais diversificadas forem as práticas de aprendizagem utilizadas pela escola para ampliar as habilidades leitoras dos estudantes, maiores serão suas possibilidades de desenvolverem autonomia crítica, participativa, ampliar seus conhecimentos prévios, e assim, construir uma aprendizagem significativa, que com base em Ausubel “ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz” (MOREIRA, 1999, p. 153).

Se ao ler um texto, o leitor não conseguir atribuir sentido, realizará uma leitura mecânica. Nesse contexto, Ausubel retomado em Moreira (1999) exemplifica que, se o conteúdo não for significativo, ele será armazenado de maneira isolada, podendo ser facilmente esquecido, pois, não haverá conexão, ocorrendo apenas à aprendizagem mecânica. Assim, tomando como base essa afirmação, destaca-se a importância da escola na promoção de práticas motivadoras para o desenvolvimento de habilidades leitoras e comunicativas multimodais e conseqüentemente a construção de sentidos e significados a partir destas leituras.

Os aportes vygotskianos possibilitam o entendimento de que, diante dos diversos textos multimodais na sociedade hodierna, os seres humanos são capazes de desenvolver práticas leitoras, organizando e compreendendo instrumentos e sistemas de signos, cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências, construir significados e desenvolver novas funções psicológicas. Assim, a leitura não se resume, simplesmente, em decodificar os símbolos. Trata-se de algo muito mais amplo e complexo. Ao ler, o leitor relaciona todo seu conhecimento de mundo adquirido ao longo da experiência social, com o texto lido, internaliza e amplia conhecimentos.

Conforme Lerner, ler “é indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz a ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita”. (LERNER, 2002, p.73). Portanto, notamos que a leitura não é limitada ao universo escolar, assim o desenvolvimento da capacidade da leitura multimodal é imprescindível para a inserção social do indivíduo e construção de sua cidadania. Através da prática da leitura os estudantes têm acesso a uma enorme gama de informações e novos conhecimentos o que é essencial para que possa atuar e interagir de forma mais consciente, autônoma e emancipada na sociedade.

Metodologia

Para a realização deste artigo utilizamos a abordagem de estudo qualitativo, de cunho exploratório. Além disso, é um estudo de caso visto que nos possibilitou, conforme Silveira e Córdova (2009) um estudo profundo, amplo e detalhado, das práticas de professores atuantes no processo de ensino e aprendizagem de leitura no Ensino Médio Integrado. Pesquisa está, realizada em uma instituição Federal do Tocantins.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados o grupo focal, com o seguinte tema: O ensino de leitura no Ensino Médio da EPT. A justificativa para esta escolha se alinha às ideias de Backes *et al.* (2011, p. 439). Conforme os autores, o grupo focal é “um espaço de discussão e de troca de experiências em torno de uma determinada temática”, o que nos permitiu que o tema em foco, discutido no grupo, pudesse ser mais problematizado do que em circunstâncias de uma entrevista individual.

Diante deste pressuposto, Pommer e Pommer destacam,

As interações entre as pessoas, geralmente suscitam uma rica observação de ideias novas e originais, além da obtenção pelo pesquisador, de conhecimentos diretos em relação às

atitudes, expressões orais e corporais dos participantes [...], enfim, sua percepção do grupo, ao promover reflexões e diluir opiniões contrárias (POMMER e POMMER, 2014, p.12).

Com isso, o grupo focal contou com a participação de cinco professores de Língua Portuguesa (doravante denominadas P1, P2, P3, P4, P5). O Quadro 1 esboça o perfil profissional dos participantes, representando suas especialidades e experiências vivenciadas no ensino de leitura e produção textual no ensino médio.

Quando 1. Perfil dos profissionais participantes do grupo focal

Professores participantes	Formação	Tempo de atuação	Séries em que atuam
P1	Doutorado	mais de 20 anos	1ª, 2ª e 3ª
P2	Especialista	mais de 20 anos	1ª, 2ª e 3ª
P3	Mestrado	mais de 20 anos	1ª, 2ª e 3ª
P4	Especialista	mais de 20 anos	1ª, 2ª e 3ª
P5	Doutorado	mais de 20 anos	1ª, 2ª e 3ª

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa, com base nos dados gerados no grupo focal (2021/2).

O longo tempo de vivência na área de atuação dos professores no ensino médio possibilitou a geração de dados autênticos no que tange a temática pesquisada.

O grupo focal foi realizado via plataforma *Google-Meet* de uma instituição federal de ensino localizada no estado do Tocantins. O roteiro de perguntas que norteou as discussões apresentou questões acerca da formação continuada desses profissionais, tempo de atuação, como eles trabalham a leitura com seus alunos; percepções sobre orientações da BNCC, textos e outros materiais por eles utilizados ao trabalhar, estratégias e metodologias, dificuldades enfrentadas por eles para realizar este trabalho e as dificuldades dos alunos.

Posterior a isso, foi realizada a análise dos dados gerados. Neste aspecto, utilizamos as contribuições de Bardin (2011) sobre o conceito de análise de conteúdo. Esta técnica de pesquisa colaborou de forma mais adequada para que conseguíssemos analisar, compreender e interpretar os dados gerados. Conforme a autora, a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Sob essa perspectiva, procedemos à prática da análise de conteúdo apresentado pela estudiosa por meio da pré-análise, organizando e avaliando o que fazia sentido analisar nos dados gerados, na sequência construímos categorias, subcategorias e segmentos enunciativos de análise, com base nas principais questões norteadoras, e por fim, analisamos os resultados trazidos pelos dados suscitados.

Portanto, a técnica de análise de Bardin nos possibilitou compreender como os professores estão trabalhando a leitura na EPT, examinar o que as docentes pensam sobre o estudo da leitura no ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como entender como elas pensam, e porque pensam assim. Para os fins deste artigo, como amostra, apresentamos resultados da análise de um recorte extraído da narrativa de quatro professores gerada no grupo focal. O recorte em questão contempla cinco categorias temáticas, tais como: Percepções sobre orientações da BNCC, Textos utilizados no ensino de leitura, Materiais utilizados além de textos de ensino de leitura, Estratégias e metodologias para ensino de leitura e Desafios no ensino de leitura.

Discussão dos resultados

A tecnologia reconfigurou muitas atividades da vida moderna, inclusive, o ensino e o aprendizado, fazendo emergir novas linguagens com novos formatos de textos, o que conseqüentemente tem alterado nas mais diversas esferas da atividade social, os modos de ler, compreender e atribuir sentidos aos textos contemporâneos (SOARES, 2009; ROJO, 2012). Neste cenário, o texto verbal deixa de predominar a linguagem escrita, englobando desse modo, múltiplas e diversificadas semioses.

Dessa forma, conforme apresentamos na metodologia deste artigo, realizamos uma entrevista com grupo focal, dos quais os participantes eram professoras da área de Linguagens, com o objetivo de descobrir que métodos e estratégias de leitura os professores estão trabalhando com os alunos no Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Assim, apresentamos os resultados dessa análise, mediante a sistematização da fala das professoras em categorias temáticas e segmentos temáticos de análise, conforme Quadro 2, Quadro 3, Quadro 4, Quadro 5 e Quadro 6 a seguir.

Quadro 2. Percepções sobre orientações da BNCC

Categoria temática	Percepções	Segmento temático de análise
Percepções sobre orientações da BNCC	Documento generalista	P1. Não trabalho os aspectos da leitura conforme as orientações da BNCC, uma vez que o campo de leitura é muito amplo no documento.
	Documento complexo	P.2 Acho muito difícil seguir
	Difícil adequação	P.3 Da forma como a BNCC se apresenta, não tem conseguido em suas práticas uma maneira de adequar o que propõe a BNCC para a leitura.
	Documento minimalista	P.4 Não segue apenas a BNCC, pois trabalhar com o mínimo não é suficiente é necessário ampliar os horizontes do estudante.

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa, com base nos dados gerados no grupo focal (2021/2).

Conforme podemos observar no quadro 2, as professoras não conseguem fazer a transposição didática das proposições da BNCC para o ensino de leitura, a P1 afirma que o documento em questão é muito generalista, a P2 considera muito complexo, a P3 percebe a BNCC como difícil de ser adaptada a sua realidade e a P4 entende que o documento é minimalista, ou seja, não é suficiente para trabalhar as múltiplas dimensões do estudante.

Com base nisso, trazemos para essa análise os pressupostos defendidos por Chevallard (2013) o saber não chega à sala de aula tal qual foi produzido no contexto científico, ele passa por um processo de transformação, que implica em lhe dar uma “roupagem didática” para que ele possa ser ensinado. Neste aspecto, intensifica-se a necessidade de compreensão, contextualização e adequação da proposta da BNCC para o ensino de leitura, e essa tarefa torna-se mais fácil para o professor quando ele compreende os mecanismos da transposição didática do conhecimento trazidos por Chevallard.

Além disso, conforme Chevallard (2013) uma mudança profunda sempre ocorre quando o conhecimento adentra no sistema de ensino. Nesse aspecto, tendo em vista que a ecologia dos saberes ensinado é regida por leis específicas, moldadas por condições e limitações peculiares da relação didática, cabe ao professor uma transformação de postura, de maneira que os conteúdos

trabalhados em sala de aula possam ter sentido e significado, e assim os estudantes consigam estender esses conhecimentos para além do universo escolar de forma crítica e autônoma.

Quadro 3. Textos utilizados no ensino de leitura

Categoria temática	Tipos de textos	Segmento temático de análise
Textos utilizados no ensino de leitura	Textos Digitais	P1. Utiliza mais os textos digitais
	Textos Digitais	P2. Usa mais os textos digitais, pois entende que é o universo do momento dos estudantes.
	Textos Verbais	P3. Opta por textos verbais, mas também utiliza os multimodais e os textos digitais.
	Textos Multimodais	P4. Utiliza todos os textos, mas prioriza os textos multimodais.

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa, com base nos dados gerados no grupo focal (2021/2).

Através desta análise, seguindo um parâmetro de concordância entre as professoras P1 e P2, percebemos que a leitura do texto digital é considerada um dos mais importantes. Embora a P3 ainda trabalhe muito de forma tradicional, optando por textos verbais, em alguns momentos faz a transposição dos textos clássicos para o universo online.

Posto isso, com base em Freire (1989) a leitura do mundo é a que prevalece, embora a escola imponha um tipo de leitura. Como exemplo disso, observamos na fala da P3 que diz que mesmo utilizando o texto impresso da literatura tradicional, ela faz isso de forma virtual, o que mostra que além da leitura da palavra existe a leitura no âmbito das tecnologias.

Kress (2000) interpreta a multimodalidade como a expansão dos conceitos do que é a leitura, isto é, trata-se de outras formas de reproduzir e absorver o conhecimento através de diferentes mídias, viabilizando a unificação da teoria e da prática. Assim sendo, percebe-se através dos dados gerados que as tecnologias possibilitam uma nova perspectiva de leitura, tal como afirmado pela P1, ao dizer que o texto digital tem sido utilizado mais em suas aulas.

Além disso, a P3 argumenta que utiliza os mais variados tipos de textos, todavia, prioriza os textos multimodais, esse dado tem estreita relação com a concepção de Rojo (2012) sobre os novos letramentos, uma vez que, conforme a autora a interação trazida pelas novas tecnologias e a pluralidade cultural de seus estudantes convocam a escola a repensar seu currículo, tornando-o sensível a diversidade de linguagens e visões de mundo que as cercam. Nesta mesma perspectiva, Ramos (2010) destaca que as propostas curriculares devem valorizar a cultura, visto que é um elemento indissociável para o desenvolvimento de multiletramentos que envolvem o universo social.

Nesta direção, Consoante os estudos de Moreira (1999), Ausubel acredita que, para que ocorra uma aprendizagem efetiva, é necessário partir do que o aluno já sabe, isto é, sua bagagem histórico-social e cultural, ou seja, não se pode desconsiderar o conhecimento de mundo dos educandos e suas experiências adquiridas no meio social. O que está contido na teoria de Vygotsky (1993), que a formação ocorre nas relações sociais, mediadas pela cultura e pela linguagem. Nesse sentido, é possível perceber o papel da escola na formação de leitores, sendo ela um importante espaço social destinado a promover a aprendizagem dos multiletramentos.

Quadro 4. Materiais utilizados além dos textos no ensino de leitura

Categoria temática	Tipos de materiais	Segmento temático de análise
Materiais utilizados além dos textos no ensino de leitura	Materiais Verbais, não verbais	P1. Usa Livro didático, músicas, poesias, jornais, sites, vídeos e paródias
	Matérias Verbais, não verbais	P2. Opta por livro didático, cópias e vídeo aulas.
	Materiais Verbais, não verbais	P3. Usa Livro didático, vídeos curtos, filmes, livros e mapa conceitual
	Materiais Verbais, não verbais	P4. Utiliza livros didáticos, revistas, artigos, jornais, gibis, filmes, séries, músicas, e mídias sociais.

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa, com base nos dados gerados no grupo focal (2021/2).

Nota-se aqui, no quadro 4, que em unanimidade os materiais mais utilizados para o ensino de leitura no Ensino Médio na EPT pelas professoras (P1; P2; P3 e P4) são os verbais e os não verbais. Embora as práticas de letramento na escola tenham sua essência nos textos verbais, notamos que o único material citado por todas foi o “Livro Didático”, percebe-se que elas também utilizam diferentes materiais não verbais para complementar suas aulas e tornar o ensino da leitura mais significativo e contextualizado para o estudante.

No plano geral, nota-se que os jovens estão na internet lidando com textos em que não apenas a palavra, mas gestos, sons, imagens e movimentos, pedem atribuição de sentidos. São os chamados gêneros multimodais (ROJO, 2015). Nesta direção, podemos presumir que, alguns desses jovens podem estar apenas consumindo discursos alheios, difundidos em um curtir, uma repostagem, às vezes até em perfis falsos; outros desconfiados da repetição exaustiva do mesmo podem estar lidando com mais autonomia na escolha de seus próprios conteúdos, e outros ainda, estão utilizando as linguagens e a rede como meio de produção e circulação de suas próprias produções.

Portanto, podemos ter leitores críticos, leitores ingênuos, e produtores pessoais no contexto das novas linguagens e das novas tecnologias. Conforme Macedo (2019, p. 69) “o indivíduo só pode alcançar o pleno desenvolvimento de sua capacidade de reflexão através da identificação ou reconhecimento de qual deve ser o seu posicionamento na sociedade, atitude que é favorecida pelo letramento crítico”. Assim, é necessário que os sujeitos adotem uma postura ativa na interpretação dos textos que estão envoltos e na leitura de mundo.

A este respeito, Kleiman (1995), Soares (2009) Rojo e Moura (2019) apontam que a escola é uma das mais importantes agências de letramento e devem dialogar com as mais diversas linguagens contemporâneas. Nesta direção, Moreira (1999), amparando-se nas bases conceituais de Ausubel, destaca que, para que os estudantes desenvolvam habilidades leitoras e assim tenham uma aprendizagem significativa, a escola deve considerar sua bagagem histórico-social e cultural. Isso vem ao encontro da teoria de Freire (1989) em que a leitura de mundo precede à leitura da palavra, e a escola deve atuar na ressignificação dos saberes dos alunos.

Os textos produzidos, ao saírem dos escritos-impresos e serem transpostos para as novas mídias passam a combinar múltiplas linguagens, não somente a oral e a escrita, mas também imagens estáticas e em movimento, músicas e sons variados. Foi esse processo que nos levou da escrita e dos letramentos aos textos em múltiplas linguagens e aos multiletramentos (ROJO e MOURA, 2019). Neste contexto, as novas tecnologias instituem-se como materiais de suma importância na transposição didática para o alcance dos objetivos no ensino de leitura.

Quadro 5. Estratégias e metodologias para o ensino de leitura

Categoria temática	Método	Segmento temático de análise
Estratégias e metodologias para o ensino de leitura	Método tradicional	P1. Utiliza método tradicional, leituras de livros ou outros textos e após discussão.
	Método tradicional	P2. Também adota o método tradicional, com leituras e discussões.
	Método tradicional	P3. Adota o método tradicional, apresentando resumos de obras com intuito de instigar os alunos a ler a obra completa.
	Método ativo	P4. Diagnóstico seguido de leituras de textos trabalhando significados e construção de conceitos.

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa, com base nos dados gerados no grupo focal (2021/2).

A análise de conteúdo realizada através do grupo focal possibilitou-nos conhecer as estratégias e metodologias para o ensino de leitura. Constatamos conforme quadro 5 que, da mesma forma que a P1, as professoras (P2 e P3) utilizam o método tradicional, realizando “leituras e discussões dos textos”, centrado na linguagem puramente verbal, durante o trabalho de ensino de leitura.

Notamos então, que embora o texto multimodal seja onipresente no universo social, seja em painéis publicitários, televisão, internet, jornais, mídias sociais, e livros didáticos. Esses textos ainda estão engatinhando no ambiente escolar, pois as estratégias de leitura da maioria das professoras, conforme a amostra inclui o conceito tradicional de texto e imagens lineares, que aparecem como um suporte ilustrativo para o texto (CARDOSO, 2003).

De acordo com Vygotsky (1991, p. 11) é por meio da internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente que ocorre o desenvolvimento cognitivo. Assim, os professores devem adotar estratégias de ensino para a leitura de forma contextualizada com os diversos textos disponíveis, verbais, não verbais e multimodais, de modo a integrar todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura no processo formativo (CHEVALLARD, 2013; FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Neste aspecto, a fala da professora P4, nos chama a atenção por utilizar o “método ativo”, uma vez que dá “ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo.” (BACICH; MORAM, 2015, p. 29). Esta atuação da professora é fundamental, pois, por meio das intervenções e das estratégias definidas para o ensino de leitura, os conteúdos trabalhados em sala de aula passam a ter sentido e significado para os alunos.

Com base nesse pressuposto, Luke e Freebody (1997) afirmam que é impossível separar a interpretação do texto e o leitor, pois o posicionamento do sujeito influencia na forma como ele percebe o texto “os leitores sempre assumem um ponto de vista epistemológico, uma postura, a relação dos valores e das ideologias, dos discursos e das visões de mundo no texto” (LUKE e FREEBODY, 1997, p. 195).

Assim sendo, o entendimento de Luke e Freebody (1997) é análogo ao pensamento de Freire (2001), pois os autores percebem que, para a consolidação da leitura, é imprescindível que o professor fomente o senso crítico dos alunos. Dessa forma, a desocultação do objeto seria total, pois o estudante não estaria apenas decodificando o texto, e sim correlacionando e absorvendo as ideias.

Quadro 6. Desafios no ensino da leitura

Categoria temática	Desafios	Segmento temático de análise
Desafios no ensino de leitura	Motivação dos alunos	P1. Motivar os alunos a lerem os gêneros textuais que a escola propõe, e a partir dessa leitura construir significados aplicados à vida.
	Interesse dos alunos	P2. Fazer com que os alunos se interessem pelas leituras propostas pela escola.
	Disposição dos alunos	P3. A falta de disposição dos alunos e a administração do tempo destes estudantes.
	Deleite pela leitura	P4. Trabalhar com o que agrada os estudantes na perspectiva da leitura

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa, com base nos dados gerados no grupo focal (2021/2).

Aqui no quadro 6, constatamos que, os maiores desafios vivenciados no dia a dia das professoras da amostra em estudo no ensino de leitura, refere-se a motivação, interesse, disposição e deleite pela leitura. Conforme a P1 a maior dificuldade gira em torno de conseguir motivar os alunos a lerem os gêneros textuais que a escola propõe, com o mesmo entusiasmo que os mesmo tem em ler um *best seller*, por exemplo. E por meio dessa leitura, possibilitar a construção de significados, de forma que os alunos consigam ampliar a utilização dessas leituras em diversos âmbitos na vida em sociedade.

Assim, conforme escreveu Paulo Freire em carta aos professores, “a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade” (FREIRE, 2001, p. 261).

Assim, é preciso pensar em metodologias que integrem professor-aluno- conhecimento (CHEVALLARD, 2013), de forma a despertar o interesse dos alunos pelas leituras trabalhadas na escola, no entanto, conforme a P2 essa também é uma das dificuldades encontradas no ensino de leitura na sala de aula.

Isso posto, a investigadora em didática da leitura escrita, e professora do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires Delia Lerner expõe que o maior desafio da escola é,

formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. É – já o disse – formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler nas entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade dos outros (LERNER, 2002, p. 27-28).

Neste contexto, o trabalho da escola deve estar voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso se torne possível, é necessário trabalhar com habilidades interpretativas diferentes, ampliando a capacidade interpretativa dos alunos, de modo que eles sejam analistas críticos e reflexivos, capazes de transformar e dar significado a multiplicidade cultural e semiótica que constituem os textos que circulam na sociedade

hodierna (MENDES; GOMES, 2019).

Outro desafio apontado neste segmento temático de análise foi a disposição dos alunos. De acordo com a P3 os discentes apresentam falta de disposição e demonstram dificuldade em administrar o tempo para estudar. Apontamentos estes que dificultam sobremaneira o desenvolvimento e aprendizagem da leitura dos alunos.

Ademais, na voz da P4 notamos que um dos maiores obstáculos enfrentados por ela é trabalhar com o que agrada os estudantes na perspectiva da leitura. Isso porque, geralmente, os textos propostos pela escola apresentam uma leitura um pouco mais complexa, e para que os alunos consigam ler, precisam ter alguns conhecimentos prévios que ajudarão na contextualização e construção dos sentidos do texto. Assim sendo, Castro e Mendes (2016) concordam com Vygotsky (1992) ao apontar que a discrepância entre a bagagem intelectual do aluno e o nível de complexidade do texto é um dos principais fatores de desmotivação à leitura.

Assim, formar leitores e produtores textuais na escola requer um trabalho responsável com textos de gêneros em que predomine o verbal, mas também em que haja a multimodalidade e a referência a diversas culturas, inclusive as locais.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo compreender como está ocorrendo o ensino e aprendizagem da leitura no Ensino Médio Integrado na EPT. Para tal, inicialmente foram apresentados pressupostos sobre a importância da leitura para a formação emancipatória, a educação e as novas tecnologias, os multiletramentos como novo formato de leitura, e o ato de ler como uma prática que se amplia para além da sala de aula. Em seguida, com o compromisso na geração de dados autênticos com sujeitos em situações reais (YIN, 2010) foi realizado um grupo focal com professores da área de linguagens.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que, mesmo a multimodalidade estando imersa na sociedade contemporânea e já disposta na BNCC como competência a ser desenvolvida durante a formação básica, os professores apresentam dificuldade em incorporar em suas práticas o ensino de leitura, tal qual a BNCC propõe, isto é, não conseguem fazer a transposição didática, e assim atuar em sintonia com os propósitos de uma formação significativa, omnilateral, integral e politécnica dos estudantes em EPT.

Assim sendo, no que tange o ensino da leitura na EPT, um dos maiores desafios elencados pelas professoras no grupo focal, é motivar os alunos à prática de leitura dos textos propostos pela escola, visando uma articulação com a sua utilização na sociedade, isto é, conhecimentos estes que não se restringem, mas que se ampliam para além do universo escolar.

Portanto, diante dos novos formatos contemporâneos da textualidade verbal, não verbal e multimodal, destes, emergem diversas possibilidades de leitura que devem ser consideradas como insumos para dinamizar esta prática social em prol de uma formação geral do ser humano em contextos escolares. Decorrente disso, professores de linguagem e das demais áreas disciplinares precisam estar comprometidos e engajados na atualização e adaptação de seus métodos de ensino da compreensão leitora dos textos que corporificam os conhecimentos necessários à formação geral e profissional dos estudantes, em sintonia com o que a sociedade contemporânea de hoje e do porvir espera destes sujeitos sociais.

Para esta finalidade, cabe aos professores a criação de ambientes de aprendizagem com atividades que integrem a multimodalidade e a multiculturalidade dos textos, bem como a construção de sentidos de forma crítica e emancipadora. Isso posto, urge refletir sobre os métodos tradicionais de ensino da compreensão leitora, e assim reestruturá-los e atualizá-los ao contexto escolar contemporâneo, visando melhores resultados na formação geral, leitores críticos, mais conscientes e preparados para a participação social diante dos desafios de tempos marcados por instabilidade e mudanças substanciais que afetam a educação e a formação humana.

Referências

ALVES, Antonio Wellington; CARNEIRO, Francisca Negreiros; BRAGA, Tânia Noêmia Rodrigues. A internet e seus impactos sobre a leitura e a escrita no ensino fundamental. In: LIMA, Ana Maria Pereira; GOMES, João Bosco Figueiredo; SOUZA, José Marcos Rosendo de (Orgs). **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 287-291.

BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise De Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. 2ª reimp. da 1ª edição de 2011. ISBN 978-85-62938-04-7.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARNEIRO, Francisca Negreiros; ALVES, Antônio Wellington. Gêneros textuais, leitura e novas tecnologias. In: LIMA, Ana Maria Pereira; GOMES, João Bosco Figueiredo; SOUZA, José Marcos Rosendo de (Orgs). **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019 p. 77-81.

CASTRO, Ladislei Marques Felipe; MENDES, Lilian Inácio da Silva. A prática da leitura transformando caminhos: a leitura além da sala de aula. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 4, n. 1, p. 43-58, 2016. Disponível em: https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/LED_EaD/article/view/1499. Acesso em: 10 set. 2021.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**. [S. l.], v.3, n.2, p. 1-14, mai/ago 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338/0>. Acesso em: 29 ago. 2021.

FERNANDES, Áquila Gomes de Souza; MENDONÇA, Mércia Suyane Vieira. Oficina de leitura e escrita: multiletramento e as possibilidades no fazer docente. In: LIMA, Ana Maria Pereira; GOMES, João Bosco Figueiredo; SOUZA, José Marcos Rosendo de (Orgs). **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 270-278.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 23ed., 1989.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 07 set. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

KLEIMAN, Angela del Carmen Bustos Romero de. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. (Ed.). **Ultiliteracies: literary learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 182-202.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUKE, Allan. & FREEBODY, Peter. Critical literacy and the question of normativity: An introduction. In: Sandy. Muspratt, Allan. Luke and Peter. Freebody, (Eds), **Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice** (pp. 1–18). St Leonards, NSW: Allen & Unwin. 1997.

MACEDO, José Osmar Rios. Contribuições para o letramento crítico através da leitura de textos publicitários na perspectiva multimodal. In: LIMA, Ana Maria Pereira; GOMES, João Bosco Figueiredo; SOUZA, José Marcos Rosendo de (Orgs). **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p.67-76.

MENDES, Víctor Rafael do Nascimento; GOMES, João Bosco Figueiredo. Proposta de vocabulário de termos complexos da Língua brasileira de sinais. In: LIMA, Ana Maria Pereira; GOMES, João Bosco Figueiredo; SOUZA, José Marcos Rosendo de (Orgs). **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p.237-245.

MOREIRA, Marco. Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

POMMER, Wagner; POMMER, Clarice Peres Carvalho Retroz. A metodologia do grupo focal e a formação continuada do professor: um olhar interativo envolvendo a articulação cognição e emoção. **Itinerarius Reflectionis, [S. l.]**, v. 10, n. 2, 2015. DOI: 10.5216/rir.v10i2.30250. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/30250>. Acesso em: 17 out. 2021.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane. Entrevista com Roxane Rojo, professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP. [Entrevista concedida a] VICENTINI, Luiza; ZANARDI, Juliene Kely. **Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 14, n. 21, p. 329-339, 2015. ISSN 1809-3507. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35118/24830>. Acesso em: 08 set. 2021.

SILVA Diego Valgoi da. Educação e novas tecnologias: um (re)pensar. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 26, p. 181-194, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/vanil/Downloads/1925-Texto%20do%20artigo-5192-1-10-20210720%20\(12\).pdf](file:///C:/Users/vanil/Downloads/1925-Texto%20do%20artigo-5192-1-10-20210720%20(12).pdf). Acesso em: 20 out. 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

STEIN BACKES, Dirce Stein, *et al.* Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas: DOI: 10.15343/0104 7809.2011354438442. **O Mundo da Saúde**, v. 35, n. 4, p. 438-442, 1 out. 2011. Disponível em: <https://revistamundodasaude.emnuvens.com.br/mundodasaude/article/view/538>. Acesso em: 17 out. 2021.

VYGOTSKI, Lev. Semenovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. Brasileira. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.

VYGOTSKI, Lev. Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em 26 de novembro de 2023

Aceito em 22 de dezembro de 2023