



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
Ampla Associação entre Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Universidade de Cuiabá



**JULIANI SILVA**

**LEITURA DIGITAL E SUAS POSSIBILIDADES PARA O FOMENTO DA PRÁTICA  
LEITORA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DA REDE  
ESTADUAL DE ENSINO DE CUIABÁ**

**Cuiabá - MT  
2024**

**JULIANI SILVA**

**LEITURA DIGITAL E SUAS POSSIBILIDADES PARA O FOMENTO DA PRÁTICA  
LEITORA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DA REDE  
ESTADUAL DE ENSINO DE CUIABÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino (PPGE<sub>n</sub>), nível mestrado do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

**Orientador (a):** Profa. Dra. Claudia Lúcia Landgraf Pereira Valério da Silva

**Linha:** Ensino de Linguagens e seus códigos

**Cuiabá - MT**

**2024**

## FICHA CATALOGRÁFICA

### Dados internacionais de catalogação na fonte

S586l Silva, Juliani Cristina da  
LEITURA DIGITAL E SUAS POSSIBILIDADES PARA O FOMENTO DA  
PRÁTICA LEITORA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DA  
REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CUIABÁ / Juliani Cristina da Silva – Cuiaba  
– MT, 2024.  
117 f. : il. color.

Orientador(a) Cláudia Lúcia Landgraf Pereira Valério da Silva  
Dissertação. (CBA - Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência  
e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2024.  
Bibliografia incluída

I. Leitura. Letramento. Tecnologia.. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário(as): Jorge Nazareno Martins Costa (CRB1-3205)

# ATA DA DEFESA ASSINADA



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Campus Cuiabá  
ATA Nº 10/2024 - CBA-DPPG/CBA-DG/CCBA/RTR/IFMT

## ATA DE BANCA DE DEFESA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Cidade, data e horário	Cuiabá-MT, 22 de março de 2024, 14h	
Local	Campus Cuiabá "Octayde"	
Discente	JULIANI CRISTINA DA SILVA	
Matrícula	2022180660197	
Curso de pós-graduação	Programa de Pós-Graduação em Ensino - Mestrado em Ensino - PPGEn	
Tipo de Exame	Defesa	
Título do trabalho	LEITURA DIGITAL E SUAS POSSIBILIDADES PARA O FOMENTO DA PRÁTICA LEITORA	
<b>Membros da Banca Examinadora</b>	<b>Instituição</b>	<b>Examinador</b>
Profa. Dra. Cláudia Lúcia Landgraf Pereira Valério da Silva	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Presidente e Orientadora
Prof. Dr. Rosemar Coenga	Universidade de Cuiabá - UNIC	Interno
Prof. Dr. Elton Castro Rodrigues dos Santos	Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT	Externo
Prof. Dr. Marcos Pereira	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Suplente
Profa. Dra. Dolores Aparecida Garcia	Universidade de Várzea Grande - UNIVAG	Suplente
<b>PARECER DA BANCA EXAMINADORA</b>		
Concluídas as etapas de apresentação, arguição e avaliação do trabalho, a Banca Examinadora decidiu pela aprovação da discente JULIANI CRISTINA DA SILVA neste Exame. Foi concedido o tempo regulamentar para executar os ajustes solicitados pela banca. Para constar, foi lavrada a presente Ata e assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.		

Documento assinado eletronicamente por:

- Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 25/03/2024 22:34:33.
- Elton Castro Rodrigues dos Santos, Elton Castro Rodrigues dos Santos - Membro de banca de pós-graduação - Universidade do Estado De Mato Grosso (1), em 26/03/2024 09:36:41.
- Rosemar Eurico Coenga, Rosemar Eurico Coenga - Membro de banca de pós-graduação - Universidade De Cuiabá (33005265000565), em 27/03/2024 13:47:40.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 22/03/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 673467  
Código de Autenticação: 88638b318c



ATA Nº 10/2024 - CBA-DPPG/CBA-DG/CCBA/RTR/IFMT

*Dedico esta pesquisa a Deus, a quem atribuo minha gratidão por me conceder a força necessária a cada novo amanhecer. À minha amada família expresso profunda gratidão por ser meu pilar e suporte constante na concretização deste sonho.*

## AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha gratidão a todos que contribuíram para a concretização deste momento significativo em minha trajetória acadêmica.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por guiar cada passo e oferecer a sabedoria necessária para superar os desafios.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino - PPGEn, Associação ampla IFMT/UNIC, sou grata pela organização exemplar, comprometimento e pela oportunidade valiosa concedida. Assim, é com imenso respeito e admiração que reconheço o papel vital desempenhado pelo corpo docente do PPGEn. Sua dedicação e capacidade de inspirar o aprendizado transformando de maneira indelével minha jornada acadêmica.

À minha orientadora, Professora Dra. Claudia Lúcia Landgraf Valério, quero expressar minha profunda gratidão por sua excepcional orientação ao longo desta jornada acadêmica. Sua confiança em meu potencial, paciência incansável e recepção calorosa à proposta de pesquisa foram verdadeiramente inspiradoras. O compromisso e a dedicação demonstrados pela Professora Claudia foram além das expectativas, pois recebi orientações perspicazes, apontamentos valiosos e requisições criteriosas, o que representou um papel importante na ampliação das dimensões deste trabalho.

A professora Dra. Claudia não só desempenhou o papel de orientadora com maestria, mas também se tornou uma fonte constante de inspiração e incentivo. Sua influência positiva marcou profundamente minha jornada acadêmica e, por isso, expressei minha sincera gratidão por ter tido o privilégio de ser orientada por uma profissional tão dedicada e excepcional.

Aos estimados Professores Doutores Rosemar Coenga e Elton Castro, expressei minha sincera gratidão pela pronta disponibilidade em compor a banca de qualificação deste estudo. É uma honra contar com a experiência e com o conhecimento ímpar desses ilustres doutores.

Aos colegas do Programa de Mestrado, meus agradecimentos pelas discussões construtivas e sugestões fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço imensamente aos amigos conquistados durante o curso de mestrado, especialmente às estimadas Leonia Souza de Paula Freitas, Fabiane Alves da Silva e à Professora Dra. Livia Bertges. Essa constante presença em minha trajetória acadêmica foi um verdadeiro privilégio, desse modo, gostaria de expressar minha gratidão pelas contribuições inestimáveis, por oferecer não apenas conselhos sábios, mas também incentivos que foram essenciais para alcançar o êxito nesta jornada desafiadora.

As palavras de apoio e de amizade sincera atuaram como bússolas, orientando-me nos momentos de incerteza e celebrando as conquistas juntos.

Ao corpo gestor da Escola Estadual Padre João Panarotto, minha gratidão pela prontidão e colaboração, assim como aos participantes da pesquisa, cuja contribuição foi vital para a compreensão dos fenômenos analisados.

Cada passo deste percurso foi iluminado pela presença afetuosa e encorajadora de minha família. Minha mãe, meu esposo, minha irmã e minha sobrinha. As palavras de estímulo, os gestos de apoio e a demonstração de orgulho foram um combustível vital, impulsionando-me a superar desafios e a celebrar essa conquista. É impossível expressar adequadamente a profundidade da minha gratidão por ter essa família tão excepcional ao meu lado.

Minha mãe e minha irmã, em especial, foram faróis de amor e de apoio, guiando-me com sabedoria, pois se dedicaram incansavelmente ao meu sucesso. Cada esforço, cada sacrifício e cada sorriso compartilhado são tesouros inestimáveis que levarei para toda a vida. Agradeço por serem não apenas minha base, mas também minha inspiração constante.

Esta jornada acadêmica é, em grande parte, uma conquista coletiva, e vocês desempenharam um papel central nesse triunfo. Que este agradecimento reflita a minha gratidão e o quanto suas presenças significam para mim. A vitória é de todos nós, portanto, celebrou-a com imensa alegria, sabendo que tive o privilégio de contar com uma família e amigos tão extraordinários.

Este é mais um passo em direção à realização do sonho de contribuir como pesquisadora, dando voz e valorizando as experiências que enriquecem a educação pública e de qualidade.

Esta vitória pertence a cada um de vocês.

Minha eterna Gratidão!

Ser leitor é sentir-se comprometido com seu estar no mundo e com a transformação de si, dos outros, das coisas; é acreditar que se apreende o mundo quando se compreende o que o faz ser como é. Essa compreensão é inseparável da ação para transformá-lo e, graças à escrita, para teorizá-lo.

Foucambert (1989)



SILVA, Juliani. **Leitura digital e suas possibilidades para o fomento da prática leitora.** 2022. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação e Ensino (PPGEn). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) em associação com a Universidade de Cuiabá (UNIC), Cuiabá.

## RESUMO

A integração da tecnologia na vida cotidiana introduziu novas formas de expressão por meio dos suportes digitais, desse modo, conquistar o prazer na leitura tornou-se um desafio na era digital. Estimular a leitura de maneira não linear possibilita cada vez mais incentivo para a prática leitora. Este estudo buscou compreender os desafios na formação do leitor com os suportes digitais. Para tanto, fundamentando-se em autores como Brasil (1997, 1998, 2017), Mato Grosso (2018), Chartier (1998), Freire (2008), Freitas (2011), Kleiman (2011), Soares (2002), Rojo (2012) e outros, os quais consideram a leitura uma das ferramentas de aprendizagem e de trabalho mais importantes, além de uma atividade significativa na vida cotidiana. Esta pesquisa envolveu 10 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Padre João Panarotto, em Cuiabá - MT, utilizando uma abordagem qualitativa no estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados incluíram questionários de entrada e de saída e dois grupos focais com roteiros semiestruturados. A análise e a interpretação dos resultados foram conduzidas por meio do ciclo de pesquisa proposto por Minayo (2009). Em síntese, os resultados revelaram o entendimento da leitura como um processo contínuo a ser destacado desde cedo no ambiente familiar, por meio de práticas de leitura oral e de narrativas. Reconhece-se a estreita relação entre a leitura e o contexto social do indivíduo. No entanto, é crucial ressaltar que as práticas de leitura em ambientes digitais foram percebidas de maneira mecânica. Isso destaca a necessidade de uma abordagem mais aprofundada e consciente sobre a leitura em plataformas digitais.

**Palavras-chave:** Leitura. Letramento. Tecnologia. Metodologias de Ensino.

## ABSTRACT

The integration of technology into everyday life has introduced new forms of expression through digital media. As a result, fostering a love for reading has become a challenge in the digital age. Encouraging non-linear reading increasingly promotes reading practice. This study sought to understand the challenges of reader formation with digital media. It is based on authors such as Brazil (1997, 1998, 2017), Mato Grosso (2018), Chartier (1998), Freire (2008), Freitas (2011), Kleiman (2011), Soares (2002), Rojo (2012), and others, who view reading as one of the most important learning and work tools, in addition to being a significant daily activity. This research involved 10 ninth-grade students from the State School of Comprehensive Basic Education Development "Padre João Panarotto" in Cuiabá - MT, using a qualitative case study approach. Data collection tools included entry and exit questionnaires and two focus groups with semi-structured scripts. Analysis and interpretation of the results were conducted through the research cycle proposed by Minayo (2009). In summary, the findings revealed that reading is understood as a continuous process to be highlighted early in the family environment, through oral reading and narrative practices. The close relationship between reading and an individual's social context is acknowledged. However, it's vital to note that reading practices in digital environments were perceived mechanically. This underscores the need for a deeper and more conscious approach to reading on digital platforms.

**Keywords:** Reading. Literacy. Technology. Teaching Methodologies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada da escola .....	47
Figura 2 - Dependências da escola .....	48
Figura 3 - Mapa do questionário de entrada .....	59
Figura 4 - Grupo focal A- Leitores digitais .....	60
Figura 5 - Grupo focal B - Estudantes declarados não leitores .....	61
Figura 6 - Espiral do ciclo de pesquisa, segundo Minayo (2015) .....	65
Figura 7 - Grupos focais .....	79

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Apresentação do perfil dos participantes da pesquisa .....	53
Gráfico 2 - Distribuição dos participantes da pesquisa por situação socioeconômica .....	56
Gráfico 3 - Questionário de entrada da pesquisa (Perguntas iniciais) .....	77
Gráfico 4 - Seleção dos grupos focais (Perguntas direcionadas).....	78
Gráfico 5 - Perfil dos participantes que se declaram leitores digitais.....	80
Gráfico 6 - Perfil dos participantes não leitores.....	86

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Índice de proficiência em leitura - IDEB.....	52
Quadro 2 - Perfil das participantes de pesquisa .....	55
Quadro 3 - Categoria para análise.....	65
Quadro 4 - Pesquisa local de acesso à internet .....	69
Quadro 5 - Respostas sobre as diferenças de leituras em e-book e em livros de papel .....	82
Quadro 6 – Tabela apresentando a pesquisa de leitores e não leitores por faixa etária.....	89

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DRC-MT - Documento de Referência Curricular para Mato Grosso

DRE - Diretoria Regional de Educação – Cuiabá

EALP- Estudo Aplicado de Língua Portuguesa

EF - Ensino Fundamental

FASPEC - Faculdade Pelegrino Cipriano

FGV - Fundação Getúlio Vargas

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OC – Orientações Curriculares

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SE - Formação em Serviço

SEDUC-MT- Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TIC - Tecnologias da informação e comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

WWW - World Wide Web

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 CONTEXTUALIZANDO A LEITURA DIGITAL: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA INICIAL.....</b>	<b>22</b>
1.1 Leitura: da leitura de mundo à leitura digital.....	22
1.2 Formação de professor: uma nova prática educativa de leitura .....	34
1.3 Concepções de Leitura digital: entre avanços e retrocessos nos documentos oficiais37	
<b>2 NAVEGANDO NO UNIVERSO DA LEITURA DIGITAL: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E DIRECIONAMENTOS .....</b>	<b>43</b>
2.1 Ciberespaço da Pesquisa: caracterizando a pesquisa.....	43
2.2 Configurando o Cenário: Ambiente e participantes da pesquisa.....	46
2.3 Explorando o Ecossistema Digital: Metodologia e instrumentos de coleta de dados 57	
<b>3 ANÁLISE DO IMPACTO DA LEITURA DIGITAL: RESULTADOS E PERSPECTIVAS .....</b>	<b>64</b>
3.1 O universo da leitura digital: Análise dos dados.....	64
3.2 Leitores digitais e leitores invisíveis: Uma análise dos grupos focais.....	79
3.3 Navegando pelas Palavras: Reflexões sobre o Impacto da Leitura Digital e suas Perspectivas Futuras.....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE ENTRADA .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO GRUPO FOCAL.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE SAÍDA .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO 1 – LÓCUS DA PESQUISA .....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO 2 – CARTA DE ANUÊNCIA.....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO 3 – TALE – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO 5 - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM E VOZ, DADOS E INFORMAÇÕES COLETADAS .....</b>	<b>117</b>

## INTRODUÇÃO

A leitura digital, marcada pela acessibilidade proporcionada por dispositivos eletrônicos, redefine a maneira como as pessoas se relacionam com a informação na era contemporânea. Essa transformação não se limita apenas à natureza dos textos, mas também abrange os suportes materiais que veiculam esses conteúdos. Nesse contexto, conforme observado por Chartier (2002), é vital compreender que os textos não existem de forma independente dos dispositivos que os apresentam.

A mudança nos dispositivos de escrita e comunicação impacta profundamente a construção dos significados, desafiando a noção de que um texto é o mesmo, independentemente do meio em que é veiculado. Dessa forma, a leitura digital não apenas diversifica os formatos de textos, como também ressalta a interdependência entre o conteúdo textual e os meios que o sustentam, gerando reflexões importantes sobre a relação dinâmica entre texto e suporte material. Neste contexto, a motivação para a pesquisa na área da leitura digital ganha relevância.

Compreender essa transformação no panorama educacional, impulsionada pela ascensão da tecnologia digital, é crucial. A transição para uma sociedade digitalizada, como mencionada, exige uma análise aprofundada sobre como a leitura, uma habilidade fundamental, está sendo afetada. A leitura digital, como destacado no primeiro texto, não é apenas uma mudança nos formatos; ela redefine a maneira como as pessoas se relacionam com a informação. Essa mudança paradigmática reverbera na minha trajetória acadêmica e profissional, conforme delineado no segundo texto.

Minha jornada teve início durante a era analógica, marcada por métodos tradicionais de aprendizado e acesso à informação. Contudo, ao longo do tempo, fui testemunha ativa da transição para a era digital, onde a leitura não é mais restrita ao papel, mas se expande para uma diversidade de dispositivos eletrônicos. Essa mudança não é apenas temporal; ela representa uma revolução na maneira como absorvemos, processamos e compartilhamos conhecimento. Aos meus 7 anos, quando iniciei minha alfabetização. Lembro muito bem da escola e das atividades que fazíamos na época. Eu tinha dificuldades em raciocínio lógico, mas me esforçava para não ficar em recuperação. Tentei me destacar em disciplinas relacionadas às humanidades, memorizando tudo para as provas, mas essa abordagem não resultou em aprendizado duradouro, já que meu conhecimento era apenas temporário e voltado para as avaliações.



Em 1994, aos 18 anos, comecei a pensar na minha sonhada graduação, já nesse período trabalhava durante o dia e somente me sobrava o período noturno para estudar. Mesmo diante de todo esse cenário, estive bem próxima das leituras, pois lembro que entre os intervalos do trabalho lia revistas e, principalmente, jornais. Naquela época, só havia jornal impresso, tão rudimentar que até sujava as mãos. Chegava ao trabalho e antes mesmo de ligar o computador, que, inclusive, nessa época, era bem demorado para ligar, estava eu com o jornal nas mãos lendo todos os acontecimentos da cidade naquele dia.

No ano 2000, fiquei encantada pela licenciatura, nesse período, continuei a trabalhar na iniciativa privada, na área administrativa, na qual tinha amplo conhecimento. No entanto, fiz alguns trabalhos extras de substituição em aulas de língua portuguesa, com isso, julgava ter me encontrado nesse cenário. Nesse momento, iniciei um curso de graduação em Letras Português-Espanhol e concluí no ano de 2004. Durante esse período, percebi um forte chamado para o ensino e aprendizado de jovens, e minha carreira tomou um novo rumo.

Embora meu diploma de licenciatura me habilitasse para essa profissão, senti a necessidade de adquirir conhecimentos teóricos mais sólidos. Busquei formações complementares e me especializei na área de linguística aplicada, ao ensino da língua portuguesa, que me garantia algumas leituras. E, mesmo vivenciando toda essa experiência na licenciatura, pertencia ainda à iniciativa privada, em área totalmente diferente.

Em 2007, tornei-me professora definitivamente no Ensino Fundamental na rede estadual de ensino de MT. A instabilidade no cargo aumentou o meu desejo por conhecimentos na área, então, busquei uma segunda licenciatura em Pedagogia, que finalizei em 2018. Durante toda minha trajetória acadêmica e profissional, participei de muitos eventos acadêmicos e atuei de diversas formas no ensino, como professora de língua portuguesa, no ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e adultos. Também, como tutora à distância dos cursos de graduação em sistema de internet pela UAB (IFMT), tutora presencial pela UAB (Unemat) no curso de licenciatura plena Letras - Português/Espanhol. Ainda, como formadora em TICS, tecnologia educacional e formação em serviço pela Seduc - MT, atuei ativamente na EAD, participando de formações continuadas, bancas de TCC e orientações de TCC de graduação.

Além disso, ingressei como professora especialista em docência do ensino superior na faculdade Pelegrino Cipriano (FASPEC), em que atuei durante quatro anos e me vi envolvida na formação de um público diversificado, com diferentes habilidades e desafios. Essa jornada foi marcada por desafios, mas também por um desejo constante de adquirir conhecimento e de melhorar minha prática docente.

Em 2021, ingressei no Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, como aluna especial da disciplina *Leitura e produção de textos*. E isso foi o que me impulsionou, ainda mais, na escolha da minha pesquisa sobre a leitura. Nesse panorama, ingressei no programa como mestranda, assim, pude realizar a pesquisa que me cercou durante toda minha jornada pessoal e acadêmica, pois sempre estive envolvida com a leitura e com a tecnologia digital. Durante essa jornada do mestrado, ainda tive o privilégio de ser efetivada como professora no ensino fundamental da rede municipal de Nobres, MT. Portanto, a leitura não apenas moldou minha educação, mas também meu interesse de pesquisa. Ela continua a ser a espinha dorsal do meu empreendimento acadêmico, capacitando-me a explorar as nuances do conhecimento em um ambiente digital e contribuir de maneira impactante para o campo da leitura. Assim, esse percurso, iniciado desde os anos escolares, agora se traduz em uma investigação acadêmica.

Novas possibilidades de leituras viabilizam ao estudante uma autonomia para trilhar seu próprio caminho e com a certeza de que sua leitura lhe dará informações e conhecimentos com segurança para a vida. O uso das tecnologias digitais vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional, como instrumento mediador para ensinar e para aprender, em um mundo totalmente modificado, visto que os meios tecnológicos e as mídias digitais têm feito parte da rotina de muitos de nós. Vivemos em um período tecnológico, em que os conhecimentos e as informações chegam rapidamente por meio da internet. É importante destacar que os suportes digitais devem fazer parte da formação leitora. Contudo, pode-se afirmar que as leituras digitais têm grande poder pedagógico na atualidade. Por isso, torna-se cada vez mais necessário que as práticas pedagógicas nas aulas de língua portuguesa sejam voltadas para leitura e que os suportes tecnológicos sejam apropriados para o fomento da prática de leitura.

A escolha do tema deu-se pela necessidade de análise das possibilidades de leituras, que se desenvolvem em suportes digitais e na formação do leitor frente a um amontoado de informações vinculadas na era digital. Esse contato com as diversas informações pode ser benéfico ou não, nesse sentido, a análise sobre as diversas possibilidades de uma leitura nesse contexto é essencial, visto que se quer preparar leitores proficientes.

Com a diversidade de suportes tecnológicos, o cenário atual da leitura constitui-se como foco principal de estudo, tendo em vista que os suportes digitais estão cada vez mais integrados

em sala de aula, passando a exercer um papel importante na prática pedagógica, tornando-se um desafio na ressignificação das aulas de língua portuguesa.

Desse modo, cada vez mais, a televisão, o celular, a internet e outros elementos estão na prática de leitura dentro da escola ou fora dela. Muitas vezes, essas tecnologias são encaradas como pontos negativos, sendo motivo de conflitos. No entanto, esses meios podem ser usados como ferramenta pedagógica desde que se faça uso de maneira consciente. O fato de ler em suportes impressos e/ou eletrônicos pode trazer divergências no que se refere à qualidade na proficiência da prática leitora.

Abrem-se, portanto, novas possibilidades na prática de leitura, de acordo com Chartier:

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou do leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como do livro encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos da mesma memória eletrônica, todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito, assim como nas maneiras de ler (Chartier, 1998, p. 129).

A Internet traz muitas possibilidades de leitura aos diversos textos digitais, o acesso às informações e aos conhecimentos, em grande parte, é feito por meio das telas. No entanto, o leitor deve estar preparado para essas formas de leituras. Além disso, muitos textos digitais são carregados com recursos audiovisuais, ajudando a quebrar o fator que impulsiona as barreiras linguísticas. Assim, ao usar os textos multimodais, o leitor aproveita recursos que, muitas vezes, no texto escrito, não são suficientes para a plena compreensão, pois os recursos semióticos têm a finalidade de ajudar na composição da ideia que o interlocutor quer transmitir ao leitor.

A leitura digital é considerada como uma atividade motivadora por estar ligada à tecnologia, muitas vezes, vista pelos alunos como um auto estimulante. No entanto, os artefatos tecnológicos estão se tornando tão difundidos na vida cotidiana que, nas últimas gerações, a tecnologia não é mais vista como um motivador, mas sim como uma necessidade.

Os jovens que vão para a escola, nos dias de hoje, são potenciais usuários desta tecnologia e, muitas vezes, enfrentam uma realidade educacional cristalizada, que se dedica a uma prática leitora de impressos.

A lacuna entre a leitura escolar e a leitura do aluno precisa ser reduzida, buscando novas ideias, métodos e técnicas que deem às escolas o poder de transformar os estudantes em cidadãos importantes, capazes de mudar a realidade em que se encontram, acompanhando essas mudanças e, ao mesmo tempo, contribuindo para o avanço da dinâmica social em todos os campos de conhecimento, que somente é possível através da leitura.

Diante desse cenário, as escolas enfrentam o desafio de desenvolver um trabalho focado na leitura digital que promova condições para que os alunos aprendam a usar as práticas sociais de leitura e de escrita com eficiência.

A partir das considerações iniciais, este trabalho pretende contribuir para que a leitura digital seja o centro das discussões, não apenas em sala de aula, mas também fora dela. Por isso, é importante que seja uma prática explorada e feita com plena consciência, para poder usufruir de seus benefícios. Ainda, a leitura é um fator inerente para desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento, tendo ela também uma função social, pois oportuniza ao estudante que desenvolva um pensamento crítico, permitindo, dessa forma, que ele se apodere de seu conhecimento de mundo. Sendo assim, este estudo preocupa-se em buscar informações a fim de responder ao seguinte problema de pesquisa: *Quais os desafios para a formação de leitores nos possíveis suportes digitais e na prática pedagógica do processo de aprendizagem em aulas de língua portuguesa no ensino fundamental?*

Espera-se que a pesquisa possa transformar e reconstruir uma nova visão de possibilidade para leitura, estimulando a curiosidade do leitor, favorecendo a busca de informações em leituras que contribuam para múltiplas interpretações. Desse modo, levando-se em consideração a influência das novas tecnologias no contexto educacional, deve-se observar que a prática da leitura também se modificou, assim como a educação, no geral, passa por inúmeras mudanças.

Com base nos estudos de Chartier (1998), Freire (2008), Freitas (2011) Kleiman (2011), Soares (2002), Rojo (2012), entre outros, a leitura é entendida como uma das ferramentas de aprendizagem e de trabalho mais importantes para o ser humano, além de ser uma atividade interessante na vida cotidiana. Portanto, este trabalho tem como objetivo geral averiguar os desafios para a formação de leitores nos possíveis suportes digitais e na prática pedagógica do processo de aprendizagem em aulas de língua portuguesa, no ensino fundamental, terceiro ciclo. Sendo assim, este estudo preocupa-se em buscar informações a fim de responder ao seguinte problema de pesquisa: *Quais os desafios para a formação de leitores nos possíveis*

*suportes digitais e na prática pedagógica do processo de aprendizagem em aulas de língua portuguesa no ensino fundamental?*

Com base nessa pergunta, constitui-se a questão norteadora da pesquisa, traçando o objetivo geral deste estudo: *Averiguar os desafios para formação de leitores nos possíveis suporte digitais e na prática pedagógica do processo de aprendizagem em aulas de língua portuguesa no ensino fundamental, terceiro ciclo.*

Quanto aos objetivos específicos, estes englobam:

1. Compreender o contexto atual da prática leitora da educação básica;
2. Investigar os principais desafios para a prática da leitura autônoma na educação básica;
3. Identificar como desenvolver a inspiração para as leituras, em suportes digitais;
4. Analisar os dados mediante teorias estudadas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, em um estudo de caso, ancorada no procedimento metodológico descritivo, envolvendo grupos de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, terceiro ciclo, de uma escola da rede pública de um município de Cuiabá - MT. Na coleta de dados, utilizou-se, inicialmente, um questionário de entrada para compreender o perfil tecnológico dos estudantes. Depois, realizou-se um primeiro grupo focal a fim de compreender as possíveis motivações na leitura em suportes digitais. Em seguida, o segundo grupo focal de estudantes relativos a leitores não digitais. Com os dados do questionário, bem como do primeiro grupo focal, a pesquisadora constitui a organização e a análise. Ao final, realizou-se um questionário de saída com os participantes com o fito de classificar e delinear os fatores de análise dos dados coletados expostos posteriormente na presente dissertação. A seguir, segue explanação da estrutura adotada para organização.

O trabalho está organizado em três capítulos, os quais serão descritos resumidamente a seguir:

**Capítulo 1** – Fundamentação teórica: neste capítulo, serão apresentadas as considerações iniciais acerca da leitura, justificando o motivo da escolha do tema do estudo. Ainda, serão apresentadas algumas reflexões, incluindo alguns conceitos estudados antes da aplicação da pesquisa e as teorias escolhidas para o embasamento teórico, destacando os conceitos de leitura, além disso, também serão enumerados os objetivos gerais e específicos.

**Capítulo 2** – Encaminhamentos Metodológicos: neste capítulo, o foco estará voltado para a metodologia empregada ao longo da pesquisa, neste caso, para a caracterização da

pesquisa, abordando a natureza e o procedimento adotado, relacionando o objeto e quais os caminhos metodológicos foram percorridos. Ainda, como ocorreram todas as etapas metodológicas deste estudo, começando pela seleção dos sujeitos e progredindo nas demais etapas da coleta. Os instrumentos de coleta de dados serão listados e justificados, bem como os critérios utilizados para analisar os dados.

**Capítulo 3** – Resultados e discussões dos dados: este capítulo tem como objetivo expor e analisar os dados obtidos com a pesquisa, com base na teoria apresentada anteriormente.

Cada capítulo, é como um elo essencial que contribui significativamente para a construção de uma reflexão abrangente sobre a leitura digital na era contemporânea.

## **1 CONTEXTUALIZANDO A LEITURA DIGITAL: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA INICIAL**

Nesta seção, inicia-se apresentando reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura em suportes digitais. No caso, um entrelaçamento da literatura com documentos oficiais que fundamentam o ensino da leitura na Educação Básica, com foco na tecnologia.

Para tanto, a pesquisa será desenvolvida na perspectiva histórico-cultural e utilizará conceitos de leitura atuais, diante dos suportes digitais, segundo Chartier (1998), Freire (2008), Freitas (2011), Hayles (2009), Kleiman (2011), Soares (2002), Rojo (2012), Moran (2011), entre outros, que consideram a leitura uma das ferramentas de aprendizagem e de trabalho mais importantes na vida cotidiana.

### **1.1 Leitura: da leitura de mundo à leitura digital**

Desde os primeiros anos de vida, vivemos rodeados pela comunicação. Começando pelo berço, pela mãe, pela família etc. Quando lemos, gravamos tudo em nosso cérebro, processo este que chamamos de leitura de mundo, como cita Freire (2008): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Essa citação resume que a leitura, seja ela digital em livros, revistas ou jornais, é precedida pela leitura da vida. Cada ser humano tem experiências diferentes e suas próprias formas de interpretar uma determinada situação, de acordo com os seus preceitos. Quando a criança vai para a escola, ela traz consigo uma série de lições que só farão com que cresça mais rápido no aprendizado da leitura e da escrita.

Os seres humanos aprendem a ler e a escrever para que se tornem alfabetizados, o que significa dizer que essa pessoa não é mais analfabeta, pois sabe como decodificar o código linguístico. Segundo Magda Soares (2012, p. 15), a alfabetização tem um sentido próprio, específico, sendo concebido como um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Sendo assim, a alfabetização consiste em obter a linguagem, em conhecer o alfabeto, neste caso, obter uma forma de ler as palavras. No entanto, para essa pessoa poder se relacionar com o mundo por meio da linguagem e da escrita, é necessário, além de saber ler e escrever, saber interpretar, compreender e se posicionar, nos diversos contextos em que os textos estão inseridos. A definição dessa habilidade chama-se letramento na leitura.

O processo de alfabetização e de letramento são processos dependentes um do outro, assim, é no processo de alfabetização que as práticas de letramento são introduzidas pela primeira vez na vida do ser humano. Essas práticas são intrínsecas e coexistentes, mas envolvem saberes específicos e relacionados a diferentes formas culturais e sociais de aprender. Uma pessoa letrada pode exprimir diferentes formas de leitura, bem como compreender e interpretar todas as informações necessárias, inclusive em textos escritos no ciberespaço. Para a autora Soares (2002), o letramento é um fenômeno plural, histórico e contemporâneo, com meios diferentes pelos quais a leitura e a escrita podem ocorrer.

É importante entender que a decodificação pode fazer parte do processo de alfabetização, mas não há como determinar a ação de leitura, pois ela não está presente em todos os contextos. Desse modo, a leitura abarca situações diferentes, sejam elas sociais, culturais ou históricas. Assim, o ato de ler é mais do que somente decodificar, e esta decodificação da leitura é uma operação que deve ser feita. Se não fosse esse o caso, uma pessoa alfabetizada seria capaz de ler e não precisaria continuar lendo para se tornar um leitor mais ativo e funcional.

Segundo Kleiman (2008, p. 18), “[...] hoje, podemos definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. A concepção da autora enfatiza os aspectos sociais e pragmáticos do letramento. Ela aponta a necessidade de promover o letramento em contextos sociais. Ainda, confirma a alfabetização e o letramento como dois processos distintos, sendo a alfabetização um processo próprio de aquisição da leitura e escrita, e o letramento como um desenvolvimento mais amplo, relacionado aos usos da leitura e da escrita por uma pessoa ou por um grupo de pessoas.

As percepções sobre a leitura na escola têm uma grande influência, principalmente nas relações futuras dos alunos com essa atividade, o que é extremamente importante para a formação do leitor e para o conhecimento cultural. Nesse contexto, é fundamental compreender o engajamento docente no processo de formação leitora por parte do educador. Em outros termos, é essencial que essa prática seja a parte central para formar futuros leitores, visto que, muitas vezes, as atitudes dos professores podem influenciar o tipo de público formado pela escola.

Essa assertiva pode ser constatada por Krug:

É aconselhável que o mediador da leitura – o professor – detenha meios adequados e condizentes para o bom desempenho da mesma. Convém, no entanto, que ele, ao



designá-las, as pense como contribuição para o desempenho futuro de cidadãos conscientes para com um corpo social, no qual, comportamentos e valores desafiam o potencial educativo dos sujeitos (Krug, 2015, p.10).

Por outro lado, sabemos que o despertar da leitura pode ocorrer em quaisquer ciclos da vida do sujeito, desde que o ato de ler ocorra de modo que beneficie o sujeito na formação de divertimentos em seu processo de apuração de fatos. Diante da prática de leitura, adquire-se conhecimento, conseqüentemente, conecta-se ao mundo, como afirmam os autores Rangel e Rojo: “Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos” (Rangel; Rojo, 2010, p. 87).

Assim, a leitura é entendida como prática de natureza transformadora socialmente ao pensar e organizar as ideias. O ato de ler está aliado ao processo de apuração dos fatos, ou seja, é a partir da leitura que se tem as respostas. No entanto, a prática da leitura em sala de aula vem fazendo com que os alunos leiam textos que não fazem sentido, porque estão tão distantes da realidade de seu contexto. Desse modo, os alunos respondem automaticamente, reproduzindo apenas as questões sugeridas pelo livro didático.

Para estimular a participação ativa dos estudantes, nas leituras, o professor é parte crucial na mediação de situações de leitura, favorecendo aulas abertas e flexíveis, além de permitir a interação de professor/turma que possa permitir caminho aberto para interação texto/aluno. Nesse viés, ele deve ser o disseminador da leitura na vida dos alunos, tendo em vista que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, ou seja, o ato de educar, de se ensinar a ler, precisa se constituir em impacto entre o educador e o aluno” (Freire, 1987, p. 12).

O professor deve estabelecer uma conexão entre os alunos e a leitura, alinhando o interesse com a busca pelo conhecimento, assim, poderá obter uma leitura mais completa, que dará significado ao estudante. Neste sentido, o processo de formação de leitor deve contemplar diferentes etapas do ensino, pois, quanto maior a participação em práticas de leituras, mais sentido terá na vida do estudante. De acordo com Freire, formar leitores é um processo que exige a interação com o outro, com o meio e com o mundo. Quanto antes iniciar, mais sentido fará na vida do leitor. Assim como aponta Lajolo:

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: leitura do voo das arribações que indicam a seca -como sabe quem lê Vidas Secas, de Graciliano Ramos - independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. Como entre tais

coisas e tais outros incluem-se também livros e leitores, fecha-se o círculo: lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela (Lajolo, 1993, p. 7).

Por meio da leitura, a pessoa pode tomar consciência de suas necessidades (autoeducação), o que ajuda a mudar a si e ao mundo. Os significados do que se lê são estruturados de acordo com a percepção da realidade. Portanto, pode-se dizer que, quanto mais se conhece o momento histórico e social do texto, maior é o poder do indivíduo na leitura, pois não existe texto puro, não existe texto sem intenção. Contudo, a leitura é ingênua quando o leitor é inexperiente, não sendo capaz de associar as escolhas linguísticas do autor com suas intenções sociais. Nesse caso, ele pode deixar-se influenciar por uma intenção não explícita no texto. Assim, a leitura, quando confrontada com as concepções de Lajolo e Zilberman (2009), revela uma interseção fascinante entre a tradição e a inovação. Os autores destacam a transição do livro impresso para o meio digital, enfatizando não apenas a mudança de suporte, mas também as transformações nas práticas de leitura e na relação entre o leitor e o texto. Desse modo, enquanto a leitura tradicional pode ser vista como uma prática mais estável, com suas características físicas e sensoriais, a leitura digital incorpora elementos dinâmicos e interativos.

O acesso à realidade virtual depende do domínio da leitura e, assim, esta não sofre ameaça nem concorrência. Pelo contrário, sai fortalecida, por dispor de mais um espaço para sua difusão. Quanto mais se expandir o uso da escrita por intermédio do meio digital, tanto mais a leitura será chamada a contribuir para a consolidação do instrumento, a competência de seus usuários e o aumento de seu público (Lajolo; Zilberman, 2009, p. 31).

Nesse viés, a tela do computador representa uma nova forma de interação com a informação, desafiando noções preexistentes de autoria, de posse e de experiência de leitura. Ao comparar essas perspectivas, é possível vislumbrar um diálogo entre a permanência da tradição literária e as possibilidades disruptivas apresentadas pelo meio digital, sugerindo uma complexidade enriquecedora na evolução da prática de leitura na era contemporânea.

Ainda, é possível dizer que, quanto mais experiência o leitor tem sobre o texto escrito, mais conscientemente ele pode tomar decisões sobre sua leitura. Por conseguinte, poderá fazer análises ou autoavaliações, assumindo, assim, seu lugar, além de determinar o lugar do autor na criação de determinados sentidos de leitura. Isso significa que quanto mais habilidoso for o leitor, mais conhecimento ele terá para interagir com a linguagem escrita. Nesse sentido, a BNCC é um documento orientador para o ensino da leitura, em âmbito nacional, visto que as

práticas de leitura, em uma sociedade globalizada, abarcam cada vez mais textos multimodais (Brasil, 2018).

Nessa direção, a BNCC apresenta o ensino como um documento norteador para o desenvolvimento de competências gerais de aprendizagem importantes, direcionando ao aluno direitos de aprendizagem, que são garantidos a todos. Para a BNCC, as competências indicam um conjunto de ações, que mobilizam o conhecimento, e as habilidades são as práticas cognitivas e socioemocionais, assim como as atitudes e os valores que possibilitaram aos estudantes atuar na vida cotidiana, no mundo do trabalho e exercer plenamente a cidadania (Brasil, 2018). Portanto, a formação de leitores é uma sistemática gradual de habilidades de leitura, que deve ser trabalhada gradualmente, desse modo, tem-se como resultado a evolução do perfil dos leitores em relação à proficiência em leitura. Corroborando com essa ideia, Carvalho aponta que a prática de leitura:

exige que o leitor mobilize conhecimentos, habilidades e estratégias que lhe permitam compreender o texto, ou seja, interagir com ele, construindo sentidos. É preciso aceitar que o ensino da leitura deva estar configurado em etapas, e cada uma delas deverá contemplar a consolidação de diferentes conjuntos de habilidades (Carvalho, 2018, p. 29).

Assim, entende-se que, ao possibilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura por meio do incentivo, explorando cada vez mais os diversos textos e suportes de circulação e recepção, garante-se o domínio dos objetos de conhecimentos necessários à competência leitora. Nesse cenário de leitura, a revista *Retratos da Leitura no Brasil*, em sua 5ª edição, no ano de 2021, discute a importância da leitura como elemento fundamental para o desenvolvimento cultural e social do país.

Dessa maneira, por meio de pesquisas e de estudos abrangentes, a revista apresenta uma análise dos hábitos de leitura dos brasileiros e sua relação com a educação e o acesso à informação. A leitura é vista como instrumento de inclusão social, nesse sentido, ela explora como a leitura pode ser um poderoso meio para combater a desigualdade social e promover a inclusão, permitindo que indivíduos de todas as origens tenham acesso ao conhecimento e ampliem suas perspectivas de mundo.

Nesse contexto, Araújo (2012) corrobora ao apontar que a leitura é extremamente importante para inserção dos indivíduos na sociedade, especialmente quando se trata de âmbito profissional, e a abordagem construtivista de ensino desempenha um papel central em todas as práticas na escola, sobretudo na leitura.

Nesse sentido, é importante que a escola esteja empenhada em formar o leitor, neste caso, não apenas o leitor que lê para aprender, mas o leitor que aprecia e valoriza a leitura. Sendo assim, por conseguinte, tem-se a motivação do aluno para o ato de ler, pois “uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler, não é uma prática pedagógica eficiente” (Brasil, 1998, p. 18). Portanto, pesquisas que abordam questões relevantes sobre a leitura na escola são essenciais aportes nessa discussão. Do mesmo modo que a formação de leitores, também, a pesquisa demonstra os hábitos de leitura dos brasileiros e sua relação com a educação e o acesso à informação. Dessa forma, a BNCC aponta que a dificuldade no domínio das habilidades de ler desponta como um dos principais desafios para a formação de leitores. Assim, “Não ter paciência para ler” e “ler muito devagar” estão entre as principais dificuldades apontadas, citadas por 24% e 20% dos entrevistados, respectivamente.

A leitura, em primeiro lugar, pode ser estabelecida como uma atividade escolar que possibilita aos alunos uma compreensão do mundo, tornando-os informados sobre notícias e atualidades, ao mesmo tempo, igualmente, contribui para a construção do conhecimento dos estudantes. O ato de ler é uma prática que proporciona ao indivíduo ideias que podem ser exploradas tanto dentro da escola quanto em atividades fora dela, permitindo que eles se aventurem pelo universo da leitura. Logo, as possibilidades de ler são diversas, não apenas no contexto escolar, mas também na influência do meio social sobre o campo da leitura de cada pessoa, possibilitando uma abordagem individualizada, com diferentes percepções sobre o conhecimento adquirido através do ato de ler.

Nesse viés, os benefícios da prática de leitura são diferentes e podem desenvolver o senso crítico e intelectual do indivíduo, transformando o processo de construção do conhecimento e despertando uma compreensão mais profunda do mundo ao fomentar o hábito de ler. Entretanto, as vantagens da leitura vão além da ideia de adquirir conhecimento científico ou de apenas compreender a realidade. Embora a leitura proporcione todos esses benefícios, estes transcendem essa noção. A leitura também inclui atividades prazerosas e de fruição, como Barthes ilustra claramente:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligada a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (Barthes, 2004, p. 20, 21).

Com base nas ideias mencionadas anteriormente, a leitura pode ser conceituada como um meio de transcender os limites do dizível, proporcionando ao leitor diversas possibilidades de ludismo e de enriquecimento espiritual. O sentido do texto não se restringe apenas às convenções da linguagem utilizada, mas se amplia à medida que o leitor se envolve e se identifica com o texto que está lendo. A falta de contato com a leitura na infância certamente afeta o desenvolvimento do gosto por essa atividade, resultando em uma limitação de sua criatividade e imaginação. A sensibilidade não se desenvolve da mesma maneira para aqueles que tiveram a oportunidade de se beneficiar dessa prática.

Ressalta-se que a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento do gosto pela leitura, visto que sua tarefa é conhecer e reconhecer a leitura. Como se sabe, atualmente, que o computador e a internet passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas, assim, as opções de leitura aumentaram. Nesse sentido, conforme frisa Moran (2011), o ato de ler é indispensável e vital e está dissociado do ato de decodificação apenas. A leitura deve fomentar a busca, tendo em vista que essa busca em pesquisas e leituras on-line pode abrir possibilidades prazerosas, indo além do que está expresso, proporcionando a construção de diversos conhecimentos. Sendo assim, a metodologia deve proporcionar esse despertar para o gosto e para o prazer da leitura.

Diante desses apontamentos, é notável o quanto é essencial o trabalho metodológico do professor com textos multimodais na escola, não apenas pelo convívio com livros, mas em suportes tecnológicos, conforme destaca Martins (2008, p. 4): “Além da necessidade de o indivíduo atuar, estabelecendo interações, desenvolvendo e nutrindo seus conhecimentos, a fluência tecnológica na era digital requer a realização de ações em contextos distintos e por mídias diferenciadas”.

Nesse sentido, percebe-se que aliar a leitura aos suportes tecnológicos, bem como às diversas formas pelas quais o texto se apresenta nas mídias é uma prática que deve ser estimulada e valorizada no ensino da leitura. Desse modo, a escola torna-se crucial para que o estudante desenvolva o gosto pela leitura, seja por meio da mídia impressa ou de forma digital. Entretanto, na escola, o trabalho com a leitura tem caminhado lentamente para o engajamento dessa prática leitora, que ainda não coloca em foco as diversas formas de ler. Com a internet e com as novas tecnologias, nascem novas possibilidades de leituras, por essa razão, não há mais limites de tempo e de espaço. As informações estão postas para o leitor, que faz parte do texto. Para Freitas:

A leitura não é mais linear e se converte agora em um outro termo: navegar. Enquanto manuseamos um livro, viramos sequencialmente suas páginas. O hipertexto informatizado nos dá condições de atingir milhares de dobras imagináveis atrás de uma palavra ou ícone, uma infinidade de possibilidades de ação, muitos caminhos para navegar. O leitor em tela é mais ativo que o leitor em papel (Freitas, 2011, p. 16).

Diante dessas concepções da leitura, frequentemente, apresenta-se uma problematização, neste caso, que, com o avanço da tecnologia, os estudantes não estão lendo nem escrevendo como faziam antigamente. De acordo com Raimundo:

Uma preocupação que se deve ter é a de não formar apenas leitores, mas leitores críticos, fornecendo ao aluno conhecimento que o faça um produtor de significados, capaz de lidar com todos os gêneros textuais, não só na escola, mas também na sociedade em que está inserido (Raimundo, 2009, p. 113).

Assim, fomentar a motivação do aluno pela leitura é essencial, caso contrário, dificilmente ele fará leituras críticas. Outro aspecto importante é a autonomia na escolha da leitura. Desse modo, por certo, o professor tem papel fundamental como mediador dessas escolhas, assim, a escola deve primar por atividades de leitura crítica e de produção e análise de textos multissemióticos com enfoque multicultural.

A inserção dos multiletramentos nas práticas de leitura, na sala de aula, viabiliza ao professor diferentes possibilidades de atuação, como também o uso de metodologias inclusivas que acolham todos os alunos da classe. Rojo ressalta a importância das práticas de multiletramentos no espaço escolar ao afirmar que:

É importante também hoje abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos o texto impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação. Assim, impõe-se trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as digitais, já que a digitalização é o futuro da informação e comunicação (Rojo, 2009, p. 119).

Diante de novas concepções de leitura e, portanto, com o surgimento de diversos meios de comunicação e de interação social, a preocupação está em como promover a leitura diante desses textos. Além disso, há muitas concepções de letramento, a começar pela pluralidade de textos que circulam no contexto social da leitura e da escrita.

O letramento é um conceito que tem suas raízes na alfabetização e, muitas vezes, é erroneamente confundido. Assim, para Kleiman (2005, p. 11), segundo essa perspectiva, o letramento engloba a alfabetização, mas não se limita a ela. Em outras palavras, o letramento e a alfabetização estão interligados. Assim como aponta Soares (2004, p.90), mesmo com o

risco de uma simplificação excessiva, é possível afirmar que a inserção no universo da escrita ocorre por meio da aquisição de uma tecnologia específica - a alfabetização, e através do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos e atitudes) para o uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvam a linguagem escrita - o letramento.

De acordo com Moran (2010), a aula, tradicionalmente, ocorre em espaço e tempo específicos, mas essa noção está gradualmente se tornando mais flexível. O papel do professor também está se transformando, pois ele não se limita mais ao momento presencial da aula. O professor pode continuar a interagir com os alunos fora do horário estabelecido, respondendo a mensagens, criando listas de discussão e compartilhando materiais como textos e páginas da internet em diferentes momentos e espaços. Isso possibilita que todos estejam presentes em diversos tempos e espaços, ampliando as oportunidades de aprendizado e de interação. É nesse espaço que a leitura ocorre, seja ela por pesquisa ou por hipertextos.

É improvável pensar em leitura digital sem fazer referência ao hipertexto e às facilidades que este oferece ao leitor quanto à flexibilidade. Além disso, a questão da não linearidade e a fluidez, que permitem uma maior fugacidade, variabilidade, bem como interação entre autor e leitor. Nesse sentido, o uso do hipertexto na leitura de diferentes gêneros textuais e seus objetivos estão descritos por Barger (1996). Para o autor, a aplicação e, conseqüentemente, essa facilidade no uso dos hipertextos, permite fazer uso do hipertexto sem necessidade de qualquer treinamento específico. Assim, essa habilidade na navegação por meio de *links* e de conexões permite a escolha de sua leitura e o caminho a percorrer no hiperdocumento. Sendo assim, ao buscar informações na internet, os estudantes preferem focar em temas de interesse pessoal dentre as muitas opções oferecidas, ou podem navegar superficialmente em muitas leituras que se desviam dos temas.

É também importante refletirmos sobre a confiabilidade das fontes, visto que, com a facilidade de vários acessos a vários endereços, o mesmo ocorre na escrita. Desse modo, facilmente, qualquer pessoa pode postar textos, criar *sites*, *blogs* e reescrever de acordo com seus próprios pensamentos e visões de mundo. Nesse sentido, por certo, a internet pode se tornar um universo propenso a erros e discrepâncias de informação.

Por essa razão, os professores devem orientar os estudantes no momento de buscar materiais. Desse modo, podem citar fontes de portais educacionais, jornais, publicações importantes e instituições acadêmicas, para que encontrem fontes confiáveis. Nesse viés, igualmente, escola tem papel importante nesse processo, pois, na busca de desenvolver a criticidade na leitura de seus estudantes, ela deve trabalhar a conscientização na construção do

conhecimento diante dessas buscas. Por isso, averiguar as fontes é um conceito a ser ensinado na leitura digital. Para tanto, é preciso consolidar essa perspectiva de leitura como prática social para que englobe o uso de suportes tecnológicos e a diversidade de ações interativas que esses meios tecnológicos oferecem. Do mesmo modo, é importante compreender que o letramento digital não está relacionado apenas ao ato de percorrer suas leituras em suportes tecnológicos, mas requer que o usuário aprenda a inserir esses suportes em suas práticas cotidianas, com a finalidade de contribuir na ampliação de seus conhecimentos (Aranha; Oliveira, 2018).

O fato de inserir as tecnologias digitais na sala de aula não é uma garantia de aprendizado e de letramento digital. Nesse contexto, o que define se o estudante ampliará seu conhecimento de forma a atuar nas práticas sociais é a habilidade de explorar as diversas possibilidades que esses meios favorecem no ato de comunicar, informar e desenvolver funções. Contudo, a disseminação da internet e o surgimento de variadas formas de textos e leituras contribuíram para uma nova vertente: os multiletramentos, que ampliam cada vez mais o espaço de leitura, fazendo com que a informação e a comunicação ocorram sincronicamente, com palavras, gestos, imagens, vídeos, animações e outros, caracterizando a multimodalidade.

Diante disso, fomentar a leitura e as discussões em torno da relevância do letramento digital no espaço escolar, certamente, colabora para a perspectiva da educação contemporânea.

No espaço escolar, deve haver a orientação e a mediação das práticas de leitura, que favoreçam a criticidade, dentro do ambiente da web, no que diz respeito à leitura. Como se sabe, existe um mito comum de que a leitura, nesse contexto, tende a ser mais superficial, isso significa dizer que os usuários normalmente não leem o texto inteiro, mas absorvem rapidamente apenas o que lhes interessa naquele momento.

De acordo com a pesquisa realizada pela *Eyetrack07*, um estudo realizado pela *Poynter Institute*, Centro de Pesquisa em Educação e Jornalismo, com sede na Flórida, Estados Unidos, examinou os níveis de profundidade de leitura através de um experimento no qual os movimentos dos olhos dos participantes foram registrados usando óculos especiais na frente de uma tela de computador. Essa pesquisa revelou que, ao contrário do mito da leitura superficial, os usuários da internet realmente leem mais do que os leitores impressos.

De acordo com os pesquisadores, os participantes on-line do *Eyetrack07* leram 77% do texto que escolheram. Essa cifra é alta se for comparada com o que leram os participantes dos formatos impressos em formato standard, 62%, e os do tabloide 57%. Os pesquisadores estabeleceram que esse comportamento - maior leitura on-line do que imprensa - não dependia do tamanho dos textos. Também estabeleceram que os leitores on-line tendiam a completar a leitura dos textos selecionados mais do que os leitores do impresso: 63%, comparado com 40% em standard e 36% em tabloide (Franco, s/d, p. 29).



Nesse viés, não importa se os leitores leem mais livros na web ou não. Também, a noção de que os leitores leem mais superficialmente nesse espaço já se provou errada. Desse modo, como atrair esses leitores a permanecerem no texto, sem abandonar a página? Diante dessa indagação, percebemos que, na escola, é necessário que os estudantes, ao realizarem suas leituras, se portem como usuários da internet. Sendo assim, um dos elementos facilitadores da prática de leitura é a estratégia metodológica do professor, que pode garantir a mediação e os melhores percursos para a leitura.

Assim, nesse contexto das leituras digitais, a ascensão das tecnologias não se restringe apenas aos avanços nos processos da leitura e escrita. De fato, essa ascensão tem influenciado diretamente outros sistemas associados ao funcionamento cognitivo do ser humano. Nesse sentido, tanto os sistemas tecnológicos quanto o pensamento humano estão sujeitos a diversas influências que reconfiguram nossa maneira de pensar, ao mesmo tempo, as atualizações nos sistemas informatizados oferecem novas oportunidades de atuação. Portanto, de acordo com Hayles: “O mouse ao lado do meu computador, por exemplo, é moldado de modo que a parte curva se encaixe com perfeição na palma da minha mão e os botões são posicionados na distância exata para que meus dedos descansem naturalmente sobre eles” (Hayles, 2009, p. 144).

Por certo, em um contexto no qual a inventividade humana tem o poder de aprimorar a capacidade dos computadores e dos dispositivos tecnológicos, ela também é capaz de influenciar nossa maneira de ler e de escrever. Nessa relação interdependente entre sistemas, tanto a inteligência humana é transformada quanto transforma a nossa própria forma de interagir com o conhecimento por meio da leitura e da escrita. No entanto, de acordo com Almeida (2003), o leitor na web apresenta uma abordagem diferente em relação ao leitor de livros ou revistas em papel. Assim, o “leitor navegador” tem acesso a um mundo de informações ao alcance de um clique do mouse. Caso o texto se torne monótono, o leitor prontamente direciona-se para outras páginas ou conteúdo.

Ainda corroborando com o exposto, Almeida (2003) expõe que, atualmente, a internet espelha o mundo real, abrangendo uma ampla gama de atividades, desde comerciais até educacionais. Diante desse cenário, surge o desafio de deter a atenção do leitor digital e compreender como as pessoas leem na internet. Para responder a essa indagação, recorreremos à *Revista Retratos da Leitura no Brasil* (2021), que apresenta uma pesquisa realizada em parceria entre o Instituto Pró-livro e o Itaú Cultural. O estudo identificou queda de 56%, em 2015, para 52%, em 2019, da quantidade de leitores, e de 4% na compra de livros. Assim, o percentual

dos que dizem “não ter paciência” para ler mais que dobrou, passando de 11% para 26%. De acordo com Zoara Failla, coordenadora do Instituto Pró-livro e da pesquisa, há diversas razões para essa tendência. No entanto, um dado que chama a atenção é o aumento significativo do uso do tempo livre na internet.

A pesquisa destaca o predomínio das redes sociais no cotidiano dos brasileiros como um indicativo dessa redução na leitura. Quando questionados sobre as atividades realizadas durante o tempo livre, 62% dos entrevistados responderam que preferem usar o WhatsApp, 44% acessam o Facebook, Twitter ou Instagram, enquanto apenas 24% dedicam esse tempo para a leitura de livros, seja em formato físico ou digital.

De acordo com Braga (2005), o uso do suporte digital para leitura trouxe consigo diversas mudanças. A tela digital "materializa" o texto, fazendo com que o leitor perca a noção do todo e de algumas orientações visuais importantes, como as páginas em um livro impresso, que costumam auxiliar na leitura. Além disso, a resolução atual das telas pode ser desconfortável para a recepção do texto, uma vez que exige movimentos oculares mais amplos, o que pode diminuir a velocidade de leitura. Essas dificuldades são ainda agravadas pelo cansaço visual causado pelo brilho da tela e pela posição fixa necessária durante a leitura.

Para Chartier, a revolução do texto digital traz consigo rupturas significativas, resultando em mudanças radicais na organização dos discursos, no raciocínio e nas características específicas dos textos.

A leitura diante da tela é geralmente descontínua, e busca, a partir de palavras-chave ou rubricas temáticas, o fragmento textual do qual quer apoderar-se (um artigo em periódico, um capítulo em um livro, uma informação em web site), sem que necessariamente sejam percebidas a identidade e a coerência da totalidade textual que contém esse elemento (Chartier, 2002, p. 23).

A leitura assume um caráter descontínuo, em sintonia com as particularidades do texto eletrônico, no qual a não linearidade e os hiperlinks conduzem os leitores a alterar, editar e deslocar-se rapidamente para outras páginas e além. Apesar disso, é fundamental destacar que a escola pode desenvolver e implementar práticas de leitura que capacitem os estudantes a lidar com eficiência tanto com textos impressos quanto digitais. Ainda, a frequência proporcionará aos alunos uma ampla exposição a diferentes tipos de textos. Cabe aos professores estabelecer critérios de busca e de seleção, de modo a agregar significado às pesquisas e às leituras realizadas pelos estudantes. Por esse motivo, a formação docente deve visar uma nova prática pedagógica de leitura.

## 1.2 Formação de professor: uma nova prática educativa de leitura

Com a internet e as mudanças do mundo contemporâneo, cada vez mais os aparelhos tecnológicos estão presentes no contexto educacional. Com isso, esperava-se que os aparelhos e a internet fossem alavancar as demandas educacionais, favorecendo relativamente a educação. Tema este que é frequentemente utilizado em discussões contemporâneas sobre educação. Essas transformações resultam da abordagem centrada na experimentação e na sua aplicação às atividades humanas (Tardif, 2008).

Nesse contexto, é possível afirmar que o pensamento desempenha um papel central na sociedade moderna, contribuindo para o rápido crescimento material e intelectual. Isso reflete um processo constante de evolução, que desafia paradigmas antigos e abre caminho para os novos. A inerente curiosidade humana leva a descobertas contínuas, que, por sua vez, naturalmente, impactam as transformações na vida cotidiana. É dentro desse cenário que podem ser exploradas as implicações dessas mudanças no ambiente educacional.

Tardif (2008) afirma que, na contemporaneidade, a velocidade intensa das mudanças gera conflitos incessantes para os professores no que tange à sua prática educativa. O educador moderno enfrenta uma série de desafios multifacetados. Em primeiro lugar, ele enfrenta a necessidade de assimilar novos conceitos no campo da aprendizagem. Em segundo lugar, ele precisa se adaptar à incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ambiente escolar. Por fim, ele também assume a responsabilidade crucial de adaptar o contexto histórico em que vive com a capacidade de ser cidadão, que compreende e se envolve com a realidade do seu tempo.

A revolução tecnológica trouxe mudanças profundas. Segundo Alonso (2003), as mudanças ocorreram no pensamento e no comportamento e marcam a transição para a sociedade do conhecimento acessível a qualquer pessoa, em qualquer lugar. A escola não é mais o único lugar para aprender. Diante desse panorama, as críticas ao fazer pedagógico do professor estão justamente nesse contexto digital, de acordo com Bergmann (2010), os alunos têm como opção o uso das novas tecnologias para dar visibilidade às críticas dirigidas aos professores e à escola. Isso ocorre devido à facilidade de acesso e à disseminação proporcionada pelo ambiente digital. As novas tecnologias oferecem aos alunos canais pelos quais expressam suas opiniões de forma rápida e ampla. Além disso, o contexto digital muitas vezes proporciona um certo anonimato, o que pode fomentar neles a franqueza e a falta de receio das repercussões pessoais. Isso cria um espaço em que eles se sentem mais à vontade

para levantar questões críticas sobre a abordagem pedagógica dos professores e sobre a dinâmica da escola.

Nesse ambiente permeado pela tecnologia, desenvolvemos a aptidão para navegar e estabelecer conexões. A ideia de simplesmente transmitir e armazenar conhecimento perde sua relevância. O educador, em constante busca por aprendizado, assume o papel central em sua própria formação. Conseqüentemente, o currículo se flexibiliza para atender às necessidades individuais dos estudantes em sua interação com o mundo ao redor.

A prática de ensino tal como é implementada na escola não se enquadra em um padrão rígido, previsível ou linear. O ambiente é intrínseco, o que requer que as previsões sejam adaptáveis. Cada situação de instrução apresenta singularidades, desse modo, demandando que os educadores dependam cada vez mais de sua inventividade para solucionar desafios em meio à complexidade, à incerteza, à instabilidade e aos conflitos de valores da época atual. A preparação de professores conscientes de seu papel, empenhados na mudança e dotados da capacidade criativa para administrar novas concepções e conhecimentos na sociedade contemporânea, emerge como uma temática de significância e importância central.

Segundo Nóvoa (2017), a profissão de docente encontra-se imersa em uma série de contradições na atualidade. Enquanto o prestígio da carreira tende a enfraquecer, as demandas e responsabilidades da sociedade em relação aos professores aumentam. Surge também uma aparente contradição entre a valorização da cultura do conhecimento na sociedade e a desconsideração direcionada aos docentes. Isso reflete a seguinte situação: por um lado, existe a crença de que as escolas são capazes de resolver todos os problemas, no entanto, por outro, os profissionais atuantes são muitas vezes desvalorizados, não recebem o reconhecimento merecido, nem investimentos em formação sólida, tampouco remuneração adequada.

Outra contradição diz respeito ao conceito de professores reflexivos e à realidade prática, que, geralmente, não oferece as condições necessárias para que esses profissionais tenham efetivamente espaços para reflexão. Esses paradoxos, como observado por Nóvoa, precisam ser superados, demandando uma mobilização e esforço conjunto por parte dos educadores.

Sendo assim, para os educadores, esses aspectos positivos e negativos em relação ao uso das tecnologias no cotidiano escolar, sem dúvida, podem configurar motivo de certa inquietação acerca desse recurso no processo de aprendizagem. Um exemplo claro é a introdução das TICs aliada a uma metodologia conteudista. A criança torna-se, então, depositária de informação segmentada e repassada, geralmente, sem um contexto significativo,

ou seja, apenas como mero transmissor de informação, atendendo a uma ideologia imposta por meio do currículo.

Segundo Chauí (1999), ao se referir às tecnologias, a autora enfatiza a convicção de que, desde que haja televisão e computadores nas escolas, sem modificar o processo de capacitação de professores do ensino básico e sem elevar seus salários insignificantes, a educação não prosperará. Nesse viés, no domínio social e pedagógico, as imagens das TICs, combinadas com abordagens de formação de professores, têm sido amplamente difundidas em diversos contextos como a “solução” para todas as adversidades. No entanto, Bates (2017) ressalta que a mera utilização de tecnologias digitais na área educacional não resulta automaticamente em uma reforma educativa ou na elevação da qualidade do ensino, a menos que sejam incorporadas em abordagens metodológicas que respondam às necessidades de aprendizado dos estudantes, bem como disponham de acesso às tecnologias e à infraestrutura adequada para sua implementação. Por conseguinte, a introdução de tecnologias digitais nas instituições de ensino não pode ser considerada como um aprimoramento, progresso ou inovação, caso as práticas de ensino continuem seguindo uma abordagem tradicional.

Para os professores, não basta apenas integrar as tecnologias na prática docente, pois é preciso pensar em como os alunos podem utilizar a tecnologia, para que possam planejar, implementar e avaliar de forma adequada as situações de ensino propostas. Assim, não se trata apenas de uma troca de ferramenta como se fosse trocar o livro pelo computador ou celular. Se assim fosse, continuaríamos com uma educação engessada, em que há somente a troca de equipamentos, de acordo com Moran (2009). Nessa perspectiva, Silva, Barreto e Silva enfatizam que:

[...] integrar currículo e tecnologia não se resume à digitalização do conteúdo. Em outras palavras, não se trata de substituir quadro e giz por lousas digitais ou cadernos por computadores portáteis. Isso porque a mera transposição não traz nada novo às práticas escolares - é apenas uma prática tradicional “fantasiada” de inovadora. [...] E mais: é necessário propiciar a rearticulação das práticas sociais ao fazer uso da tecnologia (Silva; Barreto; Silva, 2017, p. 455).

Nesse sentido, para possibilitar o uso da tecnologia em sala de aula, mais do que simplesmente trocar ferramentas, os professores devem estimular os alunos a construir conhecimento. No entanto, questiona-se: como isso pode ser alcançado quando as possibilidades oferecidas pelos computadores nas áreas de entretenimento (vídeo, música, jogos) e redes sociais são muito mais interessantes do que o conteúdo oferecido pelas escolas?

Martinez (2004) afirma que “o acesso a grandes quantidades de informação não garante a possibilidade de convertê-la em conhecimento”.

Mesmo que a tecnologia seja utilizada na educação ou não, Moran (2004) argumenta que, para realizar as mudanças que a sociedade como um todo deseja, devemos começar de baixo para cima. Uma boa educação requer basicamente professores bem preparados, motivados e bem remunerados, com formação pedagógica atualizada. Isso é inegável. No entanto, quando nos aproximamos da figura de alguns professores, constatamos que muitos deles assumem, com base no senso comum, que a função do professor é adquirir o conteúdo e apresentá-lo aos alunos em sala de aula.

Por certo, com a tecnologia, a leitura ultrapassa significativamente a posse de um amplo conjunto de técnicas. Desse modo, ler, acima de tudo, constitui uma atividade espontânea e gratificante. Portanto, ao ensinar a leitura, é vital considerar esse aspecto. Nesse viés, tanto os alunos quanto os professores devem sentir motivação para aprender e ensinar a leitura. É desafiador para alguém que não aprecia a leitura conseguir transmitir tal entusiasmo aos outros. As situações de leitura mais envolventes são frequentemente as mais autênticas.

Frisa-se que a formação do docente deve ser fundamentada de maneira sólida nos princípios epistemológicos do conhecimento, compreendendo-o como algo transitório e mutável, mas sujeito a regras. Em outras palavras, o educador é aquele indivíduo que deve manter uma mente sempre aberta às novidades, investigando-as e compreendendo seu impacto no processo de aprendizagem. Portanto, na era digital, espera-se que o professor transforme sua sala de aula em um espaço propício para a construção coletiva de conhecimento, facilitando as aprendizagens compartilhadas.

### **1.3 Concepções de Leitura digital: entre avanços e retrocessos nos documentos oficiais**

Como se sabe, a leitura desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, uma vez que a aquisição de habilidades de leitura permitirá que o estudante alcance um nível de proficiência em todas as áreas. Essa habilidade, por sua vez, é desenvolvida pelas atividades de leitura, com o objetivo de preparar os alunos para serem leitores capazes de compreender e de interpretar diferentes tipos de textos de maneira clara e precisa. Conforme apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua.

Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de formas a atender a essa necessidade (Brasil, 1998, p. 15).

Considerando essa necessidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também discutem a importância de promover atividades de leitura voluntária, o que possibilita ao estudante ser o responsável por sua própria seleção de leitura, como pode ser observado: O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre de leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás (Brasil, 1998, p. 17).

Assim, possuir a autonomia de escolher e ler por prazer confere ao estudante a habilidade intrínseca de reconhecer a língua como um componente fundamental de sua formação pessoal, tornando-a um recurso aliado em vez de um obstáculo comum dispensável. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, é de extrema importância “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (Brasil, 1998, p. 33). Esse posicionamento mostra que a função da leitura transcende não somente o ambiente escolar, mas também responde às necessidades futuras ao longo de toda a trajetória, seja ela acadêmica ou social.

Nesta mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preceitua que os professores trabalhem a leitura oportunizando a construção de sentidos que sejam coerentes tanto para textos orais quanto escritos, em que o leitor possa produzir textos que se adequem às mais variadas situações comunicativas (Brasil, 2018).

Dessa forma, compreender que a leitura não é apenas a decodificação de símbolos, mas também a compreensão do que se lê e a relação do que se lê com outros conhecimentos adquiridos ao longo da vivência. Segundo Kleiman (2011), a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimentos prévios, ou seja, é mediante a interação com diversos níveis de conhecimento que o leitor consegue construir o sentido do texto.

É relevante destacar que a Base Nacional Comum Curricular enfatiza a importância do ensino da leitura nas escolas, enfocando a prática da leitura/escuta dentro dos campos de atuação relevantes. Essa abordagem reconhece que a leitura e a compreensão de textos são habilidades essenciais que derivam de situações da vida cotidiana e, portanto, devem ser ensinadas em contextos significativos aos estudantes.

Isso inclui a apreciação de obras literárias, a pesquisa para trabalhos escolares e acadêmicos, a execução de tarefas práticas, bem como a discussão de temas sociais importantes. Nesse contexto das práticas de leitura em Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito ao Eixo Leitura, surge uma preocupação recorrente, que é a apresentação predominante dessas práticas na forma de listas. Para que as atividades de leitura conduzidas em sala de aula sejam efetivamente integradas em situações de aprendizado coerentes e não se limitem a ações isoladas, é fundamental abordar algumas questões cruciais, tais como: *Qual é exatamente a proposta da BNCC no que diz respeito ao Eixo Leitura? Quais são os principais princípios teóricos que fundamentam esse documento? Como é possível estabelecer, de maneira didática, a conexão entre as diferentes dimensões que envolvem as práticas de leitura, as habilidades leitoras, mencionadas na BNCC?*

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura, no contexto da BNCC, é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão (Brasil, 2018, s.p.).

Nesse caso, o eixo de Leitura, na BNCC, aborda as diferentes maneiras pelas quais as pessoas interagem com textos, seja por meio de leituras de textos escritos, orais ou multimodais (que envolvem imagens, som e outros recursos). Esse eixo promove a interpretação de textos e a compreensão de diferentes gêneros textuais, como literatura, textos acadêmicos, textos de procedimentos, entre outros. Além disso, incentiva a leitura crítica e reflexiva, considerando a diversidade de contextos em que a leitura é aplicada, desde a apreciação estética até a busca por informações e a participação em debates sociais. Em resumo, o eixo de Leitura na BNCC busca desenvolver habilidades de leitura abrangentes e adaptáveis às diversas situações de aprendizado e de vida.

No que concerne ao processo de ensino e aprendizagem da leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998, p. 40) utilizam a expressão "trabalho com leitura", enfatizando que, ao buscar formar leitores proficientes, é mais indicado promover uma atividade coletiva, envolvendo o professor, o aluno e o autor, por meio do texto. Conforme



Menegassi e Fuza (2010) argumentam, é perceptível que a leitura é considerada como um procedimento, isto é, composta de fases que demandam a construção de significado textual por parte do leitor. Os PCNs reconhecem a importância da adaptação do ensino à era digital, compreendendo que a leitura não se limita apenas ao papel, mas se expande para os ambientes virtuais. A capacidade de compreender e de interpretar textos digitais é essencial para o pleno exercício da cidadania na sociedade contemporânea. Assim como define a habilidade EF89LP33<sup>1</sup>:

**Ler**, de forma autônoma, e **compreender** – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Nesse sentido, o verbo indicado na habilidade ressalta o processo cognitivo, assim, é por meio dele que se identifica o processo intrínseco na progressão e no aprofundamento do aprendizado. Desse modo, conforme Coenga e Ribeiro:

O processo cognitivo de leitura revela que há uma relação direta entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, igualmente, existe relação entre a linguagem escrita e a compreensão, entre a memória, inferência e o pensamento. A compreensão ocorre quando o leitor consegue decodificar os sinais gráficos e utilizar o conhecimento armazenado em sua memória, sendo capaz de interagir com o escritor e elaborar outros textos a partir deste (Coenga; Ribeiro, 2022, p. 6).

O complemento, por sua vez, explana os elementos de conhecimento que estão sendo mobilizados na habilidade. Esses elementos de conhecimento são novamente abordados em fases subsequentes da educação básica. No entanto, o ponto principal enfatizado é que, embora esses elementos de conhecimento sejam revisitados, a abordagem ou a maneira como esses eles são tratados é mais significativa do que os elementos em si.

Isso ocorre porque a abordagem desse elemento determina como ele deve ser instruído em sala de aula. Dessa forma, o enfoque do ensino deve estar na maneira como esse elemento de conhecimento está sendo trabalhado, e isso é indicado pelo verbo utilizado na habilidade.

Os modificadores objetivam esclarecer e contextualizar a aprendizagem esperada, assim, oferecem o contexto ou uma explicação mais detalhada sobre essa aprendizagem e, ainda, apontam como esse elemento de conhecimento está sendo explorado naquela etapa

---

<sup>1</sup> EF89LP33- Ensino fundamental, habilidade das séries 8º ao 9º ano do componente curricular Língua Portuguesa.

educacional. Portanto, a habilidade de ler de forma autônoma e de compreender é fundamental no desenvolvimento intelectual e educacional de indivíduos.

Esta capacidade não apenas permite a absorção de informações, mas também promove a construção ativa do conhecimento e a capacidade de se engajar de maneira crítica com diferentes tipos de textos. Ao ler de forma autônoma, a pessoa assume a responsabilidade por seu próprio aprendizado. Isso envolve a capacidade de escolher os materiais apropriados para seus objetivos, seja para obter informações específicas, aprofundar-se em um tópico ou simplesmente desfrutar de uma leitura. A autonomia na leitura implica em tomar decisões.

A compreensão é o resultado da interação entre o leitor e o texto. É mais do que apenas decodificar palavras; envolve a extração de significados, inferências e interpretações. Nesse sentido, a seleção de procedimentos e de estratégias de leitura adequados desempenha um papel crucial. Diferentes tipos de textos exigem abordagens diferentes. Por exemplo, ao lidar com um artigo científico, pode ser necessário sublinhar informações-chave, fazer anotações e consultar glossários ou referências. Por outro lado, ao ler um romance, a ênfase pode estar em capturar nuances emocionais e acompanhar o desenvolvimento dos personagens.

A habilidade de selecionar procedimentos e estratégias de leitura apropriados depende do objetivo da leitura. De acordo com Solé (1998), se alguém está lendo para pesquisa, é importante ser eficiente na localização de informações relevantes, talvez, por meio da técnica de escaneamento. Se o objetivo foi compreender e analisar um argumento complexo, a leitura crítica e a reflexão profunda podem ser mais eficazes. Além disso, a proficiência na leitura autônoma e na compreensão também envolve o reconhecimento da autoria, do contexto e da finalidade do texto. Os leitores precisam estar atentos a elementos como viés, ponto de vista do autor e possíveis objetivos ocultos. Isso contribui para a formação de uma visão crítica do mundo e uma capacidade de discernir entre informações confiáveis e enganosas. A seleção de procedimentos e de estratégias de leitura adequados, com base nos objetivos, é a chave para desbloquear o potencial completo da leitura como uma ferramenta de aprendizado e crescimento.

O Documento de Referência Curricular (DRC) de Mato Grosso destaca a importância da aprendizagem ativa como abordagem para a prática pedagógica, que emerge de uma transformação no paradigma educacional, em que o foco está na aprendizagem através da ação e, especialmente, na colaboração dos envolvidos no processo de aprendizado. Nessa ótica, a aprendizagem é um processo dinâmico e contínuo, nunca ocorrendo de maneira passiva, e está em constante progresso. O estudante assume uma posição autoral, exercendo controle sobre os

significados e construindo um enredo que desafia a sequência convencional, abraçando a responsabilidade pelo seu discurso.

Desse modo, os avanços relacionados à leitura digital nos documentos oficiais refletem a importância da tecnologia na forma como as pessoas consomem e produzem conteúdo escrito. Por certo, os dispositivos eletrônicos e de plataformas on-line, como meios de acesso à informação e à cultura, avançam nas políticas educacionais e culturais. Os documentos, frequentemente, destacam a necessidade de desenvolver habilidades de leitura digital, que vão além do simples decodificar de palavras, incluindo a capacidade de avaliar fontes, identificar informações relevantes e participar de discussões virtuais.

No entanto, também existem retrocessos presentes nesses documentos. Em alguns casos, a leitura digital pode ser tratada de maneira superficial, reduzindo-se a uma mera transposição de textos impressos para o meio digital, sem considerar as especificidades dessa nova modalidade de leitura. Além disso, a ênfase em tecnologias muitas vezes pode ocultar a importância de desenvolver habilidades de compreensão crítica e análise profunda, levando a uma sobrevalorização da quantidade de informação consumida em detrimento da qualidade.

A concepção de leitura digital nos documentos oficiais também precisa enfrentar o desafio da inclusão digital, considerando que nem todos têm igual acesso às tecnologias e à internet. A exclusão digital pode acentuar desigualdades já existentes, criando uma lacuna entre aqueles que têm oportunidade de se engajar plenamente na leitura digital e aqueles que não têm. Portanto, essas concepções refletem um terreno complexo de avanços e de retrocessos.

Assim, é fundamental que essas diretrizes evoluam de forma a reconhecer plenamente as nuances da leitura digital, promovendo abordagens que valorizem a compreensão crítica, o acesso equitativo às tecnologias e a capacidade de discernir entre as vastas quantidades de informações disponíveis on-line. Frisa-se que, somente por meio de uma abordagem equilibrada, os documentos oficiais poderão guiar efetivamente a integração da leitura digital no cenário educacional atual.

## **2 NAVEGANDO NO UNIVERSO DA LEITURA DIGITAL: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E DIRECIONAMENTOS**

Neste capítulo, abordaremos os aspectos metodológicos do estudo. Inicialmente, apresenta-se descrição da natureza e das características da pesquisa. Depois, o foco destina-se ao cenário em que o estudo foi realizado, considerando como o ambiente pode influenciar nos resultados. Em seguida, discutiremos as estratégias usadas para coletar dados, selecionando participantes e métodos de coleta. Finalizamos com apresentação de como os dados foram analisados e uma síntese geral dos métodos utilizados. Dessa forma, teremos uma visão completa das abordagens adotadas para o estudo, preparando o terreno para a interpretação dos resultados.

### **2.1 Ciberespaço da Pesquisa: caracterizando a pesquisa**

A realização desta pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa descritiva, em um estudo de caso, com uma perspectiva interpretativa. No entanto, com o intuito de potencializar a investigação, propõe-se a integração de dados quantitativos, conferindo uma perspectiva mais holística à pesquisa.

Conforme expresso por ambas as abordagens podem ser vistas como complementares, em vez de antagônicas, uma vez que os métodos:

[...] que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas pode vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (Gatti, 2004, p. 4).

A convergência criteriosa da metodologia quanti-quali não apenas amplia a profundidade analítica, mas também contribui para uma perspectiva integrada que ultrapassa as limitações inerentes a cada abordagem isolada. Essa junção, assim, revela-se uma estratégia útil para a pesquisa, contribuindo para uma compreensão mais completa dos fenômenos em análise.

Segundo Minayo (2000, p. 21), a pesquisa qualitativa, “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um

espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Portanto, a pesquisa qualitativa favorece uma abordagem que inclui a compreensão das razões e do comportamento dos fenômenos. Desse modo, centra-se em entender e explicar a dinâmica das relações sociais. Ainda, importante salientar a motivação da pesquisadora neste estudo, que se traduz em demonstrar o cotidiano sobre o hábito de leitura na atualidade, diante dos suportes digitais. Intenciona-se, além de traçar um perfil do hábito de leitura nesse contexto, também verificar o que pensam os estudantes a respeito do tempo dedicado à leitura e sobre as metodologias aplicadas para fomentar esse hábito em suportes digitais e, por fim, averiguar quais são os desafios enfrentados pelas tecnologias no ensino da leitura.

Diante disso, o objetivo geral está voltado em compreender os desafios para formação de leitores nos possíveis suporte digitais e na prática pedagógica do processo de aprendizagem, em aulas de língua portuguesa, no ensino fundamental. A amplitude do objetivo geral exige que a pesquisa e a análise ocorram de maneira detalhada para atender aos seguintes objetivos específicos: verificar o contexto atual da prática leitora da educação básica; pontuar os principais desafios para a prática da leitura autônoma na educação básica; identificar como desenvolver a inspiração para as leituras em suportes digitais; e analisar os dados mediante teorias estudadas.

Nesse contexto, Minayo (2009) destaca que essa variedade de fenômenos humanos é considerada como parte integrante da realidade social, já que os seres humanos não apenas agem, mas também refletem sobre suas ações e interpretam-nas em diferentes contextos.

Segundo a autora, um dos enfoques centrais da pesquisa qualitativa abrange tanto a exploração das diversas perspectivas quanto as representações sociais acerca do tópico investigado. Como enfatiza Gil (1999, p. 42), a pesquisa científica pode ser conceituada “[...] como o processo formal e sistêmico de desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Portanto, a pesquisa incita a exploração do conhecimento, fundamental para a compreensão das especificidades das ciências sociais e da realidade que envolve as interações históricas e culturais entre indivíduos.

Ainda, segundo Minayo (2009) e Gil (1999), a pesquisa é considerada uma fonte inesgotável que permite uma ágil transição entre teoria e dados, em um processo intrinsecamente contínuo e não finalizado. Em concordância com as ideias de Minayo (2009) e Gil (1999), Knechtel (2014) afirma que a pesquisa qualitativa se destaca por enfatizar a

natureza construída socialmente a partir da realidade, a interação entre o pesquisador e o objeto de estudo, bem como as características e os processos da experiência social que são desenvolvidos e ganham significado.

O estudo de caso, segundo Gil (2007), é um estudo profundo, que pode ser aplicado em diversos campos do conhecimento. Assim, ele permite que o objeto de pesquisa mantenha sua unidade, ainda que cruze com o contexto no qual se insere, assim, as teorias formuladas permitem a interpretação das variáveis colocadas em casos complexos. Desse modo, o estudo de caso tem vantagem por possibilitar o estímulo para novas descobertas, pois é compreendido como parte do planejamento e da própria técnica. Ainda, tem a capacidade de visualizar o todo, com facilidade de aplicação dos procedimentos, da coleta até a análise de dados.

Os procedimentos metodológicos adotados compreendem a utilização de ferramentas de coleta de dados, incluindo a aplicação de grupos focais com roteiro semiestruturado, gravados e transcritos, um questionário de entrada direcionado aos estudantes, com perguntas abertas e fechadas, na intenção de traçar o perfil dos participantes e formar os grupos focais. No que tange às questões procedimentais, o trabalho terá como sustentáculo o estudo comparativo, que se organiza por meio de uma investigação empírica, na intenção de analisar o uso de diferentes parâmetros, métodos, metodologias, estratégias, entre outros, na aplicabilidade de determinados segmentos.

O lócus desta pesquisa abarca uma escola da rede pública de ensino básico, localizada em Cuiabá - MT, com tempo integral, de ensino fundamental, terceiro ciclo, turmas do 9º ano A, B e C. A respectiva escola foi selecionada por atender as necessidades preestabelecidas para o desenrolar da pesquisa, que objetiva um estudo comparativo entre as práticas de leituras realizadas nas aulas de língua portuguesa diante dos suportes digitais. A escola possui currículo organizado com base em sistema de ensino integral. Como participantes de pesquisa, temos dois grupos focais com cinco estudantes: leitores digitais e leitores de livros impressos.

Na etapa de análise dos dados coletados, buscou-se embasamento em Minayo (2009, p. 37), em razão de considerar que a pesquisa passa por três fases: a) fase exploratória, na qual se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação; b) fase de coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; e c) fase de análise de dados, na qual se faz o tratamento, por inferências e interpretações, dos dados coletados.

Na fase exploratória, faz-se levantamento das bibliografias a fim de verificar o processo de leitura na escola diante dos suportes digitais da atualidade, pontuando e identificando a

formação de leitores, bem como os aspectos relativos às dificuldades que poderão ser apresentadas pelos participantes com relação à prática leitora.

Já na fase de coleta de dados, foi realizada a adesão dos participantes da pesquisa e, logo em seguida, aplicou-se o questionário de entrada, cujo objetivo foi traçar o perfil dos grupos focais. Ainda, a partir dos questionários submetidos, os grupos focais foram formados, com tópicos guias. Desse modo, constituiu-se a interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva a discussão do objeto de pesquisa. Assim, 2 grupos foram formados, com 5 participantes (estudantes) em cada grupo, com aqueles que fizeram a adesão, juntamente com a autorização dos responsáveis.

Essa fase subsidiou o campo de ação da pesquisa, verificando as possibilidades de trabalhar a leitura nos suportes digitais, bem como as práticas utilizadas para o fomento da prática leitora. Diante disso, como procedimento, foram utilizados os grupos focais, com participantes leitores digitais e leitores de livros impressos. Na fase de análise, os dados coletados passaram por um tratamento que vai desde a organização até as interpretações. Assim, para analisar e compreender os dados coletados, foi utilizado um processo de imersão profunda, nos moldes de Minayo (2009). Os dados foram tratados como elementos ricos em contextos, relações e nuances. Desse modo, examinou-se não apenas o que está visível, mas também o que está implícito, neste caso, as entrelinhas, favorecendo a compreensão das experiências humanas e enfatizando a subjetividade e as perspectivas dos participantes. Isso significa que os dados foram explorados em busca das vozes individuais e coletivas que emergem das narrativas. As opiniões, sentimentos e interpretações dos sujeitos da pesquisa são considerados elementos essenciais para a análise, contribuindo para uma compreensão mais rica e completa.

Além disso, a análise de dados baseada em Minayo promoveu uma abordagem reflexiva, sendo que a interpretação não é vista como uma atividade isolada, mas sim como um diálogo constante entre os dados, as teorias e o próprio pesquisador. Essa reflexão crítica ajuda a evitar interpretações simplistas e a considerar as complexidades inerentes aos fenômenos estudados.

## **2.2 Configurando o Cenário: Ambiente e participantes da pesquisa**

O contexto desta pesquisa está situado na escola estadual Padre João Panarotto, que se localiza em área periférica de Cuiabá. Esta instituição foi escolhida como o cenário deste estudo

devido ao seu baixo desempenho nos níveis de proficiências sinalizados por algumas avaliações externas em âmbito nacional.

A Escola Estadual Padre João Panarotto, situada na rua 64, Quadra 2ª Etapa CPA IV, MT, 78030-385, Cuiabá - MT, teve sua criação estabelecida pelo Decreto nº 478/1997, em homenagem ao sacerdote católico italiano Padre João Panarotto (1915-2002), que foi conhecido por seu trabalho missionário e social no Brasil. Panarotto foi um defensor dos direitos dos trabalhadores rurais e das comunidades menos favorecidas. Ele dedicou sua vida ao trabalho pastoral, à promoção da justiça social e à melhoria das condições de vida das populações rurais. Sua atuação incluiu o estabelecimento de comunidades agrícolas, cooperativas e projetos, que objetivavam a autonomia e o desenvolvimento sustentável das áreas rurais.

Figura 1 - Fachada da escola



Fonte: Autora (2023)

Em 2016, por exemplo, a instituição passou por uma significativa mudança em sua infraestrutura, com reforma e ampliação do espaço físico, ganhando novas salas, refeitório, banheiros e quadra poliesportiva, assim como recursos de acessibilidade. Nesse período, a escola contemplava o ensino médio regular, com um total de nove turmas, abrangendo dos primeiros aos terceiros anos, em três períodos. No ano de 2017, a escola passou por uma reformulação de projeto curricular, através da aprovação da Lei nº 10.622, em 24 de outubro de 2017, que estabeleceu a implementação do sistema de ensino em tempo integral nas Escolas



Estaduais de Ensino Médio. Essa abordagem propôs prolongar o período de permanência dos alunos na instituição educacional, com a meta fundamental de aprimorar a excelência do ensino.

Figura 2 - Dependências da escola



Fonte: Autora (2023)

O Ensino Médio em Tempo Integral, delineado pelo Projeto Escola Plena, foi associado a orientações presentes nas diretrizes que estão mencionadas no Art. 2º, da Lei nº 10.622, publicada no Diário Oficial nº 27130/MT:

- I - Desenvolver ações inovadoras relativas ao currículo e à gestão escolar, direcionadas à melhoria da qualidade do ensino na rede estadual de educação;
- II - Sistematizar, implementar e difundir o modelo de educação integral na rede estadual de ensino;

- III - Oferecer atividades que influenciam práticas inovadoras ao processo de ensino-aprendizagem, a fim de melhorar a sua qualidade;
- IV - Estimular a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- V - Ampliar a jornada escolar, a fim de promover a formação integral e integrada do estudante;
- VI - Integrar o ensino médio à educação profissional;
- VII - Viabilizar parcerias com o Governo Federal, instituições de ensino e pesquisa e instituições públicas ou privadas com vistas a colaborar com a expansão da educação integral no âmbito do Estado de Mato Grosso (Estado do Mato Grosso, 2017, p.1).

Assim, por meio da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, foi estabelecido o Programa de Fomento para a Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, uma iniciativa que surgiu da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. O governo de Mato Grosso aderiu a esse programa cumprindo os critérios estipulados pela Portaria e formalizou sua participação com a assinatura do termo de compromisso requerido neste documento. Conforme a regulamentação desta Portaria, o governo tinha um prazo de 48 meses para proceder com a implantação, monitoramento e avaliação de resultados. Dessa forma, seguindo a orientação da Portaria, Mato Grosso, sob a coordenação da Secretaria de estado de educação (SEDUC/MT), ampliou o número de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de 04 para 14, no ano de 2017. Desta forma, a escola Padre João Panarotto teve o fomento para a implementação do programa.

No presente momento, a escola oferece ensino nos níveis do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM), na modalidade integral. No segmento do Ensino Médio, a escola atende a uma população de 576 alunos, divididos em 202 estudantes na do ensino médio e 374 no ensino fundamental, conforme indicado pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) atualizado em 2019. Esse documento revela a conformidade da escola com as diretrizes curriculares estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), particularmente na Área de Linguagens.

Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP), fica claro que as estratégias de ensino propostas para a modalidade de ensino em tempo integral estão em sintonia com os eixos articuladores, capacidades e descritores de cada campo do conhecimento, conforme as Orientações Curriculares. Um enfoque especial é dado à Área de Linguagem, notadamente ao componente curricular de Língua Portuguesa, cujas metas visam fortalecer e ampliar a aquisição de conhecimentos, de acordo com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em síntese, a escola opera com um PPP alinhado à Base Nacional Comum Curricular, enriquecendo a área do conhecimento e alinhado com um padrão educacional coeso, voltado

ao aprimoramento do sistema de educação pública. No que tange à capacitação dos professores, é relevante destacar a presença do projeto intitulado Formação em serviço (SE) Escolares de Mato Grosso. Essa iniciativa, respaldada pela Secretaria de Estado de Educação, desenvolvida em colaboração com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e com o repasse da Diretoria Regional de Educação de cada município (DRE), busca aprimorar o ensino e a aprendizagem por meio de um processo contínuo de formação humano-profissional, com ênfase na busca pela excelência educacional.

Em relação à qualificação dos profissionais da educação, frisa-se o Artigo 61, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que abarca este tema.

a formação de profissionais de educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Brasil, 1996, n.p.).

A instituição educacional presta atendimento a adolescentes que se encontram em uma fase crucial de desenvolvimento e formação de identidade. Ela estabelece suas bases curriculares de acordo com as orientações emanadas pelo Ministério da Educação, através das Orientações Curriculares (OC). As diretrizes e princípios, que guiam as práticas pedagógicas, estão fortemente influenciados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e esta propõe uma abordagem de ensino focada em competências e habilidades, em consonância com as orientações do Documento de Referência Curricular (DRC). A implementação de metodologias ativas constitui um dos principais enfoques pedagógicos.

No que se refere à visão filosófica da escola, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade delineia uma filosofia que se orienta para o desenvolvimento integral do indivíduo, embasada nos seguintes princípios: formar cidadãos com habilidade de analisar, compreender e intervir na realidade, respeitando o bem-estar coletivo e preparando-o para uma coexistência harmônica na sociedade; promover a consciência dos direitos e deveres; fomentar a internalização dos valores constitutivos da sociedade; favorecer a interação social, valorizando conceitos de mútuo respeito, justiça, diálogo e solidariedade; e contribuir para que os educandos participem ativamente da realidade socioambiental.

No âmbito da avaliação, a escola busca entrelaçá-la a um planejamento estruturado com o intuito de promover um processo formativo que transcende a mera avaliação. Nesse sentido, Hoffmann (2015, p. 13) argumenta que "avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de

vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento".

Desse modo, o processo de avaliação deve ser objetivo, constante e sistemático, permitindo acompanhar e registrar os avanços evidenciados no processo de ensino. Assim, foi possível adquirir um entendimento mais profundo sobre os contextos históricos e as abordagens pedagógicas adotadas nas instituições escolhidas como o foco desta pesquisa. É importante destacar que as informações aqui apresentadas foram obtidas diretamente do Projeto Político-Pedagógico das escolas, generosamente compartilhado pelas equipes de coordenação e direção das respectivas unidades educacionais.

Ressalta-se que as avaliações externas fornecem elementos que norteiam os caminhos para favorecer o ensino-aprendizagem, portanto, a leitura é fator fundamental para esse resultado, pois o hábito de ler favorece um bom desempenho em todas as áreas. Os desafios refletem nos baixos níveis de proficiências finalizados por algumas avaliações externas em âmbito nacional. Por exemplo, o IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Ainda, o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, que consiste em uma avaliação realizada a cada dois anos, com vistas a avaliar o conhecimento dos alunos nas disciplinas de Português e de Matemática. Esse sistema é um dos principais indicadores de qualidade do ensino básico no Brasil. Ele considera o fluxo escolar e o desempenho dos estudantes em avaliações e, com isso, estabelece uma média de 0 a 10.

Abaixo, o resultado do ano 2015 e a média das notas, referente ao período de 2005 a 2015, da unidade escolar a ser pesquisada:

Quadro 1 - Índice de proficiência em leitura - IDEB

<b>Escola</b>	<b>Ano Meta IDEB Proficiência</b>	
	<b>Localidade</b>	<b>Mat. – Port.</b>
ESCOLA ESTADUAL PADRE JOÃO		2005 2,7 226 - 215,7
PANAROTTO.		2007 3,0 2,2 208 - 194,2
		2009 3,1 3,1 226,1- 215,9
CUIABÁ - MT		2011 3,4 4,0 226,8 - 219,4
		2013 3,8 3,9 229,2 - 223,6
		2015 4,2 3,0 220,2 - 203,8

Fonte: INEP (2015)

Observa-se que não consta a média do ano de 2017, sendo que o número de participantes da unidade educacional pesquisada foi insuficiente para que os resultados fossem divulgados. No ano de 2019, não houve média no Saeb, pois a escola não participou ou não atendeu os requisitos necessários ao desempenho calculado. Portanto, os resultados dos anos apresentados apontam que a escola não atingiu o nível mínimo de proficiência na disciplina de Língua Portuguesa, pois ficou abaixo da meta estabelecida.

Esta pesquisa, que envolveu a participação dos estudantes como objeto de estudo, foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa. O processo incluiu o cadastro na Plataforma Brasil e a obtenção de aprovação, no mês de junho de 2022, sob o registro do Comitê de Ética em Pesquisa com o número CAEE: 59512622.9.0000.5165, bem como o parecer nº 5.499.328.

Aos estudantes que expressaram interesse em participar foram disponibilizados os documentos do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (Anexo 3), assinado pelo participante, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo 4), juntamente com a Autorização de Uso de Imagem, Som, Voz, Dados e Informações Coletadas (Anexo 5).

Esta pesquisa também conta com a Carta de Anuência (Anexo 2) assinada pelo diretor da instituição, que autorizou a realização do estudo no ambiente escolar. É importante destacar que, para assegurar o anonimato e a preservação da identidade dos participantes na pesquisa,

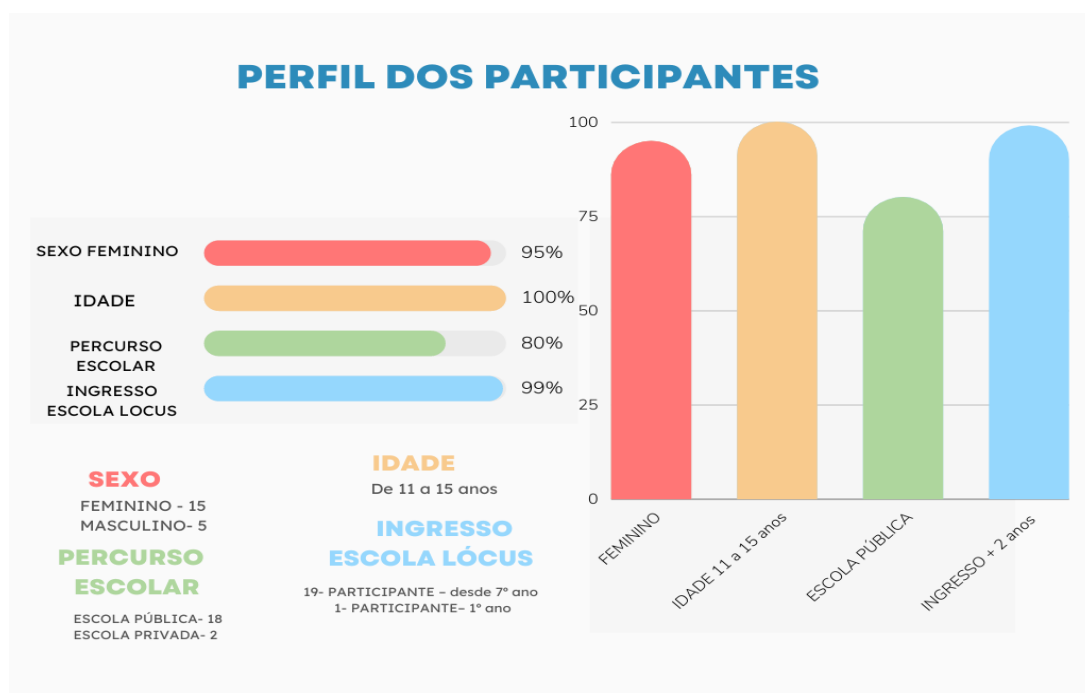
estes foram identificados como grupos pela sigla L (leitor), seguindo a ordem por numeração de L1 a L20.

Os grupos focais foram constituídos com base nas respostas do questionário de entrada, o qual foi aplicado a todos os estudantes do 9º ano do ensino fundamental que manifestaram interesse em participar da pesquisa. Assim, a partir dessas informações, foram formados dois grupos focais, cada um composto por dez participantes.

No que diz respeito aos elementos relacionados aos participantes envolvidos na pesquisa científica, as orientações de Bogdan e Biklen (1994) fornecem um alicerce fundamental. Esses autores enfatizam a importância de manter total confidencialidade em relação aos participantes da pesquisa, visando proteger princípios éticos e psicológicos para prevenir possíveis constrangimentos e danos. As diretrizes apresentadas por Lüdke e André (1986) também ressaltam a obrigação dos pesquisadores de comunicar aos indivíduos que estão sendo pesquisados e que as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para propósitos de pesquisa, garantindo a preservação constante do sigilo em relação aos informantes (Lüdke; André, 1986, p. 37).

A seguir, apresenta-se o perfil dos participantes, obtido por meio da aplicação do questionário de entrada.

Gráfico 1 - Apresentação do perfil dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Os participantes desta pesquisa demonstram uma relevante amplitude de características que podem proporcionar percepções valiosas para a compreensão do ambiente educacional. A análise do perfil individual e coletivo dos participantes revela aspectos fundamentais sobre o aprendizado, sobre o desenvolvimento social e as experiências escolares dessa faixa etária. A escolha de incluir estudantes de uma escola pública é especialmente significativa, uma vez que essa população, muitas vezes, enfrenta desafios distintos em comparação com os alunos de instituições privadas. Segundo Freire (1996), a educação pública é um espaço crucial para a promoção da igualdade de oportunidades e para a compreensão das desigualdades sociais.

A permanência dos participantes na mesma escola desde períodos anteriores também pode ser um fator impactante em suas perspectivas educacionais. Conforme apontado por Nóvoa (1995), a continuidade escolar contribui para a formação de identidades educacionais e para o desenvolvimento de uma relação mais profunda entre estudantes e a instituição.

A predominância do gênero feminino entre os participantes abre espaço para análises relacionadas à dinâmica de gênero na educação. De acordo com Bourdieu (1983), é importante considerar como a estrutura social e cultural influencia as percepções e as atitudes das meninas em relação à educação, ainda, como isso se reflete em suas interações na sala de aula. Portanto, o perfil diversificado dos participantes desta pesquisa não apenas enriquece a compreensão do ambiente escolar, mas também oferece a oportunidade de investigar de maneira mais profunda questões relevantes na educação contemporânea, tais como a equidade no acesso à educação, a continuidade das trajetórias educacionais e a influência das dinâmicas de gênero no processo de aprendizagem (Martins, 2008).

O fato de termos uma amostra diversificada de meninas permite analisar como diferentes origens socioeconômicas, culturais e geográficas podem influenciar as oportunidades educacionais disponíveis para essas jovens. Isso pode lançar luz sobre desigualdades sistêmicas e destacar áreas em que esforços educacionais são necessários para garantir que todas as meninas tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade.

No quadro subsequente, apresentamos o perfil das estudantes do sexo feminino que participaram dos grupos focais da pesquisa.

Quadro 2 - Perfil das participantes de pesquisa

**CARACTERÍSTICAS COMPARTILHADAS ENTRE AS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS DESTA PESQUISA**

As estudantes que participaram desta pesquisa frequentam as turmas 9ºanos A, B e C. Em sua maioria, ingressaram na instituição pesquisada desde os anos iniciais do terceiro ciclo e não tiveram retenção em nenhum dos anos. As famílias dessas estudantes, em média, possuem níveis de escolaridade que não vão além do Ensino Fundamental. A maioria reside em bairros periféricos e faz parte de programas de assistência social do governo federal ou estadual, o que indica uma renda familiar baixa. Os dados desta pesquisa, que serão discutidos em detalhes, posteriormente, indicam que a maioria desses estudantes possui acesso à internet por meio de seus aparelhos celulares. No entanto, utilizam usos de dados e consideram os dispositivos eletrônicos uma ferramenta importante em seus processos de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Diante das informações apresentadas anteriormente, tem-se um panorama importante sobre como a leitura pode ser influenciada por fatores socioeconômicos e tecnológicos. A habilidade de ler pode ser influenciada por uma série de fatores socioeconômicos, como acesso a recursos educacionais, ambiente familiar e nível de educação, bem como fatores tecnológicos, como acesso à tecnologia e mudanças nos hábitos de leitura.

Assim, compreender essas influências é importante para promover a leitura em uma sociedade cada vez mais digital e diversificada. Diante dos dados apresentados, as perspectivas sugerem que as crianças provenientes de ambientes menos privilegiados resultam em insucesso escolar. A outra perspectiva, por sua vez, argumenta que não se trata de carências, mas sim de diferenças culturais. Ela sugere que a escola desempenha um papel crucial na produção do fracasso escolar, pois não reconhece nem valoriza essas diferenças (Corso, 1993).

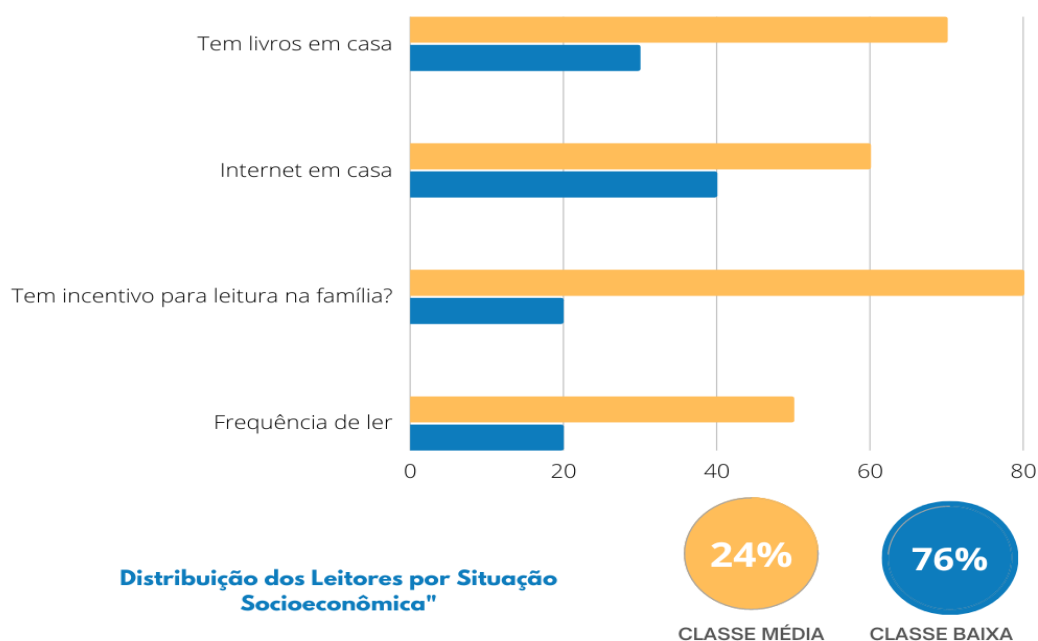
O foco, entretanto, incide nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer — e, portanto, desvalorizar — a cultura popular (Angelucci, 2004, p. 13).

Independentemente da perspectiva ou da interpretação adotada, é notável que, no contexto brasileiro, as escolas públicas tendem a matricular um maior número de estudantes pertencentes às camadas socioeconômicas mais baixas, enquanto as instituições de ensino particulares geralmente atendem a alunos das classes média e alta (Corso, 1993). Nesse sentido, com base nas discussões deste estudo, as informações dadas pelos grupos investigados serão destacadas a fim de delimitarmos uma amostra de leitores, que, dependendo da situação



socioeconômica, demonstra uma realidade de leitura na escola pública, em destaque da instituição pesquisada.

Gráfico 2 - Distribuição dos participantes da pesquisa por situação socioeconômica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

A leitura pode ser influenciada por diversos agentes sociais, tais como a escola, a biblioteca e a família. Esses agentes podem atuar de forma independente ou coordenada para promover o hábito da leitura. No entanto, é crucial destacar que o estímulo à leitura começa, em primeiro lugar, no ambiente familiar. A família é o primeiro espaço de socialização de um indivíduo, desse modo, é nesse contexto que a leitura se apresenta como uma atividade já praticada em casa.

Portanto, quando uma criança cresce em um ambiente familiar em que testemunha os pais envolvidos na leitura de um livro, ela percebe que a leitura é capaz de captar a atenção dos adultos por um período significativo de tempo. Essa experiência pode levar a criança a associar a leitura a algo positivo, uma vez que tendemos a nos espelhar nas atividades e nos interesses de nossos pais durante a infância.

O gosto pela leitura está diretamente associado aos estímulos que são proporcionados à criança desde muito cedo. O contexto familiar é de grande importância. Quando a criança cresce no meio de livros e vê, à sua volta, adultos lendo é despertado nela o hábito de ler, considerando que a formação de um leitor não se dá através de produtos, e sim de estímulos (Nascimento; Barbosa, 2006, p. 1).

Por essa razão, é fundamental que a prática da leitura seja introduzida desde os primeiros anos de vida, mesmo antes de a criança ser capaz de ler por si mesma. O estímulo à leitura vindo da família desempenha um papel essencial nesse processo. Existem diversas maneiras pelas quais a família pode contribuir, como contar histórias antes de dormir, cantar canções de ninar, adquirir livros infantis e, especialmente, demonstrar o hábito da leitura através do exemplo dos pais, seja lendo jornais, revistas ou outros tipos de materiais na presença dos filhos. Dessa forma, conviver com pais que valorizam a leitura, que apreciam livros e que têm uma variedade de obras em casa, certamente, pode criar um ambiente propício para o desenvolvimento do hábito de leitura desde a infância.

### **2.3 Explorando o Ecossistema Digital: Metodologia e instrumentos de coleta de dados**

Com o intuito de alcançar o objetivo estabelecido no escopo da pesquisa, referente à motivação pela leitura no contexto escolar, com foco nas aulas de língua portuguesa, seguimos uma série de etapas para a obtenção de dados. Essas etapas foram conduzidas durante o período compreendido entre os meses de outubro a dezembro de 2022, nos horários das aulas de estudo aplicado de língua portuguesa, que é a parte diversificada do componente curricular na escola plena.

É importante ressaltar a diferença curricular entre a escola regular e a escola em tempo integral, sendo que:

[...] a construção curricular nas Escolas Plenas questiona o modelo tradicional de ensino e promove a construção de conhecimento aos alunos de forma que estes tenham condições de atuar sobre o mundo em que vivem. Os conhecimentos passam de mera reprodução para serem problematizados e criadores de espaços tempo de posicionamento dos alunos sobre quaisquer questões políticas, sociais, culturais, dentre outras. O currículo em uma perspectiva crítica aloca questões ligadas diretamente aos problemas sociais do mundo do trabalho, dando condições aos estudantes de pensarem criticamente sobre aspectos da nova ordem mundial e das competências do século XXI, bem como a possibilidade de criticar aspectos considerados como exploradores em torno do mundo atual (Escola Estadual Padre João Panarotto, 2016, p. 9).

O Estudo Aplicado de Língua Portuguesa é um componente curricular da parte diversificada da matriz curricular da Escola Plena, no Ensino Fundamental. Esse componente curricular é voltado para o reforço na prática de oralidade, reflexão e escrita, assim, as aulas servem como um apoio de elevação ao conhecimento do estudante, pois revisará conteúdos

trabalhados em anos anteriores, bem como dificuldades identificadas no decorrer do percurso letivo.

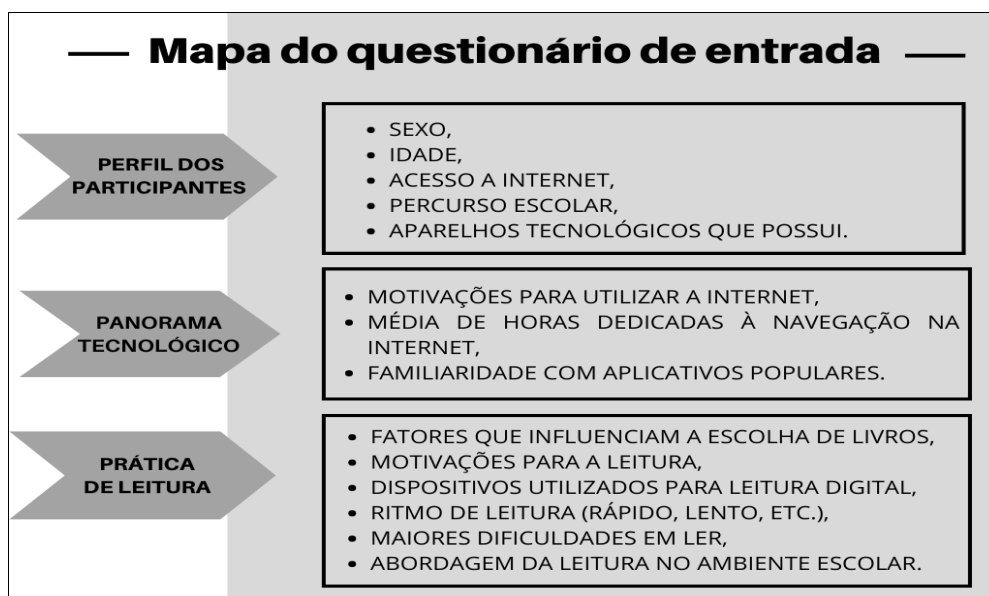
A metodologia desenvolvida deve estimular a curiosidade infantojuvenil, característica própria da idade. A leitura faz parte de toda a rotina do horário destinado a essa aula, bem como a construção coletiva e individual de textos de diferentes gêneros textuais, jogos e outras possibilidades.

Consideramos como informações de interesse neste estudo todos os elementos que viabilizem a compilação de dados a serem analisados. Esses elementos são obtidos por meio da aplicação de questionários de entrada aos grupos focais, com roteiros semiestruturados, dos registros fotográficos, das gravações e transcrições das falas nos grupos e dos questionários de saída. Como ressaltado por Bogdan e Biklen:

Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Corrigidos cuidadosamente servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada. Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistematizados e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciências. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profundamente acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar (Bogdan; Biklen, 1994, p. 149).

No processo de obtenção de informações, inicialmente, utilizou-se um questionário de entrada com o propósito de identificar o perfil dos estudantes no que diz respeito ao acesso a recursos tecnológicos e ao interesse por leituras no ambiente digital. Esse questionário consistiu em dezenove questões de múltipla escolha, das quais nove diziam respeito ao panorama tecnológico dos participantes diante da prática de leitura, enquanto as outras cinco abordavam a prática de leitura na escola e no contexto escolar, e as demais referem-se ao perfil dos participantes.

Figura 3 - Mapa do questionário de entrada



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Com os dados específicos referentes ao público-alvo, adquiridos por meio da aplicação do questionário, foi realizada a divisão dos grupos de discussão, grupo 1. “Estudantes leitores digitais” e grupo 2 “Estudantes que leem pouco”. O objetivo principal dessa etapa era compreender as motivações intrínsecas, extrínsecas e potenciais fatores motivadores que influenciam os alunos em relação à leitura. A relevância do grupo focal nesta pesquisa é respaldada pelas considerações de Gatti, que afirma o seguinte:

A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrada ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e as pretendidas. É um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha do seu uso tem que ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa (Gatti, 2005, p. 8).

Os resultados do questionário forneceram bases para a construção de um roteiro semiestruturado voltado para a coleta de informações relevantes para a reflexão das possibilidades que se apresentam nos suportes digitais para a promoção da leitura. Desse modo, foi importante que o questionário fosse formulado de maneira a garantir clareza nas questões, evitando ambiguidades, interpretações dúbias e qualquer influência do pesquisador que pudesse resultar em modificações nas respostas. Isso é ressaltado por Rummel (1981, p. 103), ao alertar que “[...] se o propósito do questionário é fornecer dados confiáveis para a pesquisa, o pesquisador deve construí-lo de modo a suscitar informações verídicas e autênticas”.

Nessa situação, à medida que as perguntas são construídas de maneira a abranger a objetividade, não existem espaços para respostas inconsistentes ou insuficientes, evitando, assim, a falta de informações e possíveis alterações nos resultados finais da pesquisa. O questionário de entrada deste estudo (Apêndice A) foi desenvolvido com o intuito de enfatizar a clareza nas informações, passando por um processo de estruturação e, posteriormente, foi aplicado aos participantes interessados.

O primeiro grupo focal de estudantes leitores digitais foi realizado com dez estudantes, seguindo um roteiro semiestruturado (Apêndice B). Esse grupo tinha como propósito discutir as motivações vivenciadas durante o processo aplicado à leitura no ambiente digital.

Figura 4 - Grupo focal A- Leitores digitais

<b>ROTEIRO DE GRUPO FOCAL</b>	
<b>Funções:</b> Mediador, observador, operador de gravação, digitador	
<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar o contexto atual da prática leitora nos suportes digitais da educação básica.</li> <li>• Pontuar os principais desafios para a prática da leitura autônoma na educação básica.</li> <li>• Identificar como desenvolver a Inspiração para as leituras, em suportes digitais.</li> </ul>	
<b>Temas:</b> Leitura digital, motivação para ler	
<b>Seções:</b> 1. Estudantes leitores digitais / 2. Estudantes que leem pouco	
<b>Seção 1- Estudantes leitores digitais</b>	
1. Diante de uma leitura digital para um e-book, quais diferenças consegue perceber?	
2. Você considera que as redes sociais podem favorecer a leitura de livros?	
3. Com o acesso à versão digital do livro, há possibilidade de você ler mais?	
4. Na prática de leitura em suportes digitais, você costuma ler todo o texto sendo enveredado pelos hiperlinks? Consegue concluir a leitura ou sempre se atrai em novas leituras levadas pelo hiperlinks?	
5. Durante as aulas de língua portuguesa, você se entusiasma ao ler alguma obra citada pelo professor? Por quê?	
6- Dos aplicativos para leitura que você conhece, quais poderia citar que usa ou já usou e quais avaliações daria sobre eles?	
<i>Agradecemos a sua colaboração!</i>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

O segundo grupo focal de estudantes declarados não leitores foi realizado com cinco estudantes seguindo o roteiro semiestruturado (Apêndice B). O principal objetivo foi explorar e compreender as perspectivas e as experiências desses estudantes em relação à leitura, identificando fatores que podem estar contribuindo para sua condição de não leitores.

Figura 5 - Grupo focal B - Estudantes declarados não leitores

<b>ROTEIRO DE GRUPO FOCAL</b>	
<b>Funções:</b> Mediador, observador, operador de gravação, digitador	
<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar o contexto atual da prática leitora nos suportes digitais da educação básica.</li> <li>• Pontuar os principais desafios para a prática da leitura autônoma na educação básica.</li> <li>• Identificar como desenvolver a inspiração para as leituras, em suportes digitais.</li> </ul>	
<b>Temas:</b> Leitura digital , motivação para ler	
<b>Seções:</b> 1. Estudantes leitores digitais / 2. Estudantes que leem pouco	
<b>Seção 2 - Estudantes Declarados não leitores</b>	
1. Você tem dificuldade de manter o foco e a concentração na hora da leitura?	
2. Descreva se já aconteceu de você ler um texto todo e ao final não entender nada do que foi lido?	
3. Leitura no Whatsapp, no Facebook Messenger ou em outra plataforma de bate-papo você considera como uma leitura válida para formação leitora?	
4. Na hora de estudar, ler no papel é mais efetivo do que na tela?	
5. O que te motivaria a ler ? Tem algum gênero específico que goste ?	
<i>Agradecemos a sua colaboração!</i>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

De acordo com as palavras de Barbour (2009), grupo focal é uma conversa promovida por um grupo específico de indivíduos com o propósito de cumprir certos objetivos, e cujas trocas são iniciadas e incentivadas pelo pesquisador. A autora destaca que é durante a fase exploratória de projetos de pesquisa que os grupos focais são empregados de maneira mais frequente.

No grupo focal, de acordo com Wenzel:

Usa-se a expressão 'focal' porque as conversações são realizadas como uma atividade coletiva, como realizar uma tarefa, assistir a um filme e depois debater sobre esse assunto com um conjunto específico de questões. Embora se possa confundir com entrevistas grupais, a ideia é um pouco mais ampla, no sentido de que os participantes expõem suas ideias e comentários (Wenzel, 2012, p. 55).

Conforme Gatti (2005) destaca, o propósito primordial do grupo focal reside na coleta de informações a respeito de um tema específico, por meio do diálogo e do debate entre os participantes do grupo, apresentando uma clara intenção e um foco bem estabelecido. A natureza das discussões nos grupos focais, conforme apontado por Barbour (2009, p. 41), indica que "[...] que as histórias provavelmente não vão se desenvolver sequencialmente, tal como seria o caso em uma entrevista individual".

De maneira geral, um grupo focal é composto por um número variável de participantes, geralmente de cinco a doze pessoas, que são selecionados previamente com base em critérios específicos. Dessa maneira, conforme Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002), um dos aspectos

fundamentais do grupo focal é contemplar um número específico de participantes. Esse número não deve ser excessivamente pequeno, a fim de possibilitar uma interação grupal mais eficaz e o surgimento de diversas perspectivas em relação aos tópicos discutidos. Por outro lado, também não deve ser grande, garantindo que todas as pessoas envolvidas tenham a oportunidade de se expressar e de contribuir para a discussão (Cruz Neto; Moreira; Sucena, 2002; Kitzinger; Barbour, 2009).

A presença de uma ou mais características compartilhadas entre os membros é o fator que os une, tornando-o assim um grupo não constituído espontaneamente. O objetivo do grupo focal é incentivar a interação e o diálogo entre os participantes, permitindo ao pesquisador o acesso aos dados essenciais para esclarecer as questões de pesquisa em foco. Assim como discute Dal'Igna (2007), a troca de ideias deve abranger tanto aquelas que são consensuais quanto as que divergem. Da mesma maneira, a abordagem dos grupos focais, ao contrário das entrevistas individuais ou em grupo, oferece a oportunidade de coletar um material empírico que possibilita a análise de diálogos em torno de temas específicos, ao invés de analisar declarações isoladas.

Portanto, é crucial considerar a composição do grupo (se os participantes têm ou não algum conhecimento prévio entre si) e selecionar um ambiente adequado para estimular a troca de ideias (Kitzinger; Barbour, 1998). Há uma sugestão de que os grupos focais sejam constituídos por pessoas com contextos de vida ou áreas de atuação semelhantes, embora não devam ser homogêneos em termos de atitudes, opiniões ou comportamentos, promovendo assim a diversidade. Desse modo, o roteiro de discussão é o critério utilizado para orientar o grupo focal e, por conseguinte, não deve ser inflexível ou imutável. Assim, o papel da moderadora é essencial, pois intensifica a comunicação entre os participantes, auxiliando na consolidação da interação social, interpretando sentidos e representações que emergem da natureza social do grupo.

Como caracteriza Gaskell (2010), um roteiro eficaz criará um ponto de referência fácil e confortável para a discussão, proporcionando uma progressão lógica e plausível através do tema em foco. Ele serve como um esquema preliminar para a análise das transcrições e contribuirá para uma compreensão mais abrangente e contextualizada das percepções dos participantes.

Ressalta-se, também, no processo de instrumentos para a coleta de dados, o cuidado na organização da transcrição dos relatos dos grupos, que exige atenção e escuta sensível para preservar a fidelidade das falas com seus respectivos narradores e destacar as interações

geradas durante os grupos focais. Vale ressaltar que essa técnica, mais do que se interessar pelo conteúdo do que é dito, leva em consideração as provocações entre os participantes; as concordâncias e discordâncias que o debate em grupo gera (Mendonça; Gomes, 2017; Gatti, 2005). Da mesma maneira, foram providenciados os demais recursos necessários, tais como gravadores, blocos para anotações de frases e de pontos relevantes, para auxiliar na fase de transcrição e análise dos dados. Em cada sessão, também foi realizada a apresentação dos estudantes, assim, nesse momento, o registro do espelho do círculo dos participantes foi organizado, procurando descrever a disposição dos estudantes para facilitar o momento da transcrição do encontro.

Em síntese a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, em um estudo de caso, segundo Gil (1999), para obter uma compreensão abrangente da leitura digital e suas possibilidades para o fomento da prática leitora, na aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental. O estudo foi realizado em uma escola pública da cidade de Cuiabá- MT, durante um período de dois meses, no ano de 2022. A amostra consistiu em 10 estudantes do 9º ano do ensino fundamental, selecionados por um questionário de entrada, que teve por objetivo traçar um perfil dos participantes para os grupos focais. A coleta de dados qualitativos foi feita por meio de grupos focais com roteiros semiestruturados, segundo Barbour (2009), refletindo e avaliando o uso das redes sociais, os hábitos de estudo e as possíveis motivações para prática leitora nesses ambientes.

Os dados analisados seguem a abordagem de ciclo de pesquisa de Minayo (2009), na qual se faz o tratamento por inferências e por interpretações dos dados coletados. Desse modo, seguindo um processo sistemático e reflexivo, a partir da abordagem espiral hermenêutica, sendo descritas em etapas flexíveis, que compreende a imersão nos dados. Nessa etapa, o pesquisador mergulha nos dados para obter familiaridade com eles. Isso envolve a leitura e releitura dos materiais coletados, visto que busca entender o contexto e identificar os padrões iniciais. Logo após, segue a etapa da identificação de unidades de significado, na qual o pesquisador identifica as unidades de significado nos dados. Essas unidades são segmentos ou trechos que contêm informações relevantes para a pesquisa, que seguem para a exploração e para análise reflexiva. Nessa etapa, são exploradas as conexões entre as unidades, dando início ao desenvolvimento de interpretações mais amplas que levem aos possíveis resultados.



### 3 ANÁLISE DO IMPACTO DA LEITURA DIGITAL: RESULTADOS E PERSPECTIVAS

Neste capítulo, serão apresentadas as análises detalhadas dos dados obtidos no local da pesquisa, abrangendo o questionário de entrada, os grupos focais e o questionário de saída. Para orientar a análise desses dados, optou-se por empregar a metodologia da abordagem de ciclo de pesquisa proposta por Minayo (2009). O objetivo dessa abordagem metodológica é efetuar inferências e interpretações com base nos dados obtidos, promovendo uma compreensão mais profunda dos fenômenos investigados. A metodologia de ciclo da pesquisa proposta por Minayo está sintonizada com a natureza dinâmica e interativa desta pesquisa, viabilizando uma análise cuidadosa e reflexiva dos dados ao longo de todo o processo investigativo.

#### 3.1 O universo da leitura digital: Análise dos dados

Como se sabe, o universo da leitura digital é vasto e está em constante evolução, além disso, reflete a transformação tecnológica que tem ocorrido nas últimas décadas. Nesse contexto, a leitura deixou de ser exclusivamente associada a livros impressos para abranger uma variedade de dispositivos eletrônicos e formatos digitais.

Conforme Santos (2008), a leitura no ambiente digital pode ser interpretada como uma representação que ocorre em diversos espaços simultaneamente. Desse modo, isso sugere que um texto digital está inserido em uma vasta rede, uma vez conectado ao *World Wide Web* (WWW), que, em português, significa *Rede Mundial de Computadores* ou, mais comumente, *Web*. A WWW é um sistema de informações na internet que permite a visualização e a navegação por meio de documentos, imagens, vídeos e outros recursos multimídia (WWW). Assim, ele permanece visível, interconectado a vários outros elementos, e a teia de informações se expande, se ramifica, exigindo que o leitor, para explorar esses múltiplos espaços, se mova. Assim, a leitura digital é caracterizada por sua natureza aberta, e o leitor, ao navegar de nó em nó, assume um papel mais flexível, assemelhando-se a um pesquisador. Dessa maneira, de acordo com Fernandez:

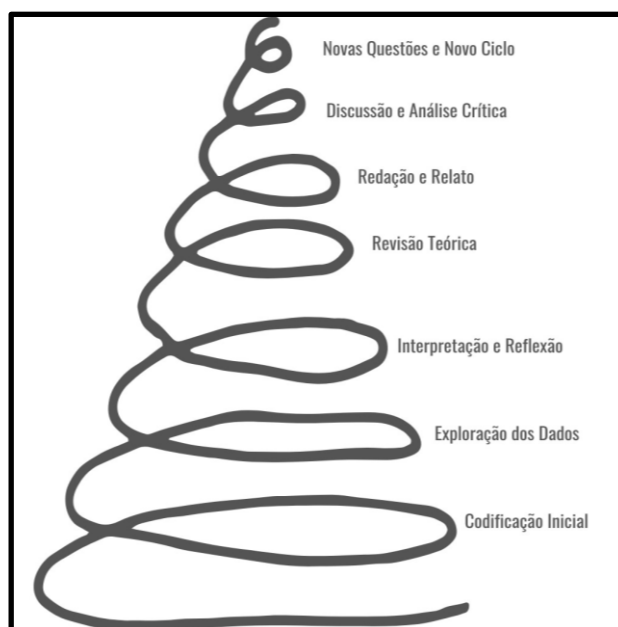
O mais fundamental é que nesta leitura o texto não impõe sua organização (página, totalidade da obra, jornal). Cada leitor, em cada leitura, produz o texto que lê a partir dos fragmentos reunidos, dos laços hipertextuais, das telas efêmeras e originais. Se apaga, assim, a relação entre o fragmento e a totalidade e, portanto, a percepção das obras e das totalidades textuais (Fernandez, 2009, p. 5).

O leitor desempenha um papel ativo na construção do significado. Não há uma "totalidade" imposta pelo texto, mas sim uma construção pessoal feita pelo leitor, que reúne fragmentos e segue links hipertextuais de acordo com sua interpretação e necessidade.

A menção de "telas efêmeras e originais" destaca a natureza transitória e única das experiências de leitura digital. Cada tela pode ser única e temporária, contribuindo para uma compreensão mais fluida e personalizada. Nesse sentido, a análise dos dados coletados, nesta pesquisa, tem como aporte metodológico o ciclo de pesquisa de Minayo, que segue uma abordagem cíclica e iterativa, muitas vezes comparada a uma espiral, que envolve a coleta, a análise e a interpretação dos dados de forma contínua. Esse ciclo é um elemento fundamental do processo de pesquisa qualitativa e é conhecido como método da "espiral hermenêutica".

O ciclo de pesquisa de Minayo, ao utilizar a abordagem da espiral hermenêutica, pode ser descrito em etapas sequenciais, mas flexíveis.

Figura 6 - Espiral do ciclo de pesquisa, segundo Minayo (2015)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

A etapa de codificação inicial corresponde à codificação das informações. Nesta etapa, identificamos padrões, temas, categorias e elementos significativos presentes nos dados.

Quadro 3 - Categoria para análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA
<b>Leitores declarantes digitais</b>	A leitura na internet como busca de aprofundamento de conhecimento.
	A leitura é mais prática, no entanto, menos acessível.
	Uso do aparelho celular como ferramenta principal para leitura.
<b>Leitores declarantes não leitores</b>	As práticas pedagógicas utilizadas no ensino da leitura.
	Acesso aos livros.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Em relação às categorias e subcategorias mencionadas anteriormente, foi possível compreender que as questões estruturais associadas ao acesso à leitura têm relativa influência na formação de novos leitores.

Além disso, foram analisados os principais desafios para a prática leitora, com destaque para a promoção da formação leitora dos alunos. Isso inclui aspectos fundamentais como o estímulo ao interesse pela leitura, a construção de hábitos e a capacidade crítica. Portanto, é fundamental considerar os parâmetros que moldam as visões de leitura dos participantes desta pesquisa. A formação de leitores exige uma reflexão sobre formatos de leituras, seja impresso ou digital. Na subcategoria dos declarantes leitores digitais, procurou-se compreender como se realiza a prática leitora, bem como quais são os seus desafios diante da tecnologia e a forma como a escola tem fomentado a leitura.

Para isso, primeiramente, serão analisadas as falas dos participantes A, B, e C, conforme os excertos a seguir:

Excerto 1:

*[...] Eu sempre gostei de tecnologia, mas infelizmente na escola, independentemente da matéria, não vejo dar atenção para leitura, ela só é solicitada para responder questões e quando eu quero ler um livro, a biblioteca da escola não tem livros novos e não tenho como comprar sempre pelo Amazon.*

Excerto 2:

*[...] conheço alguns aplicativos legais para leitura, eu uso pelo celular, como google play livros, LibriVox e Kobo Books. Gosto de ler, mas nem sempre tenho acesso à internet na escola, somente em casa consigo acessar.*

**Excerto 3:**

*[...] A leitura no celular ou no computador tem muita distração, toda hora é uma mensagem de whatsapp que chega, ou no meio da leitura aparece aqueles links que acabam chamando a atenção eu acabo indo para outras páginas e nem terminei a leitura, na maioria das vezes.*

Diante dos excertos apresentados acima, buscamos compreender os significados subjacentes e as relações das informações, interpretando e refletindo com as literaturas.

No excerto 1, é possível identificar a leitura como pretexto para interpretação textual. De acordo com Lajolo (1986), o texto não deve ser apenas um pretexto para transmitir informações, mas sim um espaço de encontro entre o autor e o leitor. A autora ainda ressalta que o verdadeiro sentido do texto pode ser revelado quando o leitor se engaja ativamente na leitura, interpretando e interagindo com o conteúdo. Ela defende que o ato de ler vai além de uma simples decodificação de palavras, visto que se trata de um processo complexo que envolve a construção de significados e a conexão com experiências pessoais e culturais. Ainda, o contexto social, histórico e cultural também pode influenciar a interpretação dos textos.

De maneira geral, os relatos evidenciam desafios no estímulo à leitura no ambiente escolar. A falta de ênfase na leitura, associada à escassez de recursos, como a ausência de livros novos na biblioteca, destaca a necessidade de melhorias no cenário educacional. A conscientização sobre aplicativos de leitura aponta para uma busca ativa por alternativas, mas a limitação de acesso à internet na escola representa um obstáculo significativo. Além disso, as distrações tecnológicas, mencionadas no contexto de leitura em dispositivos eletrônicos, destacam a complexidade de manter a concentração diante das notificações e links constantes. Essas observações ressaltam a relevância de abordagens mais eficazes para promover a leitura nas escolas e superar obstáculos relacionados ao acesso a recursos e às interferências digitais.

No contexto delineado por Santaella (2004), torna-se evidente que diferentes leitores possuem a capacidade única de atribuir significados diversos a um mesmo texto, influenciados por suas vivências e perspectivas individuais. No ambiente digital, as experiências de leitura são desenvolvidas pela participação ativa dos leitores, que, por meio de recursos tecnológicos e interações, contribuem para uma pluralidade de interpretações e entendimentos.

Nesse sentido, a importância da interação entre o leitor e o texto para uma compreensão mais profunda e significativa é primordial para promover o gosto pela leitura. Contudo, a leitura ensinada na escola precisa ter uma finalidade além dela própria para se justificar, bem como Zilberman cita:

A leitura proposta pela escola só se justifica se exibir um resultado que está além dela. Sem a exposição de finalidade, situada cronologicamente e profissionalmente mais

adiante, que dê visibilidade e sentido ao trabalho com textos escritos, o ensino da leitura ou a própria leitura não se sustentam. Eis a utopia da leitura, utopia, no entanto, que a desfigura, porque promete uma felicidade que está além dela, mas pela qual não se pode responsabilizar (Zilberman, 2002, p. 21,22).

Muitas vezes, a escola afirma que a leitura trará benefícios futuros, como alcançar objetivos na vida pessoal e profissional. No entanto, ela também aponta para a natureza complexa dessa abordagem. Essa perspectiva pode criar uma "utopia da leitura", tendo em vista que a leitura é apresentada como uma ferramenta para alcançar um futuro melhor, entretanto, para se cumprir completamente, essa afirmação pode representar um desafio, causando frustrações ou desmotivação entre as expectativas criadas e a realidade vivenciada.

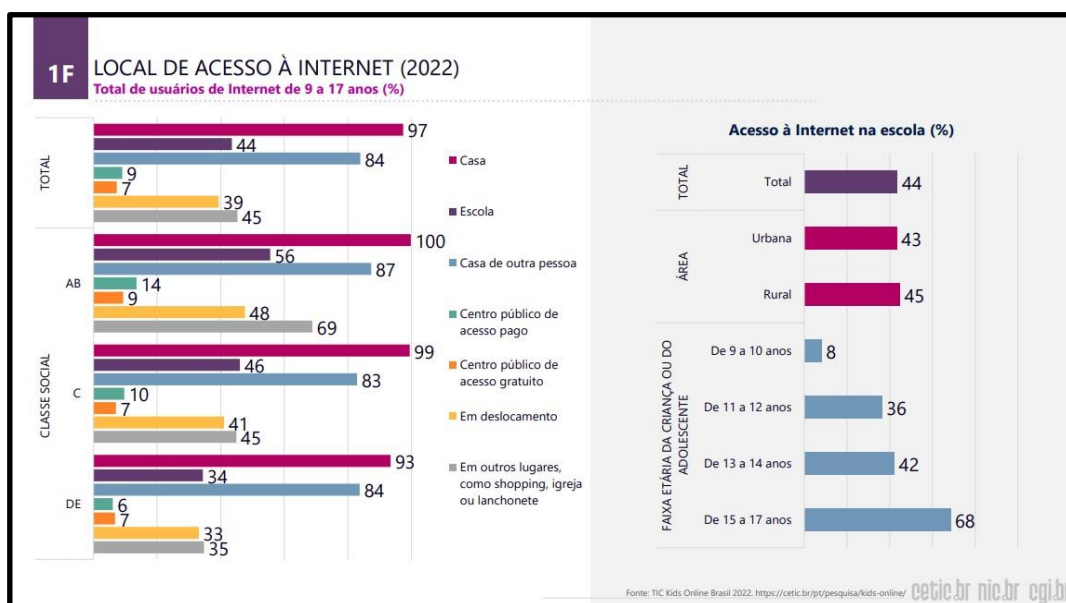
Portanto, a leitura, para Zilberman (2002), não é apenas uma atividade isolada de decifrar palavras e compreender textos, mas também é moldada pelas expectativas da educação e pela promessa de um futuro mais proveitoso, o que pode ter implicações complexas na forma como os indivíduos encaram e valorizam a leitura. No excerto 2, o participante da pesquisa conhece as leituras no ambiente digital, faz uso de alguns aplicativos para ler, porém critica o acesso à internet, principalmente no ambiente escolar. Nesse sentido, é importante discutirmos sobre os documentos oficiais que regem a questão do acesso à internet, assim como a Lei nº 14.180/21. Essa iniciativa estabelece uma política pública com o fito de garantir o acesso universal à internet nas instituições escolares. A necessidade de implementar essa política é fundamentada no Plano Nacional de Educação (PNE), que já havia previsto tal medida como parte de seus objetivos. O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei que estabelece diretrizes e metas para a educação no Brasil em um período de dez anos.

O acesso universal à internet no ambiente escolar é abordado no PNE como parte das estratégias para a melhoria da qualidade da educação por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs). Também, estabelece como uma das estratégias promover a utilização pedagógica das TICs, especialmente em áreas de difícil acesso, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Entre os objetivos dessa estratégia, está a ampliação do acesso à internet em todas as escolas públicas, com o intuito de garantir o uso pedagógico da tecnologia. Destacamos a pesquisa *Tic Kids On-line Brasil 2022*<sup>2</sup>, que traz os indicadores importantes para a discussão:

---

<sup>2</sup> A pesquisa *TIC Kids Online Brasil* tem como objetivo gerar evidências sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. Realizada desde 2012, a pesquisa produz indicadores sobre oportunidades e riscos relacionados à participação on-line da população de 9 a 17 anos no país.

Quadro 4 - Pesquisa local de acesso à internet



Fonte: Pesquisa Tic Kids On-line Brasil (2022)<sup>3</sup>

É possível observar que o público-alvo da pesquisa noticiada corresponde ao perfil dos participantes desta pesquisa. Assim, diante do quadro 5, é evidente que o local de acesso ocorre, em sua maioria, em casa, e ao confrontar com o excerto 2, é possível constatar que os acessos no ambiente escolar ainda estão abaixo do que prevê a lei, lei esta que trata da universalização da internet no contexto escolar.

A universalização refere-se ao processo de tornar algo universal, ou seja, disponível e acessível a todas as pessoas, sem discriminação ou exclusão. No contexto educacional, a universalização refere-se ao objetivo de garantir acesso igualitário e equitativo à educação para todas as pessoas, independentemente de sua origem, condição social, gênero, raça ou qualquer outro fator. No caso específico da internet nas escolas, a universalização implica em assegurar que todas as instituições de ensino tenham acesso à conectividade, possibilitando que estudantes e professores possam usufruir dos recursos oferecidos pela tecnologia.

Nesse viés, o ambiente digital nas instituições escolares abrange tanto a disponibilidade de conexão quanto os níveis de incorporação das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, configurando um fenômeno multifacetado. Isso significa que essa realidade é influenciada por uma variedade de fatores, tais como a falta ou a limitação na velocidade da conexão, a infraestrutura de fibra óptica e cabos, os recursos destinados à rede WiFi e os

<sup>3</sup> Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/indicadores/>. Acesso em: 15 nov.2023

dispositivos apropriados, além da necessidade de capacitar os educadores e de desenvolver estratégias político-pedagógicas que abarquem a educação digital.

Nessa direção, Moran (2010) argumenta que a internet pode ser uma ferramenta poderosa para o acesso a informações diversas, para a criação de ambientes de aprendizado mais dinâmicos e interativos, bem como para a promoção da colaboração entre alunos e professores. Ele ressalta que a integração da internet nas escolas públicas não deve se limitar apenas à disponibilidade do acesso, mas também à capacitação dos educadores para a utilização efetiva das tecnologias em sala de aula.

Em relação ao excerto 3, a afirmativa sobre os hiperlinks e as redes sociais como principais distrações na prática de leitura na internet corrobora a ideia de Rojo:

Uma das principais características dos novos hiper (textos) e (multi) letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.) [...]. Por sua própria constituição e funcionamento, ela é interativa, depende de nossas ações enquanto humanos usuários (e não receptores ou espectadores) – seu nível de agência é muito maior (Rojo, 2012, p. 23).

Diante disso, existe uma sensação de passividade quando o leitor se depara com hipertextos. Durante o ato de leitura ou após sua conclusão, é essencial fazer escolhas sobre a direção a seguir e os caminhos a explorar. A autonomia fica inteiramente nas mãos do usuário. Quanto mais interações ocorrem com outros usuários ou por meio de pesquisas, maior é a profundidade da experiência de imersão do leitor. Isso requer uma atenção dobrada para extrair informações relevantes para seu processo de aprendizado.

Por outro lado, o hipertexto se distingue do texto tradicional ao apresentar um fluxo não linear, sendo facilmente navegável e permitindo estabelecer conexões com outros textos de maneira eficaz e ágil, dado que “nós e nexos associativos (links) são os tijolos básicos da construção do hipertexto. Os nós são suas unidades básicas de informação” (Santaella, 2008, p. 54). Assim, compreende-se que a leitura por meio do hipertexto deve ser realizada com o intuito de exploração, considerando que sua estrutura é adaptável, o que favorece múltiplos trajetos e a tomada de decisões ao longo da leitura.

Concordamos com Santaella (2008) sobre enfatizar que a leitura de hipertexto exige uma considerável concentração, uma vez que sua natureza flexível pode levar à desorganização das ideias caso o leitor não seja capaz de estruturar adequadamente a grande quantidade de informações que lhe é apresentada. Portanto, é importante destacar que, apesar das vantagens, os recursos tecnológicos também apresentam desafios, já que todas as dificuldades que,

historicamente, cercaram as práticas de leitura e de escrita continuam existindo. Além disso, em alguns casos, podem até intensificar as distrações mencionadas pelo participante.

Ainda, tomando como ponto de partida as falas dos participantes da categoria *Leitores declarantes não leitores* questões relacionadas às práticas pedagógicas, nas aulas de língua portuguesa, observamos os seguintes excertos:

Excerto 4:

*[...] As aulas de português sempre são as que de certa forma nos levam a alguma leitura, mas quando solicitado para ler, não gosto de ler em voz alta, também não acho que os professores levam em consideração os tipos de textos que nos agrada e sempre que a aula é leitura, parece que não teve nada, porque fazem tudo menos ler.*

Excerto 5:

*[...] Até gostaria de ler, mas primeiramente não me sinto à vontade, segundo, na biblioteca, não tem um livro que me chame a atenção, e terceiro, os livros que gostaria de ler, muitas vezes, não tenho como comprar.*

Com base na análise de Kleiman (2008), constata-se a relevância de abordar não apenas as habilidades de leitura e de escrita em sala de aula, mas também integrá-las ao contexto diário dos estudantes e a um processo de análise de seus usos sociais. O excerto 4 aborda as metodologias utilizadas nas aulas de língua portuguesa, em especial a prática de leitura, e vem na contramão do processo que a autora Kleiman discute, pois, para a autora, é fundamental que os professores auxiliem os alunos para que percebam como a leitura está presente em seu dia a dia, em diferentes tipos de textos, sejam eles impressos ou digitais.

Além disso, ela destaca a importância de trabalhar com textos autênticos, ou seja, textos que tenham relevância e significado para os estudantes, de forma a estimular o engajamento e a compreensão mais profunda. Outro aspecto quanto à formação do leitor e à escola está retratado na obra *Retratos da leitura no Brasil* (2021). Em um dos artigos deste livro, intitulado *Acesso à leitura no Brasil*, a autora Cunha afirma que, supostamente, a escola não tem conseguido preparar indivíduos com habilidades de leitura para a vida, possivelmente devido a abordagens pouco envolventes e compulsórias, das quais os estudantes buscam se desvincular assim que saem do ambiente escolar. Desse modo, são necessárias algumas iniciativas que fomentem a prática da leitura, ancorando-a autenticamente na vida cotidiana e aproximando os materiais de leitura da realidade dos alunos (Cunha, 2008).

No entanto, na reflexão da autora, percebe-se a urgência de a escola assumir plenamente sua verdadeira incumbência de desenvolver competências leitoras. Nesse sentido, ao analisar as contribuições dos participantes sobre as práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa, observamos desafios que impactam a relação dos estudantes com a leitura. Assim,



os relatos destacam a falta de engajamento durante as aulas de leitura, tendo em vista que alguns participantes expressam desconforto ao ler em voz alta. Além disso, ressaltam que os professores nem sempre levam em consideração os tipos de textos que mais agradam aos alunos. Há, também, a observação de que, frequentemente, as aulas de leitura parecem não resultar em uma efetiva prática de leitura, sugerindo uma lacuna na abordagem pedagógica.

Outro aspecto abordado pelos participantes é a presença de obstáculos práticos que limitam o acesso à leitura. Acerca desses obstáculos, verifica-se a falta de livros na biblioteca que despertem interesse, bem como a impossibilidade financeira de adquirir livros desejados e o desconforto inicial com a leitura.

Como pesquisadora, considero essas narrativas como indicativos da necessidade de reavaliação das práticas pedagógicas na disciplina de Língua Portuguesa. Torna-se crucial incorporar as preferências dos alunos na escolha dos textos trabalhados em sala de aula, buscando estratégias que promovam uma leitura mais envolvente e significativa. Além disso, é fundamental desenvolver abordagens que considerem as barreiras práticas, como o acesso limitado a livros, para assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de se envolver com a leitura.

Desse modo, uma abordagem mais inclusiva e personalizada é essencial, com vistas a superar as barreiras percebidas pelos alunos em relação à leitura e a promover um ambiente educacional mais propício ao desenvolvimento das habilidades de leitura. Nesse contexto, a missão primordial da escola reside em desenvolver no estudante o domínio das habilidades de leitura e de escrita, com o propósito de desempenhar funções na sociedade. Essa tarefa foi atribuída à escola desde sua origem, possuindo uma significância especial e um prestígio incomparável em relação a outras instituições. Neste recorte, delineamos aspectos que se apresentam em relação à formação do leitor. No caminho de formar um leitor, emerge igualmente a narrativa da história da leitura, visto que ambos se entrelaçam. Conseqüentemente, a partir deste ponto, os desafios da escola em formar leitores são retratados, assim como os problemas sobre acesso aos livros. Solé adota uma perspectiva interativa em relação à leitura, em conformidade com a qual ela escreve:

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão, intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias (Solé, 1998, p. 23).

Por certo, para estabelecer um contexto favorável a discussões sobre os textos lidos, é essencial observar a forma como os professores conduzem a relação entre as obras e os leitores. Nas atividades que visam promover a compreensão da leitura, por exemplo, é comum notar que os adultos frequentemente assumem o papel de única voz legitimada na interpretação dos textos.

Nesse cenário, os alunos, muitas vezes, dirigem seus comentários na tentativa de satisfazer as expectativas do professor em busca da resposta considerada correta. Portanto, a inclusão de leituras compartilhadas deve ser uma prática constante no ambiente escolar. Essas atividades devem ser planejadas com metas bem estabelecidas, utilizando textos cuidadosamente selecionados antecipadamente. Professores e mediadores devem investir tempo na elaboração de questionamentos pertinentes, na maneira como introduzem e exploram os livros, bem como na construção de conexões potenciais entre os leitores, o texto em questão e outras obras.

De acordo com a perspectiva de Freire (1996), uma leitura significativa é aquela que nos impulsiona em direção à vida, fazendo uma conexão com o mundo a ser explorado. Para alcançar essa função, é essencial que tanto o ato de leitura quanto o conteúdo lido sejam relevantes e tenham significado para o leitor. Portanto, segundo Paulo Freire, a leitura é uma maneira de se engajar com o mundo, uma forma de estar presente na realidade que nos cerca (Lajolo, 2004).

Conforme os resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2021), a falta de domínio na habilidade de leitura é destacada como um dos principais obstáculos na formação leitora. As questões como demonstrar impaciência durante a leitura e realizar a leitura de maneira demasiadamente lenta emergem como os desafios mais proeminentes, sendo apontadas por 24% e 20% dos participantes, respectivamente.

Para Silva (2003, p. 51), a biblioteca configura-se uma “[...] instituição social destinada à popularização da cultura”. Assim, a biblioteca escolar tem duas finalidades primordiais: fomentar o interesse pela leitura e servir como uma ferramenta de auxílio ao processo de ensino e aprendizagem. No entanto, ao examinar as falas dos estudantes, observa-se, de forma crítica, como a biblioteca é percebida:

[...] insuficiente para mostrar o verdadeiro potencial do uso da biblioteca na escola. Como apoio ou suporte, podemos ter a impressão de que a biblioteca escolar é uma dimensão estática da escola; é como se ela estivesse sempre aguardando, passiva, imóvel, o momento em que professores e alunos necessitassem de seu apoio (Silva, 2003, p. 66).

Nesse viés, ao refletir sobre as descrições delineadas nos registros oficiais que regulamentam a biblioteca escolar, constatamos que a Lei nº 12.244, de 2010, a qual aborda a universalização das bibliotecas nas escolas, em seu artigo 2º, assume que “[...] para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (Brasil, 2010). Pelo texto da lei, entende-se por biblioteca qualquer quantidade de livros em um espaço específico de uma instituição escolar.

Ainda, quando se analisa o trecho mencionado na legislação, é possível constatar que os próprios regulamentos que regem as bibliotecas, os quais deveriam abordá-las e considerá-las de maneira relevante, o fazem de forma limitada. As autoras Ferrarezi e Romão (2008) também abordam a escolha das terminologias utilizadas para se referir à biblioteca. Segundo elas, a substituição do termo "biblioteca" por outras expressões acaba por diminuir a importância e a finalidade desse espaço, afetando tanto a sua dimensão física quanto o seu valor.

Essa abordagem contribui para reforçar a ideia de desvalorização desse ambiente. De acordo ainda com as autoras, a adoção de expressões como 'sala de leitura' leva à percepção de que a biblioteca se limita a essa única atividade, simplificando tanto o seu conceito quanto a sua função. Sob essa perspectiva, essa abordagem minimiza os significados que caracterizam a biblioteca como uma unidade de informação destinada ao ensino, à pesquisa e à aprendizagem, em que diversas atividades educativo-culturais são realizadas.

Caso a biblioteca não seja reconhecida em toda a sua potencialidade, há o risco de perpetuar preconceitos e concepções equivocadas em relação a ela. Entretanto, a situação que se evidencia na biblioteca escolar, atualmente, é contraditória, visto que, na maior parte das bibliotecas, o acervo não foi constituído levando em conta uma necessidade claramente definida. De acordo com a observação de Pimentel, Bernardes e Santana (2007), a seleção dos materiais destinados a compor a biblioteca deve obedecer a critérios:

[...] fundamentada em estudos. Não adianta nada, por exemplo, selecionar livros de medicina para uma biblioteca que tenha como maioria uma clientela infantil. Ou ter um número elevado de um exemplar com o mesmo título ocupando espaços de outros livros. O selecionador é quem determina quais documentos entram e quais saem do acervo, sempre norteado por critérios adotados para seleção, nunca se esquecendo da importância da comunidade na qual a biblioteca se insere (Pimentel; Bernardes; Santana, 2007, p. 36).

Por isso, para que faça sentido ao leitor, o acervo bibliográfico deve ser efetivado de modo a atender as necessidades específicas como o interesse do leitor, a faixa etária, diferentes

estilos de aprendizagem, entre outras. A biblioteca deve ser formada “[...] não só para atender ao programa de leitura dado pelos mestres, mas também para permitir voos independentes” (Milanesi, 2002, p. 67).

Assim, os dados coletados objetivam elucidar a pergunta de pesquisa *os desafios para a formação de leitores nos possíveis suportes digitais e na prática pedagógica do processo de aprendizagem em aulas de língua portuguesa no ensino fundamental*.

Inicialmente, é importante citar a transição para o ambiente digital, o qual exige que os educadores estejam aptos a compreender e a integrar efetivamente as tecnologias em suas práticas pedagógicas. Isso envolve não apenas o domínio das ferramentas digitais, mas também a capacidade de selecionar materiais de qualidade, garantindo que os estudantes tenham acesso a conteúdos relevantes e confiáveis.

Além disso, a leitura em suportes digitais pode apresentar alguns desafios, tais como distrações digitais (por exemplo, notificações de redes sociais, e-mails e mensagens, que dificultam a manutenção do foco), que impossibilitam a imersão profunda na leitura. Também, existe a fadiga visual associada à exposição prolongada às telas e, ainda, as interrupções frequentes devido à natureza interconectada dos dispositivos digitais. Desse modo, estes são fatores que podem prejudicar a experiência de leitura.

Portanto, é fundamental desenvolver estratégias que promovam a atenção plena e a análise crítica dos conteúdos on-line. O processo de leitura digital demanda habilidades específicas, tais como a capacidade de navegar por hiperlinks, de interpretar imagens e vídeos e de entender a estrutura não linear dos hipertextos.

Acrescenta-se que, em todos os recortes das falas dos excertos apresentados, foi possível perceber a fundamental importância nas práticas mediadoras do ensino de leitura na escola, visto que muitas dessas colocações dizem respeito à promoção do prazer pela leitura no ambiente digital. Os jovens associam o uso de dispositivos eletrônicos a atividades de lazer, o que pode dificultar a percepção da leitura digital como uma experiência enriquecedora. Sendo assim, na prática pedagógica em aulas de língua portuguesa, é importante evitar que o foco excessivo na leitura digital resulte na negligência da leitura de textos impressos. A diversificação dos tipos de leitura, incluindo textos literários, jornalísticos, acadêmicos e digitais, contribui para uma formação de leitores mais abrangente e crítica.

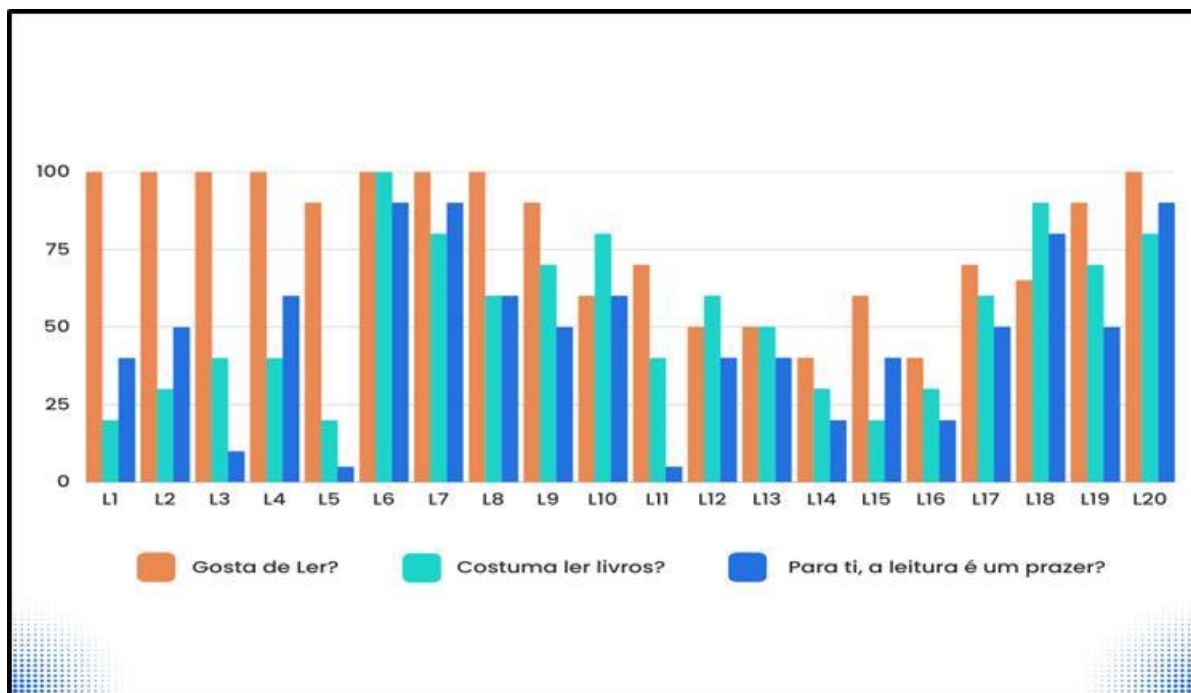
Por fim, a formação de leitores nos suportes digitais também demanda uma abordagem reflexiva sobre a autoria, a veracidade das informações e a ética on-line. Os desafios para a formação de leitores nos suportes digitais e na prática pedagógica do ensino de língua

portuguesa no ensino fundamental envolvem desde o desenvolvimento de competências digitais até a promoção do prazer pela leitura, sempre considerando a importância da formação crítica e ética dos estudantes diante do vasto mundo da informação digital. Nesse sentido, Castro (2012, p. 67) aponta que “nas classes menos favorecidas a porta de entrada para o mundo digital costuma ser o celular, seguido pelo computador”. Entretanto, conforme alertam Barton e Lee (2015, p. 13), a tecnologia por si só não provoca mudanças na vida dos usuários. É importante que o indivíduo saiba utilizar esta tecnologia de forma plena, possibilitando “alcançar seus próprios propósitos em diferentes contextos”.

Ressalta-se que explorar as preferências e os desafios dos participantes é fundamental para a pesquisa em questão. Ao analisarmos os resultados dos questionários de entrada, adentramos o universo de leitura dos indivíduos que se inscreveram e concederam suas autorizações para participar deste estudo.

Para fins de compreensão, é importante estabelecer que a identidade dos participantes será mantida em sigilo, sendo aqui identificados somente como Leitor 1 (L1) a Leitor 20 (L20).

Gráfico 3 - Questionário de entrada da pesquisa (Perguntas iniciais)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Os indicadores relativos à leitura, elucidados pelo questionário de entrada e sintetizados no gráfico supracitado, delineiam o comportamento dos estudantes perante as indagações acerca da prática leitora. Nesse cenário, tornou-se evidente que os participantes manifestam o gosto da prática leitora. Todavia, ao indagar se as atividades leitoras se materializam mediante o uso de livros, verifica-se uma redução no número de afirmativas, embora os participantes persistam em declarar que a leitura é uma fonte de prazer.

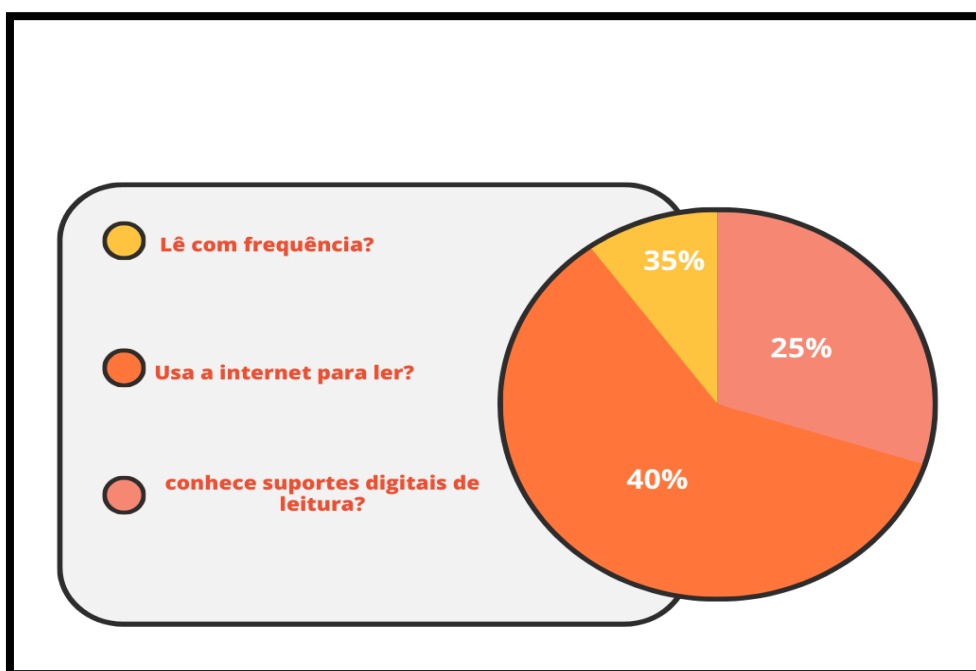
Diferentemente do senso comum, os estudantes afirmam participar de atividades de leitura. Tal fenômeno decorre, em grande parte, da própria condição de ser estudante, época em que são demandadas diversas leituras. Entretanto, é importante considerar que esses não devem ser os únicos motivos que justificam a prática da leitura. A busca pelo conhecimento deve constituir um elemento intrínseco a esse processo, conforme destacado por Hoffmann (2008). Vale ressaltar que nem todos os estudantes têm a oportunidade de dedicar-se à leitura diária, muitas vezes, devido às condições socioeconômicas que limitam o tempo disponível.

Conforme a 5ª edição do estudo *Retratos da Leitura no Brasil* (2021), aproximadamente 52% da população brasileira está engajada nesse hábito. Esse dado sugere uma presença significativa de leitores no país, indicando uma parcela considerável da população que valoriza e pratica a leitura em diversas formas. Essa constatação é relevante não apenas como um

indicador cultural, mas também como um reflexo do acesso a materiais de leitura, incentivo educacional e a percepção da importância da leitura na sociedade brasileira.

Já em relação às questões que direcionaram a formação dos grupos focais, abaixo apresenta-se gráfico representativo.

Gráfico 4 - Seleção dos grupos focais (Perguntas direcionadas)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

É evidente que os participantes fazem uso frequente da tecnologia. No entanto, nota-se um desconhecimento em relação aos dispositivos de leitura digital. Apesar dessa frequência em relação à leitura, é crucial considerar que se trata de um público composto por alunos do ensino fundamental em idade escolar.

Neste cenário, Oliveira (2011) argumenta que o advento da internet tem contribuído para a redução do tempo dedicado à leitura por crianças e adolescentes. A rapidez no acesso às informações e a diversidade de formas de apresentação tornam os leitores menos atentos, incapazes de manter a concentração por longos períodos em uma única tarefa.

Assim, ao analisar as respostas dos estudantes no questionário de entrada, identificamos a presença de fatores impulsionadores que permitiram a formulação de estratégias para o roteiro dos grupos focais. Embora a maioria dos estudantes possua dispositivos tecnológicos, o acesso à internet ainda é considerado um problema. Todos os participantes dedicam duas horas ou mais diariamente à navegação on-line, contudo, as práticas de leitura não são exitosas.

Ademais, expressaram interesse também por atividades de leitura com suportes digitais. Essas constatações fornecem dados valiosos para a concepção das abordagens nos grupos focais.

### 3.2 Leitores digitais e leitores invisíveis: Uma análise dos grupos focais

Nesta análise dos grupos focais, exploramos as dinâmicas entre "Leitores digitais" e "Leitores Invisíveis", buscando compreender seus hábitos e percepções em relação à leitura. Os "Leitores Digitais" expressam abertamente seu interesse pela leitura, revelando motivações, preferências e experiências de leituras em suportes digitais. Por outro lado, os "Leitores Invisíveis" mantêm uma postura menos declarativa, revelando desafios em comunicar seu envolvimento com a leitura.

Figura 7 - Grupos focais

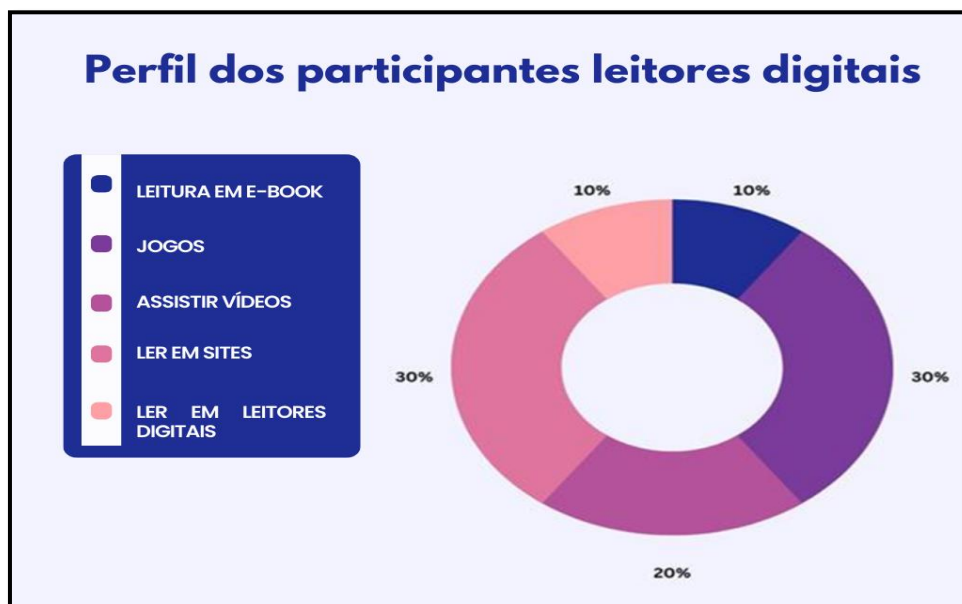


Fonte: Autora (2023)

O grupo focal dos leitores autodeclarados como adeptos da leitura digital foi composto por 10 participantes. Inicialmente, aplicou-se um questionário de entrada com o propósito de mapear o perfil dos participantes, com o objetivo de aprofundar a compreensão de suas características e padrões de leitura em ambientes digitais. Esse instrumento proporcionou informações sobre o perfil dos participantes, abrangendo preferências, frequência de leitura, dispositivos utilizados, entre outros aspectos.



Gráfico 5 - Perfil dos participantes que se declaram leitores digitais



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Subsequentemente, após a análise dos dados provenientes do questionário de entrada, procedeu-se com a realização do grupo focal. Em um ambiente estruturado, foi possível a exploração mais detalhada de temas como preferências de leitura, experiências digitais, desafios percebidos e sugestões para a otimização da experiência de leitura digital. As interações e percepções geradas durante o grupo focal constituem elementos cruciais para orientar estratégias e iniciativas futuras relacionadas à promoção da leitura digital.

De acordo com os autores Coscarelli (2011) e Wolf (2019), a leitura digital engloba o ato de ler textos ou conteúdos por meio de dispositivos eletrônicos, como computadores, tablets e smartphones. Essa forma de leitura difere da leitura tradicional em papel, uma vez que ocorre em plataformas digitais e envolve a interação com tecnologias. A leitura digital pode incluir não apenas textos, mas também elementos multimídia, tais como imagens, vídeos e links hipertextuais. Desse modo, por meio dela, os leitores podem acessar uma ampla variedade de informações de forma rápida e conveniente, adaptando a experiência de leitura às suas preferências pessoais, como ajustar o tamanho da fonte e a iluminação da tela. No entanto, os autores também apontam desafios associados à leitura digital, como possíveis distrações e mudanças na forma como processamos e retivemos informações.

Leitores digitais como o Kindle, o iPad, bem como outros dispositivos semelhantes, proporcionam aos leitores a conveniência de carregar uma vasta biblioteca em um único

dispositivo compacto, além de permitir ajustes de iluminação, tamanho de fonte e outras preferências de leitura. Essa tecnologia revolucionou a forma como as pessoas consomem e interagem com a literatura, tornando a leitura mais acessível e adaptável às necessidades individuais.

Para introduzir a temática da discussão no grupo focal I, iniciou-se com a apresentação de um audiobook, com a leitura do texto *O livro comestível* (Lobato, 2008). O texto foi escolhido como uma forma de representar o imaginário do leitor diante do áudio. Corroborando com essa reflexão, Wolfgang (1996) aponta que o imaginário do leitor desempenha um papel fundamental na teoria da resposta do leitor. Cada leitor traz consigo um conjunto único de experiências, de valores e de crenças que influenciam como eles preenchem as lacunas do texto. O leitor não é apenas um receptor passivo de informações, mas um participante ativo na construção do significado. O imaginário do leitor interage com as lacunas no texto, criando uma experiência única.

Nesse sentido, as considerações de Barbosa (2010), sobre a prática da "Leitura Ouvida", remontam às antigas Grécia e Roma. Desde aqueles tempos, relatos de histórias, romances, contos e poesias têm sido transmitidos. Na era da Antiguidade, especialmente antes da disseminação da escrita, o conhecimento era transmitido oralmente, e a verbalização do conteúdo escrito detinha uma importância litúrgica ou escolástica. Não se restringe apenas ao ato de adquirir conhecimento por meio da audição, mas também envolve desenvolver a capacidade de escutar de maneira eficaz. A aprendizagem que se baseia na audição - concentrando-se exclusivamente nessa modalidade - requer uma forma de atenção diferente, como salientado por Freire (1996). Isso não apenas se aplica ao ensino dos alunos sobre como escutar, mas também reconhece e valoriza as habilidades de escuta já presentes nos jovens que estão familiarizados com o uso de mídias digitais, especialmente por meio da internet.

Há características intrínsecas aos audiobooks e aos livros falados que resultam em efeitos de significado distintos entre os interlocutores. De acordo com Chartier (1998), a mudança no formato textual influencia os modos de leitura e, por conseguinte, a recepção influencia a maneira como os efeitos de significado impactam o ouvinte-leitor. Apesar de compartilharem o mesmo "roteiro" da obra original, o audiobook gera um efeito de sentido distinto em seus ouvintes em comparação com o livro escrito, uma vez que incorpora elementos sonoros que contextualizam o texto e ampliam a experiência auditiva. Para abranger a temática mais específica com o acolhimento, a partir do roteiro, é possível identificar diferenças.

Quadro 5 - Respostas sobre as diferenças de leituras em e-book e em livros de papel

<b>SUPORTES DE LEITURA</b>	
<b>E-BOOK</b>	<b>LIVROS EM PAPEL</b>
Portabilidade	Pesados e Volumosos para carregar.
Interatividade	Manuseio das páginas
Acessibilidade	Pouca acessibilidade
Conhecimento básico de tecnologia	Marcações e Anotações
Praticidade	Sentido de Posse
Distrações e Concentração	Distrações e Concentração
Poder aquisitivo	Impacto Ambiental

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Embora alguns estudantes tenham, inicialmente, demonstrado timidez, as comparações apresentadas no Quadro 1 desencadearam a manifestação e opiniões em relação ao tópico abordado “Leitura em e-book”. Os participantes começaram a compartilhar seus entendimentos sobre o tema, revelando seus conhecimentos intuitivos. Ao mesmo tempo, nesse processo colaborativo dos colegas do grupo, foram gradualmente construindo novos saberes. Essa construção ficou clara através dos posicionamentos dos alunos, nessa perspectiva, Silva enfatiza que:

A leitura, enquanto uma prática social, não pode ser compreendida isoladamente, mas sim – e somente – na totalidade das relações que dinamizam a sociedade, que produzem a existência dos homens em sociedade. Discutir qualquer aspecto da leitura (os seus avanços e retrocessos, por exemplo) exige uma explicitação e discussão dos determinantes dessa prática em nossa sociedade. Sem essa discussão, insistimos, corremos o risco de cair no romantismo, no sonho improdutivo e narcotizante [...]. A promoção da leitura está condicionada a fatores econômicos e políticos. Povo com fome, povo desempregado, povo doente (sem saúde), povo sem salário condigno, povo dependente de outros povos, povo manipulado, povo expropriado dos seus direitos etc. não possui condições concretas para a produção da leitura (Silva, 1992, p. 76).

As discussões realizadas foram gravadas, o que, de certo modo, deixou alguns participantes tímidos. O participante A abordou que a leitura no e-book ainda está distante da realidade de alunos de escolas públicas e que existe um afastamento na prática de leitura na escola por falta de acervos, revelando que muitas leituras que gostaria de realizar não estão disponíveis em suportes digitais e estão distantes do poder aquisitivo familiar.

Nesse sentido, o participante B conhece alguns e-books e aplicativos de leituras disponíveis em celular, tais como Google Play Livros, LibriVox e Kobo Books. No entanto, mencionou que o uso efetivo dos aplicativos para leitura requer acesso constante à internet e a aparelhos que suportem os aplicativos.

O participante C comentou sobre a interação com hiperlinks durante a leitura em suportes digitais, dizendo que pode variar de pessoa para pessoa e que depende dos objetivos e do contexto da leitura. Algumas pessoas preferem ler todo o texto sem interrupções, enquanto outras podem ser atraídas por hiperlinks para explorar informações adicionais, fontes citadas, definições ou tópicos relacionados. Ainda, cita que é muito comum que os leitores cliquem em hiperlinks para obter mais detalhes ou para verificar fontes, o que pode enriquecer a compreensão do conteúdo. No entanto, também é possível que a navegação excessiva por hiperlinks possa distrair o leitor do texto principal e prejudicar a conclusão da leitura original.

Nesse contexto de leitura e de interatividade, entre ler e escolher o que se lê, o participante D aponta que as redes sociais podem favorecer a leitura de livros de diversas maneiras: compartilhar recomendações de livros e descobrir novas obras por meio de postagens de amigos, de seguidores e de influenciadores. Além disso, ele também confessou que procura livros a partir da visualização de comentários em redes sociais. As redes sociais têm o potencial de influenciar a leitura de livros, tanto positiva quanto negativamente. A chave está em encontrar um equilíbrio saudável entre o tempo gasto nas redes sociais e o tempo dedicado à leitura, de modo que ambas as atividades possam coexistir de forma produtiva.

Quanto ao entusiasmo de ler uma obra citada pelo professor, durante as aulas de língua portuguesa, todos os participantes disseram que esse entusiasmo pode variar de aluno para aluno. No entanto, a indicação do professor é válida quando ele indica de forma pessoal como leitor, desse modo, deixa o estudante mais atraído pela leitura, ao contrário de simplesmente fazer essa indicação para uma atividade.

As estratégias no percurso do grupo focal ocorreram da seguinte forma: inicialmente, o ambiente foi organizado em círculo, assim, ocorreu o processo de audição do audiobook; posteriormente, solicitou-se que os estudantes pensassem em como foi acionado o leitor imaginário do texto. Em seguida, foram feitas algumas reflexões acerca do assunto em debate. Logo após o debate, houve um intervalo para lanche, após, colocamos na cadeira de cada um dos participantes uma imagem de suportes digitais com textos (Apêndice C). Diante dos textos, os participantes começaram a dialogar entre os seus pares, apresentando cada imagem dos suportes com seus textos vinculados.

Nesse momento, foi solicitado que todos comentassem sobre as possibilidades de leitura digital, dando início às discussões norteadas pelo roteiro semiestruturado. Entretanto, foi essencial que a pesquisadora estimulasse o fluxo natural das temáticas discutidas, sem interferir ou guiar as respostas em uma determinada direção. Em vez disso, foi fundamental criar um

ambiente de confiança e de tranquilidade para que o grupo se sentisse à vontade para se expressar com sinceridade.

É importante ressaltar, ainda, que, além de prestar atenção às reflexões obtidas, seguindo um roteiro que guiou a discussão, foi importante também a observação dos gestos, das expressões faciais, das entonações, dos sinais não verbais, das hesitações e das variações de ritmo durante a discussão. Segundo Gatti (2005, p. 9), o grupo focal: “[...] permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”.

Conforme Bauer e Gaskell (2010), o grupo focal representa uma entrevista de natureza aberta e predominantemente qualitativa, previamente planejada e organizada. Assim observado por Minayo (2009), a técnica da entrevista aberta é principalmente direcionada a fins exploratórios. Ela representa uma estratégia valiosa para a análise minuciosa e aprofundada das questões consideradas essenciais, contribuindo para a formulação mais precisa dos conceitos relacionados ao escopo da pesquisa em andamento. No contexto da organização e estruturação da técnica de entrevista aberta, conforme delineado por Minayo (2007), o entrevistador introduz o tópico, enquanto os entrevistados têm total liberdade para discorrer sobre o assunto proposto.

Uma das características essenciais da técnica dos grupos focais, conforme Gatti (2005), reside no seu enfoque na análise e na reflexão das expressões proferidas pelos participantes. Isso proporciona a oportunidade de compartilharem seus conceitos, percepções, impressões e emoções relacionados a um tópico específico tratado durante a discussão.

Este tópico trata do segundo Grupo Focal, que se dedica aos Leitores Não Declarados, neste caso, uma categoria capaz de abranger o indivíduo que, mesmo sem se autodeclarar formalmente como leitor, se revela indiretamente como parte do fenômeno dos Leitores Invisíveis. Este estudo objetiva analisar as percepções e as práticas desses participantes, proporcionando uma visão mais ampla das experiências leitoras.

O conceito do "leitor invisível" abrange aqueles que, embora não se declarem tradicionais leitores, estão profundamente envolvidos com a leitura em várias formas. Esses leitores podem explorar textos em formatos não convencionais, como posts on-line, mensagens, e-mails ou até mesmo memes, sem necessariamente se identificarem como leitores típicos. Essa categoria de leitores, muitas vezes, se envolve com conteúdos digitais de maneiras que não são prontamente reconhecíveis como atividades de leitura tradicional. Ao abraçar uma

diversidade de formatos e de mídias, o leitor invisível contribui para a expansão do significado da leitura na era digital, desafiando as definições convencionais de práticas de leitura.

O grupo focal composto por não leitores consistiu em 10 participantes, assim, a partir do questionário de entrada, foi possível traçar o perfil dos componentes. O objetivo primordial foi compreender as principais barreiras enfrentadas pelos participantes em relação à leitura, conhecer os motivos pelos quais se autodeclararam como não leitores e analisar suas percepções acerca da prática de leitura, tanto no contexto escolar quanto no âmbito pessoal.

As informações obtidas por meio deste questionário de entrada proporcionaram uma base sólida para a condução do 2º grupo focal. Durante essa fase, foram explorados de maneira mais aprofundada os desafios específicos enfrentados pelos não leitores e suas experiências passadas com a leitura. Ainda, foram solicitadas sugestões para promover uma abordagem mais acessível e atrativa à prática de leitura. Essa abordagem holística tem como objetivo informar estratégias e intervenções futuras que possam contribuir para a promoção da leitura entre esse grupo específico de participantes.

Gráfico 6 - Perfil dos participantes não leitores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Este perfil dos participantes, evidenciado anteriormente, revela características distintas e nuances em suas práticas de leitura. Uma particularidade destacada é a predileção por audiolivros em detrimento da leitura convencional. Esta preferência sugere uma adaptação às novas modalidades de consumo de conteúdo, possivelmente para otimizar o tempo ou integrar a leitura a contextos de multitarefas, ou seja, leitura sendo realizada simultaneamente com outras atividades. No entanto, no contexto da leitura, o circuito cerebral dedicado a essa atividade pode ser moldada por fatores ambientais essenciais. De acordo com Wolf:

A plasticidade também subjaz a um motivo pelo qual o circuito do cérebro leitor é inerentemente maleável (ou seja, passível de mudar conforme a leitura) e é influenciado por alguns fatores ambientais chave, a saber: aquilo que lê (tanto o sistema de escrita particular como o conteúdo), como ele lê (a mídia particular, por exemplo, o impresso ou a tela e seus efeitos sobre o modo de ler) e como é formado (métodos de instrução). O ponto crucial da questão é que a plasticidade do cérebro nos permite formar não só circuitos cada vez mais sofisticados e expandidos, mas também circuitos cada vez menos sofisticados dependendo dos fatores ambientais (Wolf, 2019, p. 29).

O ponto central é que a plasticidade cerebral não apenas permite a formação de circuitos mais complexos e expandidos em resposta a estímulos ambientais enriquecedores, mas também a formação de circuitos menos complexos, dependendo dos fatores ambientais. Em outras palavras, o modo como nos envolvemos com a leitura e os estímulos que recebemos durante

esse processo têm implicações diretas na estrutura e na eficiência dos circuitos cerebrais dedicados à leitura.

No ambiente escolar, destaca-se a aversão à leitura em voz alta. Essa preferência pode estar associada a fatores como autoconsciência ou ansiedade em relação à exposição pública. Identificar essas preferências pode orientar estratégias pedagógicas para promover um ambiente de leitura mais inclusivo e confortável para todos os estudantes.

Vygotsky (1984) enfatizava a ideia de que as interações sociais moldam a aprendizagem, e a ansiedade e/ou desconforto em situações de exposição pública, como a leitura em voz alta, poderiam ser interpretados à luz de suas ideias. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um conceito central em suas teorias, sugere que o aprendizado é mais eficaz quando ocorre em colaboração com outros indivíduos mais experientes. Assim, ao considerar a aversão à leitura em voz alta, a perspectiva vygotskiana poderia incluir a análise das interações sociais na sala de aula, o papel do professor como mediador e a influência desses fatores na autoconsciência e na ansiedade dos estudantes.

A relativa falta de interesse na leitura de notícias é uma observação interessante. Pode indicar uma lacuna na abordagem das práticas de leitura, especialmente no que diz respeito à relevância e à conexão com o mundo ao redor. Explorar métodos para integrar tópicos atuais e notícias interessantes nas atividades de leitura pode ser uma maneira de envolver esse grupo. A dificuldade em manter a concentração na leitura é um desafio comum e pode ser influenciada por vários fatores, incluindo distrações tecnológicas e a natureza dinâmica do ambiente digital. Estratégias para melhorar a concentração, como técnicas de *mindfulness* ou a criação de ambientes propícios à leitura, podem ser consideradas.

De acordo com Wolf (2019), o aumento da leitura em telas, em detrimento do papel, e a prática crescente de realizar leituras superficiais em diversos textos e postagens on-line podem estar comprometendo nossa habilidade de compreender argumentos complexos, de realizar análises críticas do conteúdo lido e até mesmo de cultivar empatia por perspectivas diferentes das nossas. Essas mudanças têm o potencial de afetar desde nosso desempenho individual no mercado de trabalho até nossas decisões políticas e a dinâmica da vida em sociedade. Nesse sentido, entender essas características destacadas no perfil dos participantes favorece o desenvolvimento de estratégias para atender às necessidades específicas desse grupo, promovendo uma cultura de leitura mais inclusiva e atraente.

O processo de leitura se sustenta no desejo e na satisfação, e não deve ser encarada como uma tarefa desagradável voltada para decifrar palavras. Isso evita que os alunos associem



a leitura a algo excessivamente complicado, inacessível e sem sentido para eles. Em última análise, é essencial que o indivíduo enxergue a leitura como algo significativo e relevante para seu aprendizado (Kleiman, 2000).

Segundo Geraldi (2006), é fundamental resgatar na esfera escolar e incorporar ao ambiente educativo aquilo que muitas vezes é excluído por preconceitos, por exemplo, a alegria de ler sem a necessidade de prestar contas ao professor ou à instituição escolar sobre os frutos desse deleite que a leitura proporciona. A leitura é realizada com o objetivo de expandir os horizontes do conhecimento pessoal, de maneira prazerosa e descontraída.

A partir dos instrumentos elaborados com o objetivo de refletir e dialogar com os dados interpretados no grupo focal dos estudantes que leem pouco, a primeira estratégia foi oportunizar, no dia da reunião, que os estudantes pudessem ouvir uma história pelo audiobook, do livro *comestível* (Lobato, 2008). O texto foi escolhido como uma forma de representar o imaginário do leitor diante do áudio, como também introduzir a leitura com outros suportes e não somente o livro.

Assim, ler diante de outros suportes, de acordo com diversos autores, implica considerar a multiplicidade de meios pelos quais o ato de leitura pode ser realizado. Autores como Pierre Lévy (2010) destacam a influência das tecnologias digitais e da internet na forma como as pessoas leem e interagem com o conteúdo. Já Wolfgang Iser (1996) enfatiza como o ato de leitura é influenciado pelo imaginário do leitor e pela interação entre o texto e o leitor. Além disso, autores como Coscarelli (2011) e Wolf (2019) discutem como a leitura em suportes digitais oferece novas possibilidades de interatividade, exploração de hiperlinks e ampliação da experiência de leitura. Portanto, a leitura diante de diferentes suportes é compreendida como uma prática que se adapta às transformações tecnológicas e que incorpora novas formas de interação e de interpretação textual.

No segundo momento, foi introduzida a questão norteadora para as discussões: *Como manter o foco e a concentração na hora da leitura?* Nesse momento, os participantes, em sua maioria, responderam que não conseguem manter o foco e pouco se interessam em ler livros. No entanto, uma leitura feita pela maioria corresponde ao ato de ler em sites (on-line), notícias ou nas redes sociais, porque, em geral, ao ler, não consegue manter o foco até o fim, se distraíndo ou se sentindo desconfortável para continuar. Esse fato pode se confirmar de acordo com dados da revista *Retratos da Leitura no Brasil* (2019), tendo em vista que, aqueles que não têm o hábito de leitura, frequentemente, enfrentam dificuldades como a incapacidade de manter o foco até o final do texto. Isso, muitas vezes, resulta em distração ou desconforto,

levando a interrupções na leitura. Essas dificuldades podem ser atribuídas a fatores como falta de prática, distrações tecnológicas e a possibilidade de não se sentirem engajados o suficiente com o material para continuar a leitura.

Logo na sequência, foi questionado se, ao ler, já sentiram dificuldade de entender o texto lido, mesmo indo até o fim da história. Três participantes relataram não conseguir entender o texto lido até mesmo depois de uma segunda leitura e atribuíram esse fato ao tamanho do texto e às linguagens empregadas neles. Dois disseram que a maioria dos textos é desinteressante e que não atrai para a leitura, principalmente os indicados pela escola.

Essa dificuldade é explorada pela perspectiva da autora Solé (1998), ao dizer que a compreensão de um texto não é um processo automático, mas envolve a ativação de estratégias cognitivas por parte do leitor. Ela discute como os leitores podem usar estratégias, como fazer inferências, identificar palavras-chave, fazer conexões com o conhecimento prévio e monitorar a informação para superar dificuldades na compreensão. Contudo, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* aponta que o crescimento da proporção de indivíduos que não leem não ocorre de maneira uniforme em diferentes faixas etárias, mas sim apresenta uma incidência mais expressiva nas idades compreendidas entre 14 e 17 anos e dos 18 aos 24 anos, como demonstra o Quadro 2.

Quadro 6 – Quadro apresentando a pesquisa de leitores e não leitores por faixa etária

Tabela 4: Retratos da Leitura no Brasil – 2019 x 2015 (BRASIL – POPULAÇÃO DE 5 ANOS OU MAIS POR FAIXAS ETÁRIAS)									
Proporção de não leitores									
	5-10 anos	11-13 anos	14-17 anos	18-24 anos	25-29 anos	30-39 anos	40-49 anos	50-69 anos	70+ anos
2015	33%	16%	25%	33%	41%	43%	52%	59%	73%
2019	29%	19%	33%	41%	45%	47%	55%	62%	74%
Varição	4 p.p.	3 p.p.	12 p.p.	18 p.p.	4 p.p.	4 p.p.	3 p.p.	3 p.p.	1 p.p.

Fonte: Retratos da leitura no Brasil (2019)

As informações obtidas por meio da pesquisa também sugerem que o aumento no número de pessoas que não praticam a leitura pode estar relacionado com o aumento das atividades de entretenimento relacionadas às tecnologias digitais. Portanto, a pesquisa aponta para uma crescente relevância no acesso às plataformas digitais, no que se refere às redes sociais.

Nesse contexto, debatemos com o grupo sobre leituras realizadas em suportes como Whatsapp, Facebook, Instagram ou em outras redes sociais, no caso, indagando se elas podem ser consideradas válidas para formação leitora. Diante dessa indagação, os participantes salientaram que o fato de realizar as leituras nas redes sociais não significa que são leitores. Além disso, justificaram ainda que, para uma leitura servir como conhecimento, é necessário que seja realizada dentro do contexto escolar. Eles compreendem que as redes sociais são plataformas exclusivas de entretenimento e não concordam que haja algum tipo de aprendizagem nesse cenário. Autores como Lévy (2010) e Chartier (1994) já discutem essa perspectiva sobre a leitura nas redes sociais, em que os indivíduos não necessariamente se consideram leitores por participarem dessas atividades, além do fato de muitos acreditarem que a leitura só é realmente significativa quando ocorre no contexto escolar.

Esses autores abordam as complexas interações entre a leitura on-line, as práticas nas redes sociais e as noções tradicionais de leitura escolar. Ambos destacam como algumas pessoas podem perceber a leitura on-line, especialmente nas redes sociais, como algo mais voltado ao entretenimento do que à construção de conhecimento, muitas vezes em virtude da natureza fragmentada e superficial das informações nesses ambientes.

Assim, Chartier (1994) enfatiza que o texto apresentado na tela é como uma transformação revolucionária do espaço da escrita, que essencialmente modifica a interação do leitor com o conteúdo textual, os métodos de leitura e os processos cognitivos envolvidos.

Se abrem possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso, ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais (Chartier, 1994, p. 100, 101).

O espaço digital, enquanto plataforma para a leitura, não apenas abre portas para novas formas de acesso à informação, mas também desencadeia processos cognitivos inovadores, propicia abordagens do conhecimento de natureza distinta e introduz maneiras renovadas de ler. Em sua essência, inicia um nível de letramento singular, uma nova condição para aqueles que se envolvem em práticas de escrita e leitura no contexto digital.

No que diz respeito ao conhecimento no campo do saber, Lévy (2010) destaca como a internet e as tecnologias digitais permitem que as pessoas construam conhecimento de maneira colaborativa, participando ativamente na criação e no compartilhamento de informações. Ele

ênfatiza a importância das plataformas de compartilhamento de conhecimento e de colaboração, como a Wikipedia e os fóruns on-line. Nesse sentido, como a tecnologia digital está impactando o campo do saber e a forma como interagimos com o conhecimento na era digital, uma das questões norteadoras do grupo adotada foi: *Na hora de estudar, ler no papel é mais efetivo do que na tela?* Assim, a maioria dos participantes afirmou que, ao estudar, faz uso de meios digitais, como videoaulas e tutoriais; e quando o assunto está em forma de texto verbal, usa-se a página impressa.

Diante do exposto no grupo, contribui nessa reflexão Lévy (2010), ao abordar que a educação está sendo transformada pela tecnologia digital, enfatizando a importância do aprendizado ao longo da vida e da habilidade de aprender a aprender, adaptando-se às rápidas mudanças na produção de conhecimento. Essa transformação vai além do mero acesso à informação. Ela exige uma mudança fundamental na abordagem educacional. A habilidade de aprender a aprender tornou-se uma competência crucial para enfrentar as rápidas mudanças na produção de conhecimento. À medida que novas tecnologias emergem e novas descobertas são feitas, os profissionais precisam ser ágeis e adaptáveis para que se mantenham atualizados.

A educação não se restringe mais a uma fase específica da vida, trata-se de um processo contínuo que requer flexibilidade e disposição para adquirir novas habilidades. Por isso, é necessário resgatar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio: o prazer de ler sem ter que apresentar ao professor e à escola o resultado desse prazer, que é a própria leitura. No caso, a ênfase está no ato de ler por prazer, sem a obrigação de apresentar resultados ou análises ao professor ou à escola. Isso implica em resgatar a leitura como algo intrinsecamente valioso e prazeroso, independentemente das exigências escolares. O ato de ler é efetuado para que sejam ampliados os limites do próprio conhecimento, de forma divertida e descontraída.

### **3.3 Navegando pelas Palavras: Reflexões sobre o Impacto da Leitura Digital e suas Perspectivas Futuras**

A leitura digital representa uma mudança significativa no cenário literário, provocando reflexões sobre seu impacto e delineando perspectivas futuras. Este fenômeno reflete a transição da era analógica para a digital, moldando a maneira como interagimos com o conteúdo escrito. Acessibilidade instantânea, conveniência portátil e uma vasta gama de recursos interativos caracterizam a leitura digital. De acordo com Chartier (2010), esta

atividade é moldada por vários fatores ligados ao meio, como o tipo de literatura lida, o modo de leitura e o tempo utilizado para isso.

A descontinuidade e a fragmentação da leitura não têm o mesmo sentido quando acompanhadas pela percepção da totalidade textual encerrada no objeto escrito e quando a superfície luminosa que apresenta à leitura os fragmentos de escritos já não torna imediatamente visíveis os limites e a coerência do corpus ao qual pertencem como extratos (Chartier, 2010, p. 9).

Acrescenta-se que, quando se lê um livro físico, a continuidade e a totalidade do texto estão presentes. É possível ver as páginas, entender a estrutura do livro e perceber imediatamente como os fragmentos individuais se encaixam na totalidade da obra. A coesão do texto é visível no próprio objeto físico. No entanto, no ambiente digital, especialmente em dispositivos nos quais se lê fragmentos ou trechos de texto em uma tela luminosa, a percepção da totalidade do texto pode ser perdida. A descontinuidade surge porque não se pode visualizar imediatamente os limites do corpus (o conjunto completo de textos relacionados) ao qual pertencem esses extratos. Essa falta de visualização imediata dos limites do corpus pode levar à "descontinuidade" na compreensão. Pode ser difícil para o leitor entender totalmente o contexto mais amplo ou ter uma visão holística da informação, especialmente se os textos relacionados não estiverem diretamente vinculados ou se não houver indicação clara de como eles se conectam. Isso destaca um desafio específico associado à leitura na internet, em que os textos, muitas vezes, são fragmentados e podem ser acessados fora de seu contexto original, tornando a compreensão completa mais difícil sem um esforço adicional para encontrar e conectar as peças relevantes do corpus.

A tela, por sua natureza, mostra pedaços isolados, e a compreensão da totalidade muitas vezes depende da navegação por links ou da consulta a diferentes partes do texto em momentos distintos. Essa diferença revela como a transição para a leitura digital pode influenciar a forma como percebemos a estrutura e a coerência de um corpo de texto.

O advento de e-books, aplicativos e plataformas on-line ampliou o alcance da leitura para além das páginas físicas, proporcionando novas experiências de imersão. No entanto, essa transformação não é isenta de desafios. Questões de autenticidade, de concentração e a própria natureza efêmera do meio digital influenciam a forma como nos envolvemos com textos.

A leitura digital também levanta considerações sobre a preservação do conhecimento em um contexto virtual. A rapidez com que informações são consumidas e descartadas desafia a durabilidade do impacto das obras. Ademais, a interconexão da leitura digital com outros

formatos multimídia demanda uma compreensão holística das formas como absorvemos informações.

Dessa forma, é válido afirmar que a interação entre tela e livro é complementar, e a colaboração entre esses dois suportes promoverá o avanço da prática de leitura (Freitas, 2011). Nessa dinâmica, a tecnologia da tela é integrada ao suporte livro, proporcionando melhorias nos aspectos de acessibilidade, interatividade e diversificação nas práticas de leitura. Essa interação preserva a natureza fundamental do ato de leitura e, ao mesmo tempo, introduz novas possibilidades, contribuindo para a evolução contínua da experiência de leitura na contemporaneidade. Diante desse panorama em constante evolução, as perspectivas futuras incluem avanços na tecnologia, como realidade aumentada e inteligência artificial, que têm o potencial de transformar ainda mais a experiência de leitura. A interatividade e a personalização dessas tecnologias podem moldar a narrativa e aprofundar a conexão emocional dos leitores com o conteúdo. Entretanto, é fundamental equilibrar a inovação tecnológica com a preservação dos fundamentos da leitura, como a contemplação profunda e a apreciação da linguagem. A leitura digital, portanto, desencadeia uma jornada de reflexão sobre como preservar os valores essenciais da leitura enquanto abraça as oportunidades e os desafios do mundo digital.

Em relação às perspectivas da leitura no futuro, surge a indagação acerca da prevalência do meio eletrônico em detrimento do suporte impresso. Segundo Chartier (2002), o advento de novos meios de suporte para o escrito não implica necessariamente o declínio do livro ou a obsolescência do leitor. Ao contrário, pode-se argumentar que a leitura digital é potencialmente mais uma aliada no processo de formação do leitor, não devendo ser interpretada como o desaparecimento do suporte impresso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito a investigação das práticas da leitura para a formação de estudantes leitores, bem como as concepções acerca das leituras oportunizadas pelos suportes digitais. A motivação para esta pesquisa originou-se de reflexões pessoais enquanto professora de Língua Portuguesa, ao testemunhar muitos estudantes que desvalorizam os livros e afirmam não gostar de ler.

Essas inquietações impeliram uma investigação mais aprofundada dessa problemática persistente, que também reflete em âmbito nacional, conforme evidenciado por Índice de Proficiência em Leitura - IDEB. A autorreflexão indicou a necessidade de analisar o comportamento dos estudantes diante da leitura em suportes digitais e no ensino. Nesse contexto, os objetivos secundários foram delineados por meio da seguinte pergunta: *Quais os desafios para formação de leitores nos possíveis suportes digitais e na prática pedagógica do processo de aprendizagem em aulas de língua portuguesa no ensino fundamental?*

A pesquisa evidenciou que os participantes possuem uma compreensão acerca da leitura como um processo contínuo, enfatizando sua necessidade de ser fomentada desde o convívio familiar, por meio de leituras orais e narrativas. Eles reconhecem a intrínseca relação entre a leitura e os componentes curriculares da educação básica, bem como o contexto social no qual o indivíduo está inserido, promovendo, assim, o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Contudo, é crucial salientar que as práticas de leitura em suportes digitais foram percebidas de maneira mecânica, sem um pleno entendimento da formação envolvida. A interação com textos digitais pareceu, em alguns casos, guiada mais pela familiaridade com a tecnologia do que por uma apreciação intrínseca da complexidade da leitura digital.

Esta perspectiva mecânica pode ser atribuída, em parte, à rápida evolução tecnológica, onde a familiaridade com dispositivos digitais muitas vezes precede a compreensão aprofundada das nuances da leitura digital. Além disso, a natureza muitas vezes intuitiva da interação com dispositivos digitais pode levar a uma percepção superficial das práticas de leitura em ambientes digitais.

Uma das contribuições positivas nesta pesquisa foi a identificação de diferenças significativas entre dois grupos: aqueles que, apesar de acessarem a internet, não se consideravam leitores; e outro grupo que, embora se autodenominasse leitor digital, mostrou preferir suportes físicos devido à falta de conectividade, principalmente no espaço escolar. Isso lança luz sobre a necessidade de abordagens inovadoras para promover a leitura digital e

desenvolver estratégias que possam despertar o interesse desses leitores, considerando a realidade financeira e social em que estão inseridos.

Um aspecto negativo destacado foi a situação peculiar do grupo que se considera leitor e realiza suas leituras majoritariamente em suportes físicos por questões financeiras e de conectividade. Esse dado ressalta a importância de considerar as barreiras econômicas e tecnológicas na promoção da leitura digital, desta forma, indicando que políticas públicas e iniciativas educacionais devem abordar essas questões a fim de garantir uma transição equitativa para a leitura digital.

Ao evidenciar a complexidade das relações entre a conectividade, o acesso financeiro e a identificação como leitor, podemos compreender melhor os desafios enfrentados por diferentes grupos demográficos. Essa compreensão mais profunda pode orientar futuros estudos sobre estratégias específicas para cada grupo, considerando não apenas o acesso à tecnologia, mas também a percepção subjetiva do indivíduo sobre sua identidade como leitor.

Nesse sentido, ao considerar esses pontos negativos na pesquisa, destacamos a importância de abordar essas questões de forma integrada, levando em conta as múltiplas dimensões que influenciam o comportamento e as experiências de leitura. Essas limitações devem ser cuidadosamente ponderadas ao formular estratégias para promover a leitura digital, buscando soluções que sejam sensíveis às diferentes realidades e aos desafios enfrentados por grupos sociais diversos. Por outro lado, os resultados positivos permitem vislumbrar um cenário em que a leitura digital pode ser desenvolvida de maneira mais inclusiva e sensível às condições socioeconômicas dos diferentes grupos de leitores.

No futuro, estudos adicionais poderiam explorar intervenções específicas, tais como programas de incentivo à leitura digital, levando em conta os aspectos intrínsecos identificados nesta pesquisa. Este trabalho, por apresentar uma compreensão mais aprofundada do tema, abre caminho para abordagens mais eficazes na promoção de hábitos de leitura acessíveis, inclusivos e condizentes com a diversidade de contextos sociais.

Sendo assim, não basta apenas a competência técnica, é crucial promover uma compreensão mais profunda da dinâmica envolvida na leitura digital. Isso não apenas capacita os leitores digitais a explorar plenamente o potencial desses suportes, como também contribui para uma abordagem mais reflexiva e crítica diante da vastidão de informações disponíveis nesse cenário digital em constante transformação.

Vale destacar ainda que o ensino da leitura e a formação de leitores são temas que demandam discussões profícuas, pois é por meio da prática leitora que o sujeito se constitui



como ser social, atribuindo significado ao seu entorno por meio da criticidade e do pensamento reflexivo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. Criando situações de aprendizagem colaborativa. I: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; PRADO M. E. B. (Org.). **Internet e formação de educadores a distância**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ALONSO, K. M. et al. **Aprender e Ensinar em Tempos de Cultura Digital**. (2003). Disponível em: <http://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/16.3>. Acesso em: 21 abr. 2023.

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 13-72, jan./abr., 2004.

ARAÚJO, J. A Arte De Ler: Um Relato De Experiência Do Programa De Incentivo À Apreciação Literária E Musical Da Uergs. **28º Seminário Nacional De Arte E Educação E 9º Encontro De Pesquisa Em Arte**. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Ed. Arte E Diversidades. Porto Alegre, 2012.

BARBOSA, Simone Diniz Junqueira. **Interação humano-computador**. Tradução de Bruno Santana da Silva. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 3 ed. 2004.

BARTON, D.; LEE C. **Linguagem Online** -Textos e Práticas Digitais. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BATES, Anthony Willian Tony. **Educar na era Digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

BERGMANN, H. M. B. Escola e inclusão digital: desafios na formação de redes de saberes e fazeres. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, Liberdade/SP, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.

BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL. MEC. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino por investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n. 3, p. 765-794, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4852>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CASTRO, G. S. Screenagers: entretenimento, comunicação e consumo na cultura digital. *In*: BARBOSA, L. **Juventudes e gerações no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

CGI-BR. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **O uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2022** [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023. Disponível em:

[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/1/20230825142135/tic\\_kids\\_online\\_2022\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/1/20230825142135/tic_kids_online_2022_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 19 ago. 2023.

CHARTIER, Roger. **As revoluções da leitura no Ocidente**. *In*: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CHARTIER, Roger. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. *In*: CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília, DF: UnB, 1994.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos avançados**, v. 24, n. 69, p. 6-30, 2010.

CHARTIER, Roger. Línguas e leituras no mundo digital. *In*: CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHAUI, M. Ideologia neoliberal e universidade. *In*: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M.C. (org.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

COENGA, Rosemar Eurico; RIBEIRO, Gláucia. Formação de professores para o ensino de leitura: um olhar à luz da Matriz de Referência do SAEB. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. Especial Humanas, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.nEspecial.e22106.id1747>. Acesso em: 14 jul. 2023.

CORSO, H. A representação infantil e a educação pré-escolar. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 61-70, jan./jun., 1993.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *In*: **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS**, 13, 2002, Ouro Preto. Anais. Belo Horizonte: ABEP, 2002. p. 1-26.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2007.

ESCOLA ESTADUAL Padre João Panarotto. **Projeto Político Pedagógico-PPP**. Cuiabá. 2016

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos Da Leitura No Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FERNANDEZ, M. A. Percursos e estilos de leitura – navegação nas redes digitais. Congresso de Leitura do Brasil. 17º. 2009, Campinas. **Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: Unicamp/FE; ALB, 2009. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE\\_3534.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_3534.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

FERRAREZI, Ludmila; ROMÃO, Lucília Maria Souza. O dizer dos documentos oficiais: a normatização como efeito de sentidos sobre a biblioteca escolar. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.13, n.º 2, p. 323-346, jul./dez. 2008.

FRANCO, Guillermo. **Como escrever para a web: elementos para a discussão e construção de manuais de redação on-line**. Trad.: Marcelo Soares. Disponível em: <http://issuu.com/midia8/docs/comoescrevernaweb>. Acesso em: 12 de julho de 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** – Em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Lei de responsabilidade educacional. **Com Ciência**: revista eletrônica de jornalismo científico, Campinas, v. 132, out. 2011.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2005.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas 1999.

HAYLES, N. K. **Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário**. Trad. Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. São Paulo: Global/Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.

HOFFMANN, Janaína. **Os anos iniciais e o texto: Produção textual como prática alfabetizadora de sentido e significado**. Universidade Federal do Fronteira Sul. Erechim, RS: 2015.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 39 ed. 2008.

IDEB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007**. Brasília: INEP 2015.

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 7. ed., Campinas: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico prática dialogada. Curitiba, PR: Inter saberes, 2014.

KRUG, Flavia Suassuna. **Rei Revista de Educação do Ideau**, v.10. n. 22, julho- dezembro 2015. Semestral.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo, Ática, 1993.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola**: As alternativas do professor. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1986.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Das tábuas da lei à tela do computador**: a leitura em seus discursos. São Paulo: Ática, 2009.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOBATO, Monteiro. **A reforma da natureza**. São Paulo: Globo, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTÍNEZ, J. Novas tecnologias e o desafio da educação. *In*: TEDESCO, J. C. **Educação e novas tecnologias**: esperança ou incerteza? São Paulo; Brasília: Cortez; UNESCO, 2004.

MARTINS, Maria Cecilia. **Situando o uso da mídia em contextos educacionais**. 2008. Disponível em: [http://cead.ufsm.br/moodle/file.php/2769/disciplinas/BASICO\\_EAD1298\\_Integracao\\_Midias\\_Educacao/pdf/etapa2\\_1\\_situando\\_usoMidias\\_Beth.pdf](http://cead.ufsm.br/moodle/file.php/2769/disciplinas/BASICO_EAD1298_Integracao_Midias_Educacao/pdf/etapa2_1_situando_usoMidias_Beth.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

MARTINS, Maria Cecilia. **Situando o uso da mídia em contextos educacionais**. 2008. Disponível em: [http://penta3.ufrgs.br/MECCicloAvan/integracao\\_midias/modulos/1\\_introdutorio/pdf/etapa2\\_1\\_situando\\_usoMidias\\_Beth.pdf](http://penta3.ufrgs.br/MECCicloAvan/integracao_midias/modulos/1_introdutorio/pdf/etapa2_1_situando_usoMidias_Beth.pdf). Acesso em: 10 ago. 2023.

MENDONÇA, Iolanda; GOMES, Maria de Fátima. Grupo Focal como Técnica de Investigação Qualitativa na Pesquisa em Educação. **Investigação Qualitativa em Educação. Cadernos de Pós-Graduação**. São Paulo, v. 4, Educação, p. 39-45. 2017.

MILANESI, Luís. **Biblioteca**. São Paulo: Ateliê editorial, 2002.

- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.
- MORAN, J. M. **Educação inovadora na sociedade da informação**. 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/moran.PDF>. Acesso em: 16/07/2023.
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2010
- MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos. **Textos sobre Tecnologias e Comunicação**. 2004. Disponível em [www.eca.usp.br/prof/moran](http://www.eca.usp.br/prof/moran). Acesso em: 20 mar.2023.
- NASCIMENTO, T.A.S.; BARBOSA, M.L.de F. A influência da escola e da família no estímulo à leitura na educação infantil. *In*: BORBA, R; BOTLER, A. (Org.). **Caderno de Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia**. Recife: UFPE, 2006, v.1, p. 1. Disponível em: <https://www.ufpe.br>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2017.
- NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, Fernanda Karyne; ARANHA, Simone Dália Gusmão. Literatura digital na sala de aula: uma proposta didática com o hiperconto multissemiótico. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 18, n. 2, p. 103-113, 2018.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro-RJ, n. 18, p. 101-107, 2011.
- PIMENTEL, Graça; BERNARDES, Liliane; SANTANA, Marcelo. **Biblioteca escolar**, n. 181 Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Caderno do curso Profucionário.
- RAIMUNDO, A. P. P. A mediação na formação do leitor. **CELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários**. n. 3, Maringá, 2009.
- RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- RUMMEL, F. J. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. 4. ed. Porto Alegre, Globo, 1981.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2008.
- SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, A. L. dos. **Texto digital e reconfiguração do leitor**. Revista Z Cultural. Nº IV, n. 2, abril 2008/julho 2008. Disponível em: [www.pacc.ufrj.br/z/ano4/2/alckmar.htm/](http://www.pacc.ufrj.br/z/ano4/2/alckmar.htm/). Acesso em: 18 jun. 2023.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre leitura** – trilogia pedagógica - Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SILVA, L. L. M. et al. **A escolarização do leitor**. A didática da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. (Série Novas Perspectivas).

SILVA, Leonardo; BARRETO, Marcelo; SILVA, Marimar. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na aula de Língua Estrangeira: possibilidades para o desenvolvimento da criticidade. *In*: CERNY, Roseli Zen et al. **Formação de Educadores na Cultura Digital: A construção Coletiva de uma proposta**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 450-468. Acesso em 10 março 2023.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. E-book. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C.(org.) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: vozes, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

WENETZ, I. **Presentes na escola e ausentes na rua**. Brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade. 2012. 229f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano; Porto Alegre, RS: UFRGS, 2012.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. Tradução de Rodolfo Illari e Mayumi Illari. São Paulo: Contexto, 2019.

WOLFGANG, Iser. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE ENTRADA



UNIVERSIDADE DE CUIABÁ - UNIC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - *STRICTO SENSU*

Nível Mestrado Edital

### QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS DAS TURMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL 9º ANO, 3º CICLO.

**Pesquisador: JULIANI CRISTINA DA SILVA**

**Orientadora: Dra. CLAUDIA LÚCIA VALÉRIO LANDGRAF (IFMT)**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da investigação científica intitulada “LEITURA DIGITAL E SUAS POSSIBILIDADES PARA O FOMENTO DA PRÁTICA LEITORA”. Este questionário pretende compreender os desafios para formação de leitores nos possíveis suportes digitais e na prática pedagógica do processo de aprendizagem em aulas de língua portuguesa, bem como verificar o contexto atual da prática leitora da educação básica e pontuar os principais desafios para prática de leitura, diante dos suportes tecnológicos.

A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o êxito da pesquisa e para o aprimoramento das questões educacionais voltadas ao ensino de leitura com uso das tecnologias.



**SIGILO:** Todas as informações coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo. Embora os resultados sejam disponibilizados para fins de elaboração e desenvolvimento de pesquisa, garantimos que você ou qualquer colega de classe não serão identificados nos relatórios sobre os resultados deste estudo.

**1)Sexo:**

- **Feminino**
- **Masculino**

**2)Idade:**

- **11 a 15 anos**
- **Acima de 15**

**3)Durante seu percurso escolar, indique as alternativas abaixo:**

- **Estudei sempre em escolas públicas.**
- **Estudei sempre em escolas privadas.**
- **Estudei em escola privada e em escola pública.**

**4)Em que ano/série você ingressou nesta escola?**

- **7º ano**
- **8º ano**
- **9º ano**

**5)Tem livros em casa:**

- **tem**
- **não tem**

**6)Internet em casa:**

- **tem**
- **não tem**

**7) Você tem celular/Tablet/Notebook ou computador:**

- **tenho**
- **não tenho**

**8)Quais assuntos de seu interesse na Internet:**

- **Saúde**
- **Cinema**
- **Informática**
- **Literatura**
- **Entretenimento**
- **Esportes**
- **Política**
- **Canais de Comunicação**
- **Outros \_\_\_\_\_**

**9)Nas suas horas livres, o que você mais faz é:**

- **brincar**
- **assistir TV**
- **ler na internet**
- **ler livros físicos**
- **praticar esportes**
- **jogar na internet**
- **descansar**
- **outra coisa: \_\_\_\_\_**

**10)No que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, indique qual é a habilidade em que você possui maior facilidade ou afinidade:**

- **Gramática**
- **Leitura e interpretação de texto**
- **Produção de texto**

**11)Você gosta de ler?**

- **Gosto muito de ler**
- **Gosto moderadamente de ler**
- **Não gosto muito de ler**
- **Não gosto nada de ler**

**12)Você costuma ler textos no computador, celular, tablet ou e-Reader?**

- **Sim**
- **Não**

**13) Se você respondeu “sim” na questão 12: Quais os aparelhos que você utiliza**

para ler textos? Marque as opções adequadas com seus hábitos.

- Computador de mesa
- Notebook
- Netbook
- Tablet
- e-Reader
- Celular
- Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

14) Qual a frequência que você lê textos nos aparelhos digitais?

- De três a uma vez por semana
- De três a uma vez por mês
- Mais de três vezes por semana
- Mais de três vezes por mês
- Eu não costumo ler textos em tela
- Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

15) Quanto tempo por dia você dedica à leitura digital (leitura mediada por eletrônicos, como os exemplificados na questão 13)?

- Menos de 30 minutos.
- Entre 30 minutos e 1 hora.
- Entre 1 e 2 horas.
- Mais de 2 horas.
- Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

16) Você costuma ler quais gêneros de textos digitais? Marque as opções adequadas com seus hábitos de leitura.

- Notícias
- Textos acadêmicos
- Crônicas
- Contos
- Entrevistas
- Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

17) Indique as alternativas que mostram o seu jeito de ler.

- fica no início
- para na metade
- lê até o final

- só olha a capa e as figuras
- começa e vai pelos hiperlinks
- Desfoca com as redes sociais

**18) Alguém de sua família o incentiva/incentivou a ler?**

- Sim
- Um pouco
- Não

**19) O que mais dificulta seu hábito de ler?**

- tempo
- lentidão na leitura
- dificuldade de uso da biblioteca
- Não ter acesso aos livros
- Não ter acesso à internet
- Outros: \_\_\_\_\_

**20. Sua melhor experiência com leitura é no livro físico ou na internet?**

*Obrigada pela sua participação!*

## APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO GRUPO FOCAL



UNIVERSIDADE DE CUIABÁ - UNIC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - *STRICTO SENSU*  
Nível Mestrado

### APÊNDICE B: - ROTEIRO DE GRUPO FOCAL

**Funções:** Mediador, observador, operador de gravação, digitador

**Objetivos:**

- Verificar o contexto atual da prática leitora nos suportes digitais da educação básica.
- Pontuar os principais desafios para a prática da leitura autônoma na educação básica.
- Identificar como desenvolver a inspiração para as leituras, em suportes digitais.

**Temas:** Leitura digital , motivação para ler

**Seções:** 1. Estudantes leitores digitais / 2. Estudantes que leem pouco

#### Seção 1- Estudantes leitores digitais

1. Diante de uma leitura digital para um e-book, quais diferenças consegue perceber?
2. Você considera que as redes sociais podem favorecer a leitura de livros?
3. Com o acesso à versão digital do livro, há possibilidade de você ler mais?
4. Na prática de leitura em suportes digitais, você costuma ler todo o texto sendo enveredado pelos hiperlinks? Consegue concluir a leitura ou sempre se atrai em novas leituras levadas pelo hiperlinks?
5. Durante as aulas de língua portuguesa, você se entusiasma ao ler alguma obra citada pelo professor? Por quê?
- 6- Dos aplicativos para leitura que você conhece, quais poderia citar que usa ou já usou e quais avaliações daria sobre eles?

#### Seção 2- Estudantes que leem pouco

1. Você tem dificuldade de manter o foco e a concentração na hora da leitura?
2. Descreva se já aconteceu de você ler um texto todo e ao final não entender nada do que foi lido?
3. Leitura no Whatsapp, no Facebook Messenger ou em outra plataforma de bate-papo você considera como uma leitura válida para formação leitora?
4. Na hora de estudar, ler no papel é mais efetivo do que na tela?
5. O que te motivaria a ler ? Tem algum gênero específico que goste ?

*Agradecemos a sua colaboração!*

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE SAÍDA****QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS DAS TURMAS DE  
ENSINO FUNDAMENTAL 9º ANO, 3º CICLO**

**Pesquisador: JULIANI CRISTINA DA SILVA**

**Orientadora: Dra. CLAUDIA LÚCIA VALÉRIO LANDGRAF (IFMT)**

Agradecemos por sua participação voluntária na pesquisa científica intitulada **“LEITURA DIGITAL E SUAS POSSIBILIDADES PARA O FOMENTO DA PRÁTICA LEITORA”**. Sua contribuição por meio deste questionário de saída é fundamental para a compreensão e interpretação dos dados coletados relacionados à formação de leitores em suportes digitais, na educação básica, com relação às literaturas vigentes nesse tema.

**SIGILO:** Todas as informações coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo. Embora os resultados sejam disponibilizados para fins de elaboração e desenvolvimento de pesquisa, garantimos que você ou qualquer colega de classe não serão identificados nos relatórios sobre os resultados deste estudo.

**Agradecemos antecipadamente por sua colaboração valiosa.**

1) Leitura Digital: Você considera que a leitura em suportes digitais trouxe mudanças na sua forma de ler? Explique.

2) Motivação e Interesse: Como as tecnologias digitais influenciaram sua motivação e interesse pela leitura?

3) Gêneros Digitais: Quais gêneros digitais você mais utiliza para leitura? (Exemplos: blogs, memes, artigos on-line etc.)

4) Práticas de Leitura em Família: Houve alguma mudança nas práticas de leitura em sua família com a introdução das tecnologias digitais? Se sim, qual?

5) Desenvolvimento de Habilidades: Você acredita que as práticas de leitura digital contribuíram para o desenvolvimento de habilidades específicas, como interpretação de texto ou análise crítica?

6) Incentivo na Educação Básica: Como você percebe o incentivo à leitura digital durante sua trajetória na educação básica?

7) Experiência na Pesquisa: Participar desta pesquisa influenciou de alguma forma a sua visão sobre a leitura digital? De que maneira?

8) Desafios e Obstáculos: Quais foram os maiores desafios que você enfrentou ao realizar leituras em ambientes digitais?

9) Que sugestões você daria para incentivar a leitura digital de forma mais efetiva?

10) Conclusões Pessoais: Como você avalia, de maneira geral, a sua experiência com a leitura digital e o fomento da prática leitora?

Observação: Sinta-se à vontade para fornecer respostas detalhadas e compartilhar suas percepções pessoais. Suas respostas são valiosas para a compreensão das dinâmicas envolvidas na leitura digital.

***Obrigada pela sua participação!***

**ANEXO 1 – LÓCUS DA PESQUISA**



## ANEXO 2 – CARTA DE ANUÊNCIA



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
UNIVERSIDADE DE CUIABÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO

## CARTA DE ANUÊNCIA

Prezado sr. Amauri Euzébio da Silva, diretor da escola Estadual Padre João Panarotto, CNPJ: 02.274.833/0001-76; Endereço: Rua: 64 Quadra: G. 2ª Etapa s/nº, Bairro: CPA 4; Cep: 78058100; Cuiabá -MT; telefone: (65) 3646-3922. Eu Juliani Cristina da Silva, estou realizando uma pesquisa que tem como título: **Leitura digital e suas possibilidades para o fomento da prática leitora**, cujo projeto encontra-se em anexo. Venho por meio desta, solicitar sua autorização para produção de dados nessa escola, pois ela atende as expectativas e pré requisitos para execução da pesquisa. Informo que não haverá custos para a escola e na medida do possível, não iremos interferir na operacionalização e/ ou atividades cotidianas da instituição.

Esclareço que tal autorização é uma pré-condição ética para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Agradeço antecipadamente seu apoio e compreensão, certa de vossa colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica em nossa região.

Autorização Concedida

Autorização Negada

  
Amauri Euzébio da Silva  
Diretor da Unidade Escolar

Amauri Euzébio da Silva  
Diretor  
Mat: 28535



Juliani Cristina da Silva  
RG: 1044178-6 -SSP/MT  
Pesquisadora

E.E. Padre João Panarotto  
Criação: 045/87 D.O. 05/05/87  
Credenciamento: N° 304/09/CEE/MT  
D.O. 30/09/09  
Autorização: N° 146/2021/CEE/MT  
D.O. 16/06/2021  
Rua 64, Quadra G, II etapa, CPA IV  
Cuiabá - MT

Cuiabá-MT, 06 de junho de 2022.

## ANEXO 3 – TALE – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DE CUIABÁ - UNIC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - STRICTO SENSU**  
**MESTRADO ACADÊMICO**

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa com o tema: **LEITURA DIGITAL E SUAS POSSIBILIDADES PARA O FOMENTO DA PRÁTICA LEITORA.**

Nesta pesquisa você participará da realização de um questionário, a qual abordará sobre seu hábito de leitura, além de responder a questionário por meio do Google Formulários você participará de um grupo focal que constituirá na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva na discussão o objeto de pesquisa. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser. A sua participação será gratuita e tampouco você será remunerado por sua participação. O questionário será feito no horário que melhor atenda a sua necessidade, desde que tenha acesso à internet, podendo ser na escola em que você estuda, ou em outro espaço. Você participará respondendo algumas questões sobre a utilização de suportes digitais para leitura. A atividade terá duração de aproximadamente uma hora dependendo da qualidade do sinal da internet, podendo ser remarcada caso não conclua a atividade. Se você tiver alguma dúvida, ou quiser desistir de participar depois de iniciadas as atividades poderá pedir para deixá-las a qualquer momento, sem problema nenhum.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da Pesquisa com o tema: **Leitura digital e suas possibilidades para o fomento da prática leitora.** Fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e ninguém vai ficar constrangido. Fui informado (a) e esclarecido (a), pela pesquisadora responsável **Juliani Cristina da Silva**, Tel. (65) 99214-2187 ou pelo endereço eletrônico [julianicristina@hotmail.com](mailto:julianicristina@hotmail.com), sobre a pesquisa, assim como os riscos ou incômodos de, por exemplo, gastar meu tempo com respostas, reflexões, mas fui esclarecido de que contribuirei com a relevante discussão sobre temática em questão. Foi garantido que posso retirar meu assentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa, antes consentido por meu responsável.

Recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Cuiabá-MT, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

## ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE DE CUIABÁ - UNIC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - *STRICTO SENSU*  
Nível Mestrado Edital

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: **Leitura digital e suas possibilidades para o fomento da prática leitora.**

Nome da Pesquisadora: **Juliani Cristina da Silva**

**Natureza da Pesquisa:** O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da investigação científica intitulada: **Leitura digital e suas possibilidades para o fomento da prática leitora**, que visa compreender o contexto de leitura vivenciado em uma escola pública, tendo em vista a importância da leitura para constituir significado às diversas situações vivenciadas na prática leitora. Visando pontuar os principais desafios e identificar como desenvolver as inspirações para leitura em estudantes do ensino fundamental, terceiro ciclo, 9º ano da escola Padre João Panarotto, no município de Cuiabá -MT

**1- Envolvimento na Pesquisa:** ao participar deste estudo o Sr(a) permitirá que a pesquisadora Juliani Cristina da Silva, realize os procedimentos necessários de coleta de dados através da aplicação de uma Entrevista semiestruturada, questionários e grupo focal, sendo que o Sr(a) tem a liberdade de recusar a participar, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Caso aceite e esteja participando, sempre que necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (65) 99214-2187 ou pelo e-mail: [julianicristina@hotmail.com](mailto:julianicristina@hotmail.com)

#### DOS COMITÊS DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) ATRIBUIÇÕES:

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Os Comitês de Ética em Pesquisas são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O endereço e o contato do CEP é: Comitê de Ética - Seres Humanos (CEP) – Universidade de Cuiabá (UNIC) - Unidade Beira Rio. Endereço: Av. Beira Rio.3100, Bloco Saúde II, Coordenação do mestrado Bairro Jardim Europa CEP: 78.065-900 Cuiabá/MT - Fone: (65)3363 1255. E-mail: [cep.unic@kroton.com.br](mailto:cep.unic@kroton.com.br)

1. **Riscos:** Os participantes poderão durante a realização da pesquisa apresentar cansaço ou aborrecimento ao responder às entrevistas, além de ansiedade decorrente do ritmo dinâmico que a escola proporciona. No entanto, ele tem a garantia de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, conforme Resolução CNS 466/2012, item 4.



UNIVERSIDADE DE CUIABÁ - UNIC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - *STRICTO SENSU*  
Nível Mestrado Edital Nº 098/2019

2. **Benefícios:** Espera-se colaborar para campo educacional, podendo até sinalizar caminhos para a prática de leitura no ensino aprendizagem, contribuindo não só para a área de linguagem como também para todas as áreas de conhecimento, porque a leitura é um dos principais caminhos para essa melhoria. Partindo da ideia de que a leitura é uma atividade social, o leitor é concebido não como um mero decodificador, mas como aquele que assume um papel ativo na busca de sentido. Diante disso, espera-se que o resultado da pesquisa possa transformar e reconstruir uma nova visão de possibilidade para leitura, estimulando a curiosidade do leitor, favorecendo a busca de informações em leituras que contribuam para múltiplas interpretações

3. **Confidencialidade:** as informações obtidas no decorrer deste estudo são de cunho confidências e de absoluto sigilo. Tendo acesso aos dados somente a pesquisadora.

4. **Pagamento:** ao Sr(a) não haverá nenhum tipo de pagamento e nem recebimento por participar desta pesquisa. Por ser assim, sendo conhecedor deste esclarecimento, venho por meio deste solicitar seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

5. **Indenização:** "Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, você tem o direito à busca de indenização por danos diretamente decorrentes desta pesquisa", de acordo com a legislação vigente da resolução CNS 466/2012, Item IV.3/Item V.7".

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, declaro que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Declaro ainda que recebi uma via deste termo de consentimento contendo duas páginas e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Fui informado também que a coleta dos dados será realizada após a aprovação do CEP e que eu, como participante, assinarei o TCLE no momento da participação.

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ - UNIC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - *STRICTO SENSU*

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DA  
PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_ RG/CPF: \_\_\_\_\_,  
abaixo assinado, aceito em participar do estudo como participante. Fui informado (a) sobre a  
pesquisa e seus procedimentos e todos os dados a meu respeito não deverão ser identificados por  
nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Ficarei com uma via do presente termo.

Cuiabá-MT, 06 de junho de 2022.

Assinatura:

Responsável pelo Projeto:

## ANEXO 5- AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM E VOZ, DADOS E INFORMAÇÕES COLETADAS



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
UNIVERSIDADE DE CUIABÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO

### AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM E VOZ, DADOS E INFORMAÇÕES COLETADAS

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente à dissertação intitulada **Leitura digital e suas possibilidades para o fomento da prática leitora**, desenvolvida por **Juliani Cristina da Silva**, sob a orientação do Dra. Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da Silva do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Mato Grosso, Cuiabá – e-mail: [ppgen@cba.ifmt.edu.br](mailto:ppgen@cba.ifmt.edu.br)

Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa tem como responsável a Mestranda **Juliani Cristina da Silva**, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone **(65) 99214-2187** ou pelo endereço eletrônico: [julianicristina@hotmail.com](mailto:julianicristina@hotmail.com)

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais de: **Compreender o contexto de leitura vivenciado em uma escola pública, tendo em vista a importância da leitura para constituir significado às diversas situações vivenciadas na prática leitora. Visando pontuar os principais desafios e identificar como desenvolver as inspirações para leitura em estudantes do ensino fundamental, terceiro ciclo, 9º ano da escola Padre João Panarotto, no município de Cuiabá -MT.** Fui também esclarecido(a) de que não serão abordados temas pessoais que gerem algum tipo de constrangimento, uma vez que a coleta e uso das informações por mim oferecidas respeitam aspectos éticos e morais, limitando-se pura e simplesmente ao objetivo da pesquisa anteriormente informada. Minha colaboração se fará por meio de:

Participação na **Entrevista semiestruturada com professores, questionários e grupo focal**, com os estudantes, com a coleta de dados em gravações de áudio e vídeo. OBS.: A duração ficará a critério da disponibilidade do entrevistado.

Fui informado que o acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seus colaboradores. Também estou ciente de que posso me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer prejuízos, sanções ou constrangimentos.

Assim, sendo resguardado meu anonimato, abaixo assinado e identificado, autorizo, no Brasil e em qualquer outro país, o uso de todos os dados e informações por mim fornecidos, com finalidade exclusivamente acadêmica e atesto o recebimento de uma cópia assinada deste documento.

Cuiabá MT, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Assinatura do(a) responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) testemunha(a): \_\_\_\_\_