

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NÁDSON ARAÚJO DOS SANTOS**

**PRÁTICAS DE LEITURA NA CULTURA DIGITAL SOB A PERSPECTIVA DOS**  
**MULTILETRAMENTOS**

**MACEIÓ**

**2022**

NÁDSON ARAÚJO DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE LEITURA NA CULTURA DIGITAL SOB A PERSPECTIVA DOS  
MULTILETRAMENTOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos

MACEIÓ

2022

**Catálogo na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

S237p Santos, Nádson Araújo dos.  
Práticas de leitura na cultura digital sob a perspectiva dos multiletramentos /  
Nádson Araújo dos Santos. – 2022.  
129 f. : il.

Orientadora: Adriana Cavalcanti dos Santos.  
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de  
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 116-120.  
Apêndices: 121-129.

1. Hábito de leitura. 2. Cultura digital. 3. Multiletramentos. 4. Tecnologias  
digitais da informação e comunicação. I. Título

CDU: 37:028



Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

PRÁTICAS DE LEITURA NA CULTURA DIGITAL SOB A PERSPECTIVA DOS  
MULTILETRAMENTOS

## **NÁDSON ARAÚJO DOS SANTOS**

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 14 de janeiro de 2022.

Banca Examinadora:

*Adriana Cavalcanti dos Santos*

---

Prof(a). Dr(a). Adriana Cavalcanti dos Santos  
Orientador

---

Prof. Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado (UFAL)  
Examinador Interno

*Luis Paulo Leopoldo Mercado*

---

Prof(a). Dr(a). Maria Auxiliadora da Silva (UFAL)  
Examinadora Interna

*Maria Auxiliadora da Silva Nascimento*

---

Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI)  
Examinadora Externa

*Juscelino Francisco do Nascimento*

---

Prof(a). Dr(a) Úrsula Cunha Anecleto (UEFS)  
Examinadora Externa

À mulher da minha vida, Mãe!

## AGRADECIMENTOS

Sozinho, jamais conseguiria chegar até aqui, no desenvolvimento desta pesquisa contei com o apoio de muita gente, e assim se dão meus obrigados.

À Deus, porque d'Ele, por Ele e para Ele são todas coisas, obrigado Pai, Filho e Espírito Santo, ousei sonhar os sonhos de Deus e aqui cheguei, a Ti a glória, a Ti a honra e o louvor. Se não fosse o Senhor eu não chegaria até aqui, somente Ele, aquele que tudo vê, só Ele sabe o que passei para chegar até aqui. Obrigado Deus, sua presença foi tudo que precisei para seguir vencendo de pé.

À minha orientadora, professora Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos, sou grato a Deus por colocar pessoas tão competentes, como você, no meu caminho, vossas contribuições levarei para a vida, pois são para além desta tese. Soube cobrar e apertar quando necessário, no entanto, soube mais ainda me motivar e instruir-me na realização de um sonho, obrigado professora Adriana, sua parceria eu quero para a vida.

À professora Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, desde que nos conhecemos no Mestrado iniciamos uma amizade, uma parceria. Seus conselhos, palavras motivadoras, foram combustível quando eu pensei que não iria conseguir. Obrigado por acreditar, obrigado também pela leitura deste trabalho e participação na banca examinadora, tanto na qualificação quanto na defesa.

Aos professores doutores, Luís Paulo Leopoldo Mercado, Juscelino Francisco Nascimento e Úrsula Cunha Anecleto, que juntamente com a professora Auxiliadora, foram constituídos banca examinadora. Grato pela leitura desta tese e pelas valorosas contribuições, indispensáveis para o aprimoramento da pesquisa, tanto no momento do exame de qualificação, bem como pela disponibilidade com que aceitaram realizar a leitura final e participar da defesa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Durante as aulas, os momentos de compartilhamentos foram fundantes para a minha formação de pesquisador, cada discussão, cada leitura, me fazia desconstruir e repensar conceitos, concepções e ideologias.

Aos meus colegas de curso de Doutorado, em especial à prof. Wilton Petrus, por dividir comigo, durante o curso, ótimos momentos de estudo, compartilhamento de leituras,

produções acadêmicas e troca de experiências. Foram muitas madrugadas de produtividade colaborativa e em rede. Sempre disponível, tanto nos momentos de diálogos acadêmicos, como também nos momentos de conversas paralelas. Obrigado por me ouvir quando precisei conversar.

Ao meu grupo de pesquisa, o Gellite, que grupão eu faço parte! Nossos encontros mensais foram importantes para o aprimoramento da pesquisa e de minha formação. Do mesmo modo, os eventos que organizamos, sobretudo durante a pandemia, demonstraram que juntos somos fortes. Valeu grupo.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ao Centro de Educação (CEDU) e a Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Se Não fosse o ensino público (meu lugar de fala) jamais conseguiria chegar até aqui. Agradeço a Ufal e a todos que fazem esta universidade que já é minha casa. Técnicos e docentes, muito obrigado.

Aos meus colegas de trabalho, principalmente a minha gestora, Emmy Karoline pelo incentivo, o apoio e a compreensão foram para além das relações profissionais, quero externar meus sinceros agradecimentos e carinho por vocês.

Aos queridos, Ana Mácia, Raissa Lóssio, Maayra Brandão, Andreia Viana e Edgleidson Silva, que desde o início do processo seletivo me encorajaram com palavras de conforto e sempre confiaram em mim, diziam que tudo daria certo, é pessoal, deu certo.

À gestora e às coordenadoras pedagógicas da escola *lócus* da pesquisa, que também é meu lugar de fala, pelo acolhimento desde o primeiro momento, a disponibilidade em contribuir e abraçar a pesquisa, por disponibilizar, sempre que solicitadas, as informações e documentos da escola, obrigado por tudo. Vossas contribuições foram significantes na execução deste trabalho.

Aos alunos, sujeitos da pesquisa, agradeço o carinho com que me receberam, pela disponibilidade em responder ao questionário, pela participação nos momentos de entrevista. Agradeço aos pais e responsáveis das 140 crianças que participaram do estudo, sem as vossas autorizações seria impossível a participação de todas essas crianças.

Aos meus pais, Sr. José Reis dos Santos e Sra. Elinete Araújo dos Santos, sou grato pelo meu berço, pai e mãe, muito obrigado por tudo, os ensinamentos, a formação ética e moral, os incentivos e encorajamentos nos momentos difíceis, se aqui cheguei, é porque vocês me fizeram enxergar na educação a valorização do ser humano e sua transformação.

À minha irmã Roseane Araújo dos Santos, obrigado por sempre acreditar em mim, confiando em meu trabalho. Fico feliz em ser um exemplo de vida para você e pelo amor com que me trata. Obrigado por sempre estar do meu lado e fazer meus dias melhores. Desejo sucesso na sua jornada acadêmica.

À minha família e aos todos os amigos, pela torcida de sempre, agradeço a todos os meus parentes e amigos, na pessoa de minha Vovó, a Dona Bila, avó querida que sempre ora e lidera a torcida pelo meu sucesso, meu abraço a todos vocês.

A você leitor, sim! Grato pela leitura desta tese.

*A existência se instaura, de uma vez por todas,  
entre mim, que sou único, e todos aqueles que são  
outros para mim e, daí em diante, qualquer ato e  
qualquer juízo só podem ser feitos a partir dessa  
posição que eles postulam enquanto tais.*

*Mikhail Bakhtin*

## RESUMO

A pesquisa tem como objetivo geral analisar nas práticas de leitura como ocorrem os modos de ler de alunos na cultura digital sob a perspectiva dos multiletramentos. Mais especificamente, realizamos um estudo da influência da cultura digital nas práticas de leitura de alunos do 4º e 5º anos dos anos iniciais do ensino fundamental. A perspectiva teórica-metodológica adotada é baseada nos estudos dos Letramentos como práticas socioculturais, com ênfase em leitura, na pedagogia dos multiletramentos e na cultura digital. É uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa do tipo estudo misto de abordagem delineamento convergente, realizada numa escola pública municipal de Coruripe-AL. Para compor nosso *corpus* de pesquisa, os dados foram gerados em duas etapas: a aplicação de um questionário *online* com a participação de 140 (cento e quarenta) alunos; e entrevistas semiestruturadas com cinco deles. Para a construção dos dispositivos de análise, baseamo-nos na Análise Textual Discursiva. A pesquisa evidenciou que, embora os sujeitos alunos dos anos iniciais estejam socialmente imersos na cultura digital, as práticas de leitura realizadas na escola são predominantemente empreendidas na cultura do texto impresso, em que são utilizados livros didáticos e outros materiais impressos, tais como: os paradidáticos; e módulos apostilados para as atividades de leitura. Em contrapartida, a discussão dos resultados revela que para além da sala de aula, sobretudo, nas suas residências, os alunos priorizam práticas de leitura de textos multiletrados materializados em suportes digitais, entre eles: os celulares; *smartphones*; e notebooks. Dessa maneira, a pesquisa indica que os sujeitos partícipes agenciam seus modos de ler por meio da utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), interagindo, por meio delas, com textos multimodais. Para problematizar essa questão, trazemos a reflexão as práticas de leitura sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos que é culturalmente sensível e comprometida com o desenvolvimento da aprendizagem de leitura dos alunos para além da fluência. Para pesquisas futuras, sugerimos a necessidade da ampla problematização do fazer a pedagogia dos multiletramentos em contextos escolares.

**Palavras-chave:** Práticas de leitura; Cultura digital; Multiletramentos; TDIC.

## **ABSTRACT**

The research has as a general objective to analyze in reading practices how students' ways of reading occur in digital culture from the perspective of multiliteracies. More specifically, we carried out a study of the influence of digital culture on the reading practices of 4th and 5th grade students in the early years of elementary school. The theoretical-methodological perspective adopted is based on Literacy studies as sociocultural practices, with an emphasis on reading, multiliteracies pedagogy and digital culture. It is a quanti-qualitative research of a mixed study type with a convergent design approach, carried out in a municipal public school in Coruripe-AL. To compose our research corpus, data were generated in two stages: the application of an online questionnaire with the participation of 140 (one hundred and forty) students; and semi-structured interviews with five of them. For the construction of the analysis devices, we base ourselves on the Discursive Textual Analysis. The research showed that, although student subjects in the early years are socially immersed in digital culture, reading practices carried out at school are predominantly undertaken in the culture of printed text, in which textbooks and other printed materials are used, such as: the paradidactic; and handout modules for reading activities. On the other hand, the discussion of the results reveals that, beyond the classroom, especially in their homes, students prioritize reading practices of multiliterate texts materialized in digital supports, including: cell phones; smartphones; and notebooks. In this way, the research indicates that the participating subjects organize their ways of reading through the use of Digital Technologies of Information and Communication (DTIC), interacting, through them, with multimodal texts. To discuss this issue, we reflect on reading practices from the perspective of multiliteracies pedagogy, which is culturally sensitive and committed to the development of students' reading learning beyond fluency. For future research, we suggest the need for broad problematization of making multiliteracies pedagogy in school contexts.

**Keywords:** Reading Practices; Digital Culture; Multiliteracies; DTIC.

## RESUMEN

La investigación tiene como objetivo general analizar en las prácticas lectoras cómo se dan las formas de lectura de los estudiantes en la cultura digital desde la perspectiva de la multialfabetización. Más concretamente, realizamos un estudio de la influencia de la cultura digital en las prácticas lectoras de alumnos de 4° y 5° de primaria desde los primeros años de la escuela primaria. La perspectiva teórico-metodológica adoptada se basa en los estudios de Alfabetización como prácticas socioculturales, con énfasis en la lectura, la pedagogía multialfabetización y la cultura digital. Se trata de una investigación cuanti-cualitativa de tipo de estudio mixto con enfoque de diseño convergente, realizada en una escuela pública municipal de Coruripe-AL. Para componer nuestro corpus de investigación, se generaron datos en dos etapas: la aplicación de un cuestionario en línea con la participación de 140 (ciento cuarenta) estudiantes; y entrevistas semiestructuradas con cinco de ellos. Para la construcción de los dispositivos de análisis nos basamos en el Análisis Textual Discursivo. La investigación mostró que, si bien las asignaturas de los alumnos en los primeros años están socialmente inmersas en la cultura digital, las prácticas lectoras que se realizan en la escuela se realizan predominantemente en la cultura del texto impreso, en la que se utilizan libros de texto y otros materiales impresos, como: la paradidáctica ; y módulos de distribución para actividades de lectura. Por otro lado, la discusión de los resultados revela que, más allá del aula, especialmente en sus hogares, los estudiantes priorizan las prácticas de lectura de textos multialfabetizados materializados en soportes digitales, entre ellos: teléfonos celulares; teléfonos inteligentes; y cuadernos. De esta forma, la investigación indica que los sujetos participantes organizan sus formas de lectura mediante el uso de Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC), interactuando, a través de ellas, con textos multimodales. Para discutir este tema, reflexionamos sobre las prácticas lectoras desde la perspectiva de la pedagogía de la multialfabetización, que es culturalmente sensible y comprometida con el desarrollo del aprendizaje lector de los estudiantes más allá de la fluidez. Para futuras investigaciones, sugerimos la necesidad de una problematización amplia de la pedagogía de la multialfabetización en contextos escolares.

**Palabras clave:** Prácticas lectoras; Cultura digital; Multialfabetizaciones; TDIC.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Esquema descritivo da técnica de análise.....	38
Figura 2 – Esquema dos multiletramentos.....	72

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa e práticas de leitura.....	35
Quadro 2 – Processo de categorização - ATD.....	38
Quadro 3 – Exemplo de unidades, codificadas.....	41
Quadro 4 – Critério de Inclusão (CI) e de Exclusão (CE).....	47
Quadro 5 – Bases de dados, bancos de teses e repositórios institucionais.....	49
Quadro 6 – Trabalhos recenseados na RCAAP.....	51

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Síntese dos trabalhos recenseados nas bases.....	53
Gráfico 2 – Sexo dos alunos.....	80
Gráfico 3 – Idade dos alunos.....	81
Gráfico 4 – Classificação por localidade.....	82
Gráfico 5 – Percentual de respondentes .....	83
Gráfico 6 – Frequência das práticas de leitura.....	84
Gráfico 7 – Ambientes em que são realizadas as práticas de leitura .....	86
Gráfico 8 – Suportes de leitura na escola .....	87
Gráfico 9 – TDIC utilizadas em aulas de leitura.....	89
Gráfico 10 – Suportes utilizados em contexto não escolar.....	90
Gráfico 11 – Dispositivo utilizado em ambiente não escolar.....	91
Gráfico 12 – Acesso aos suportes de leitura em casa.....	92
Gráfico 13 – Letramento digital dos alunos.....	93
Gráfico 14 – Recursos e aplicativos conhecidos pelos alunos.....	96

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AL	Alagoas
ATD	Análise Textual Discursiva
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDU	Centro de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CE	Critério de Exclusão
CHD	Círculo Hermenêutico Dialético
CI	Critério de Inclusão
DC	Depois de Cristo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e estatística
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOS	<i>iPhone Operacional System</i>
LDP	Livro Didático de Português
MEC	Ministério da Educação
NGL	<i>New London Group</i>
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OS	<i>Operacional System</i>
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PNAD C	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático

PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSS	Processo Seletivo Seriado
RCAAP	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Tecnologias Digitais
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UCA	Um Computador por Aluno
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

## SUMÁRIO

### 1 PALAVRAS INICIAIS

<b>2 TRILHAS DO CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	28
2.1 PESQUISAR DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: DESAFIOS E REDIRECIONAMENTOS.....	28
2.2 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
<b>2.2.1 Questionário online</b> .....	32
<b>2.2.2 Entrevistas Semiestruturadas</b> .....	33
2.3 SELEÇÃO DA AMOSTRA E TÉCNICA DE ANÁLISE.....	36
<b>2.3.1 Análise Textual Discursiva: o passo a passo</b> .....	40
2.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	43
2.5 PRODUÇÃO DO CORPUS.....	43
2.6 CAMPO DE PESQUISA.....	44
<b>3 PRÁTICAS DE LEITURA: MODOS DE LER NA HISTÓRIA</b> .....	47
3.1 REVISÃO WEBGRÁFICA DE TESES: PRÁTICAS DE LEITURA EM FOCO.....	47
<b>3.1.1 Teses recenseadas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)</b> .....	49
<b>3.1.2 Teses recenseadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes</b> .....	50
<b>3.1.3 Teses recenseadas na base Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)</b> .....	51
<b>3.1.4 Síntese das pesquisas realizadas nas Bases: DBTD, CAPES e RCAAP</b> .....	53
3.2 LEITURA: UM POUCO DA HISTÓRIA.....	54
3.3 PRÁTICAS DE LEITURA NA CULTURA DIGITAL.....	60
<b>4 LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E CULTURA DIGITAL</b> .....	63
4.1 LETRAMENTOS: REFLEXÕES E CONCEPÇÕES.....	63
4.2 MULTILETRAMENTOS: POR UMA PEDAGOGIA DA MUDANÇA.....	68
4.3 TECENDO RELAÇÕES ENTRE TDIC, CULTURA DIGITAL, HIPERMÍDIA E ESCOLA.....	74

<b>5 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS: MODOS DE LER NA CULTURA DIGITAL</b> .....	79
5.1 LETRAMENTOS E PRÁTICAS DE LEITURA: UMA ANÁLISE SITUADA.....	79
<b>6 ENTRE O IMPRESSO E O DIGITAL: O QUE REVELAM O TRANSITAR NOS MODOS DE LER DOS ALUNOS?</b> .....	97
6.1 PRÁTICAS DE LEITURA EM CONTEXTOS ESCOLARES: A CULTURA DO IMPRESSO.....	97
6.2 PRÁTICAS DE LEITURA EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES: CULTURA DO DIGITAL.....	102
6.3 LEITURA MULTILETRADA, MULTIMODAL E MULTISSEMIÓTICA: NO IMPRESSO E NO DIGITAL, A UBIQUIDADE EM FOCO.....	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	114
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	117
<b>APÊNDICES</b>	

## 1 PALAVRAS INICIAIS

*Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica<sup>1</sup>*

*Paulo Freire*

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm se incorporado cada vez mais à sociedade, demandando ampliação dos conhecimentos sobre práticas sociais de leitura, seja em ambientes físicos e/ou digitais. Nesse sentido, realizar uma pesquisa sobre leitura no contexto de cultura digital (LÉVY, 2010) é necessária, pois problematiza as demandas de uma sociedade gradativamente mais conectada.

O contexto de cultura digital exige-nos conhecimento inovador e renovação das abordagens teórico-metodológicas quanto aos processos de ensino e de aprendizagens escolares, com vistas a atender à sociedade conectada que apresenta uma diversidade de modos<sup>2</sup> para a prática leitora e, diante deles, uma variedade de recursos para leitura.

Esta pluralidade de recursos (analógicos e digitais) ocasiona diferentes modos de leitura. Tais modos utilizam tecnologias da cultura dos textos impresso e tecnologias digitais. No entanto, destacamos que os modos de ler utilizando artefatos digitais não são acessíveis a todos os sujeitos, pois o recente desenvolvimento tecnológico não foi universalizado. Entretanto, vem se ampliando desde a Segunda Guerra Mundial, período em que muitos países começaram a investir em “novas tecnologias”, no sentido de melhorar o armazenamento das informações e a comunicação (SOUZA, 2007).

Esta pesquisa analisa os modos de ler de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Coruripe, município do Estado de Alagoas. A escolha desse *locus* se deu pelo fato de ser uma escola localizada no centro e por abranger aos mais diversos bairros e povoados do município. Concomitantemente, discutimos a inserção dos

---

<sup>1</sup> FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

<sup>2</sup> Segundo o dicionário on-line de português (Dicio), a palavra modo pode ser compreendida como maneira própria de fazer, agir, de se portar ou de realizar algo. Nesta pesquisa, estamos entendendo como “modos de leitura” as mais diversas formas e recursos que o leitor pode utilizar para realizar suas práticas de leitura em contextos escolares e não escolares.

multiletramentos nas práticas de leitura dos alunos sujeitos da investigação, bem como as práticas de leitura proporcionadas pela escola.

No que concerne a imersão dos sujeitos na cultura digital, Prensky (2010) defende que os sujeitos nascidos a partir dos anos 2000 possuem competências para e estão imbricados numa cultura digital. Com isso, põe-se em discussão o entendimento de como esses sujeitos têm se apropriado das competências da cultura digital (LÈVY, 2010) para as práticas sociais de leitura na escola e em outros contextos sociais, além de destacar os diferenciais da cultura digital e a necessidade de apropriação da linguagem hipertextual e multimodal pela comunidade escolar, saberes exigidos em tempos de linguagem ubíqua (SANTAELLA, 2007).

No Brasil, que possui dimensão continental, encontramos realidades diversas no que se refere à incorporação ou imersão dos sujeitos na cultura digital. Nesta investigação mostrou-se relevante conhecer os modos de ler dos sujeitos da pesquisa, especialmente, na escola, uma vez que a maioria da população possui ao menos acesso a um celular com internet, que os conecta digitalmente (IBGE, 2017). Isto se conecta com o objeto desta investigação – o celular pode servir como meio de chegada às práticas de leitura em contextos digitais.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresenta dados que mostram um retrato atual da sociedade brasileira no sentido de como estamos inseridos num contexto de virtualização. Segundo o instituto, grande parte da população está equipada com pelo menos um aparato tecnológico (IBGE, 2017), como o *smartphone*. No entanto, entendemos que apenas a apropriação técnica não é suficiente para que os alunos consigam transitar por entre os espaços digitais, de modo que possam desenvolver competências que os permitam realizar curadoria de informações e leituras mais críticas.

Cabe-nos refletir como a educação tem se preparado para dialogar com as juventudes, “usuária” das tecnologias digitais da informação e comunicação, e como estes dispositivos móveis podem ser utilizados como artefatos estratégicos e pedagógicos para os momentos de leitura na escola, o que contribui para ampliação dos letramentos dos alunos.

Nos últimos anos, temos observado uma ampliação dos usos das TDIC na sociedade, em virtude da imersão dos sujeitos na cultura digital. Dados disponibilizados pelo IBGE (2017) indicam que o Brasil, no ano de 2016, 116 milhões de pessoas estavam conectadas à

internet, equivalente a 64,7%<sup>3</sup> da população acima de dez anos de idade. Informou também que 77,1% dos brasileiros possuem ao menos um celular. A expressividade dos resultados do IBGE nos impulsiona a uma reflexão de como os sujeitos podem diversificar os modos de leitura e como a escola pode utilizar-se dessa possível disponibilidade tecnológica para ampliar os eventos e práticas de letramentos dos alunos.

Em maio de 2021, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com base no relatório denominado “Leitores do Século 21 – Desenvolvendo Habilidades de Alfabetização em um Mundo Digital”, divulgou que, apesar de serem considerados nativos digitais (PRENSKY, 2010) e possuírem familiaridade com as tecnologias, ressaltamos que num contexto brasileiro não podemos entender essa concepção como regra, pois temos exceções importantes a esse respeito, os adolescentes da população mundial não estão habilitados para compreender e realizar curadoria das informações disponíveis na rede mundial (OECD, 2021).

A pesquisa da OCDE, em 2021, chegou à conclusão de que a maioria dos jovens e adolescentes apresentaram dificuldades em compreender nuances e ambiguidades em textos digitais (*online*) e de localizar materiais confiáveis na internet, em *e-mail*, nas redes sociais e tampouco conseguiam confirmar informações ou distinguir fatos de opiniões, *fake news*, fazendo a curadoria das informações.

As pesquisas realizadas pelo IBGE, em 2017, e pela OCDE, em 2021, denunciam que no Brasil existe, em números absolutos, uma grande parcela de famílias que têm acesso a pelo menos um dispositivo móvel. O acesso e a navegação em tais dispositivos ocorrem, principalmente na atualidade, com a interação realizada por trocas de mensagens virtuais, navegação por meio de *links* e outros, isto é, habilidades que demandam alfabetização e letramento digital (COSCARELLI, 2016) para que esses eventos e práticas de letramentos ocorram com efetividade.

Devemos refletir também sobre a importância de a escola explorar essas habilidades juntamente com os alunos no Ensino Fundamental. Esta pesquisa, que investiga práticas sociais de leitura de alunos dos 4º e 5º anos de uma escola pública em Coruripe-AL, analisa

---

<sup>3</sup> As informações são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 21 fev. 2021.

como acontece a interface<sup>4</sup>, dessas práticas, com os multiletramentos, recursos e elementos da cultura digital nos modos de ler, e partindo da análise, discorre sobre o agenciamento das TDIC para leitura de textos multimodais, sejam impressos ou digitais; leitura e navegação em telas e outros dispositivos digitais.

Nossa curiosidade se deu pelo fato de sabermos que os dispositivos móveis emergentes da cultura digital (o computador, o *tablet*, o *smartphone*, o celular, entre outros) são artefatos utilizados para a prática de leitura na atualidade, em virtude do contato com a cultura digital. Essas práticas podem ser observadas na utilização e do desenvolvimento do ensino da leitura por meio das telas de computadores, *smartphones* e quaisquer outros dispositivos digitais, sobretudo, aqueles que acessamos por meio da *web*, como os diários eletrônicos – *blogs*, ou ainda pela interação e leitura de hipertextos<sup>5</sup>. Cabe-nos então refletir sobre os modos de ler dos alunos e os recursos utilizados para essas práticas.

No que se refere à imersão dos alunos na cultura digital e ao acesso às TDIC, sabemos que a realidade é bem diferente quando olhamos para as práticas de leitura. Conforme Soares (2016), historicamente, a aprendizagem da leitura sempre foi objeto privilegiado da alfabetização e com a utilização dos conhecidos “livros de leitura” ou os “métodos de leitura”, voltados para a cultura do texto impresso.

As novas mídias trouxeram consigo novos suportes, recursos e outros conhecimentos sobre as maneiras de ler. Não se pode ignorar a possibilidade de apresentar aos alunos as tecnologias móveis e as possibilidades multiletradas de leitura que as TDIC proporcionam. Por essa razão, essa investigação sobre as práticas de leitura, considera a possibilidade da utilização dos recursos digitais na escola nas aulas de leitura.

Os “novos usos de objetos de ler (e escrever) trazem muitas angústias, dúvidas e questões” para a escola (RIBEIRO, 2008, p. 17). Geralmente, essas angústias, dúvidas e questões ocorrem devido às instituições de ensino, muitas vezes, estarem focadas na disponibilização das TDIC para os alunos, no sentido de uma apropriação técnica e de usabilidade, e não para a construção de sentidos nas aulas de leituras, por exemplo, uma vez que a cultura do impresso ocupa predominantemente lugar de destaque na escola.

---

<sup>4</sup> Aquilo que ocasiona uma união física ou lógica entre dois sistemas que, diretamente, não poderiam estar conectados.

<sup>5</sup> Sistema de organização da informação, no qual certas palavras de um documento estão ligadas a outros documentos, exibindo o texto quando a palavra é selecionada.

Outra questão importante de se refletir é como os materiais didáticos oferecidos pela escola, a professores e alunos, contemplam em seu conteúdo e atividades um conjunto de informações relacionadas a cultura digital e ao contexto social no qual estamos inseridos. O uso do celular, das redes sociais, os gêneros emergentes digitais, entre outros.

Problematizações relacionadas a orientações do material didático, especificamente do livro de didático de português, foram levantadas em nossa pesquisa de Mestrado (SANTOS, 2019), que investigou o lugar dos gêneros emergentes digitais no livro didático de Língua Portuguesa (LP) em uma coleção de livros recomendada pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) aprovadas para o triênio 2017-2019, para os anos finais do Ensino Fundamental, e analisou também como os professores de LP trabalhavam o conteúdo dos gêneros emergentes digitais na sala de aula.

A pesquisa mostrou que apesar de o livro didático orientar para a realização das atividades utilizando os gêneros emergentes digitais, recursos multimodais, multissemióticos, leitura e escrita em telas, para que os alunos pudessem se apropriar dos gêneros digitais e utilizá-los nas práticas sociais, essas atividades efetivamente não ocorrem.

Os professores partícipes da pesquisa do Mestrado sustentavam a narrativa de que adaptavam uma atividade que utilizava TDIC para ser realizada de forma analógica com recursos da cultura do impresso (SANTOS, 2019). Eles também expuseram a carência de formação continuada, e justificavam que a falta de formação em TDIC e em cursos que explorasse os gêneros digitais, para que assim pudessem fazer uso dos gêneros emergentes em suas aulas, era o principal fator de não se sentirem seguros para trabalhá-los com seus alunos. Os professores relataram também que muitos alunos chegavam nas aulas com conhecimento de utilização dos gêneros emergentes digitais.

Respondidas as questões pesquisa de Mestrado (SANTOS, 2019), que se fundamentavam numa investigação voltada para o estudo dos gêneros discursivos digitais e o lugar deles no livro didático e na sala de aula, passamos a formular questões sobre práticas multiletradas com TDIC para uma nova investigação, fomentando a nossa proposta de pesquisa de doutoramento.

Por conseguinte, levantamos os questionamentos: os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em seus modos de ler, utilizam recursos que se relacionam com a cultura digital, tais como as TDIC e textos multiletrados? Esses modos são realizados em

práticas sociais na escola e fora dela? Nesses eventos de leitura, os alunos interagem com recursos da cultura do impresso e do digital? Partindo dessas questões, anunciamos o nosso problema de pesquisa: como ocorrem os modos de ler de alunos na cultura digital sob a perspectiva dos multiletramentos?

Problematizamos a necessidade de se pesquisar as práticas de leitura na cultura digital, sob a ótica da pedagogia dos multiletramentos, uma vez que o ensino, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do ponto de vista do currículo, orienta quanto o desenvolvimento de habilidades e competências que são exigidas a sujeitos numa cultura digital, conforme preconiza a base em sua quinta competência (BRASIL, 2017), pois o documento orienta a formulação de um currículo formal, em que o ensino esteja baseado em dez competências (pré-anunciadas), das quais, a quinta, refere-se à competência da cultura digital.

Embora a BNCC indique, em todas as áreas de conhecimento, que os currículos contemplem as diversidades culturais e multissemióticas, há importantes críticas quanto a sua implementação na educação básica. Isto posto, é salutar ressaltar que a Base é um documento norteador, mas não prescritivo.

Levantamos a hipótese de que a escola enfrenta dificuldades para o desenvolvimento e inserção de práticas de leitura que considerem os sujeitos alunos da contemporaneidade partícipes da cultura digital com os modos de ler dos alunos numa perspectiva dos multiletramentos, embora reconheçamos os esforços que a escola tem dedicado para promover essa inserção, sobretudo, ampliando o trabalho com as TDIC (SANTOS, 2019).

Em busca de respostas para as questões de pesquisa e problema anunciados, lançamos mão de alguns objetivos de pesquisa. O objetivo geral: analisar nas práticas de leitura como ocorrem os modos de ler de alunos na cultura digital sob a perspectiva dos multiletramentos. Esse objetivo geral desdobrou-se nos objetivos específicos: perceber como os sujeitos da pesquisa estão agenciando seus modos de ler na cultura digital; identificar os suportes mais utilizados pelos alunos nas práticas de leitura em contextos escolares; discutir o lugar dos multiletramentos nas práticas de leitura dos alunos; evidenciar de que modo os sujeitos da pesquisa estão imersos na cultura digital.

Esta pesquisa realiza uma investigação sobre os modos de leitura de alunos. Dessa maneira, entendemos que é importante discorrer sobre desenvolvimento da prática leitora e

como os eventos de leitura ocorreram na história, principalmente, as relações da leitura com o desenvolvimento tecnológico situado no cronotopo (BAKHTIN, 2013) de um período histórico. Para isso, dialogamos com Chartier (1999), Lajolo e Zilberman (2019), Fischer (2006), Terra (2019) e Wolf (2019), numa revisão de literatura sobre a história da leitura, desde os tempos antigos até a era da cultura digital.

A base teórica, dessa tese, fundamenta-se na perspectiva dos estudos dos letramentos sociais (STREET, 2014). Nessa direção, para discorrer sobre letramentos e multiletramentos apoiamos-nos em Cope e Kalantzis (2000a, 2000b), Kalantzis e Cope (2000a, 2000b), Rojo (2013), Rojo e Moura (2012, 2019). Esses autores apontam a multiplicidade dos letramentos e multiletramentos. Compactuamos também com o entendimento de que os letramentos exploram uma diversidade de mídias em diferentes semioses (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Nossa concepção de letramentos considera que o letramento textual/verbal ou letramento da letra/escrita podem relacionarem-se aos letramentos outros: visuais; espaciais; sonoros; corporais; midiáticos; digitais, entre outros. Entendemos, assim, que a significação não está restrita ao nível linguístico, mas em diferentes modos de representação (LEMKE, 1998; KRESS, 2000).

Para a discussão sobre letramentos digitais, dialogamos nossa fundamentação com o que propõe Coscarelli (2016), Coscarelli e Ribeiro (2017), Kersch, Coscarelli e Cani (2016), e Ribeiro (2016), numa perspectiva de alfabetização digital de crianças e dos letramentos permeados pelo uso pedagógico das TDIC, leitura de textos multimodais, multiletrados e multissemióticos, com vistas à ampliação dos letramentos sociais dos alunos num contexto social digital permeado por textos multimodais, apoiados na concepção de cultura digital defendida por Lévy (2010).

Esta tese se organiza em cinco seções. Na primeira seção, discutimos a metodologia da pesquisa, os caminhos percorridos para a realização do estudo. Discorreremos sobre pesquisa quanti-qualitativa em educação (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013), apresentamos o tipo e abordagem metodológica na qual se caracterizou a investigação, o campo de pesquisa, o perfil dos sujeitos colaboradores, os procedimentos e os instrumentos adotados para a coleta, análise, interpretação e apresentação dos dados.

Iniciamos a segunda seção com uma revisão *webgráfica* que buscou demonstrar em um recorte temporal de dez anos (2010-2019) as pesquisas em nível de doutoramento que tiveram como objeto de estudos práticas de leitura numa perspectiva da cultura digital e as aproximações e distanciamentos de tais pesquisas com a nossa investigação. Esta seção apresenta fundamentação teórica a respeito da leitura, na qual realizamos a discussão sobre as categorias desveladas pelo *corpus* da investigação e, *a posteriori*, dialogamos com os achados por ocasião da análise e da interpretação dos dados da pesquisa.

Na continuidade, na terceira seção, ampliamos a fundamentação com uma discussão teórica sobre letramentos e multiletramentos. Nela, discorremos sobre a concepção de pluralista dos letramentos, para isso, fundamentamos esse conceito a partir dos estudos de Street (1993) e nos desdobramentos dos estudos dos novos letramentos. Discutimos também as relações à cultura digital e os artefatos que a caracterizam. Nossa fundamentação quanto à concepção de cultura digital se ampara nos estudos de Lévy (2010) e Lemos (2009).

Na quarta seção, a nossa primeira de análise, apresentamos um levantamento do perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa, alunos de turmas do 4º e 5º anos da escola em que foi realizada a pesquisa. Esse estudo de caráter quantitativo e qualitativo foi necessário para conhecermos a realidade dos sujeitos e para que fosse possível refletir sobre seus letramentos em detrimento de outros que são apresentados em pesquisas acadêmicas e estatísticas realizadas pelo governo, por meio do IBGE e por organizações internacionais a exemplo da OCDE.

Na quinta seção, discutimos como se mostraram as práticas de leitura dos alunos, do ponto de vista de modos de ler e sua diversidade, além das aproximações e/ou distanciamentos entre os modos de ler na escola e em casa. Discutimos sobre os gêneros e artefatos utilizados pelos alunos para a prática de leitura e o lugar dos multiletramentos, da multimodalidade e das multissemióticas em tais práticas. A discussão da quinta seção se construiu a partir das análises do questionário e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos. Com base na análise desses dados discorremos sobre práticas de leitura na escola ou em outros espaço-tempos da vida cotidiana, como se efetivam as compreensões que esses alunos possuem sobre cultura digital, letramento digital e multiletramentos na escola.

Por fim, as considerações finais da investigação, em que anunciamos os direcionamentos, as perspectivas e avaliamos os resultados encontrados, apontam a relevância

social, a contribuição científica do estudo para a área da educação e para os estudos da linguagem.

## 2 TRILHAS DO CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,  
mas faz parte do processo da busca. E ensinar e  
aprender não pode dar-se fora da procura, fora da  
boniteza e da alegria<sup>6</sup>.*

*Paulo Freire*

Nesta seção, apresentamos a metodologia da pesquisa, os métodos e os instrumentos que utilizamos para realizar o estudo. Expomos os fundamentos metodológicos da pesquisa, a trilha percorrida na execução desta investigação: o tipo e natureza da pesquisa; abordagem metodológica; *locus* da investigação; sujeitos partícipes; instrumentos da geração das informações; técnica de análise dos dados.

### 2.1 PESQUISAR DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: DESAFIOS E REDIRECIONAMENTOS

A investigação se iniciou em 2019, quando se deu a submissão do projeto de tese ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)<sup>7</sup> para apreciação e aprovação do protocolo. Ressaltamos a importância e o papel do CEP no fortalecimento e amadurecimento da pesquisa acadêmica, com vistas à integridade e ética da pesquisa. Paralelo a esse momento realizamos o levantamento bibliográfico e *webgráfico* para revisitar fundamentos teóricos relacionados às categorias dessa pesquisa: leitura; letramentos; multiletramentos; cultura digital.

Em 2019, visitamos por duas vezes a escola *locus* da pesquisa, ocasião em que articulamos os trabalhos de caracterização da escola e de planejamento da coleta de dados por meio de reuniões realizadas com a gestão escolar e a coordenação pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa fase inicial de contato com a escola campo foi

---

<sup>6</sup> FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

<sup>7</sup> Parecer n. 3.986.227 aprovado pelo CEP em 23 de abril de 2020.

primordial, no sentido de garantir a autorização da direção para realizarmos a investigação na unidade escolar e para a aproximação do pesquisador com campo a ser observado. Considerando que essa etapa antecedeu a pandemia de Covid-19, todos os procedimentos de pesquisa seriam realizados presencialmente.

No primeiro ano de curso de doutoramento, em 2019, dedicamo-nos a cumprir os créditos do programa<sup>8</sup>, participamos de eventos na área da educação e publicamos artigos em periódicos científicos qualificados. Planejamos a etapa de coleta dos dados para meados de 2020. No entanto, em março de 2020, fomos surpreendidos por uma crise sanitária mundial, a Pandemia da SARS-CoV-2<sup>9</sup>, que afetou de forma repentina a rotina da humanidade.

Devido ao quadro de emergência e calamidade em saúde instalado no país, vários estados brasileiros decretaram *lockdown*, determinação que regulou o funcionamento de estabelecimentos comerciais, escolas, faculdades, universidades e tantos outros órgãos públicos e privados. Na tentativa de minimizar a transmissibilidade do vírus, governantes determinaram isolamento e distanciamento social da população, foram implementados diversos protocolos de segurança para evitar a proliferação da doença: uso de máscaras, higienização das mãos com álcool à 70% e o distanciamento social (1,5 a 2,0 metros).

Com o avanço da pandemia por meses, preocupados com o andamento da pesquisa, sentimos a necessidade de redirecionar o estudo, quanto aos instrumentos de coleta de dados utilizados, adaptando-os para formulários digitais. Além do redirecionamento para instrumentos de coletas que pudessem ser utilizados *online*, decidimos, por medida de segurança, não realizar as observações em sala, uma vez que o avanço da pandemia no país proporcionou a paralisação por tempo indeterminado das aulas presenciais.

Como consequência do distanciamento e isolamento sociais orientados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) o Ministério da Saúde e implementados nos governos estaduais e municipais, as aulas na escola campo de pesquisa começaram a ser realizadas remotamente, utilizando-se das plataformas digitais de comunicação *online* e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) de acessos livres e privados, como o *Google Classroom*.

---

<sup>8</sup> Cada disciplina cursada no programa de pós-graduação e as atividades acadêmicas registradas são convertidas em créditos.

<sup>9</sup> Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2020), essa doença pode apresentar um aspecto clínico diverso, variando de infecções assintomáticas a quadros graves, podendo levar até a morte.

Pesquisas realizadas durante esse período (SANTOS, *et al.*, 2021a; SANTOS, *et al.*, 2021b) apontaram que muitas escolas e professores se utilizaram de recursos digitais e aplicativos como o *WhatsApp*, o *Google Meet*<sup>10</sup> e o *Zoom Meeting*<sup>11</sup>, entre outros, para realização de encontros remotos síncronos e assíncronos durante a pandemia de covid-19.

Tendo em vista a emergência em saúde instalada em todo o país, organizamos a etapa de coleta em três fases: a) sessão conversa com a Gestão Escolar, Coordenação; b) aplicação de questionário *online* com os alunos que possuíam autorização dos responsáveis e desejaram participar da pesquisa; c) realização de entrevistas semiestruturadas com alunos sujeitos da investigação por meio da plataforma *Google Meet*.

## 2.2 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa de natureza quanti-qualitativa, trata-se de um estudo misto (GIL, 2019) que se ocupa em analisar fenômenos da sociedade numa perspectiva de análise quantitativa e qualitativa. Quanto a abordagem, trata-se de um estudo de delineamento convergente. Segundo Sampiere, Collado e Lucio (2013) os métodos mistos são um conjunto de processos de pesquisa que implicam a coleta e a análise de dados quantitativos e qualitativos, assim como sua integração e discussão conjunta.

Analizamos, na pesquisa, a frequência em que os alunos realizam práticas de leitura na escola, os suportes e gêneros utilizados para essa prática. Na primeira etapa da coleta de dados, com a aplicação do questionário, momento em que buscamos informações relacionadas aos alunos (gênero, faixa etária, endereço, acesso a artefatos tecnológicos, outras).

A geração de dados qualitativos ocorreu por meio das respostas ao questionário *online* (apêndice A) e da entrevista semiestruturada (apêndice B), que teve o intuito de conhecer as

---

10 Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

11 É uma ferramenta de videoconferência voltada para ambientes corporativos que suporta reuniões com até 500 participantes e 10 mil expectadores no modo webinar. Muito utilizada no meio empresarial, a solução (o que é isso: “a solução”?) se destaca pela estabilidade da conexão em qualquer dispositivo.

práticas de leituras dos sujeitos participantes, os artefatos utilizados para a prática leitora. A coleta foi realizada entre junho e dezembro de 2020. Essa etapa buscou entender como acontece, em tempos de cultura digital, as práticas e eventos de leitura de alunos dos anos iniciais, e quais são os textos lidos e preferidos por eles (os alunos) e os textos que são oferecidos pela escola através do direcionamento dos professores nas aulas de leitura.

Segundo Gil (2019, p. 147),

Pesquisas de método mistos são aquelas em que foram utilizadas tanto técnicas quantitativas como qualitativas para a coleta de dados. A rigor, pesquisa de métodos mistos é aquela em que o investigador coleta e analisa dados ou achados e extrai inferências usando abordagens ou métodos quantitativos e qualitativos em um único estudo.

Nesta pesquisa foram utilizadas técnicas quanti-qualitativas para coletar os dados. Na etapa de geração dos dados para a formação do *corpus* deste estudo, utilizamos três instrumentos de coleta dados: questionário *online*, instrumento quantitativo e quantitativo, as entrevistas semiestruturadas e o diário de bordo, instrumentos qualitativos.

Por apresentar os dois enfoques, a pesquisa confirmou-se como um estudo misto de delineamento convergente, pois os instrumentos foram aplicados durante a mesma etapa da pesquisa, analisados separadamente e posteriormente realizamos o cruzamento dos dados com a finalidade de responder às curiosidades epistemológicas desta pesquisa. Sobre estudos mistos de delineamento convergente, expõe Gil (2019, p. 150):

O que se pretende com esse delineamento é aliar as vantagens dos métodos quantitativos (amostragem representativa, quantificação, generalização etc.) às vantagens dos métodos qualitativos (pequenas amostras, profundidade etc.). Seu desenvolvimento ocorre segundo as etapas: planejamento e coleta de dados; análise dos dados; fusão dos resultados; e, interpretação dos dados fundidos.

Esta investigação apresenta delineamento convergente por utilizar-se de instrumentos de coleta de dados como os questionários (abordagem quantitativa) e as entrevistas

semiestruturadas (abordagens qualitativas) que foram analisados separadamente para depois serem fundidos e organizados categoricamente em relação ao fenômeno em estudo (GIL, 2019).

Na sequência, apresentamos os instrumentos de coleta de dados. Os instrumentos de coleta foram aplicados em etapas diferentes, quanto ao questionário, estimamos que os alunos levariam de 10 a 15 minutos para respondê-lo e que as sessões de entrevistas durariam entre 20 e 30 minutos com cada participante.

### **2.2.1 Questionário *online***

O primeiro instrumento de geração de dados que utilizamos tratou-se de um questionário *online* (Apêndice A). Aplicamos o questionário com os alunos das turmas de 4º e de 5º anos da escola *lócus*.

No período em que foi realizada a coleta, estavam matriculados nas turmas de 4º e 5º da escola um total de 268 alunos. A escola escolhida para pesquisa possui uma diversidade de alunos oriundos tanto dos espaços urbanos quanto dos espaços rurais. Dessa maneira, mostrou-se significativo realizar a pesquisa numa escola com maior pluralidade cultural.

A participação dos alunos ocorreu de forma voluntária. Nesta etapa de geração de dados, participaram respondendo ao questionário *online* 140 alunos.

A aplicação de questionários é uma técnica bastante utilizada para coleta de dados, sobretudo, nas investigações mistas. Nesse sentido, Sampieri, Collado e Lúcio (2013, p. 214) afirmam que “esse talvez seja o instrumento mais utilizado para coletar os dados”. Um questionário é o conjunto de perguntas a respeito de uma ou mais variáveis que serão mensuradas. Deve ser congruente com a formulação do problema e a hipótese.

Sendo assim, utilizamos a plataforma virtual de formulário da Google, o *Google forms*, transformando o questionário físico em digital (*online*). Criamos o formulário por meio

do *forms* e encaminhamos o *link* para os grupos de *WhatsApp*<sup>12</sup> das turmas com um prazo de dez dias para serem respondidos pelos sujeitos da pesquisa.

### 2.2.2 Entrevistas Semiestruturadas

As entrevistas com os alunos foram desenvolvidas numa perspectiva discursiva e dialógica (BAKHTIN, 2011), pois durante os encontros procuramos manter um ambiente de diálogo que lhes permitisse liberdade para se expressarem. Nesta etapa de coleta de dados, comunicamos aos alunos que iríamos realizar as sessões individuais de entrevista, e que para essa fase da coleta, iríamos entrevistar 10 (dez) dos 140 (cento e quarenta) alunos que responderam ao questionário.

Quanto aos critérios de inclusão, participariam da entrevista os alunos que tivessem computador ou *smartphone* com conexão à internet para realizarmos a sessão por meio da plataforma *Google Meet*. Informamos que haveria o limitador de dez alunos para essa etapa, preferencialmente, cinco alunos de cada ano, porém, apenas cinco alunos se dispuseram a participar de etapa de entrevistas. Realizamos sessão única de entrevista com alunos, previamente agendadas com seus responsáveis.

As entrevistas semiestruturadas permitiram conhecer não só os conhecimentos prévios dos alunos sobre letramentos, cultura digital e modos de leitura, mas também sobre as vivências e as experiências com relação às práticas de leitura na escola e em casa. Para a entrevista, elaboramos um roteiro, que se encontra no Apêndice B.

O roteiro para a sessão de entrevista foi elaborado no sentido de conhecer como os alunos agenciam suas práticas de leitura, letramento digital, relacionados à cultura digital. As perguntas que exigiam conhecimento mais técnico foram realizadas de maneira lúdica para que pudéssemos perceber se os alunos estavam compreendendo o que estava sendo

---

<sup>12</sup> Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF e fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. O software é compatível com os sistemas Android, BlackBerry OS, iOS, Symbian, Windows Phone e Nokia.

perguntado. Buscamos com isso colher informações pessoais dos entrevistados, sobre sua rotina e seu dia a dia com foco em suas práticas de leitura.

Iniciamos a entrevista com questionamentos a respeito das práticas pessoais de leitura, com a finalidade de delinear o perfil dos participantes. Em seguida, colhemos informações sobre as experiências e vivências relacionadas às atividades realizadas de modo individual e coletiva na escola e, por fim, questionamos sobre as experiências com o ensino remoto emergencial.

Ressaltamos que vivências e experiências compartilhadas pelos alunos estavam sempre relacionadas com objeto de investigação, uma vez que havia provocação por parte do pesquisador ao introduzir os pontos do roteiro.

Algumas vezes, durante a entrevista, os alunos antecipavam-se com respostas de perguntas que viriam na sequência. Quando isso ocorria, agíamos naturalmente e continuávamos a entrevista; em alguns momentos, incluindo questões que não estavam no roteiro, mas que tinham relação direta com o objeto de pesquisa.

Sampieri, Collado e Lúcio (2013) orientam que, após a sessão, o ideal é preparar um relatório descrevendo algumas características do contexto. Sendo assim, à medida que ocorriam as finalizações das gravações, produzimos um relatório para indicar a maneira como respondeu, o tempo de duração da entrevista, o local de realização, os imprevistos ocorridos e a forma como realizamos a entrevista.

A seguir, apresentamos um quadro com dados dos sujeitos da pesquisa que participaram das sessões individuais. As informações foram geradas por ocasião das entrevistas e dizem respeito das atividades de leitura deles, quanto ao acesso às TDIC e quais delas utilizam para a prática leitora. Em uma das perguntas do questionário (respondido pelos 140 alunos) questionamos como compreendiam seu letramento digital, a maioria dos alunos responderam que tinham letramento digital intermediário.

Os alunos justificavam o fato de saberem utilizar celular, navegar na internet, utilizarem jogos digitais, *smarts tv* e aplicativos multimídias, relacionando essas práticas com um certo “grau” de letramento digital. Esse “grau” intermediário, segundo os alunos, estava

relacionado a interação com artefatos da cultura digital. A partir da compreensão dos alunos acerca do letramento digital e das práticas de leituras relatadas, elaboramos o quadro 1.

**Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa e práticas de leitura**

ENTREVISTADO	IDADE	TURMA	RELAÇÃO COM A LEITURA
<b>E1<sup>13</sup></b>	10 anos	5º ano	Realiza práticas de leitura em livros impressos, tanto na escola quanto em casa, e costuma ler também no celular. Tem acesso a TDIC, como: <i>Smartphone</i> , computador e internet. Considera que possui letramento digital intermediário, faz parte da cultura digital e costuma ler hipertextos que possuam <i>hiperlinks</i> .
<b>E2</b>	10 anos	5º ano	Realiza atividades de leitura em plataformas digitais, principalmente em celular e <i>tablet</i> . Tem computador e <i>smartphones</i> em casa, com acesso à internet. Considera que possui letramento digital intermediário e se considera integrante de uma cultura digital. Costuma ler contos que pesquisa no <i>Google</i> por meio do <i>smartphone</i> .
<b>E3</b>	9 anos	4º ano	Realiza leituras de textos em livros impressos e por meio do celular. Possui acesso aos dispositivos digitais: celular, computador e <i>tablet</i> . Considera que possui letramento digital intermediário. Em suas práticas de leitura, prefere ler gibis, na modalidade impressa quanto os digitais.
<b>E4</b>	9 anos	4º ano	Realiza atividades de leitura em livros impressos e em telas. Utiliza as mídias digitais com propósitos sociais de comunicação. Avalia que possui conhecimento para utilizar diversas TDIC. Considera que seu letramento digital é “intermediário” para

<sup>13</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos, utilizamos as nomenclaturas: E1, E2, E3, E4 e E5, para fazer referência aos sujeitos da pesquisa que participaram da entrevista.

			práticas sociais na cultura digital. Acessa frequentemente o <i>YouTube</i> para interagir com os <i>youtubers</i> .
<b>E5</b>	9 anos	4º ano	Realiza leitura em livros impressos e leitura em telas ( <i>Smartphones</i> e TV). Utiliza as mídias com propósitos de entretenimento. Avalia que possui “grau” intermediário de letramento digital. Utiliza com frequência o <i>YouTube</i> .

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Conforme expusemos no quadro 1, os sujeitos partícipes da pesquisa implementam atividades de leitura tanto na cultura do impresso quanto na cultura digital. Conforme podemos analisar no quadro, o livro impresso é o suporte mais utilizado para a prática leitora nos moldes não digital, enquanto o celular é o dispositivo mais utilizado no contexto das tecnologias digitais.

Ressaltamos que os alunos partícipes da investigação relataram que utilizam com certa frequência o YouTube. As plataformas multimídias, a exemplo do YouTube, podem ser utilizadas como meio de apresentação de textos multimodais aos alunos.

### 2.3 SELEÇÃO DA AMOSTRA E TÉCNICA DE ANÁLISE

Esta pesquisa utilizou a técnica Análise Textual Discursiva (ATD) para interpretação dos dados. Segundo Moraes e Galiazzi (2016), a ATD opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos aos quais o analista precisa atribuir sentido e significados. Nesse sentido, analisamos um conjunto de textos coletados (respostas dos questionários e das transcrições das entrevistas) no sentido de problematizar sobre o objeto de estudo, triangulando os achados da pesquisa com o corpo teórico.

À medida que avançávamos nos estudos, realizamos mergulhos em processos discursivos no *corpus* coletado que, segundo Moares e Galiazzi (2016, p. 133), “visam atingir compreensões reconstruídas dos discursos, conduzindo a uma comunicação do aprendido e

desta forma assumindo-se o pesquisador como sujeito histórico capaz de participar na interpretação e na constituição de novos discursos”.

Para Moraes e Galiuzzi (2016), a ATD pode ser compreendida, primeiro, como um processo de desconstrução, seguindo por um outro processo de reconstrução de um conjunto de materialidades linguísticas e discursivas. Dessa forma, há a produção de novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados.

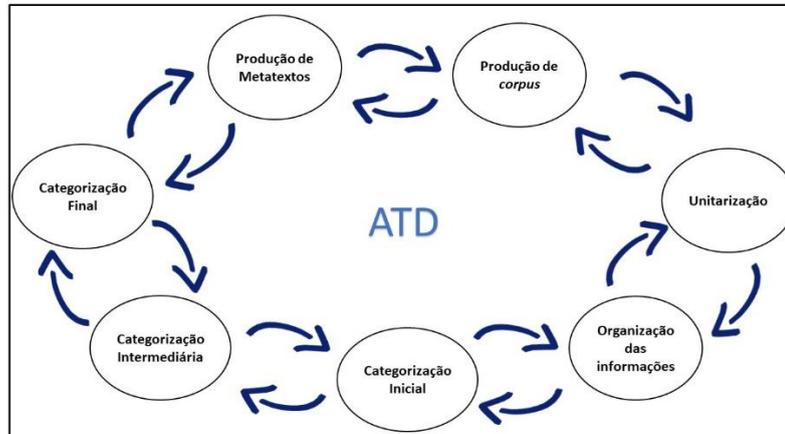
Na etapa de organização e análise dos dados, realizamos a transcrição das entrevistas semiestruturadas, construindo metatextos. Esses metatextos, expostos nas próximas seções, foram constituídas materialidades linguísticas de análises das práticas de leitura dos alunos partícipes da investigação. Analisamos se esses alunos liam textos na escola numa perspectiva dos multiletramentos.

Para aplicação da técnica ATD, adotamos a metodologia: i) produção do *corpus*: transcrevemos e isolamos os enunciados materializados na coleta de dados – dados dos questionários *online* e discursos materializados durante as entrevistas semiestruturadas; ii) unitarização do *corpus*: produzimos os metatextos atribuindo sentidos às falas dos sujeitos alunos e professores; iii) organização por aproximação de sentidos: organizamos os metatextos por aproximação temáticas, para afunilar e desvelar as categorias iniciais; iv) categorização inicial: categorizamos os enunciados materializados, nessa fase da análise, apareceram os grandes temas; v) categorização intermediária: momento em que produzimos textos que se integraram – descrição e interpretação dos grandes temas e afunilamento à categorização final; e vi) categorização final: foram conhecidas as categorias finais de análise.

Esse processo recursivo analítico metodológico da ATD nos encaminhou para a construção de categorias e argumentos correspondentes a um outro texto, um novo emergente (os metatextos) que sintetizou os principais elementos, dimensões e categorias finais lidas e interpretados. Para Moraes e Galiuzzi (2016), o produto de uma Análise Textual Discursiva é um metatexto que organiza e apresenta as principais interpretações e compreensões construídas a partir do conjunto de textos submetidos à análise.

No sentido de permitirmos uma melhor visualização de como realizamos a análise, observe o esquema:

**Figura 1: Esquema descritivo da técnica de análise**



Fonte: elaborado pelo autor, 2022

A ATD apresentou-se adequada ao alcance dos objetivos da investigação por nos permitir analisar os dados que emergiam dos questionários e nas entrevistas nos colocando, enquanto pesquisador, para a produção de sentidos através das reverberações dos sujeitos da pesquisa sobre as práticas de leitura e letramentos.

Na continuidade discursiva, expomos uma tabela que sintetiza o processo de categorização realizado nessa pesquisa aplicando a técnica da ATD (MORAES; GALLIAZI, 2016).

**Quadro 2 – Processo de categorização - ATD**

FASE	COMO APLICAMOS
<b>PRODUÇÃO DE CORPUS</b>	Primeira etapa do processo de aplicação da técnica ATD. A produção de <i>corpus</i> ocorre a partir da aplicação dos instrumentos de coleta de dados (questionários e entrevistas). Neste trabalho, a produção de <i>corpus</i> se deu a partir da aplicação de questionário <i>online</i> em quatro turmas do 4º e quatro turmas do 5º ano de uma escola pública municipal com a participação de 140 alunos. Realizamos entrevista semiestruturada com 05 alunos voluntários. Destes, dois cursavam o quinto ano e três cursavam o quarto ano. A consolidação dos

	questionários e as transcrições das entrevistas resultaram no <i>corpus</i> de análise.
<b>UNITARIZAÇÃO</b>	Processo de colocar-se no movimento dos pensamentos da consciência coletiva, de reconstrução de significados compartilhados socialmente a partir da perspectiva pessoal do pesquisador. Nessa fase/etapa, iniciamos o processo de análise do <i>corpus</i> fazendo a seleção e a organização, por aproximação de sentidos, de trechos das respostas dos participantes, tanto do questionário quanto das entrevistas.
<b>CATEGORIZAÇÃO INICIAL</b>	Após a unitarização, processo que permitiu a organização dos dados por aproximação de sentidos, as grandes categorias começaram a aparecer: práticas de leitura, cultura digital, textos multimodais. Por meio do processo recursivo, peculiaridade da ATD como técnica de análise, as grandes categorias direcionam o pesquisador as categorias mais específicas, à medida que fomos nos aprofundando na análise. Nesse processo, as categorias iniciais começaram a surgir, sobretudo, pela recorrência.
<b>CATEGORIZAÇÃO INTERMEDIÁRIA</b>	Aprofundando no processo de categorização, iniciamos a etapa/fase de categorização intermediária. Tomando por base as similaridades e aproximações de sentidos produzidos na análise dos dados, ainda na definição das grandes categorias, começamos um processo de afinamento, cruzando os dados das entrevistas com os questionários. Foram desveladas categorias como: leitura na escola, leitura em casa, leitura nas mídias, leitura em telas.
<b>CATEGORIZAÇÃO FINAL</b>	Nessa etapa, chegamos às categorias finais que emergiram dos dados da pesquisa. As categorias encontradas direcionaram-nos quanto à abordagem teórica e às perspectivas de análises dos dados. Respeitando a recursividade da técnica, otimizando as aproximações de sentidos e olhando para as categorias intermediárias.

	Conhecemos então as categorias finais que surgiram dos dados: práticas de leitura na escola; práticas de leitura em casa; o leitor da cultura digital; leitura multiletrada, multimodal e multissemiótica.
--	--

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

O quadro 2 expõe de forma objetiva o processo metodológico que desvelou as categorias. Após o processo de produção, unitarização e categorização, produzimos então os metatextos, percebemos uma nova compreensão do todo, possibilitada pelo intenso envolvimento nas etapas anteriores.

Na sequência, elaboramos um texto descritivo e interpretativo, a partir das categorias. Moraes e Galliazzi (2016) expõem que saber empregar as categorias construídas na análise para organizar a produção escrita é uma forma de atingir descrições e interpretações válidas dos fenômenos investigados. Afirmam ainda que "a qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do fato de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos." (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 32).

### 2.3.1 Análise Textual Discursiva: o passo a passo

Apresentamos, nesse momento, o passo a passo da aplicação da técnica de análise ATD durante a presente pesquisa. No primeiro momento realizamos a análise do *corpus*, o qual foi composto pelas respostas dos questionários *online* e pelas entrevistas semiestruturadas gravadas. Desconstruímos os dados em unidades, e as unidades resultantes foram organizadas em outra planilha utilizando o *software* Excel. Na planilha, reorganizamos as unidades por aproximação de significados e sentidos, conforme podemos observar no Quadro 3:

Quadro 03 – Exemplo de unidades, codificadas

Q01A01 A professora utilizava os livros didáticos e outros livros. Às vezes ela levava livros de contos. Ela utiliza o gesso, o quadro, também utiliza o livro e o caderno, quando passava o dever no quadro e a gente copiava no caderno.
--

Q01A01 Utiliza os livros da biblioteca. De vez em quando a gente lia, levava para casa, e depois devolvia para a biblioteca.

Q01A02 [as práticas de leitura] Era uma leitura participativa, tipo, a professora lia uma parte. E para que os alunos prestassem atenção, ela pedia para eles [alunos] lessem também, de onde ela tinha parado.

Q01A02 A professora utiliza apenas o livro [didático].

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Como podemos observar no quadro 03, criamos códigos que precedem as unidades. O código Q01A01, por exemplo, indica que a unidade faz parte das respostas da questão 1 (Q01), e se refere ao participante aluno 1 (A01). Desse modo, fomos organizando as unidades conforme a aproximação de sentidos e codificando-as. À medida que emergiam as unidades, por meio do processo recursivo, criamos temas a partir do sentido do conjunto de unidades, o que nos permitiu chegar ao processo inicial de categorização.

Realizamos na sequência a categorização. Inicialmente definimos as categorias agrupando as unidades que se referiam ao mesmo tema. Reorganizamos as unidades temáticas para a criação de categorias mais amplas. Dessa forma, conseguimos agrupar as unidades em duas grandes categorias:

- a) Unidades que se referem às práticas de leitura na escola;
- b) Unidades que se referem às práticas de leitura em ambiente residencial.

Com essa divisão, determinamos as duas categorias emergentes dos dados: “Práticas de leitura na escola: a predominância da cultura do impresso” e “Práticas de leitura em ambientes não escolares: prenúncios de ubiquidade<sup>14</sup>”. Após essa definição, iniciamos a produção dos metatextos que sustentam a tese proposta por cada uma delas. As categorias iniciais se desdobraram em subcategorias que facilitaram a elaboração dos metatextos.

---

<sup>14</sup> Compreendemos as expressões ubíqua e ubiquidade como a convergências das linguagens multissemióticas (SANTAELLA, 2007).

Os metatextos são os produtos da nossa interpretação, enquanto pesquisador, por meio de um processo de escrita recursiva das unidades temáticas e das unidades teóricas. Escrevemos dois metatextos a partir das categorias emergentes. Com esse processo, finalizamos a etapa de análise dos dados, de modo que todas as unidades foram reorganizadas e reescritas para que produzissem sentidos. Dessa maneira, construímos os metatextos:

- a) Os sujeitos da pesquisa e suas práticas de leitura na escola;
- b) Práticas de leitura em casa.

Na etapa posterior a produção dos metatextos 1 e 2, selecionamos os dados para análise e discussão.

## 2.4 SUJEITOS DA PESQUISA<sup>15</sup>

Na fase de aplicação do questionário (Apêndice A), participaram da coleta de dados os alunos das turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, um total de 140 sujeitos. Adotamos critérios de inclusão e de exclusão para a seleção dos sujeitos a ser colhida no estudo em questão. Os critérios adotados para a escolha dos professores e dos alunos foram:

Critérios de inclusão:

- Para a aplicação do questionário, estavam elegíveis todos os alunos dos 4º e 5º anos da escola *lócus* da pesquisa, do ano letivo 2020, que aceitaram participar da pesquisa voluntariamente. Os alunos que atendiam a esse critério precisaram da anuência dos pais;
- Participam das entrevistas semiestruturadas os alunos que responderam ao questionário, e sinalizaram disponibilidade para participar da segunda etapa da coleta de dados;

---

<sup>15</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos colaboradores da pesquisa utilizaremos a letra “A” seguida de numeral, quando nos referirmos aos alunos que responderam ao questionário, utilizaremos a letra “E” seguida de numeral, quando nos referirmos aos diálogos da entrevista, por exemplo: A1, A2, ..., A140 e E1, E2, ..., E5.

- Para participar da sessão de entrevista e o aluno precisaria dispor de computador ou *smartphone* com conexão à internet e disponibilidade de um responsável para acompanhar a sessão online.

Os critérios de exclusão:

- Alunos que apresentaram síndrome gripal e foram dispensados de suas atividades por motivo de doença durante a vigência da pesquisa (fase de coleta de dados);
- Ausência dos discentes nas aulas remotas e/ou recusa por parte deles em querer participar da pesquisa voluntariamente;
- Estudantes que não apresentaram anuência dos pais ou responsáveis.

Aplicado os critérios de inclusão e exclusão, em síntese, participaram da pesquisa: 140 (cento e quarenta) alunos na primeira etapa de geração dos dados, sendo 66 alunos do 4º ano e 74 alunos do 5º ano (aplicação do questionário) e 05 alunos na segunda etapa (entrevista semiestruturada), sendo três alunos do 4º ano e dois alunos do 5º ano. O quantitativo de alunos que responderam ao questionário, juntamente com as narrativas dos alunos nas sessões de entrevistas foi suficiente para a produção da tese.

## 2.5 PRODUÇÃO DO *CORPUS*

Como anunciamos anteriormente realizamos a coleta de dados em dois momentos. Na coleta de dados, aplicamos questionários (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013) a um total de 140 (cento e quarenta) alunos em turmas dos 4º e 5º anos do ensino fundamental. Os registros foram coletados por meio formulários eletrônicos (*Google forms*) e compartilhados com auxílio de aplicativos do tipo *chat* instantâneo como o *WhatsApp* e por meio do ambiente *Google Classroom*.

No questionário (apêndice A) aplicado com os alunos, buscando informações para delinear o perfil dos sujeitos colaboradores da pesquisa. As entrevistas semiestruturadas (apêndice B) foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, com sessões gravadas e posteriormente transcritas pelo pesquisador. Tanto o questionário quanto a entrevista tinham o propósito de colher as informações referentes às práticas de leitura dos alunos partícipes da pesquisa.

As questões e curiosidades que surgiram classificadas como questões fora do roteiro original de entrevistas foram registradas no diário de bordo<sup>16</sup> para consulta e análise posterior. O roteiro<sup>17</sup> de entrevistas dos alunos tinha 13 questões. Os temas de discussão da entrevista semiestruturada buscaram problematizar os modos de ler, o lugar e o papel da escola quanto ao trabalho com os multiletramentos, a multimodalidade e as multissemioses nas práticas de leitura.

## 2.6 CAMPO DE PESQUISA

A escola se localiza no centro do município de Coruripe, município do Estado de Alagoas. A instituição possui no seu entorno várias agências de letramentos: lojas comerciais, biblioteca e museu municipal, além das repartições públicas mais movimentadas do município: a Prefeitura Municipal, as Secretarias Municipais de Educação, de Cultura. Nas imediações da escola *lócus* da pesquisa há outras escolas municipais, estaduais e privadas.

A unidade escolar funciona em um prédio próprio da prefeitura municipal e atende ao público local oferecendo as etapas de educação infantil e do ensino fundamental com oferta: no turno matutino, oferece a Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, totalizando 26 turmas; no turno vespertino, atendia a Educação Infantil e Ensino Fundamental anos finais, totalizando 25 turmas. No período noturno, a Unidade Escolar atendia com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 11 (onze) turmas. A escola possui um total de 62 (cento e sessenta e duas) turmas e 1.800 (mil e oitocentos) alunos matriculados<sup>18</sup>.

A Escola apresenta estrutura física com: 26 (vinte e seis) salas de aula, três pátios cobertos, uma sala de secretaria escolar, um laboratório de informática com 15 (quinze) computadores, uma biblioteca, uma sala de direção escolar, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala para professores, um palco, duas salas de recursos multimídias, duas

---

<sup>16</sup> O diário de bordo será um caderno de anotações no qual registrar-se-á todos os eventos e acontecimentos mais importantes observados durante as aulas do 5º do ensino fundamental. Esses registros serão detalhados e precisos, e ainda conterá informações a respeito das entrevistas. O diário de bordo se constitui como instrumento de pesquisa e geração das informações. Não tem espaço entre notas de rodapé!!

<sup>17</sup> Disponíveis nos apêndices.

<sup>18</sup> Os dados como número de alunos e turmas foram repassados pela equipe gestora e anotadas em nosso diário de bordo.

cozinhas, dois depósitos de alimentos, uma sala de atendimento especial (AEE), um almoxarifado geral, um ginásio poliesportivo, uma sala de fanfarra mirim, uma sala de reforço escolar, um almoxarifado de materiais de educação física, 12 sanitárias para alunos, sendo seis para o público masculino e seis para o público feminino, e duas sanitárias para professores. A escola também possui um refeitório e um laboratório de aprendizagem (Ciências Exatas e da Natureza)<sup>19</sup>.

Coruripe, município localizada no litoral sul de Alagoas, a 105 quilômetros da capital Maceió. É um município de vasta extensão territorial e tem uma população em torno de 57.294<sup>20</sup> habitantes. A sede do município tem aproximadamente 17 mil habitantes (IBGE, 2010) e 97,6% das crianças entre 4 e 14 anos estão na escola (IBGE, 2010). Apesar de sua população viver basicamente da pesca, do cultivo da cana de açúcar, coleta de coco, cultura do maracujá e do artesanato, o município tornou-se conhecido pelas belezas de suas praias e lagoas, o Rio Coruripe, tradução de *Corurygip*, nome dado pelos caetés (povos indígenas originários) que habitavam na região, significa rio de águas e peixes escuros. O rio que banha a cidade deu nome ao município.

A Rede Municipal de Ensino tinha, no período da realização da pesquisa (junho a dezembro de 2020), 17 (dezesete) escolas de ensino fundamental e um centro de Educação Infantil. De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Coruripe (SEMED), o quadro de docentes da rede era composto por aproximadamente 800 (oitocentos) docentes. O público que estudava na rede era majoritário de crianças e jovens oriundos das mais diversas classes sociais, étnico-racial, religiosa e que são moradores de vários bairros do município e de comunidades rurais – os povoados.

Em 2019, o sistema municipal apresentou excelente desempenho segundo o índice de avaliação do Ministério da Educação (MEC). O município se destacou no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pois alcançou nota de 8,9 para os anos iniciais, quando a meta para esse ano era 5,1. O município superou a expectativa dos órgãos

---

<sup>19</sup> Os dados de estrutura física foram coletados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. (ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA LIÉGE GAMA ROCHA. **Projeto Político Pedagógico**. Coruripe, 2019).

<sup>20</sup> Dados divulgados pelo IBGE com base no censo 2010 e disponibilizados na página do IBGE Cidades em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/al/coruripe.html>.

reguladores, obteve 7,2 para os anos finais do ensino fundamental, quando tinha meta de 4,5. Os resultados apresentados foram disponibilizados pelo portal do INEP<sup>21</sup> em 2020, com base na avaliação realizada em 2019, a próxima avaliação será realizada este ano, 2021. Isso demonstra que as escolas municipais de Coruripe têm se engajado para ofertar uma educação de qualidade aos coruripenses.

Na próxima seção, discorreremos sobre os modos de ler na história, uma revisão sobre as práticas de leitura através dos tempos, e de como tais práticas vão se multando diacronicamente.

---

<sup>21</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira disponibiliza em sua página eletrônica disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> os resultados consolidados com os índices de cada município da federação.

### 3 PRÁTICAS DE LEITURA: MODOS DE LER NA HISTÓRIA

*É preciso que a leitura seja um ato de amor<sup>22</sup>.*

*Paulo Freire*

Nesta seção realizamos uma discussão teórica sobre práticas de leitura no contexto da cultura digital<sup>23</sup>. Inicialmente, apresentamos os resultados de uma revisão *webgráfica* da literatura referente ao objeto de estudo desta pesquisa “práticas de leitura na cultura digital”, com o propósito de conhecer outras pesquisas realizadas em torno do objetivo de investigação desta tese.

#### 3.1 REVISÃO WEBGRÁFICA DE TESES: PRÁTICAS DE LEITURA EM FOCO

Na realização dessa revisão, consultamos bancos de dados *online* de dissertações e de teses de universidades brasileiras, e agências de pesquisa. Adotamos como categorias de pesquisa os critérios: pesquisas defendidas (Tese de Doutorado) nos últimos dez anos (2011-2020), utilizando os descritores: práticas de leitura e cultura digital. O resultado de uma revisão nos permite um conhecimento ampliado sobre os resultados de pesquisas, discussão de teorias e diversos problemas científicos. Conhecer as pesquisas realizadas com o nosso objeto de investigação em outra perspectiva teórica-metodológica é muito importante para nos fazer pensar sobre nossos objetos por diferente prisma.

Esse tipo de levantamento é relevante para discutir os estudos realizados e seus resultados, observando possível escassez existente nas diversas áreas de investigação o que exige do pesquisador a adoção de um protocolo de pesquisa que siga um conjunto de procedimentos, por exemplo, como foi formada a base de dados para o estudo.

---

<sup>22</sup> FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

<sup>23</sup> Entendemos por cultura digital as mudanças que têm afetado de alguma forma a sociedade contemporânea, principalmente, as mudanças relacionadas ao advento da internet e a popularização das tecnologias digitais na sociedade.

Neste trabalho, em que investigamos práticas de leitura em contextos escolares é significativo conhecermos outras pesquisas que se ocuparam em pesquisar esse objeto no ensino fundamental anos iniciais.

Com base no fenômeno pesquisado nessa tese, estabelecemos critérios de inclusão e exclusão no sentido de refinar a pesquisa. Os critérios podem ser observados no quadro 4:

#### **Quadro 4 – Critério de Inclusão (CI) e de Exclusão (CE)**

##### **CRITÉRIOS    DESCRIÇÃO DOS CRITÉRIOS**

<b>CI 1</b>	Serão incluídas teses que abordam práticas de leitura na cultura digital
<b>CI 2</b>	Serão incluídas teses defendidas entre 2011 e 2020
<b>CI 3</b>	Serão incluídas teses publicadas em português ou inglês
<b>CI 4</b>	Serão incluídas teses da área de concentração em Educação
<b>CI 5</b>	Serão incluídas pesquisas realizadas no ensino fundamental
<b>CE 1</b>	Serão excluídos artigos e dissertações
<b>CE 2</b>	Serão excluídos trabalhos que não abordam práticas de leitura na cultura digital nos anos iniciais do ensino fundamental
<b>CE 3</b>	Serão excluídas teses em outras áreas de concentração que não seja educação
<b>CE 4</b>	Serão excluídas teses que não foram publicadas em repositórios ou bases digitais/online.
<b>CE 5</b>	Serão excluídos trabalhos duplicados

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Os critérios de inclusão e de exclusão foram definidos no sentido de conhecer pesquisas realizadas no mesmo nível de estudo, doutoramento, e no determinado espaço e tempo da cultura digital.

Além dos critérios de busca, na Revisão *webgráfica* também precisamos predeterminar as bases que serão consultadas. Em nosso protocolo de pesquisa, selecionamos as bases que apresentamos no quadro 5.

#### **Quadro 5 – Bases de dados, bancos de teses e repositórios institucionais**

<b>BASE/REPOSITÓRIO</b>	<b>ENDEREÇO ELETRÔNICO</b>
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	<a href="https://bdtd.ibict.br/vufind/">https://bdtd.ibict.br/vufind/</a>
Catálogo de Teses e Dissertações – Capes	<a href="https://catalogodeteses.capes.gov.br">https://catalogodeteses.capes.gov.br</a>
Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal	<a href="https://www.rcaap.pt/">https://www.rcaap.pt/</a>

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Essas bases de dados foram escolhidas por possuírem em seus repositórios trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação *strictu sensu* de todos os Estados brasileiros e em portugueses, cujo objeto de estudo se relacione com práticas de leitura em língua portuguesa e as particularidades da cultura digital no Brasil.

### **3.1.1 Teses recenseadas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**

A primeira base de dados que pesquisamos tratou-se da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Em 7 de março de 2021, essa base apresentava em seu banco de dados o total de 182.980 teses publicadas. Além das teses, disponibilizava um total de 497.324 dissertações de mestrado e 680.303 documentos referentes aos trabalhos desenvolvidos em universidades públicas e privadas. Os estudos foram realizados em 124 instituições diferentes e espalhadas por todas as regiões do Brasil.

Em busca avançada, aplicamos os descritores: “leitura”, “cultura digital”, “cultura digital”, “anos iniciais”, “*read*”, “*cyberculture*”, “*digital culture*” e “*early years*”, e chegamos ao resultado: a pesquisa retornou 67 trabalhos que atenderam ao critério inicial de busca pelos descritores. Todavia, foram estabelecidos critérios/filtros (CI e CE) específicos para enquadramento da pesquisa.

Ao aplicarmos os critérios estabelecidos, apresentados no quadro 4, constatamos que não havia publicado, no período da coleta de dados<sup>24</sup>, nenhuma tese. Com isso, identificamos que nenhum trabalho foi publicado, em nível de doutoramento, na respectiva base, e defendido nos últimos dez anos, que apresentasse como objeto de pesquisa as práticas de leitura na cultura digital, realizada com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Esse resultado demonstra o ineditismo de nosso texto.

---

<sup>24</sup> A coleta de dados nas bases digitais foi realizada no período de 04 de janeiro a 05 de março de 2021.

### **3.1.2 Teses recenseadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes**

A segunda base de teses em que realizamos buscas se tratou da base da Capes, denominada de Catálogo de Teses e Dissertações. Em busca inicial pelos descritores, o catálogo nos apresentou um total de 1.281.684 trabalhos publicados, com a seguinte distribuição: 288.506 teses de doutorado, 17 teses de doutorado profissional, 831.090 dissertações de mestrado, 01 dissertação de mestrado profissional e profissionalizante, 65.000 dissertações de mestrado profissional e 28.966 pesquisas de cursos profissionalizantes.

Ao aplicarmos os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos (quadro 4), não encontramos trabalhos que correspondessem os filtros. Entre os trabalhos recenseados em busca inicial pelos descritores, percebemos que a maioria dos trabalhos em nível de doutorado publicados na plataforma da Capes, são oriundos de programas das áreas de saúde com concentração em medicina (12.388 teses), e de programas com concentração em educação (8.200 teses). Isso indica que há um número significativo de trabalhos com foco em leitura ou cultura digital, porém, ao filtrar os trabalhos sobre leitura na cultura digital nos anos iniciais do ensino fundamental, percebemos que há poucos trabalhos que empreenderam pesquisa nesta perspectiva.

### **3.1.3 Teses recenseadas na base Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)**

Com o objetivo de ampliar as buscas por teses que objetivaram investigar as práticas de leitura na cultura digital, recenseamos também a RCAAP, por se tratar de uma base internacional e pela proximidade do idioma. Com isso, levantamos a hipótese de que encontraríamos trabalhos na área. A busca realizada na referida base retornou-nos um total de 21 trabalhos que atenderam aos critérios e descritores. Todavia, ao aplicarmos os filtros conforme o quadro 4, chegamos ao resultado:

**Quadro 6 – Trabalhos recensados na RCAAP**

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Programa</b>	<b>Universidade</b>	<b>Ano de Defesa</b>
<i>Processo da leitura e da escrita no contexto educacional urbano e rural nas séries iniciais do ensino fundamental em Vitória de Santo Antão (Pernambuco – Brasil)</i>	MELO, Heronita Maria Dantas de.	Educação	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	2017
<i>Inovação nas práticas de leitura: uma realidade ainda distante do ambiente escolar</i>	AZEVEDO, Sônia Maria Lima de.	Educação	Universidade da Madeira	2018

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Identificamos apenas dois trabalhos em nível de doutoramento publicados na base. A tese intitulada “*Processo da leitura e da escrita no contexto educacional urbano e rural nas séries iniciais do ensino fundamental em Vitória de Santo Antão (Pernambuco – Brasil)*”, defendida em 2017, em Portugal, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, tratou-se do primeiro texto recensado.

Na pesquisa, Melo (2017) apresenta práticas de leitura e escrita como objetos de estudo, o que aproxima a temática da pesquisadora a esta nossa investigação, porém, a pesquisa analisa práticas docentes, no sentido de conhecer possíveis facilidades e dificuldades nos processos de ensino, comparando as realizadas de centros urbanos e detrimento de alunos ruralistas.

A pesquisa de Melo (2017) desenvolveu-se no Estado de Pernambuco no Brasil, e utilizou como metodologia da pesquisa os pressupostos da pesquisa qualitativa, que lançou mão como instrumentos de coleta de dados a entrevista e aplicação de questionários que utilizou técnicas do Círculo Hermenêutico Dialético (CHD).

Os resultados da pesquisa levaram a pesquisadora a defender a tese de que o processo de ensinar a ler e a escrever exige práticas docentes que precisam adaptar-se à realidade sociocultural dos estudantes. Para isso, há necessidade de as formações continuadas de

professores acontecerem nas próprias escolas onde esses docentes atuam, levando em consideração a cultura dos sujeitos alunos.

Destacamos o distanciamento entre esta pesquisa de doutoramento, daquela realizada por Melo (2017), desde as questões e perguntas da pesquisa, suas hipóteses, procedimentos teórico-metodológicos, fundamentação teórica e resultados.

A segunda pesquisa recenseada tratou-se da tese intitulada, “*Inovação nas práticas de leitura: uma realidade ainda distante do ambiente escolar*” (AZEVEDO, 2018), defendida em 2018, na Universidade da Madeira. A tese de doutoramento definiu por objetivo “compreender como as práticas pedagógicas do projeto “Baú de Leitura” puderam promover inovação pedagógica” (AZEVEDO, 2018, p. 08).

A pesquisa desenvolvida por Azevedo (2018) realizada na perspectiva de analisar práticas de leitura olhando para o papel do projeto de leitura aderido pela escola investigada. Azevedo (2018) não adota procedimentos teóricos metodológicos que se aproximem dos que adotamos nesta pesquisa. Demonstrando que apesar de ter como objeto de pesquisa as práticas de leitura, a tese de Azevedo (2018) não analisou práticas da leitura na cultura digital, objeto de nossa investigação.

Os resultados da pesquisa desenvolvida (AZEVEDO, 2018) apontaram que as práticas pedagógicas do projeto de leitura “Baú de Leitura” foram fundantes para o trabalho com a cultura local, com contribuições significativas para o desenvolvimento social e cultural das crianças e dos adolescentes partícipes do projeto.

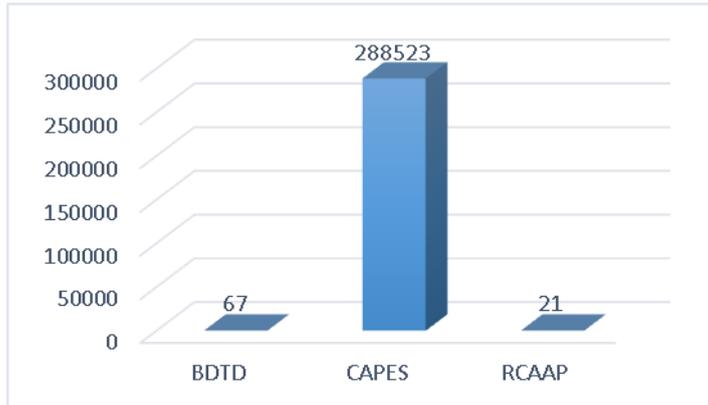
Concluimos que a base de dados portuguesa, no período em que foi realizado o recenseamento, não dispunha em seu banco de dados de trabalhos que investigassem práticas de leitura na cultura digital.

### **3.1.4 Síntese das pesquisas realizadas nas Bases: DBTD, CAPES e RCAAP**

Essa revisão levou-nos a conclusão de que, utilizando o método exposto, não há outra pesquisa realizada nos últimos dez anos, que investigasse o objeto de estudo práticas de leitura com as especificidades de nosso estudo, se observando os critérios de inclusão e de exclusão anunciados anteriormente no quadro 4.

Em se tratando de pesquisas realizadas com os descritores “leitura”, “cultura digital”, “cultura digital”, “anos iniciais”, “*read*”, “*cyberculture*”, “*digital culture*” e “*early years*”, as bases apresentaram em síntese o resultado:

**Gráfico 1 – Síntese dos trabalhos recenseados nas bases**



Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

O gráfico 1 destaca que entre as três bases investigadas, o catálogo de teses e dissertações da Capes destacou-se com o maior número de trabalhos que se ocuparam em investigar “prática de leitura na cultura digital”, sem aplicar os critérios. No entanto, nenhum trabalho da respectiva base atendeu aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos na RSL.

Em contrapartida, a base portuguesa RCAAP apresentou o menor número de trabalhos em nível de doutoramento que atendeu aos descritores da pesquisa. Contudo, a RCAAP se tratou da única base, entre as três investigadas, que apresentou nos últimos dez anos, trabalhos que atenderam aos filtros da RSL. Por meio da RSL dialogamos com outros pesquisadores sobre o objeto investigado, conhecendo os mais diversos vieses e perspectivas de estudos realizados na academia nos últimos 10 anos.

Em seguida, discorreremos teoricamente sobre as categorias que emergiram dos dados da pesquisa: práticas de leitura em contextos escolares; práticas de leitura em contextos não escolares; leitor da cultura digital; leitura multiletrada, multimodal e multissemiótica.

Na próxima subseção, apresentamos uma discussão sobre práticas de leitura, objeto de estudo desta investigação. No sentido de discorrer, do ponto de vista histórico, sobre as práticas de leitura na antiguidade e como o ato de ler tem perpassado por diversidade de

modos na sociedade ao longo dos anos. Nesse sentido, iniciamos com uma apresentação das práticas de leitura nas primeiras civilizações e analisando como essas práticas multam-se diacronicamente.

### 3.2 LEITURA: UM POUCO DA HISTÓRIA

O objeto de pesquisa desta tese são práticas de leitura, no que se refere aos modos de ler de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Por essa razão, iniciamos a fundamentação teórica deste trabalho com uma discussão sobre os modos de leitura, diacronicamente.

A leitura é uma prática antiga (FISCHER, 2006) e essa prática pode ser retratada em diversas posturas. Os primeiros leitores registrados na história liam de pé, segurando rolos em suas mãos e de forma horizontal e em ambientes abertos. Depois, ainda em pé, liam em locais fechados. Segundo Fischer (2006), na antiguidade, há aproximadamente 1300 anos a.C., os egípcios já praticavam a leitura. Para aqueles homens “ler” significava “declamar” e a prática leitora denotava o ato de falar.

Enquanto a escrita priorizava o som, que deveria ser transformado ou desmembrado em sinais representativos, a leitura, por sua vez, priorizava o significado. Sendo assim, “a aptidão para ler, na verdade, pouco tem a ver com a habilidade de escrever” (FISCHER, 2006, p. 09). O autor acrescenta que as práticas de leitura vão aparecendo diacronicamente na história. Isso quer dizer que, quanto mais antiga a civilização, mais difícil é de se observar nela práticas de leitura, dessa maneira,

Quanto mais remoto for o passado observado, mais difícil se percebe a leitura. Os métodos de registro primitivos continham códigos conhecidos apenas por um seletor grupo. Na maioria das vezes, a “literatura” antiga expressava somente o que podia ser decorado. Leitura e escrita não existiam como domínios autônomos de atividade. Eram meros complementos ao discurso oral. A ambiguidade era abundante (FISCHER, 2006, p. 09).

Conforme aponta Fischer (2006) a decodificação da mnemônica e das imagens também era considerada leitura, ainda que no sentido primitivo. Para o autor (2006), o homem primitivo (Neandertal) bem como os primeiros *Homo sapiens* já liam. E acrescenta: “liam entalhes em ossos sinalizando algo que fosse significativo” (FISCHER, 2006, p. 14). Isso significa que o homem sempre utilizou as tecnologias que conhecia para realizar suas práticas de leitura. Vale ressaltar que, em tempos de cultura digital, é natural o homem se predispor a utilizar tecnologias da cultura digital em suas práticas de leitura.

Os homens primitivos utilizavam tecnologias do seu tempo para realizar registros e faziam leituras do sentido, costumavam utilizar alguma técnica de escrita, como a de anotar a pontuação de algum jogo, marcações de dias ou de ciclos lunares. Na Mesopotâmia, Suméria e Egito era possível visualizar práticas rudimentares de leitura, entre 2700 e 2350 a.C. (FISCHER, 2006).

Na Roma antiga entre a elite patrícia, era reconhecida a prática de leitura. Fischer (2006, p. 41) destaca que “o escritor e administrador Plínio, o Jovem (c. 62-c.-113 d.C.), conhecido por sua enorme quantidade de cartas, reconhecia muito bem o lugar da leitura na Roma antiga”. Nessa época, na Roma e na Grécia Antiga, as folhas de papiro eram unidas em formato de rolo, o qual precisavam ser desenroladas nos momentos de leitura. De acordo com a História, os gregos leem há cerca de 2000 a.C.

A civilização antiga judaica se destaca pela cultura da leitura e escrita. Assim como os gregos, os judeus são exemplos por serem um dos povos que figuraram a prática da leitura cultural, porém, diferentemente dos gregos, os judeus tinham o ato de leitura como algo sagrado (FISCHER, 2006).

Com o passar dos tempos, sobretudo nas Américas, a leitura passou a ser uma experiência coletiva. A prática de leitura começou a ser realizada para grandes públicos. A leitura, que outrora era realizada pelos escravos e servos, passou a ser realizada pelas famílias e a grandes plateias. Dessa maneira, era comum as pessoas realizarem suas leituras em jardins e salões (FISCHER, 2006). Vejamos, pois, a citação:

Em jardins ensolarados e saguões repletos de gente, romances e épicos – não mais lido em voz alta por serviçais e escravos, mas pelos próprios membros da família – entretinham nobres e damas. Passagens da Bíblia eram lidas em voz alta nas cerimônias religiosas e às freiras e aos monges durante as refeições. Preleções em universidades eram apenas um *lectio*, uma leitura pública. E, como na Roma antiga, um livro “publicado” era aquele que havia sido lido em voz alta em público. Quase todos os públicos leitores na idade Média eram os que escutavam a leitura (FISCHER, 2006, p. 131).

Dessa maneira, percebemos que nas civilizações antigas as práticas de leitura se desenvolviam nos modos de ler em voz alta, nos locais públicos. Foi se estabelecendo diacronicamente a formação do leitor e das práticas de leitura, tornando essas práticas meios de interação, informação e de entretenimento. Como vimos, era comum a prática de ler para si e para outros. Esse modo de leitura ainda é bastante observado hoje, principalmente em reuniões religiosas, as cristãs, por exemplo, que utilizam a Bíblia Sagrada como instrumento de leitura diária em suas liturgias.

Por volta do século XIV, a leitura ainda não era realizada de modo particular, individualizada e de forma independente. Mas, com o passar dos anos, essa prática mudou. Ocorreu por etapas e por diferentes motivações, a sociedade começou a apropriar-se do conhecimento de leitura e realizar essa prática para deleite e por motivações profissionais.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2019), o exemplo mais notável de inserção da sociedade brasileira no mundo da leitura se deu por meio de acesso à ficção romântica. Foi em meados de 1840 que o país passou a exibir alguns traços necessários para a formação e o fortalecimento de uma sociedade leitora. Nesse período, conforme Lajolo e Zilberman (2019, p. 29), “estavam presentes os mecanismos mínimos para a produção e circulação de literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas”. Hoje, o acesso à leitura tem ocorrido por meio do contato da sociedade com as mais diversas mídias. Dessa forma, compreendemos que é partindo da interação com as mídias analógicas e digitais que a sociedade realiza suas práticas de leitura.

Mas, afinal, o que é leitura? De acordo com Terra (2019), antes de construirmos um conceito de leitura, precisamos definir o ato de ler. Para esse autor:

Ler, em sentido amplo, significa construir sentido. Só podemos falar que alguém leu um texto se foi construído um sentido para o leitor. Isso significa que ler está além de decodificar, embora a decodificação seja pré-requisito para a leitura. Ler e leitura são atividades humanas e se inserem no mundo da cultura, particularmente do que se denomina cultura letrada. Isso tem uma implicação importante: ler é algo que se aprende (TERRA, 2019, p. 172).

Terra (2019) entende leitura como o próprio ato de ler. Para o autor, a prática de ler é primeira, antes mesmo de se discutir uma concepção de leitura, os eventos e modos de ler já aconteciam. No decorrer das eras a humanidade tem desenvolvido diversas formas de ler, e estas, por sua vez, estão relacionadas com os contextos sociais e tecnologias nos quais estamos envolvidos em determinado espaço-tempo, doravante, cronotopo (BAKHTIN, 2013).

Essa concepção de leitura se estabelece como parte das atividades humanas e da cultura dos povos. O autor (TERRA, 2019) defende que ler é algo que se aprende. Portanto, entendemos que é por meio da prática leitora que o sujeito realiza a produção de sentidos, e a isso chamamos de leitura. Por conseguinte, os modos de ler são aprendidos por meio das interações sociais que ocorrem entre os sujeitos e as mídias disponíveis para tal prática. Nesse sentido, Chartier (1999, p. 77) afirma que

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu ator, seu editor ou seus comentadores.

Chartier (1999) compara a prática de leitura como uma viagem que se faz por terras desconhecidas, uma aprendizagem que vai se construindo e se constituindo à medida que o leitor inicia o processo de significar os conhecimentos experienciados por meio da leitura. Contudo, é importante destacar que essa viagem por terras alheias impõe, ao leitor, limitações, não permitindo uma liberdade total que se pode perceber no princípio de uma leitura. Sobre isso, Chartier (1999, p. 77) expõe:

Toda a história de leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os

gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler (CHARTIER, 1999, p. 77).

Chartier (1999) discorre sobre uma “suposta” liberdade na prática leitora por acreditar que num livro há pretensões que são impostas, o que torna a prática de leitura uma liberdade não absoluta na construção dos significados produzidos das pretensões do autor. Essa construção de sentidos impulsionada pela prática da leitura é um processo de interação em que autor e leitor dialogam. Dessa forma, os diálogos estabelecidos sobre a prática de ler mudam com o passar dos tempos, dos lugares, dos objetos lidos e por meio dos propósitos comunicativos pelo que se lê.

De acordo com Terra (2019, p. 172):

Ler é um processo interativo, isto é, na leitura, o autor e leitor interagem. Diferentemente do que ocorre na interação face a face, em que os parceiros mobilizam as habilidades de falar e ouvir, na leitura, o autor e leitor, em geral, não compartilham o mesmo espaço e tempo, ou seja, um texto escrito é produzido por alguém em uma determinada época e local, mas sua recepção ocorrerá em um tempo posterior ao da produção e quase sempre em local distinto daquele em que foi produzido. Ao ler o Dom Quixote, de Miguel de Cervantes, tomamos contato com um texto que foi produzido na Espanha no século XVII.

É importante destacar que há durante esse processo diacrônico de práticas de leitura, questões relacionadas ao cronotopo (MACHADO, 2010), uma vez que quase sempre estamos interagindo com textos produzidos em espaços e tempos que não são o nosso. Dessa maneira, quando investigamos sobre os modos de ler na história percebemos nitidamente que os modos estão diretamente ligados às tecnologias que fazem parte da conjuntura social num cronotopo específico. Nesse sentido, há uma necessidade social de agenciar novos modos de ler e a escola pode ser essa agência de aprendizagem de novos outros modos de ler e escrever.

Bakhtin nomeou por meio de um neologismo: cronotopo, uma categoria em que tempo e espaço são construídos na composição da obra literária como texto de cultura. O cronotopo se tornou a formulação do dialogismo para se compreender a representação do tempo em diferentes perspectivas, de modo a apreender como se manifestam as simultaneidades; como o tempo se constitui no espaço; como se

desenvolve; como se transforma e, ao fazê-lo, movimentando todo o sistema cultural. [...] da semiótica verbal de onde emerge, o cronotopo orienta a compreensão da comunicação na cultura de sistemas virtuais que constroem as relações de espaço-tempo em composições arquitetônicas imprevisíveis, desafiando todo nosso conhecimento sobre as condições da própria natureza humana (MACHADO, 2010, p. 211-212).

Dessa maneira, é relevante destacar a importância de se pesquisar os modos de leitura em nosso cronotopo, como se dão essas práticas em tempo de cultura digital. As diferentes perspectivas de modos de leitura na história estão embricadas com as culturas desses espaços e tempos vivenciados.

Chartier (1999) faz a relação prática de leitura e cronotopo, quando discorre em sua obra *A aventura do livro: do leitor ao navegador* as particularidades que se atribui aos processos de desenvolvimentos das práticas leitoras através dos tempos. Nessa obra, o autor destaca questões de temporalidade e da evolução da escrita, conseqüentemente, das práticas de leitura. Isso nos faz compreender que os modos de ler, pela sociedade, perpassa por um processo de mudança de acordo com as necessidades de comunicação da sociedade.

Na continuidade do discurso, sobre a leitura através dos tempos, é importante refletirmos sobre as práticas de leitura num contexto de uma sociedade da cultura digital. Pensar como os sujeitos estão agenciando seus modos de ler utilizando os artefatos das TDIC, por exemplo, para assim, realizarem prática de leitura num contexto da cultura digital.

### 3.3 PRÁTICAS DE LEITURA NA CULTURA DIGITAL

Na antiguidade, as práticas de leitura eram realizadas em materiais físicos: em ossos; pergaminhos; papiro; entre outros. Na atual Era os suportes mudaram, os modos e as práticas de leitura também. Isto acontece uma vez que as práticas de leitura se adequam as formas de comunicação humana na sociedade, por meio dos usos da língua/linguagem (BAKHTIN, 2011).

No século XXI, as práticas de leitura na cultura digital começaram a ocorrer de diversos modos e utilizando-se de numerosos suportes, pois vivemos num mundo das linguagens líquidas (SANTAELLA, 2007), tempos de mobilidade ubíqua em que as linguagens se convergem, se cruzam, se entrelaçam e se embricam. Portanto, esse é processo que leva o leitor a experienciar a outros modos de ler, sobretudo, numa prática situada de leitura no digital.

A mudança dos suportes alterou também os modos de leitura dos sujeitos. É natural, por exemplo, observarmos nas escolas as leituras em telas, que se estendem às demais práticas sociais do sujeito (TERRA, 2019). A prática de leitura em telas digitais pode ser observada nos bancos, nos letreiros de ônibus e nos diversos painéis digitais espalhados nas ruas dos municípios. Isso indica que vivemos num espaço de letramentos sociais em que as práticas e os eventos de letramentos ocorrem a todo tempo e em diversas esferas da sociedade.

A cultura do impresso é predominante nos ambientes educacionais. No entanto, é inegável que crianças e adolescentes se interessam e têm interagido com recursos tecnológicos digitais em suas casas (para aqueles que dispõem de tecnologia em casa) e na escola. Nesse sentido, entendemos que a escola pode ser o lugar, a agência, em que esses alunos desenvolvem os letramentos sociais.

As TDIC, permitem a produção, leitura e interação com diversas modalidades de texto. Para Terra (2019), as animações, os sons e os efeitos especiais são recursos que contribuíram com a mudança nos modos pelos quais lemos e escrevemos. Desse modo, os modos de ler se ampliam e não estão focalizados apenas, no impresso ou no texto verbal, mas também nos textos multiletrados e multimodais. Textos que dotados dessa ubiquidade dão lugar aos sons, os movimentos, aos infográficos e a tantas outras modalidades textuais.

Na Era do digital, a concepção de gêneros emergentes e os suportes se apoia na discussão bakhtiniana de gênero do discurso (BAKHTIN, 2011) chamando atenção para três aspectos:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelo campo desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção

composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado (BAKHTIN, 2011 p. 261-262).

Os gêneros emergentes do digital são as manifestações dos enunciados concretos, relativamente estáveis que são utilizados nas atividades humanas e materializados nas esferas virtuais e digitais. Entre os diversos gêneros emergentes do digital, podemos destacar: *e-books*<sup>25</sup>, *blogs*, *chats*, livros didáticos digitais<sup>26</sup>, entre outros. Bakhtin (2016) nos apresenta a teorização dos gêneros discursivos que nos faz entender que a gênese de um gênero digital é a mesma de um gênero não digital, ambos possuem: tema, estilo e estrutura composicional, o que os diferenciam são as formas de materialização deles na sociedade.

Na cultura digital, os gêneros digitais são utilizados em diversas práticas sociais de leitura e de escrita. Donas de casa utilizam mensageiros instantâneos para se comunicarem com seus filhos, grande parte da sociedade usuária de tecnologias digitais está inserida nos grupos virtuais de aplicativos móveis como o *WhatsApp*, por exemplo, atuam no cotidiano de grande parte da população que interage de forma *online*. Isso tem relação com as práticas de leitura na sociedade moderna permeada pela cultura digital. Nas empresas, de modo geral, os gêneros digitais são utilizados na execução das tarefas e implicam na eficiência e eficácia nos processos e atividades desenvolvidas na empresa, a exemplo disso, os e-mails corporativos, as *homepages* institucionais, os lembretes eletrônicos, todos esses são recursos indispensáveis na rotina de trabalho de muitos sujeitos.

Os gêneros digitais também estão presentes nas esferas midiáticas, no rádio, na TV e na internet, bem como nas instituições governamentais, como podemos observar, os diários oficiais digitais e os requerimentos *online* utilizados em diversos órgãos públicos e privados no país.

Na escola, pesquisas comprovam que os gêneros digitais aparecem nas atividades do livro didático (SANTOS, 2019) e orientam quanto à apropriação desse conhecimento para que

---

<sup>25</sup> De acordo com Dicio – Dicionário Online de Língua Portuguesa, *e-book* é um livro eletrônico, escrito em seu formato original, mas disponibilizado e difundido através da Internet, para ser lido em formato digital.

<sup>26</sup> Os livros digitais são livros didáticos materializados em plataformas digitais, dotados de objetos virtuais de aprendizagem e soluções didáticas que permitem a interação seja do professor ou aluno com uma diversidade de objetos educacionais com uma linguagem atraente e de fácil usabilidade.

os alunos consigam interagir com a sociedade e, conseqüentemente, desenvolvam competências para viver numa sociedade permeada pela cultura digital.

A discussão desta seção deixa claro que os modos de ler na sociedade mudam de acordo com sua evolução e com o surgimento de novos gêneros discursivos. O que implica em novas formas que os sujeitos realizam as suas leituras.

Na próxima seção discutiremos sobre letramentos, multiletramentos e cultura digital, pois acreditamos que os desdobramentos dos estudos dos novos letramentos e o contexto de cultura digital têm afetado os modos de ler dos alunos.

## 4 LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E CULTURA DIGITAL

*A leitura do mundo precede a leitura da palavra<sup>27</sup>.*

*Paulo Freire*

Nesta seção, apresentamos uma discussão sobre os letramentos. Sim, adotamos a concepção plural por considerarmos que dessa forma reconhecemos os mais diversos conhecimentos e usos sociais da linguagem, propusemos discutir sobre multiletramentos, concepção e características e os novos letramentos emergentes em contextos das TDIC.

### 4.1 LETRAMENTOS: REFLEXÕES E CONCEPÇÕES

Neste texto compreendemos a concepção de letramento na perspectiva dos estudos de Street (1993), que concebe letramento numa perspectiva ideológica e atrelada as práticas sociais do sujeito. Deste modo, iniciamos as ponderações expondo a importância de compreender que há na literatura duas abordagens, ou dois modelos de letramentos: o modelo autônomo e o ideológico (STREET, 1993; KLEIMAN, 1995).

Esses conceitos de letramentos são discutidos por Street (1995), que considera o letramento sob duas perspectivas: a primeira refere-se basicamente as habilidades individuais do sujeito e, o segundo, as práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral, letramentos autônomo e ideológico, respectivamente.

No modelo autônomo, o letramento é compreendido como um mecanismo neutro, desassociado de um contexto social. O letramento autônomo está atrelado a questões técnicas, formais da língua, isto é, sem levar em conta os aspectos contextuais das práticas sociais. Nessa perspectiva, o letramento é visto como um produto adquirido para fins funcionais (STREET, 1993).

---

<sup>27</sup> FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

Para Kleiman (1995, p. 22), a escrita, no modelo autônomo, é compreendida “como um processo em si mesmo”, apresentando três características principais: i) a interdependência da aquisição da escrita e do desenvolvimento cognitivo, desse modo, há uma maior preocupação com a aprendizagem cognitiva da língua; ii) a separação entre escrita e oralidade; e, iii) a contribuição de superioridade e determinadas qualidades a grupos que possuem conhecimento da escrita.

No segundo modelo, numa perspectiva ideológica, uma característica observada é o papel das relações de poder constituídas por meio das práticas dos letramentos. A criticidade e o olhar para a multiplicidade fazem parte dessa abordagem, por essa razão, os teóricos dos novos estudos do letramento, que aderem a essa perspectiva, grafam um “s” na palavra letramento, dando lugar às mais diversas manifestações de letramentos que encontramos na sociedade e, conseqüentemente, na vida.

As relações humanas por meio da linguagem se dão através das práticas sociais dos sujeitos e da interação entre eles (BAKHTIN, 2016). Segundo Bakhtin (2016, p. 11), “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. O autor (2016) destaca que o caráter e as formas de uso [da linguagem] são tão multiformes quanto os mais diversos campos da atividade humana, exigindo de cada indivíduo conhecimentos indispensáveis que permitam a interação com as mais diversas manifestações linguísticas.

Essas manifestações se dão por meio das práticas sociais. Sendo assim, defendemos letramento como a materialização das práticas sociais e apoiamo-nos no conceito de letramento apresentado por Soares (2017, p. 63), quando afirma que letramento é a:

necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

O conceito de letramento surgiu para se “nomear” o que ocorre nas práticas sociais dos sujeitos, em relação à leitura e à escrita; porém, vai além deste domínio sistêmico alfabético e ortográfico e perpassa o processo de alfabetização (SOARES, 2017) ou, como nos apresenta Street (1993), a alfabetização pode ser compreendida como um dos tipos de letramento.

Nessa perspectiva, considerando não somente como os sujeitos se apropriam do conhecimento linguístico, mas, sobretudo, como fazem uso desse conhecimento nas práticas cotidianas, nas relações sociais, pessoais e profissionais. Soares (2017, p. 64) acrescenta que letramento é “entendido como desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Esse ‘uso competente’ entendemos como habilidade de uso da leitura em práticas situadas na sociedade, por exemplo, ler para utilizar o transporte público, ler para utilizar bancos, ler os letreiros e painéis digitais nas praças e igrejas.

Uma concepção de letramento bastante difundida na escola é o letramento do impresso, em outras palavras, práticas de leitura e de produção de textos escritos. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 23) explicam que o letramento impresso se refere à “habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências de leitura e da escrita”. Os autores acrescentam que esta concepção de letramento tem perdido espaço nas escolas por sua característica *off-line*, dando espaço para as manifestações de letramentos *online* nas quais os alunos são convidados a produzirem textos em ambientes digitais, plataformas multimídias com características hipertextuais.

Com as emergentes e múltiplas facetas culturais e de linguagem associadas ao uso das TDIC, faz-se necessário ampliar o conceito de letramento para além da produção e da disseminação de textos em suportes impressos, o letramento do impresso. Emerge, assim, o entendimento de que a concepção de letramento ultrapassa a questão da apropriação de códigos escritos e da reprodução destes pela sociedade, quebrando a concepção de que não estão somente ligados aos conhecimentos de leitura e de escrita, mas também podem estar relacionados às mais diversas áreas de conhecimento e às atividades diárias dos indivíduos. Essas práticas demandam apropriação de conhecimento técnico e conceitual para uma ideal interação e utilização desse conhecimento em práticas sociais situadas.

Para discussão inicial sobre os letramentos, destacamos a importância de considerar os letramentos advindos das massas, os produzidos pela comunidade. Esses letramentos estariam relacionados aos campos dos conhecimentos poéticos, da arte, do grafite, da produção, da criação e da execução musical, da dança e de outras atividades relacionadas com a arte, por exemplo (SOUZA, 2011). Assim, a escola, como um lugar plural, pode ser a principal agência

para acolher em suas práticas de ensino e de aprendizagem de todas as manifestações de letramentos e de práticas sociais dos alunos.

Nesta tese, compreendemos a concepção de letramento de acordo com os novos estudos do letramento (NEL), partindo dos estudos de Street (1995). Entendo que nas práticas situadas de letramentos temos a ideia de: prática, agência e eventos de letramentos. Isso implica dizer que, de modo geral, os sujeitos sociais estão a todo tempo interagindo uns com os outros e, por meio da interação, eventos de letramentos vão ocorrendo. À medida que os eventos ocorrem, os sujeitos, cada um a seu modo e de acordo com sua cultura e conhecimentos prévios, agenciam os letramentos ocorridos nos eventos e a partir daí realizam suas práticas situadas.

Em se tratando das concepções e das práticas de letramentos na escola, as TDIC têm seu lugar na ressignificação dos conceitos de letramentos, pois nas áreas das tecnologias na educação ou informática educativa a expressão letramento digital (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016) é utilizada de forma recorrente. Mas, afinal, o que são letramentos digitais?

Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), os letramentos digitais são “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentidos eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”, ou seja, são conhecimentos necessários para uma melhor interação neste mundo moderno e conectado que permite a leitura, produção, compartilhamento e interação entre sujeitos.

Nesse sentido, cabe-nos uma reflexão sobre o papel da escola enquanto instituição responsável pela ampliação da competência letrada dos alunos. Dessa maneira, a escola pode ser esse lugar de se explorar e desenvolver as competências dos letramentos nos alunos, no que se refere a atribuir sentido aos textos, a partir das linguagens que fazem parte dos contextos sociais dos sujeitos, lhes dando condições de conseguirem realizar a curadoria das informações do texto, bem como, a ética do discurso, na direção do que preconiza a quinta competência da BNCC (BRASIL, 2017) – a cultura digital.

A quinta competência da BNCC, cultura digital, orienta os professores quanto à inserção e uso das TDIC no cotidiano, nos componentes curriculares e nas práticas sociais da comunidade escolar. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), o aluno precisa desenvolver competências que o leve a,

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

A BNCC (BRASIL, 2017) para o Ensino Fundamental orienta quanto às práticas de letramentos permeados pelas TDIC, para que o sujeito possa interagir socialmente entre si utilizando os artefatos da cultura digital. Sendo assim, agenciar tal prática de letramento na escola torna-se imprescindível para ampliar a forma como os estudantes agenciam os letramentos num contexto digital.

Apesar de a BNCC apresentar orientações para um currículo que considere a cultura digital nas práticas de ensino e aprendizagens, é importante problematizar que, geralmente, a infraestrutura das escolas do nosso país é, de certo modo, deficitária. Dessa maneira, as instituições de ensino, por meio da gestão e do corpo docente, podem ter dificuldades para criar as condições necessárias para o desenvolvimento da cultura digital. Entendemos que a falta de vontade política contribui para que não haja avanços no desenvolvimento de competências para uma cultura digital conforme preconiza a BNCC.

Dudeny, Hockly e Pegrum (2016), defende a concepção de letramento digital de diversos modos: em SMS (*Short Message Service*), serviço de mensagens curtas; navegação na internet e conhecimento sobre a linguagem praticada na internet; o uso da linguagem não verbal. Segundo os autores, o SMS é entendido como a habilidade de estabelecer comunicação eficientemente por meio de um tipo de linguagem denominada de internetês, utilizada predominante em espaços virtuais. A internetês consiste em uma forma de linguagem que surgiu em salas de bate-papo e em mensagens via celular. Essas mensagens associam ao uso e à produção de textos, abreviaturas, os *emoticons*<sup>28</sup> e *emojis*<sup>29</sup>.

Para Dudeny, Hockly e Pegrum (2016), o uso desse conhecimento linguístico está ligado geralmente com uma preocupação de identificação grupal e apropriação de letramentos digitais. O conhecimento linguístico do internetês é considerado por esses teóricos como um novo registro linguístico; acrescenta-se ainda que os *hiperlinks*, entendidos como pontes de

---

<sup>28</sup> Representação gráfica de uma emoção feita através dos caracteres que você tem à disposição em seu teclado, e nada mais. Eles eram (e ainda são) muito usados em locais em que você só pode usar texto para se comunicar.

<sup>29</sup> Os *emojis* podem ser considerados uma evolução dos *emoticons* e são bem mais recentes.

acesso a textos multimodais, são novas formas de ‘navegação’ no texto digital, que requerem, assim, letramentos em *hipertexto* e multimídia.

Existem várias concepções de letramentos, concepções que consideram práticas de escrita e de leitura do impresso ao digital, que se aplicam aos contextos do formal ao informal. Sendo assim, não há rupturas entre esses conceitos e concepções, uma vez que todas estas concepções de letramento estão implicadas nas práticas sociais dos indivíduos (SOARES, 2017).

Diante disso, esta pesquisa se apoia na perspectiva ideológica dos letramentos como práticas sociais. Dessa maneira, acreditamos que os letramentos nem sempre serão do nível da palavra, ou seja, do verbal, mas estarão presentes em todas as práticas sociais e nos enunciados materializados nas mais diversas semioses.

#### 4.2 MULTILETRAMENTOS: POR UMA PEDAGOGIA DA MUDANÇA

Na década de 90, nos Estados Unidos, um grupo de estudiosos iniciou uma discussão inovadora que, depois, viria a disseminar-se em todo o mundo. Nascia então o manifesto da pedagogia dos multiletramentos. Manifesto é um gênero discursivo que se refere a uma declaração formal que, geralmente escrita, transmite intenções, opiniões, decisões ou ideias políticas, particulares a uma pessoa ou a um grupo de pessoas.

O documento foi assinado pelos membros do *The New London Group* (NLG), grupo de Nova Londres, em 1996, e apresentava paradigmas para os estudos semióticos dos textos, envolvendo diversas formas de produção, veiculação e conhecimento sobre os letramentos. O grupo em sua formação inicial era composto por 10 (dez) pesquisadores de diversas áreas do conhecimento que se propuseram a pensar sobre a educação no futuro.

O NLG se apoiou em dois pilares para expandir a compreensão sobre os multiletramentos: i) a diversidade linguística e cultura dos sujeitos; ii) e a diversidade multissemiótica possibilitada pelos usos de TDIC. Esses estudiosos do NLG apontavam para a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos e incluir nos seus currículos a grande variedade de culturas presentes no contexto social em que os sujeitos estão inseridos (ROJO, 2012).

Muitas foram as motivações que levaram o NLG a pensar numa pedagogia para o trabalho com os letramentos, pedagogia essa que observasse as mudanças nas formas de produção de sentidos e nas representações sociais (mundo do trabalho, da vida, cidadania). Foram questões relacionadas à natureza “multi” dos letramentos e das variadas culturas presentes na escola, como também as mudanças dos meios de comunicação e das formas de relações sociais embricadas em multissemoses, que levaram o grupo a pensar sobre mudanças de práticas.

Desse modo, se as práticas na sociedade mudaram, as práticas de ensino também careciam de mudanças. Com isso, a escola deveria repensar sobre práticas de ensino e de aprendizagem de letramentos convencionais (*tradicional literacy pedagogy*), termo utilizado pelo NLG. Pois, pensar numa educação para o futuro, perpassava pelo desafio de abrir espaço para que a diversidade cultural e de linguagens ocupassem a arena escolar.

Podemos, sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, afirmar que as juventudes – alunos da educação básica – dispõem atualmente de outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social – os novos letramentos; tomada de conceito novo. Isso porque nos estudos dos multiletramentos, um dos mais destacados funcionamentos desses novos textos que requerem novos letramentos é seu caráter para além do “multi”, o hiper: por meio de hipertextos e da hipermedia.

De acordo com estudiosos dos multiletramentos do NLG, a escola precisa se preocupar, cada vez mais, com a formação de sujeitos capazes de realizar práticas mais ativas de ensino e aprendizagens. Nessa direção, Cope e Kalantzis (2009, p. 7) destacam que “a abordagem dos multiletramentos sugere uma pedagogia para a cidadania ativa, centrada nos alunos como agentes de seus próprios processos de construção do conhecimento”<sup>30</sup>. Portanto, as velhas práticas de letramentos adotadas pela escola, de utilizar apenas textos impressos ou tecnologias analógicas de cunho tradicionalista, apoiadas nos letramentos tradicionais e convencionais, estão cada vez mais perdendo o sentido em tempos de cultura digital.

Os alunos da atualidade, no século XXI, precisam interagir com o conhecimento sobre os multiletramentos, e as aulas de leitura necessitam apresentar essa possibilidade de linguagem multissemiótica com alunos, pois práticas de leitura realizadas “exclusivamente”

---

<sup>30</sup> Tradução nossa do texto original em língua inglesa: “*The multiliteracies approach suggests a pedagogy for active citizenship, centred on learners as agentes in their own knowledge processes*”.

em livros impressos podem proporcionar problemas no desenvolvimento do leitor da era digital, uma vez que, na sociedade e na vida, estes sujeitos necessitam interagir com suportes de leitura não analógicos, seja no banco, na academia, no supermercado ou simplesmente para se comunicar.

A Pedagogia dos Multiletramentos nos direciona para a valorização não só de objetos culturais, linguísticos híbridos e impuros, mas também marginais. Para isso, numa proposta de *design*, a Pedagogia dos Multiletramentos transgride as relações de poder, desterritorializa os cânones e os textos eruditos. Dessa maneira, há lugar para a cultura de classes populares, movimento que permite o acesso ao conteúdo central e marginal, tornando os sujeitos mais críticos e questionadores. Com isso, oportuniza maior visibilidade ao que não tinha espaço em contextos de letramento autônomo e canônico.

Rojo (2012, p. 16), ao discorrer sobre o surgimento de uma nova ética e novas estéticas, destaca:

Uma nova ética que já não se baseia tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da *web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes (os *remixers*, *mashupers*). Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou *design*, baseie-se nos **letramentos críticos** [...] **Novas estéticas** também emergem, com critérios próprios. Minha “coleção” pode não ser (e certamente não será) “a coleção” do outro que está ao lado – ou na “carteira” à minha frente. Assim, meus critérios de “gosto”, de apreciação, de valor estético deferirão dos dele, fatalmente. (grifo da autora).

A Pedagogia dos Multiletramentos propõe uma ruptura com os processos de reprodução e apresenta uma nova abordagem direcionada para dinâmicas de transformação no que se refere à diversidade de linguagens, pelo que destacamos as multissemióticas. Segundo Cope e Kalantzis (2000a, 2000b) e Kalantzis e Cope (2000a, 2000b, 2004), a Pedagogia dos Multiletramentos intenciona propagar modos de ensinar que atendam às demandas da vida e do mundo do trabalho. Para que os sujeitos possam interagir com a sociedade moderna.

Na contemporaneidade é bastante comum o leitor se deparar com textos multissemióticos, multimidiáticos materializados nos mais diferentes suportes: impressos; mídia audiovisuais; digitais; ou analógicos. De acordo com Lemke (1998), os textos multiletrados e hipermediáticos constroem sentidos que são para além dos significados

individuais das somas de modalidades apresentadas pelo texto. Para o autor (1998), os significados são multiplicados devido à explosão combinatória e, por meio da multimídia, as possibilidades de significação extrapolam a ideia de adição.

Os multiletramentos possuem características importantes relacionadas ao seu caráter estético. De acordo com Rojo (2012, p. 23):

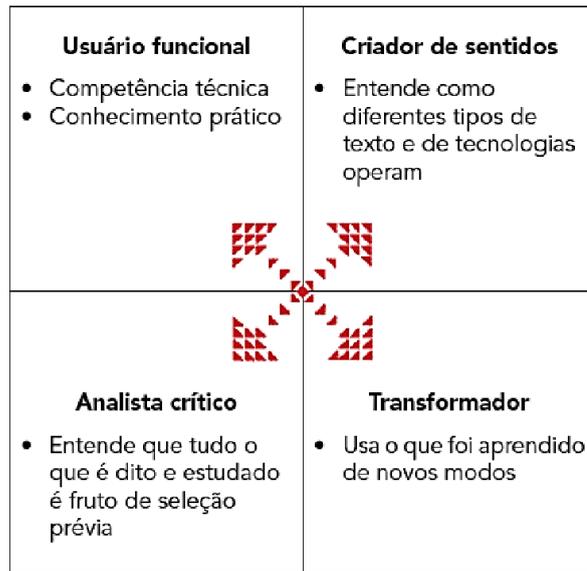
- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas).

Essas características fomentam a discussão da Pedagogia do Multiletramentos, evidenciando a diversidade cultural, tanto global quanto local, e valoriza os objetos culturais híbridos e impuros. O que nos permite maior criticidade sobre o que seria bom ou não para a educação.

Rojo (2012), a partir do manifesto lançado pelo NLG, propõe alguns princípios sobre como encaminhar a pedagogia dos multiletramentos. De forma geral, trata-se de formar um sujeito social que tenha competência técnica, que consigam se tornar criadores de sentidos, analistas críticos de seus objetos e transformadores sociais.

A figura 2 apresenta a representação do mapa dos multiletramentos.

**Figura 2 – Esquema dos multiletramentos**



Fonte: Rojo (2012, p. 29)

Na figura 2, podemos observar um esquema em forma de quadrantes que orienta como se faz a pedagogia dos multiletramentos na escola. Esse quadro é conhecido como *the how*, por propor um percurso de como realizar práticas multiletradas na escola. Destacamos que esse processo de realização do *the how* pode ser implementado em todas as áreas de conhecimento para melhor desenvolver as habilidades e os letramentos dos alunos.

O primeiro quadrante, denominado de usuário funcional, refere-se à necessidade de se trabalhar os conhecimentos técnicos sobre o conteúdo apresentado aos sujeitos. Dessa maneira, em se tratando de aulas de leitura, precisamos nos preocupar com a apropriação técnica, cognitiva dos alunos para que possam compreender o sistema linguístico e, a partir desse conhecimento, avançar para outras etapas: análise crítica; produção de sentidos; transformação; como veremos, por conseguinte.

O segundo quadrante, denominado de analista crítico, refere-se ao momento em que o sujeito utiliza seu conhecimento funcional e técnico sobre o conteúdo para ampliar seu letramento, analisando criticamente as informações apresentadas no sentido de problematizar o que lhe foi apresentado. Em se tratando de aulas em que são realizadas práticas de leitura, faz-se necessário desenvolver nos alunos a competência de analisar criticamente os textos,

com isso, a leitura não será uma mera reprodução de códigos, oralização de palavras para que se prove a fluência em um código linguístico, língua ou mesmo idioma.

No terceiro quadrante, intitulado de criador de sentidos, os sujeitos são estimulados a perceberem e produzirem os sentidos de uma prática, ou seja, de que modo aquela aprendizagem técnica pode contribuir na vida e nas práticas sociais. Uma vez que dotado de conhecimento técnico e capaz de analisar criticamente os textos, os sujeitos podem situá-los numa aplicação pessoal ou social. Nessa direção, compreendemos que as práticas de leitura no contexto dos multiletramentos cooperam para que os sujeitos ampliem para além de uma decodificação ou leitura expositiva.

O quarto quadrante, chamado de transformador, refere-se à capacidade de o sujeito utilizar os conhecimentos dos conteúdos desenvolvidos em outros contextos sociais, de outras formas, de outros modos. Nesse último quadrante, faz-se necessário ressaltar a importância de desenvolver nos alunos a competência multiletrada de utilizar a aprendizagem produzida, de outra forma, ampliando as possibilidades.

O NLG apresentou alguns movimentos que correspondiam às metas pedagógicas para que esse formato/modelo de ensino por meio do *the how* pudesse ser realizado. Do ponto de vista dos multiletramentos, o grupo estabeleceu a noção de *design*, que para o NLG pareceu ser a mais adequada. Para o grupo, a noção de *design* viria por substituir as concepções estáticas de transmissão do conhecimento referentes ao ensino tradicional do letramento. Desse modo, o *design* é o modo de desenvolver processos de representações nos processos de construção de sentidos para si e para o mundo. Nesta perspectiva, a noção de *design*, sob a óptica dos multiletramentos, são processos que existem em três aspectos: *design* disponíveis; o ato de desenvolver o próprio *design*; e o *Re-design*.

O sentido de *desing* está relacionado com ‘o quê’ da pedagogia do letramento. O NLG se apoiou no sentido do conceito de *design* por meio da metalinguagem dos multiletramentos para explicar que na educação, professores e gestores são vistos como *designers* de processos e ambientes de aprendizagem. Dessa maneira, orientam seus subordinados, em se tratando da escola, alunos e professores, como devem pensar e fazer. Essa noção de *design* está diretamente relacionada com o potencial de criatividade dos sujeitos para que possam redesenhar suas atividades numa prática situada.

Segundo o The New London Group (1996) os *designs* incluem: as gramáticas das línguas e de outros sistemas semióticos, dentre os quais destacamos: a fotografia; cinema; gramática gestual. Bem como incluem recursos da ordem do discurso, por exemplo, um conjunto de discursos produzidos socialmente que são interligados e operam de forma dinâmica e podem incluir uma diversidade de sistemas semióticos, entre eles: sistemas semióticos visuais; sistemas semióticos auditivos; ordem de discursos de diferentes escolas.

A partir do entendimento de *design*, ampliamos a discussão sobre uma prática, para compreendermos o que o NLG chama de *designing*. Para o grupo, o processo de produção de sentidos e a aplicação, na perspectiva dos multiletramentos, não pode ser apenas uma repetição dos *designs* ou recursos disponíveis, pelo contrário, necessita ser um processo que envolva a representação e recontextualização, causando assim, a transformação de sentidos dos recursos (*designs*) disponíveis, o *designing*.

O resultado do *designing* gera um novo significado. Esse novo resultado não é uma mera reformulação ou recombinação dos *designs* disponíveis. Esses resultados podem ser um tanto variavelmente criativos ou reprodutivos em relação a produção de sentidos existentes nos designs disponíveis, o *redesigned*.

É importante ressaltar que o processo *the how* representado no esquema da figura 2, não é estanque ou linear, pelo contrário, é um processo recursivo em que o sujeito está a todo tempo avançando e voltando etapas ao realizar as práticas situadas de leitura. Destacamos que, nesta tese, estamos focalizando as práticas de leitura em contexto escolar na cultura digital. No entanto, a pedagogia dos multiletramentos pode ser aplicada e teorizada em todas as áreas do conhecimento, por propor uma pedagogia culturalmente sensível.

A pedagogia dos multiletramentos na escola pode ser uma forma de tecer relações entre as TDIC, num contexto de cultura digital. Bem como, um processo de exploração das diversidades culturais e semióticas presentes na sociedade. Sendo assim, na próxima subseção teceremos algumas relações entre TDIC, cultura digital e escola.

### 4.3 TECENDO RELAÇÕES ENTRE TDIC, CULTURA DIGITAL, HIPERMÍDIA E ESCOLA

Os sujeitos imersos numa cultura digital (LEVY, 2010), para atender às mudanças exigidas no uso da linguagem na sociedade, precisam fazer uso dos multiletramentos (ROJO, 2012), num contexto em que são convidados a ouvir, ler e escrever produzindo textos empregando recursos linguísticos semióticos (SANTAELLA, 2004) e diversos quanto à forma linguística, aos modos, aos suportes midiáticos e às diversidades culturais.

A concepção de multiletramentos se apoia em dois pilares: i) a diversidade cultural dos sujeitos; ii) a diversidade tecnológica e multissemióticas das linguagens (ROJO, 2012); isso implica em considerar a diversidade de conhecimentos linguísticos, seja no campo da diversidade cultural ou na diversidade de linguagem, expondo as características multimodais do texto e os seus aspectos interativos e fronteiriços.

Com a integração e uso das TDIC em contextos escolares na educação básica, é possível afirmar que as plataformas digitais, os recursos multimídias e a multimodalidade (KERSCH; COSCARELLI; CANI, 2016) têm permitido possibilidades de ampliação dos letramentos dos alunos e têm contribuído de forma significativa com a educação linguística deles.

Ao pensar nos usos das TDIC e dos seus benefícios ao acesso à informação no contexto de uma cultura letrada, Maia (2013, p. 62) defende que

o aumento do contato da população com as tecnologias digitais e a simultânea diminuição dos seus custos de produção permitem que grupos periféricos passem a ter acesso à informação de forma mais rápida e façam novos compartilhamentos sociais, que vão além dos limites geográficos.

Os multiletramentos, embricados pelas mídias digitais, permitem aos sujeitos das mais diversas culturas e classes sociais que tenham acesso, compartilhem informações e conhecimentos diversos. Sendo assim, multiletramentos é uma explosão multiplicativa dos letramentos, ou seja, letramentos em múltiplas culturas e linguagens: imagens, músicas e sons, danças e gestos. (ROJO; MOURA, 2019).

Para Cani e Coscarelli (2016), as múltiplas linguagens (características presentes em textos da atualidade) constitutivas dos textos multimodais estão implicadas no domínio dos multiletramentos. Para Marcuschi e Xavier (2010), o ensino de língua por meio dos gêneros textuais digitais são possibilidades de exploração e ampliação desses (multi)letramentos, que são por sua vez carregados de múltiplas linguagens e são materializados em diversas plataformas e modalidades. Para os autores, os gêneros discursivos estão sempre em processo de evolução. De acordo com Cani e Coscarelli (2016, p. 15),

isso traz para a escola alguns desafios de como lidar com as diversas linguagens potencializadas pelas tecnologias digitais, assim como explorar as possibilidades de comunicação digital e das informações oferecidos por elas e levar para a sala de aula práticas pedagógicas que abordem esse caráter multissemiótico dos textos em circulação.

Os desafios apresentados pelas autoras são no sentido de como as escolas têm se apropriado de práticas pedagógicas que abordem os multiletramentos para a ampliação dos letramentos da comunidade escolar. Uma possibilidade de explorar a produção e a leitura de textos “multiletrados” é o trabalho com gêneros do discurso (MARCUSCHI, 2010). Para Marcuschi (2010, p. 15), “os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita”. Os gêneros digitais são heterogêneos e hipertextuais, ou seja, são multimodais, podendo ser materializados em ambientes virtuais, em suportes audiovisuais e multimídia. Por terem essas características, os gêneros digitais são multimodais.

Os gêneros digitais são materializados por meio de linguagem semiótica e são multimodais, ou seja, são concebidos em ambientes implicados pelos multiletramentos e apresentam características multimodais e são fronteirizos (ROJO, 2012). Os gêneros digitais se materializam, geralmente, em estrutura hipertextual. Xavier (2010, p. 208) entende hipertexto como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas”. Sobre esse assunto, Santos (2019) defende que trabalhar com os gêneros textuais digitais é uma possibilidade de o professor explorar as características hipertextuais e multimodais dos textos.

Segundo Rojo e Moura (2019), a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos implica numa explosão multiplicativa dos letramentos, o que os tornam multiletramentos, múltiplas linguagens. O ensino focado em gêneros digitais pode facilitar a imersão nesse contexto, ampliando não só os letramentos dos alunos, mas também contribui com o desenvolvimento da educação linguística deles.

Estudiosos dos multiletramentos partem da premissa de que os estudos sobre gêneros emergentes digitais são práticas sociais situadas culturalmente. Dessa maneira, destacamos que são fenômenos socioculturais e por esta razão devem ser investigados e explorados nos contextos sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos. Estamos, na atualidade, imersos numa sociedade hiperconectada, o lugar onde ocorre essa hiperconexão é o ciberespaço. De acordo com Lévy (2010, p. 17).

O ciberespaço [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Para o autor, a expressão “cultura digital” representa o conjunto de técnicas práticas, sejam materiais ou intelectuais, de atitudes, modos de pensar e de valores que são desenvolvidas e crescem no ciberespaço. Sendo assim, podemos considerar ciberespaço toda estrutura que integra os instrumentos, recursos e dispositivos digitais que são utilizados para comunicação. Para além desse arcabouço tecnológico, compreende-se como parte importante do ciberespaço todo o conteúdo produzido e consumido pelos sujeitos que se apropriam dessa “cultura digital”.

A cultura digital não surgiu com o advento das TDIC, mas o inverso pode ser defendido, com vistas a atender as demandas de práticas sociais dos sujeitos, principalmente as de comunicação. Com isso, a partir dessa necessidade social, surgem as TDIC, como novas formas de comunicação e interação social. Essa sociedade da cultura digital é caracterizada pela mobilidade e disseminação das mídias digitais, o que provoca mudanças sistêmicas nos espaços sociais e nas práticas individuais e cotidianas dos sujeitos. Sobre essas mudanças, ressalta Santaella (2013, p. 2),

[...] a revolução digital encontra-se hoje em plena era da mobilidade, que também chamo de tecnologias comunicacionais da conexão contínua constituídas por uma rede móvel de pessoas e de tecnologias nômades que operam em espaços físicos não contíguos (SANTAELLA, 2013, p. 2).

Afirmamos então que as TDIC não inauguraram a cultura digital, no entanto, elas são produto desse meio e a sua propagação impulsionou mudanças significativas nas capacidades de os sujeitos realizarem ações de criar, produzir, consumir/ler, exhibir, recriar, comentar, entre outras. Portanto, entendemos que as TDIC permitem ao sujeito imerso na cultura digital mobilizar competências específicas que são exigidas na sociedade, em relação ao manuseio e produção de conteúdo.

## 5 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS: MODOS DE LER NA CULTURA DIGITAL

*Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender<sup>31</sup>.*

*Paulo Freire*

Nesta seção analisamos os resultados das práticas de letramentos dos sujeitos que participaram da pesquisa, no que se refere às práticas sociais de leitura situadas, na utilização das TDIC e como esses sujeitos avaliam o seu conhecimento sobre letramento digital, ao tempo em que apresentam os suportes mais utilizados para as práticas de leitura e suas relações com os elementos de cultura digital.

A princípio, discorreremos sobre o perfil sociodemográfico dos alunos, pois defendemos que olhar para os dados na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos se faz necessário estar sensível às culturas dos alunos, ao seu lugar de falar, à posição social e às condições socioeconômicas que apresentam.

A partir desta seção, iniciaremos a análise das práticas de leitura, em contextos escolares, especificamente, buscando perceber como os sujeitos da pesquisa estão agenciando seus modos de ler na cultura digital e identificar os suportes mais utilizados pelos alunos nas práticas de leitura em contextos escolares.

### 5.1 LETRAMENTOS E PRÁTICAS DE LEITURA: UMA ANÁLISE SITUADA

Os eventos e as práticas de letramentos realizadas em contextos escolares precisam estar situados de acordo com a cultura e os conhecimentos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagens. Isso implica dizer que, ao realizar uma pesquisa acadêmica sobre os eventos e práticas de letramentos, não podemos fazê-la sem olhar para as

---

<sup>31</sup> FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

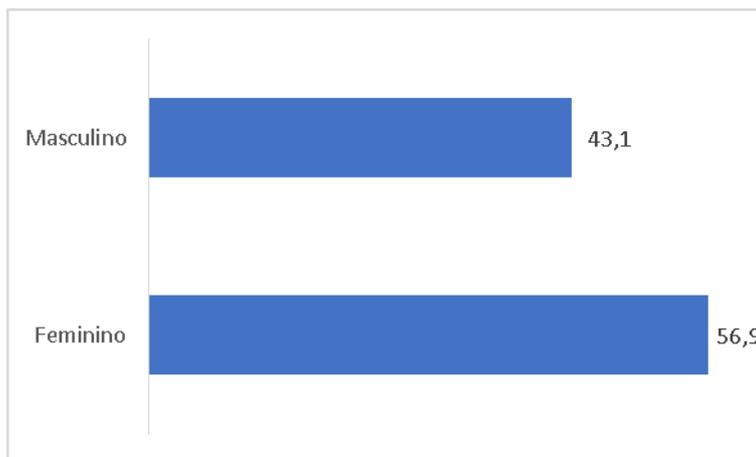
condições socioeconômicas e identitárias dos sujeitos partícipes da pesquisa, nesta tese, dos 140 alunos que participaram da investigação.

Conhecer um pouco sobre os alunos e seu entorno é extremamente importante, pois estamos realizando uma pesquisa na perspectiva dos multiletramentos. Nesse sentido, um olhar culturalmente sensível para as diversidades culturais e de linguagem dos envolvidos nesse processo torna-se indispensável.

Com a finalidade de conhecer quem são os sujeitos da pesquisa, realizamos um levantamento sobre idade, sexo e localidade em que residem, informações importantes para caracterizar os sujeitos respondentes. A primeira informação está relacionada ao sexo dos respondentes. A maioria dos alunos colaboradores da investigação eram do gênero feminino, que representa 56,9% do total de alunos participantes.

A nossa amostra de participantes está em conformidade com os percentuais de alunos matriculados no ensino fundamental em Alagoas, uma vez que no Estado, a maioria dos alunos matriculados no ensino fundamental são do sexo feminino. Essa informação é importante para a pesquisa por demonstrar que a amostra, do ponto de vista estatístico interpretativo está relacionada com a realidade alagoana de representatividade do sexo feminino na escola. A proporção observamos no Gráfico 2.

**Gráfico 2 – Sexo dos alunos**



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Realizamos o estudo em turmas regulares (turmas de fluxo padrão e sem distorções idade/ano) do 4º e 5º anos de uma escola pública municipal com alunos que moravam em diversos bairros do município Coruripe. Após a análise das repostas, identificamos que a maioria dos alunos (49%) tinha, em média, 10 anos quando a coleta de dados foi realizada.

Podemos observar a distribuição em percentual dos estudantes por faixa etária no Gráfico 3:

**Gráfico 3 – Idade dos Alunos**



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Os alunos partícipes da investigação tinham entre 9 e 11 anos quando a coleta de dados foi realizada. De acordo com dados do censo escolar 2020, divulgados em julho de 2021<sup>32</sup>, os alunos coruripenses não possuem distorção idade/ano, o que se confirmou em nossa amostra. Essa informação é importante por nos assegurar que as respostas dos alunos condizem com alunos em situação de educação regular, sem prejuízos de atrasos e que necessitam de um currículo adaptado a situações de aceleração de ano.

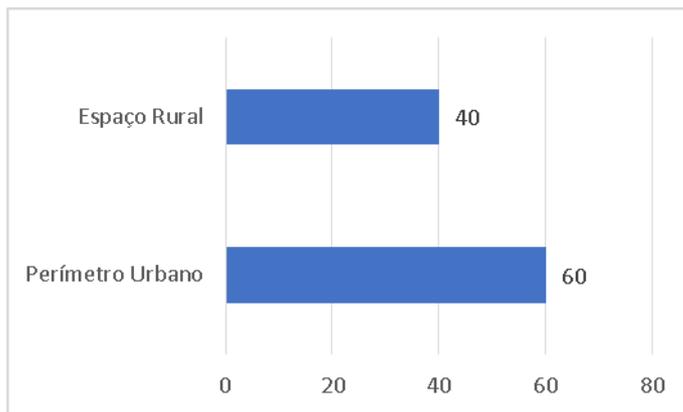
A escola *locus* da pesquisa atendia alunos de diversos bairros e povoados (Lagoa do Pau, Pontal de Coruripe, Barreiras, Miaí de Baixo, Miaí de Cima, Areias, Estiva, Sítio Linha) do município Coruripe. Muitos desses bairros estão afastados do perímetro urbano: Miaí de

---

<sup>32</sup> Os resultados do Censo Escolar 2020 podem ser visualizados por meio do link > <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.

Baixo, Miaí de Cima, Sítio Linha e Estiva. Desse modo, com a finalidade de conhecer um pouco mais os sujeitos pertencentes a comunidade escolar investigada, pesquisamos se os alunos residiam no perímetro urbano ou no espaço rural do município. As localizações geográficas dos alunos podem ser visualizadas no Gráfico 4.

**Gráfico 4 – Classificação por localidade**



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

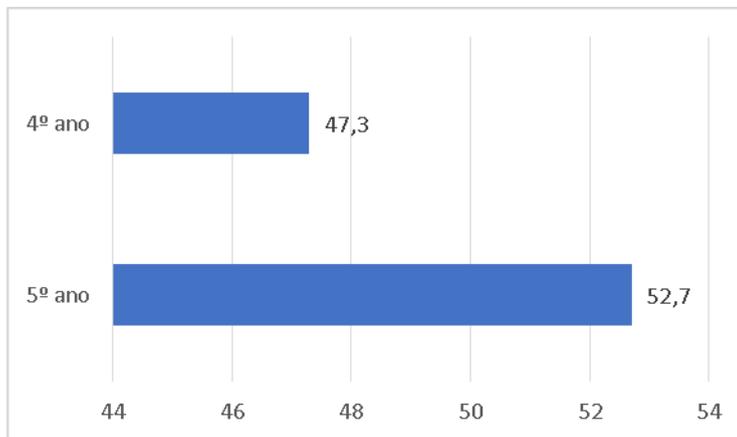
As informações do Gráfico 4 indicam que a maioria dos alunos residiam, em 2020, no perímetro urbano do município (60%). No entanto, uma grande parte desses estudantes, residem no espaço rural do município de Coruripe. Esses espaços são, geralmente, povoados, sítios, aldeias quilombolas, assentamentos de movimentos sociais, vilas de pescadores, entre outros. A diversidade de localidade de moradia dos alunos proporciona uma multiplicidade cultural na escola. Um dos pilares da pedagogia dos multiletramentos é justamente o reconhecimento da diversidade cultural dos sujeitos. Nesse sentido, valorizar as culturas desses alunos e trazê-las para a arena da sala de aula.

Se pensarmos sobre as condições de infraestruturas e urbanização do município de Coruripe, é possível supor que os alunos residentes no perímetro urbano podem, mesmo sem garantias de que seja uma realidade para todos, possuir melhores condições de acesso a TDIC em relação aos do espaço rural, mesmo compreendendo que tais condições de acesso às tecnologias infelizmente não são as mais adequadas sobretudo no que se refere à conectividade e acesso à internet banda larga, elementos inerentes à sociedade permeada pela cultura digital. Pois, no Brasil a disponibilidade de internet banda larga não é tratada como

política pública de acesso e isso prejudica as classes populares, os bairros periféricos e os espaços rurais de terem acesso à *web*.

O Gráfico 5, a seguir, apresenta o percentual de alunos partícipe da investigação por ano de escolarização. Aplicado os critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos da pesquisa, nossa amostra conseguiu coletar informações de 140 alunos que atenderam aos critérios metodológicos da pesquisa (serem frequentes; ter autorização dos pais; participar voluntariamente, entre outros). Realizada a análise dos dados, a amostra exatificou-se da seguinte forma:

**Gráfico 5 – Percentual de respondentes**



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Os resultados que apresentamos nos Gráficos 2, 3, 4 e 5 traçam um delineamento da caracterização da amostra. Na continuidade, realizamos um levantamento de dados que objetivou conhecer informações relacionadas a questões demográficas. Nos próximos gráficos, a partir do Gráfico 6, expomos uma discussão que se ocupou em conhecer detalhes relacionados às práticas escolares dos alunos, principalmente, as de leitura e um levantamento de informações que nos levou a conhecer a frequência em que eles – os alunos – praticavam a leitura no ambiente escolar.

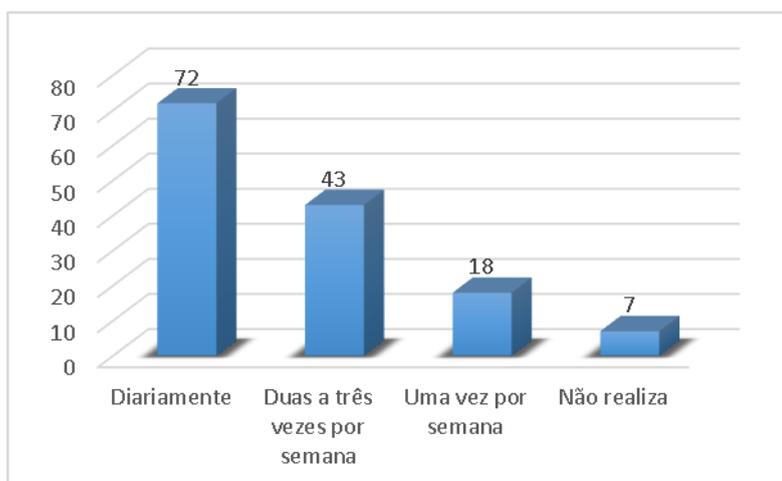
A maioria dos alunos, 51,4% (72 deles), respondeu que realizam leituras diariamente. Vale ressaltar que em diálogo com os alunos e conforme registro em nosso diário de bordo, os alunos consideram práticas de leitura aquelas que são realizadas na escola, utilizando um

suporte apropriado para essa prática, como: livros e revistas. Os alunos não consideram os eventos de leitura que ocorrem diariamente como práticas de leitura, por exemplo: leitura de letreiros, outdoors, fachadas de lojas e outros. Isso demonstra que os alunos, de modo geral, consideram que utilizam o momento da aula para ler. No entanto, sabemos que os demais eventos de leitura realizadas por eles no dia a dia estão embricados de multisseminários em textos multiletrados.

Ressaltamos que todas as informações que geraram os gráficos são resultados das análises dos questionários *online* que foram respondidos pelos 140 alunos participantes da investigação, as perguntas que direcionaram a geração dos dados estão no apêndice A.

Curiosamente, sete alunos responderam que não realizam leituras. No mesmo sentido da discussão realizada anteriormente, esses alunos acreditam que não realizam práticas de leitura por não terem momentos reservados para essa prática, seja para estudo ou deleite. Do mesmo modo, desconsideram as leituras realizadas em contextos sociais em práticas situadas de letramento. De modo geral, por meio das informações expostas no gráfico 6, percebemos que os alunos da escola investigada possuem hábito diários de leitura ou praticam a leitura pelo menos três vezes por semana. Acreditamos que era importante conhecer a frequência leitora desses estudantes.

**Gráfico 6 – Frequência das práticas de leitura**



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Além de conhecer a frequência em que praticam leituras, conhecemos também os ambientes em que realizavam a prática leitora. Dos 140 partícipes que responderam ao questionário online, 123 disseram que utilizam a sala de aula como lugar de realização de suas leituras. Com isso, inferimos que para os alunos o lugar de leitura é, primordialmente, na escola. Outra observação que fazemos se refere ao fato de os alunos não associarem as leituras que são realizadas no cotidiano como práticas de leitura.

Nos registros de conversas com alunos em nosso diário de bordo, os alunos da escola investigada afirmam que realizam leitura em outros locais da escola, entre eles, destacamos o laboratório de informática. Entretanto, nenhum dos respondentes assinalou o laboratório de informática como local de realização da leitura. Na visão apresentada pelos alunos, tanto nas respostas ao questionário, quanto nas entrevistas, os dados nos mostram que as práticas e os eventos de leitura realizados na escola se restringem ao lugar da sala de aula ou da biblioteca escolar. Nestes lugares, prioriza-se o uso de livros e materiais impressos. O aluno E5, narra:

Para as atividades de leitura a professora utilizava o livro impresso. Às vezes a gente ia para a biblioteca para ler histórias [...], mas sempre no livro impresso (E5).

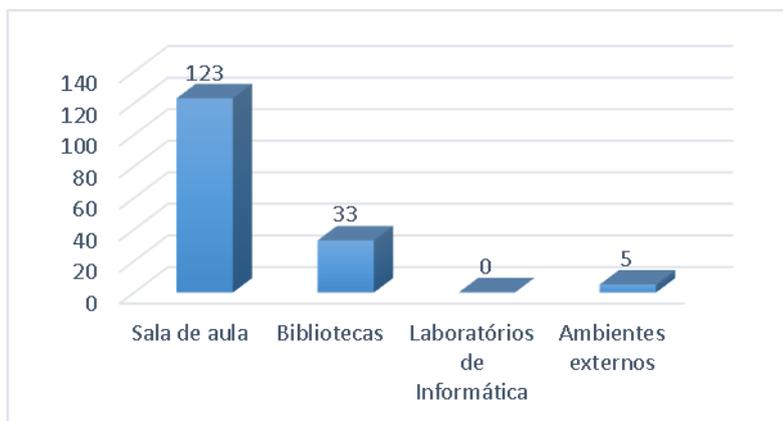
Dessa maneira, a narrativa de E5 nos faz refletir como a escola ainda é marcada e direcionada para práticas de leitura que se apoiam na cultura do impresso, com utilização de livros e das bibliotecas físicas. Todas as escolas municipais de Coruripe, inclusive a escola lócus da pesquisa, possuem laboratório de informática com conexão banda larga, no entanto, conforme analisamos na fala do aluno, espaços como o laboratório e os computadores da biblioteca não são utilizados para/nas práticas de leitura. Sabemos da importância da leitura de textos impressos; contudo, precisamos compreender que as escolas possuem outros espaços que podem ser potencializados para realização de eventos e de práticas leitoras.

Para que pudesse realizar práticas de leitura na escola na perspectiva dos multiletramentos, caberia aos professores e alunos utilizarem a diversidade tecnológica presente na escola, os laboratórios de informática, a biblioteca. Dessa maneira, percebemos que os sujeitos não estão agenciando os modos de ler na cultura digital numa perspectiva dos multiletramentos na escola.

No gráfico 07, a seguir, destacamos os principais locais em que são realizadas as práticas de leitura conforme responderam os alunos. Dos participantes, 123 indicaram que as práticas de leitura realizadas na escola ocorrem em sala de aula. Essas informações nos mostram que as práticas de leitura realizadas na escola investigada priorizam modos de leitura da cultura do texto impresso.

No questionário aplicado (apêndice A), perguntamos aos alunos a respeito dos ambientes físicos em que realizam leitura na escola. Baseados na estrutura física da escola *locus* elencamos algumas opções de ambientes possíveis: sala de aula; bibliotecas; laboratórios de informática; ambientes externos (pátios, corredores). No entanto, o *corpus* coletado indica para a prevalência de leitura na sala de aula. Outro dado relevante é que os alunos não utilizam o laboratório de informática para prática de leitura, caso o fizessem, seria uma oportunidade de cessar textos digitais, hipertextos e uma diversidade de textos multimodais.

**Gráfico 7 – Ambientes em que são realizadas as práticas de leitura**



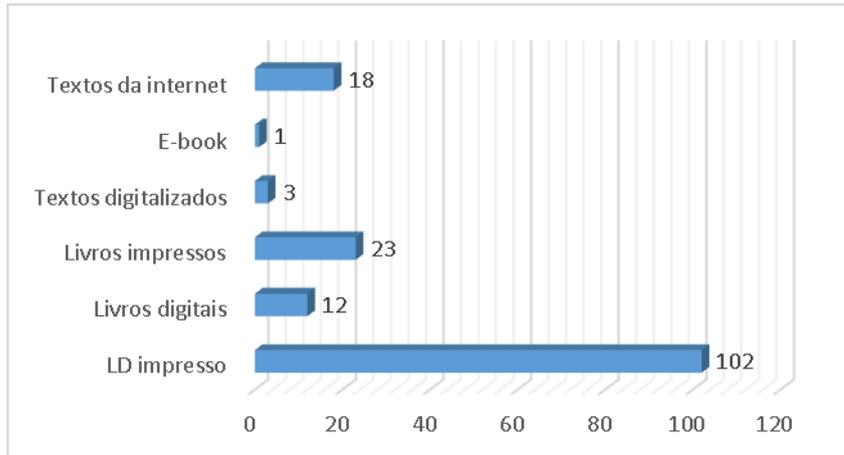
Fonte: dados da pesquisa, 2022.

No sentido do objetivo geral desta investigação, analisar nas práticas de leitura como ocorrem os modos de ler dos alunos na cultura digital na perspectiva dos multiletramentos, investigamos quais ambientes da escola os alunos praticam a leitura, sobretudo, os ambientes com artefatos digitais. As mídias emergentes em contextos da cultura digital contribuem significativamente para o conhecimento, apropriação e práticas de leitura que utilizem textos multimodais e multiletrados.

Dessa maneira, devemos utilizar as ambiências escolares para ampliar as possibilidades de leitura dos alunos numa perspectiva dos multiletramentos, por meio do trabalho com textos multiletrados ou multimodais. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a respeito do trabalho com a multimodalidade, afirmam que algumas escolas e alguns professores não dão importância para utilização de recursos tecnológicos que fazem parte da sociedade conectada. Segundo esses autores (2020, p. 179), “supermercados, livrarias, restaurantes e bancos” se utilizam desses recursos de modo natural. Assim, defendemos o posicionamento de que a escola, como importante agência de letramento social, precisa estar conectada e oferecer as possibilidades de os alunos agenciarem novas aprendizagens e novos modos de leitura na cultura digital.

O Gráfico 8 apresenta os tipos de suportes (analógicos e digitais) de leitura utilizados pelos alunos em suas práticas. Os suportes são os meios pelos quais os textos materializados nos gêneros discursivos circulam na esfera social. A maioria dos entrevistados respondeu que realizam leituras no livro didático, 72,8% (102 alunos). Esse percentual, alinha-se as informações que foram expostas no Gráfico 7, ou seja, os alunos leem na escola, na sala de aula e utilizam o livro didático como suporte de leitura. Se somarmos com os alunos que responderam que fazem leituras em livros impressos, esse número aumenta para 125 (cento e vinte cinco) partícipes, 89,2% dos alunos.

Dos partícipes da pesquisa, apenas 16 (dezesesseis) alunos, 11,4%, afirmaram que fazem leituras em suportes digitais (*e-book*, textos digitalizados e hipertextos na internet). Isso demonstra que nos modos de ler dos alunos é predominante a cultura do texto impresso, mesmo em tempo de cultura digital. Isso nos leva a refletir sobre os objetivos desta pesquisa, que se ocupa também em analisar o lugar dos multiletramentos nas práticas de leitura dos alunos. Sabemos que é possível trabalhar com os multiletramentos utilizando textos multimodais impressos, no entanto, os textos multiletrados, carregados de multissemioses, tais como: som, imagens e movimento, só podem ser materializados em ambientes digitais.

**Gráfico 8 – Suportes de leitura na escola**

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

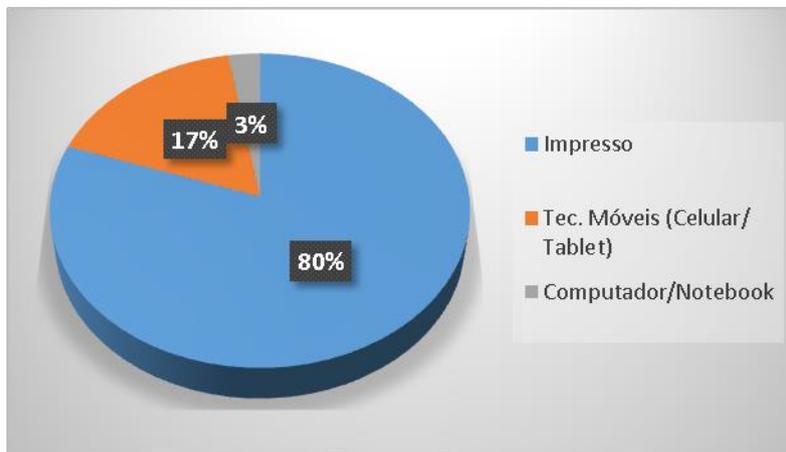
Os alunos utilizam diferentes tecnologias para as práticas de leitura. Classificamos as tecnologias em três grupos: tecnologias do impresso; tecnologias digitais móveis; e tecnologias digitais não móveis. As tecnologias não digitais se relacionam com o letramento do impresso (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), tais como livros didáticos e paradidáticos, revistas e periódicos e qualquer outro suporte analógico.

As TDIC se relacionam com o conhecimento do letramento digital (COSCARRELLI; RIBEIRO, 2017) com relação às interações dos sujeitos com os computadores, *smartphones* e a internet. Em um contexto de cultura digital, no qual estamos inseridos, é esperado da sociedade que ela utilize de maneira situada as TDIC nas mais diversas práticas sociais e, para que isso ocorra, precisamos refletir sobre e desenvolver o letramento digital dos sujeitos desde a educação básica.

O Gráfico 9 expõe os tipos/modalidades de tecnologias que são utilizadas pelos alunos em suas práticas de leitura na escola. Dos partícipes da pesquisa, 80% dos alunos fazem uso das tecnologias relacionadas aos letramentos e cultura do impresso, um número bastante representativo. Apenas 20% dos alunos afirmam que interagem com as TDIC para realizar práticas de leitura, desse percentual, 17% dispõem ou têm acesso às tecnologias digitais móveis e somente 3% utilizam tecnologias fixas como computadores de mesa e *notebooks*. Os dados que apresentamos no Gráfico 9, evidência de que modo os sujeitos da pesquisa estão imersos na cultura digital, apenas 20% dos alunos, o que corresponde a 28 alunos, responderam que em suas práticas de leitura interagem com TDIC.

Precisamos considerar que as dificuldades enfrentadas por muitos alunos, no que se refere ao acesso às TDIC, associadas a questões relacionadas à proibição do uso do celular em algumas escolas, são fatores que acabam contribuindo para o baixo percentual dos alunos utilizarem as TDIC para práticas de leitura. Isso implica que esses alunos podem ter pouca oportunidade de interagir com textos multiletrados numa perspectiva de leitura da pedagogia do multiletramento, que considere a diversidade cultural, de linguagens e tecnológicas. Observemos o Gráfico 9 que trata das tecnologias utilizadas nas aulas de leitura:

**Gráfico 9 – Tecnologias utilizadas em aulas de leitura**



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Outra observação relevante no estudo é o conhecimento de que nas práticas de leitura realizadas em contextos escolares, fora da escola, principalmente em casa, uma parte dos alunos utiliza tecnologias e recursos próprios da cultura digital. Esses dados foram gerados a partir da análise dos questionários (apêndice A). Isso deixa claro que a cultura do impresso e a cultura do digital estão imbricadas na vida e formação escolar dos alunos. Coscarelli (2017) acrescenta que os alunos, por meio da internet, podem ter acesso a muitos jornais, revistas, galerias, parques e conhecer muitos lugares do mundo. Dessa maneira, há uma imersão na cultura digital para a ampliação do conhecimento dos alunos.

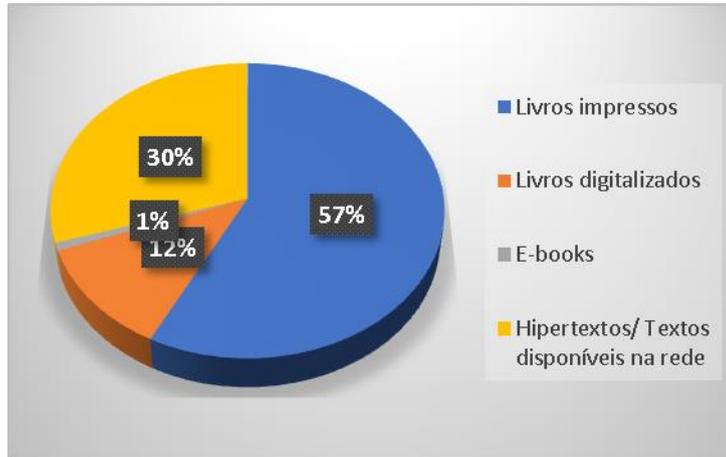
A escola tem priorizado os letramentos do impresso com os alunos em detrimento da cultura digital. Isso demonstra que a escola não tem sido a agência de aprendizagem dos modos de ler na cultura digital. Nesse sentido, o Gráfico 10 apresenta que em contextos não escolares, em suas residências, uma mudança nos modos de ler dos alunos. Os dados da

pesquisa desvelaram que 57% dos alunos reproduzem o perfil de leitores da cultura do impresso e 43% indicam para um perfil de cultura do digital quando realizam práticas de leitura fora da escola.

Dentre os suportes digitais utilizados para as leituras em ambientes não escolares, 30% dos alunos lançaram mão de textos e hipertextos disponíveis na internet, 12% deles utilizaram livros/textos digitalizados (.pdf e similares) e apenas 1% realizava práticas de leituras em *e-books*. Isso demonstra que para além dos muros da escola, os modos de ler dos alunos vão e ampliando, utilizam o livro impresso, mas uma parte deles também realiza leitura na perspectiva da cultura digital, utilizando tecnologias modernas e diversos artefatos eletrônicos, tais como: TV, celular e notebooks. Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 26), “escolas, em qualquer lugar do mundo, estão enfrentando atualmente desafios maiores do que nunca, tendo em vista a diversidade das salas de aula, as mudanças tecnológicas e sociais mais amplas, e a crise de recursos para a educação”.

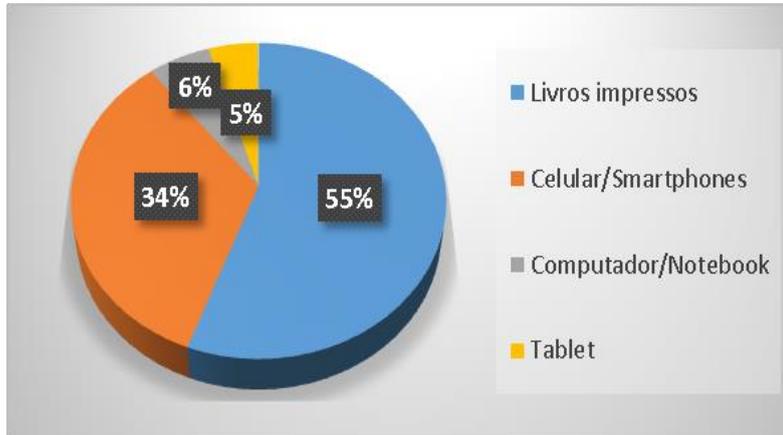
Desse modo, acreditamos que as mudanças tecnológicas e sociais que a escola do século XXI tem enfrentado, principalmente no que se refere ao acesso e à posse de tecnologias digitais para todos, com destaque para a conexão de internet banda larga, pode ser um fator importante que acaba dificultando o trabalho com os letramentos digitais e multiletramentos na escola.

Os desafios apontados por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) estão diretamente relacionadas às precariedades estruturais e estruturantes em que muitas escolas se encontram, limitando o acesso desses sujeitos a uma cultura digital na comunidade escolar. Dessa maneira, os alunos recorrem a recursos da cultura do digital em suas casas, que são geralmente *smartphones*. Vejamos, pois, no Gráfico 10, os dados referentes às tecnologias/suportes utilizadas no contexto não escolar pelos alunos.

**Gráfico 10 – Suportes utilizados em contexto não escolar**

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

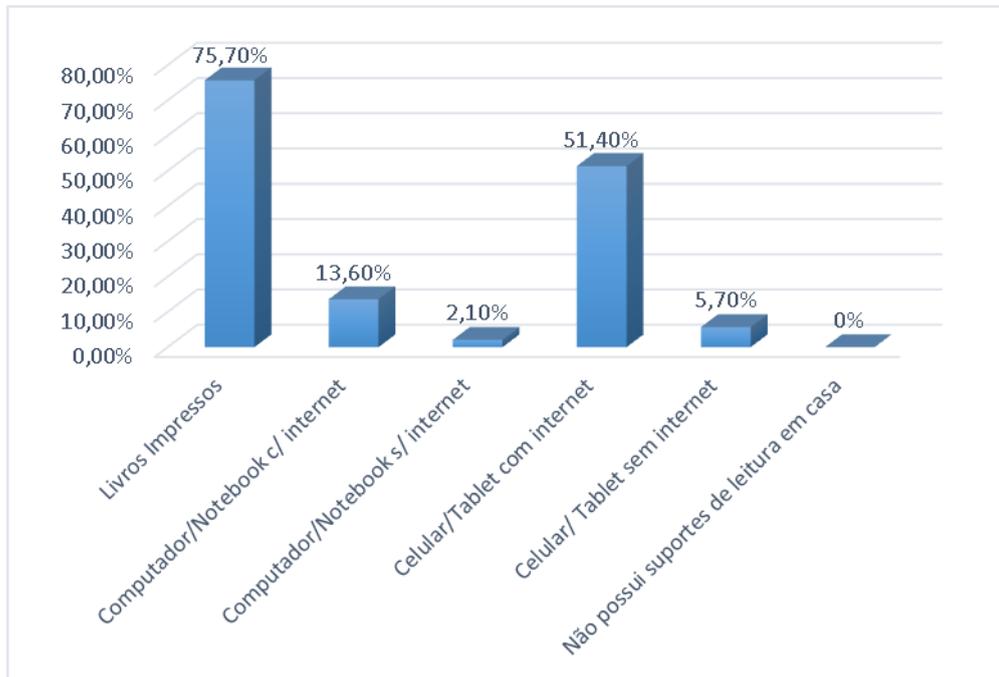
Para realizar as práticas de leitura em casa, os alunos utilizaram dispositivos digitais e não digitais. Do total de respondentes, 55% leem em livros impressos, como percebemos, o dispositivo analógico impresso é o suporte mais utilizado pelos alunos no contexto não escolar. O restante dos alunos, 45%, realizavam práticas de leitura em dispositivos digitais ou em materiais digitalizados. O celular ou o *smartphone* configura como a tecnologia mais utilizada (entre os digitais) para a prática de leitura para além da escola. Esse dado demonstra que os alunos têm iniciado um processo de imersão na cultura digital a partir do contato com os dispositivos digitais que possuem em casa. Com os dados apresentados no Gráfico 11, identificamos detalhadamente o percentual de alunos em relação ao dispositivo utilizado para a prática leitora.

**Gráfico 11 – Dispositivo utilizado em ambiente não escolar**

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Como podemos observar no Gráfico 11, a maioria dos alunos, 55%, reproduzem os modos de ler conforme aqueles praticados na escola, no livro impresso. No entanto, destacamos que 34% dos alunos, em ambiente não escolar, utilizam o celular ou smartphone para essa prática. Desse modo, essa informação responde a curiosidades levantadas nos objetivos dessa tese: conhecer os suportes mais utilizados pelos alunos para as práticas de leitura. Os dados da pesquisa nos mostram que o livro impresso e o celular são os dois suportes mais utilizados.

Os gráficos demonstram que a cultura do impresso é predominante na escola e fora dela. Esse modo de ler deve ocorrer por questões relacionadas à falta de acesso e posse das TDIC e de dispositivos digitais. No entanto, os alunos, à medida que possuem acesso às TDIC e a rede, as utilizam para realizar suas práticas de leitura. Para melhor conhecer o perfil socioeconômico dos alunos no que se refere ao acesso em casa aos suportes de leitura, apresentamos no Gráfico 12 os suportes que os alunos têm em casa:

**Gráfico 12 – Acesso aos suportes de leitura em casa**

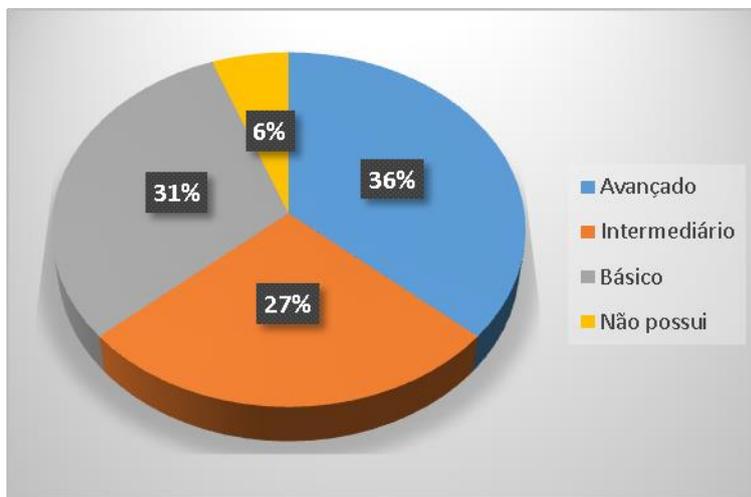
Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Os dados apontam que 75% dos alunos tinham acesso a livros impressos e 51% do total de partícipes possuíam celular com acesso à internet. Consideramos essa informação relevante por nos permitir inferir que todos os alunos que responderam à pesquisa destacaram que acessam em casa, pelo menos, um suporte de leitura, seja do impresso ou do digital. Alguns alunos tinham celular sem acesso à internet (5%) e apenas 2% dos alunos dispunham de microcomputador com internet em casa. Essa informação ratifica o quanto é importante a escola explorar espaços como o laboratório de informática e o uso de computadores nas aulas de leitura, pois apenas 51% dos alunos têm acesso a dispositivos digitais. Esse dado evidencia a importância de a escola disponibilizar artefatos da cultura digital para que os alunos possam se inserir nesse contexto.

Na continuidade do estudo sobre o perfil do leitor aluno do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, é significativo conhecer os letramentos dos alunos para os usos das TDIC na escola e em casa, sobretudo para/nas práticas de leitura. Por essa razão, realizamos um levantamento sobre os letramentos digitais dos alunos, uma vez que eles afirmaram que utilizam tais dispositivos em práticas cotidianas.

Dentre as diversas práticas sociais dos alunos relacionadas a cultura digital, podemos destacar: o uso do computador e de dispositivos eletrônicos como o celular e o tablet, caixas eletrônicos, entre outras. Nesse sentido, apresentamos os dados no Gráfico 13 que sintetiza as informações sobre como os alunos se autoavaliam quanto ao conhecimento técnico para uso cotidiano de plataformas digitais e TDIC. Em relação à competência técnica de fazer uso das TDIC nas práticas sociais, como agenciam seu letramento digital, o Gráfico 13 indica que:

**Gráfico 13 – Letramento digital dos alunos**



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

No gráfico 13, conforme autodeclaração, tanto na aplicação do questionário, quanto nas entrevistas semiestruturadas, uma parte dos alunos afirmam possuir avançado letramento digital (36%). Um número significativo deles, 31%, consideravam que possuíam um nível básico e 27% intermediário. No entanto, 6% dos alunos responderam não possuir algum ‘nível’ de letramento digital. Esses dados foram analisados tanto no questionário *online* quanto na entrevista semiestruturada.

Por ocasião das entrevistas, em diálogos com os alunos, chegamos a uma ‘classificação’ de letramento digital adotando os seguintes critérios: i) utiliza sem dificuldades uma diversidade de artefatos tecnológicos, tais como: computadores, celulares, navegação na internet; utilização de redes sociais; manuseio de plataformas audiovisuais; utilização de aplicativos móveis; e, uso de tecnologias em geral sem dificuldades.

Os alunos que responderam não possuir dificuldade em utilizar TDIC se reconheceu como intermediário. Os que informaram possuir um pouco de dificuldade foi classificado como básico. Os que não conseguem utilizar tais tecnologias foram classificados como não possui. Essa informação tem relevância para sabermos se os alunos não realizam outros modos de ler, para além da leitura de textos impressos, por questões relacionadas a acesso, ou por não ter conhecimento técnico, letramento digital, para isso.

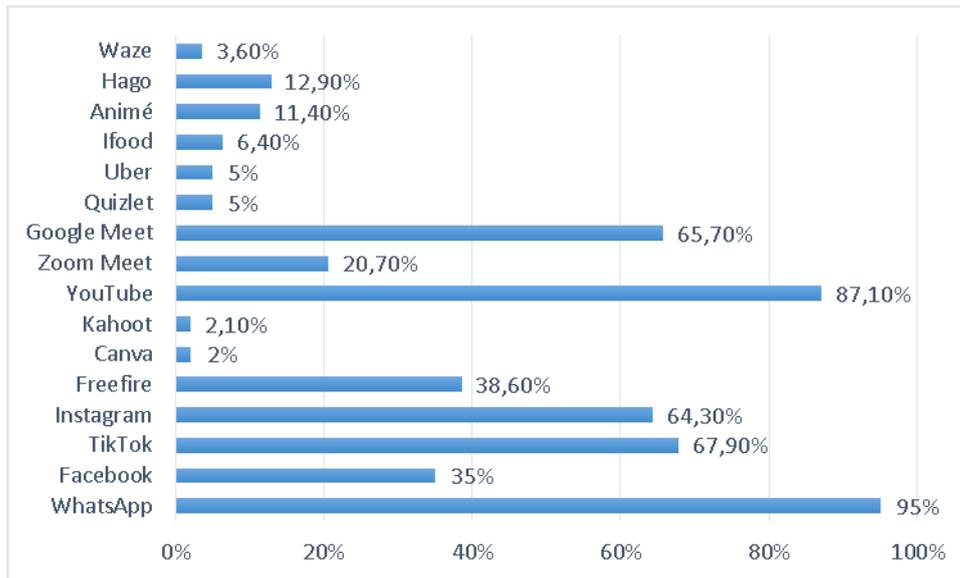
Ressaltamos que os alunos que atribuíram a si mesmo o nível de letramento que possuíam. Por ocasião das entrevistas, retomamos a discussão com os alunos sobre a resposta assinalada no questionário, pelo que eles apresentaram a justificativa exposta anteriormente. Não foi nosso objetivo analisar possíveis níveis de letramento digital das crianças, mas, sobretudo, perceber como eles percebem a importância da diversidade de linguagens multissemióticas para ampliação das atividades de leitura.

De modo geral, podemos então afirmar que as crianças participantes da pesquisa avaliam e se reconhecem letradas digitais, o que pode estar relacionado às práticas de leitura utilizando tecnologias digitais em situação não escolar. Nossa intenção não era aferir algo relacionado a ‘graus’ ou ‘níveis’ de letramento, mas de perceber como esses alunos, compreendem letramento digital e como relacionam com as práticas de leitura utilizando as TDIC.

Para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), os letramentos digitais são habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar e criar sentidos no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”, ou seja, são conhecimentos necessários para uma melhor interação neste mundo moderno e conectado que permite a leitura, produção, compartilhamento e interação entre sujeitos, o que se relaciona aos modos de ler dos sujeitos alunos do século XXI.

Com a finalidade de conhecer o perfil dos alunos, pedimos que eles assinalassem em uma lista de 16 aplicativos/recursos digitais, comuns as práticas sociais da cultura digital, que conheciam e que tinham utilizado sozinhos, pelo menos uma vez. Os 16 itens foram pré-selecionados e contemplavam: recursos de comunicação (*chats*, mensageiros eletrônicos, *Meet* e outros); entretenimento (*Animé*, *Youtube*, *Freefire*, *Instagram* e outros); utilidades (*Ifood*, *Waze*); edição (*Canva*), entre outros. Observemos o Gráfico 14.

**Gráfico 14 – Recursos e aplicativos conhecidos pelos alunos**



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Os aplicativos e plataformas digitais mais destacados pelos alunos foram: *WhatsApp*, *YouTube*, *TikTok*, *Google Meet* e *Instagram*. Esses cinco elementos da cultura digital foram mencionados por mais de 60% dos alunos. Com destaque para o *WhatsApp* (95%). O *Freefire* (38%), o *Facebook* (35%) e o *Zoom Meet* (20%).

O *WhatsApp*, mencionado por 95% dos sujeitos partícipes, por exemplo, por ser um *chat online*, pode ser utilizado como uma plataforma de produção textual e de leitura de textos, com destaque para a possibilidade do trabalho com textos multimodais e hipertextuais. Por se tratar de uma plataforma multimídia, é possível que seja utilizado na perspectiva dos multiletramentos aplicando o *the how*, perpassando pelos quadrantes dos multiletramentos, desenvolvendo atividades com práticas situadas de aprendizagem que cooperem com os processos de ensino e aprendizagem.

Outras plataformas multimídias como o *Youtube* e o *TikTok* foram citados como conhecidos pelos alunos que, segundo as narrativas dos sujeitos da pesquisa, os utilizam em práticas sociais. No *YouTube*, os alunos podem ter acesso a recursos multiletrados disponíveis nas mais diversas linguagens (texto, som, imagem, música), nesta pesquisa, denominados *design*, e a partir de modelos prontos, protótipos, após análise crítica e produção de sentidos, desenvolverem seus próprios objetos ou recurso, *o redesigned*.

É importante destacar que as tecnologias e plataformas elencadas no Gráfico 14, podem ser utilizadas na perspectiva dos multiletramentos para ampliar os modos de ler na cultura digital, por meio dos textos animados, dos vídeos legendados, da arte, do som, do movimento, do acesso a culturas marginais, como o grafite, o hip hop, entre outras. Com isso, consideramos que os alunos possuem, mesmo com dificuldades, acesso a uma diversidade de plataformas digitais e TDIC que podem ampliar as aulas de leitura e os modos de ler para além do livro impresso.

De modo geral, os alunos possuem acesso e realizam práticas de leitura tanto em suportes impressos quanto em digitais. No que se refere aos modos de ler, os dados da pesquisa nos fazem perceber que na escola há uma predominância de leitura de textos impressos, em suportes da cultura do impresso, como o livro didático, por exemplo. No entanto, embora os modos de ler desses alunos sejam predominantemente na cultura do impresso tanto na escola quanto fora dela, os dados demonstraram que uma parte significativa desses alunos já interagem com os modos de ler no digital em suas práticas de leitura em casa.

## 6 ENTRE O IMPRESSO E O DIGITAL: O QUE REVELAM O TRANSITAR NOS MODOS DE LER DOS ALUNOS?

*Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos<sup>33</sup>.*

*Paulo Freire.*

Nesta seção, apresentamos a discussão dos dados. Analisamos as práticas de leitura realizadas em contextos escolares pelos alunos, tanto na escola quanto fora dela. A princípio problematizamos as práticas de leitura na escola, refletindo sobre os modos de ler nas aulas de leitura e em outros ambientes da escola. Na continuidade da análise, expomos uma análise sobre os modos de leitura dos alunos para além da escola, de que forma se aproximam da cultura digital e se há leitura de textos multiletrados, multimodais e multissemióticos. A partir da análise das entrevistas semiestruturadas, evidenciaremos qual o lugar dos multiletramentos nas práticas de leitura dos alunos e de que modo os sujeitos da pesquisa estão imersos na cultura digital.

### 6.1 PRÁTICAS DE LEITURA EM CONTEXTOS ESCOLARES: A CULTURA DO IMPRESSO

As práticas sociais de leitura têm evoluído com o tempo (CHARTIER, 1999) devido às necessidades humanas e ao processo evolutivo da língua, isso se reflete nas práticas sociais de comunicação dos sujeitos, seja na escola ou fora dela. Nesse sentido, reconhecemos a escola como um lugar de diversidade cultural, de tecnologias e de aprendizagens sociais, ao mesmo tempo que a enxergamos como agência da promoção e desenvolvimento dos letramentos dos alunos.

Em tempos de cultura digital, fixar práticas de leitura que usem apenas tecnologias analógicas, livros impressos e similares não correspondem ao momento histórico, cronotopo, que vivenciamos na sociedade, no que se refere a imersão da sociedade na cultura digital.

---

<sup>33</sup> FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez editora, 1993.

Desse modo, nesta seção, apresentamos como a escola tem desenvolvido as aulas de leitura e de que modo transitam nas culturas do impresso e do digital.

No estudo, coletamos dados sobre práticas de leitura realizadas na sala de aula<sup>34</sup> e como as professoras os direcionavam para as atividades de leitura. O aluno E1, narra como são realizadas as práticas de leitura, em contextos escolares, na escola investigada.

Ela (a professora) falava a página do livro. Ela falava, a página do livro vai ser “tal”. Aí, a gente colocava. Ela lia com a gente, explicava e depois a gente respondia no fim [...]. De vez quando, ela fazia algumas dinâmicas e mandava cada um ler a parte de um livro (E1).<sup>35</sup>

De acordo com a narrativa do aluno E1, a professora orientava para que ele e os demais alunos realizasse a leitura de um texto no livro didático. Dessa maneira, as práticas de leitura realizadas na escola estavam focalizadas numa perspectiva de desenvolvimento cognitivo, em que o objetivo daquele evento de leitura focado em desenvolver os letramentos autônomos (STREET, 2014) dos alunos, em que há uma preocupação com a decodificação, processo que entendemos importante e necessário. No entanto, numa perspectiva de ensino de leitura com base na pedagogia dos multiletramentos, as práticas de leitura precisariam extrapolar a aprendizagem para uma leitura fluente, para além disso, trabalhar as diversas linguagens com os alunos.

Contudo, em se tratando de alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, outras competências e habilidades deveriam ser exploradas/desenvolvidas, a exemplo: competências e habilidades que se relacione com o letramento ideológico dos alunos, problematizando os discursos dos textos lidos. Segundo Street (1993) é importante destacar que as práticas de letramentos dos sujeitos estão diretamente ligadas às relações de poder e estruturas sociais em que estão inseridos.

---

<sup>34</sup> A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2020, momento em que o Brasil e o mundo enfrentavam a pandemia da Covid-19. No entanto, foi solicitado aos entrevistados que se reportassem às práticas realizadas em sala de aula antes da interrupção das aulas presenciais e implantação do ensino remoto emergencial.

<sup>35</sup> Todos os excertos extraídos dos metatextos, produzidos na etapa de análise dos dados, estão formatados em recuo de 4cm e em estilo itálico.

Na perspectiva dos multiletramentos, as aulas precisam considerar a diversidade cultural e multissemiótica das linguagens (ROJO, 2012). Dessa maneira, o ensino de leitura nessa perspectiva, valoriza a utilização de textos tanto na cultura do impresso, da linguagem verbal, quanto da não verbal, por exemplo, a leitura de imagens, de músicas, de sons e movimentos.

Com base na fala dos alunos E1 e E2, constata-se que segundo os alunos as professoras realizavam as atividades de leitura de forma tradicional, orientando os alunos para a leitura em voz alta. Como já apresentamos nesta pesquisa, a leitura em voz alta é uma prática antiga, importante e que tem sua importância no ensino de leitura. Contudo, na perspectiva dos multiletramentos o ensino de leitura precisa ser ampliado para além da oralização ou decodificação de textos verbais. Na continuidade das análises, os dados da pesquisa demonstram, pelo que narra o sujeito E2, que:

a professora realizava atividades de leitura escrevendo texto e fazendo a interpretação, [...] fábulas, contos, poemas no livro e no caderno, a maioria das vezes no caderno. A professora pesquisava na internet, escrevia no quadro, a gente lia e escrevia no caderno (E2).

O aluno E2 indica, em sua narrativa, que a professora escreve no quadro e eles reescrevem no caderno, acrescenta que ela utiliza TDIC, como a internet, na pesquisa de textos que escreve na lousa para que eles registrem em seus cadernos. Dessa maneira, tanto a narrativas de E1 quanto a de E2 demonstram que as professoras direcionavam o ensino de leitura por meio da utilização de livros impressos e por processos de escrita e reescrita de textos na lousa, por exemplo, contos e fábulas.

Identificamos por meio das falas dos alunos E1 e E2, a predominância da cultura do impresso em detrimento da cultura digital nas aulas de leitura realizadas. Não era utilizado, por exemplo, outros suportes como celular, computador, entre outros, para a prática de leitura nas aulas. Numa perspectiva dos multiletramentos, os modos de ler não se encerram apenas na apropriação técnica do código linguístico para oralização dos textos, pois o *the how*, que apresentamos nesta tese, deixa claro que além do desenvolvimento técnico, se faz necessário a análise crítica dos textos, a produção de sentidos por partes dos alunos para uma aplicação transformadora do que foi aprendido. O que o NLG vai chamar de *re-design*.

A escola investigada possuía um laboratório de informática com acesso à internet e biblioteca com computadores para pesquisa de conteúdo na internet. No entanto, os eventos e práticas de leitura são realizados em livros, na sala de aula e que, não frequentemente, a professora realizava atividades de leitura na biblioteca. Sobre isso, observemos mais um fragmento do metatexto 1, que nos mostra que os modos de leitura realizados na escola se restringem a leitura do texto impresso, sobretudo, do livro didático.

Era realizada em livros, livros didáticos. Às vezes ela [professora] também levava a gente para a biblioteca para pegar novos livros e ler (E3).

Para as atividades de leitura a professora utilizava o livro impresso. Às vezes a gente ia para a biblioteca para ler histórias [...], mas sempre no livro impresso (E5).

Com base nas narrativas dos alunos, é possível constatar que as professoras utilizavam apenas o livro impresso como recurso para o ensino de leitura em classe. É importante chamarmos atenção para o fato de que, não considerar a natividade digital dos alunos e as potencialidades que os multiletramentos carregam em si, para o ensino de leitura, é privar os alunos de terem acesso, na escola, de linguagens que eles interagem diariamente em contextos não escolares. Dessa forma, não oportuniza o debate sobre as potencialidades de seus usos, pois a ubiquidade das linguagens enriquece as aulas de leituras, momentos em que os estudantes podem explorar diversas linguagens como o som, a imagem e o movimento, das quais podemos destacar: a linguagem multimodal, a integração dos textos verbais e não verbais, a nova ética e nova estética discutidas por Rojo e Moura (2019) e as linguagens líquidas da era da mobilidade. Conforme afirmam Rojo e Moura (2019, p. 11):

As mudanças nos escritos e impressos, sobretudo, as mudanças recentes que, a partir dos anos 1990, vêm transformando o texto escrito e impresso em digital devido às mudanças das mídias, permitindo assim que todas as linguagens (imagens estáticas e em movimento, sons e música, vídeos de *performance* e danças, texto escrito e oral) se misturam em um mesmo artefato, que continuamos a chamar de texto, agora adjetivado de multissemiótico ou multimodal. Esse conceito é flexível, capaz de acompanhar tantas mudanças, é o conceito de letramentos.

Rojo e Moura (2019) discorrem sobre as mudanças, do ponto de vista das multissemioses, que a sociedade vem enfrentando. A escola como parte da sociedade pode criar o lugar dos multiletramentos na vida e na escolarização dos sujeitos, acreditamos que a

prática de leitura multiletradas precisam ocupar um lugar importante nas aulas de leitura em nossas escolas, sobretudo, na educação básica. Pois os textos escritos e impressos vêm permitindo um imbricamento de linguagens, por meio da remixagem dos artefatos digitais, tornando os textos cada vez mais multimodais.

Os textos multiletrados rompem com a linearidade dos textos impressos, ao tempo que a possibilidade de trabalhar com som, imagem e movimento, ampliam a possibilidade de desenvolvimento dos letramentos dos alunos. Dessa forma, não só o letramento da palavra (SOARES, 2017), mas também o letramento digital (COSCARELLI, 2016) e o de mídias (ROJO; MOURA, 2019) são desenvolvidos. Os alunos indicaram para o não uso de textos multiletrados ou digitais no ensino de leitura. Os alunos sentem essa lacuna, na escola, de realização de práticas de leitura numa perspectiva dos multiletramentos. Observemos as narrativas dos alunos E1, E2, E3 e E4:

O aluno E1, em sua narrativa, indica que na escola não são utilizados suporte ou artefatos digitais nas aulas de leitura. Essa informação é confirmada pelo aluno E2, que também apresenta em sua narrativa a informação de que a professora utiliza apenas o livro didático como suporte de leitura nas aulas.

na escola não realizamos leitura nos meios [suportes] digitais (E1).

Nas atividades de leitura a professora pedia para irmos lendo no livro por partes. Eu lia uma parte, a minha colega outra, depois outra pessoa lia mais uma parte. Ela [professora] utilizava livros, gibis [...] (E4).

A professora utilizava os livros didáticos e outros livros. Às vezes ela levava livros de contos. Ela [professora] utiliza o gesso, o quadro, também utiliza o livro e o caderno. Quando passava o dever no quadro e a gente copiava no caderno (E1).

Utiliza os livros da biblioteca. De vez em quando a gente lia, levava para casa e depois devolvia para a biblioteca (E1).

A professora só utiliza o livro e xérox (E1).

Era uma leitura participativa, tipo, a professora lia uma parte. E para que os alunos prestassem atenção ela pedia para eles [alunos] lerem também, de onde ela tinha parado (E2).

A professora utiliza apenas o livro (E2).

Se tivesse acesso na sala, eu preferiria ler no celular (E3).

A narrativa do aluno E3, por sua vez, chama atenção pelo fato de aluno destacar que se tivesse acesso a textos em suportes digitais na sala de aula ele preferiria. A maneira como

ocorrem as práticas de leitura na escola, conforme podemos observar nos fragmentos apresentados, não consideram a pedagogia dos multiletramentos, pois além de manter o foco na leitura em livros impressos, é possível perceber que não há lugar para o trabalho com a diversidade multissemiótica da linguagem. Para se trabalhar com a leitura na perspectiva dos multiletramentos na escola é necessário, como defende Rojo (2012), uma nova estética, isso implica em implementar nas aulas outros modos de ler, e isso se faz com a inserção de textos não canônicos, que quase sempre não estão nos livros didáticos que chegam à escola. Além do aspecto estético, Rojo e Moura (2019) acrescentam que na contemporaneidade se faz necessário desenvolver letramentos que considerem a cultura digital, as múltiplas mídias e linguagens, imagens estéticas e em movimento, o som, e as artes em geral.

Os excertos com os relatos dos alunos (E1, E2, E3 e E4) reforçam que a predominância da cultura de textos impressos em detrimento da cultura digital, na escola, pode de certo limitar o desenvolvimento das competências e habilidades dos sujeitos para interagirem com uma sociedade cada vez mais imersa na cultura digital.

## 6.2 PRÁTICAS DE LEITURA EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES: CULTURA DO DIGITAL

Enquanto curiosidade epistemológica, essa pesquisa investigou também as práticas de leitura em contextos escolares com foco nas práticas de leitura realizadas para além dos muros da escola. Para isso, realizamos entrevistas com cinco alunos (três do 4º ano e dois do 5º ano), por meio do *Google Meet*. Esse contexto, permitiu-nos refletir sobre as práticas de leitura em casa, com destaque para os modos que ocorrem os eventos de leitura para além dos muros da escola. Com isso, intencionamos conhecer como esses alunos liam em ambientes não controlados pela escola.

A fala de E1 nos mostra que em situação não escolar, as práticas de leitura se diferenciavam daquelas realizadas na escola pois o aluno inicia sua narrativa anunciando que, em casa, realiza práticas de leitura tanto em livros quanto no celular. O aluno inicia falando sobre seus gêneros preferidos, dessa maneira, expõe E1:

gosto de fábulas e poemas, [...] **lidos em livros e no celular** também. Textos que tem no *Google* mesmo [...] eu quem pesquiso (E1).

A fala em destaque do aluno E1, “lidos em livros e no celular” aponta que em casa o aluno realiza leitura utilizando tecnologias digitais móveis. O sujeito da pesquisa utiliza o celular para acessar sites de buscas, como o *Google*. Dessa forma, é importante frisar que a utilização de novas mídias é uma prática dos alunos dos anos iniciais, pelo fato de fazerem parte de uma cultura digital e que interagem, de seu modo e com as competências que possuem, com os dispositivos da era digital.

As narrativas dos alunos revelam como ocorrem os modos de ler dos alunos do século XXI, eles são leitores de textos impressos, uma vez que esse tipo de texto é predominantemente utilizado na escola, mas também são leitores de textos multiletrados em ambientes digitais. Isso evidencia que os alunos estão inseridos em um contexto de cultura digital, de modo que se apropriam das linguagens que são apresentadas a eles na escola e fora dela.

Os modos como os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental realizam as práticas de leitura utilizando tecnologias digitais móveis quando estão em contextos não escolares foram evidenciados nas entrevistas, conforme podem ser evidenciados nos fragmentos narrados por E2 e E3. Nesse sentido, problematizamos, até quando resistiremos a uma mudança que já ocorreu na sociedade? Pois todos nós, em nossas práticas de leitura nos mais diversos contextos sociais, interagimos com textos multiletrados e multissemióticos, a escola não pode estar alheia a esta realidade. A seguir, mais um excerto do metatexto 2, em que discutimos os modos de ler dos alunos fora da sala, com destaque para os gêneros que leem e as mídias utilizadas para esse fim.

Os alunos indicam em suas narrativas, preferências por práticas de leitura no celular, o aluno E1 diz que lê no *Google* se referindo que pesquisa textos na internet em um dos mais conhecidos buscadores da internet, o *Google*.

Eu leio no *Google*, [...] em casa. Contos, poemas, notícias. Mas quando a professora pede na escola, é só em livros impressos. Eu, **prefiro ler no celular** (E2).

Na escola não realizamos leitura nos meios digitais (E1).

A professora não orientava para ler textos digitais em casa. Eu lia porque eu gosto (E3).

Uma vez a professora pediu para levar o celular para a aula e nós realizamos uma atividade de pesquisa na internet (E3).

Eu prefiro ler utilizando tecnologias digitais (E2).

Eu uso tablet, celular e a televisão (E3).

O aluno E3, narra que a professora, certa vez, pediu que os alunos levassem o celular para realizar atividade de pesquisa na aula, o sujeito acrescenta que a professora não orientava para leitura de textos em ambientes digitais, mas que lia por gostar desse tipo de materialidade de texto e por fim, acrescenta que usa o tablet, o celular e a TV para realizar práticas de leitura em casa.

Os modos de ler de E3, do ponto de vista dos suportes utilizados, da materialidade digital dos textos e da diversidade de artefatos utilizados, demonstra que os alunos que possuem acesso as TDIC em casa conseguem ampliar seus modos de ler numa perspectiva da cultura digital e dos multiletramentos. Ao destacar sobre seus eventos e práticas de leitura, o aluno E1 destaca, de modo pontual, seu gosto pela leitura em plataformas digitais. Isso nos mostra um distanciamento das práticas de leitura realizadas na escola com as que são realizadas em casa. Principalmente, no que se refere ao acesso às mídias digitais na escola.

As vozes dos sujeitos E1, E2 e E3, deixam claro que os alunos que têm acesso às TDIC e que interagem com a cultura digital certamente buscarão interagir com os elementos que fazem parte dessa cultura (LÉVY, 2010). Por isso, destacamos a importância da escola para e nessa apropriação, não podemos negar a estes sujeitos que se apropriem de maneira efetiva e produtiva desse conhecimento.

Se a escola não propiciar os usos da TDIC e dos textos multiletrados, os estudantes acabarão por fazer essa utilização de forma não direcionada e não pedagógica, o que pode ocasionar em uma utilização superficial e sem desenvolvimento de competências e habilidades de linguagens que coopere com sua escolarização, o que acaba sendo prejudicial para a aprendizagem dos alunos. Quando E3 afirma que a professora não orienta para leituras em ambientes digitais, leva-nos a inferir que os alunos o fazem sem orientação pedagógica.

Segundo Rojo (2012), os multiletramentos são fronteiriços, transgressores das estéticas impostas ao texto impresso, o lugar deles são as nuvens. Quando E2 diz “eu leio no *Google*,” faz referência a um dos buscadores mais conhecidos e famosos do mundo. Ter esse acesso é muito importante, no entanto, sem parâmetros de pesquisa, sem orientação metodológica e direcionamento, o acesso acaba sendo superficial e pode ser não produtivo. É muito importante a escola criar condições de aprendizagem desses alunos para uma imersão efetiva na cultura digital (LÉVY, 2010) e desenvolvimento do letramento digital.

Sobre o letramento digital, os alunos teceram algumas considerações. É importante ressaltar que os alunos receberam antecipadamente um questionário que trazia termos como: letramento digital, cultura digital e hipertextos<sup>36</sup>. O que permitiu uma possível pesquisa prévia sobre os conceitos, caso desejassem. Acreditamos que essa foi uma das razões pelo que os alunos conseguiram responder questões científicas e relacionar com suas práticas sociais. Os alunos que participaram da entrevista possuíam computador e acesso a internet em suas residências. Questionamos aos alunos o que eles compreendiam por letramento e cultura digital. A seguir, as narrativas de E1, E3 e E5:

Considero que tenho letramento digital intermediário, pois não sou tão boa, nem tão ruinzinha, não sou fraquinha não, consigo fazer algumas coisas (E1).

Considero meu letramento digital intermediário, porque tem algumas coisas que eu não sei [...] algumas coisas eu sei, outras não sei (E3).

Para mim é uma cultura que eu posso ler pelo celular [...]. Eu faço isso as vezes aqui em casa. A minha mãe não consegue comprar (gibis) porque nessa pandemia a gente não pode sair, então eu fico na TV, lendo gibi digital, cultura digital (E3).

Considero que tenho letramento digital intermediário. Gosto de acessar o *YouTube*, o *Instagram*, o *Facebook*. No *YouTube*. Eu gosto de assistir os vídeos tutoriais, ensinando tudo (E5).

A narrativa do aluno E1, que considera ter letramento digital intermediário, se relaciona com a sua capacidade de interagir com alguns recursos que exigem letramento digital. No mesmo sentido, a narrativa de E3, que afirma ter letramento digital intermediário, esta fundamentada na sua capacidade técnica de interagir com alguns artefatos

---

<sup>36</sup> O envio antecipado do link com o questionário permitiu que os alunos pudessem consultar os termos para responder com propriedade.

digitais. O aluno E5 justifica possuir letramento digital intermediário por interagir com diversas plataformas digitais: YouTube, Instagram e Facebook, por exemplo.

Os alunos não conhecem a expressão “multiletramentos”, pois, em todos os momentos que eles se referem a uso de mídias, tecnologias digitais em práticas de leitura multiletradas, eles falavam sobre a necessidade de ter um grau de letramento digital para essa prática, conforme podemos ver nos fragmentos das falas de E1, E3 e E5.

De forma geral, os alunos narram que possuem letramento digital intermediário. Ressaltamos que esse grau intermediário foi classificado pelos próprios alunos com base em critérios de competências de acesso e de saber utilizar as tecnologias para fins de interesse próprio. O ato de ler no celular, interagir com textos eletrônicos, textos com vídeos no *Youtube*, como narra E5. Na mesma direção, E3 compreende que ler no celular ou utilizando a TV, por exemplo, demonstra sua inclusão numa cultura digital e permitem a eles entenderem que possuem um grau de letramento digital.

O perfil do leitor contemporâneo, participativo e multiletrado precisa ser considerado em contextos escolares, pois, mesmo diante dos contrastes socioeconômicos que enfrentamos no Brasil, de algum modo essas crianças têm acesso, em casa, a outros modos e ler, seja em ambientes digitais ou nas telas, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Dessa forma, cabe-nos refletir sobre as práticas de leitura realizadas na escola, se consideramos a diversidade cultural e tecnológica presente na sociedade e que esses alunos estão de certo modo inseridos. Metodologias de ensino que focam exclusivamente em leitura de textos impressos e nas aprendizagens focalizadas apenas na instrução cognitivista não dialogam com o perfil leitor da cultura digital, é preciso se atentar para isso. Durante a sessão de entrevista buscamos saber dos alunos se eles se consideravam leitores de uma cultura digital. Os fragmentos a seguir, nos mostram a concepção dos alunos quando perguntamos se eles se consideravam sujeitos imersos numa cultura digital. Segundo as narrativas de E1 e E2:

Eu acho que sim. Eu gosto de ler no digital também. Eu acho fácil, não é aquela complicação do mundo todo. É só a gente pesquisar e clicar no link e pronto (E1);

Às vezes eu acho que sim. Às vezes eu acho que não [...] me considero sim. Porque eu gosto de tecnologia, de texto digitalizado, gosto da internet (E2);

Eu acho que sim. Eu e meus colegas também fazem parte da cultura digital (E1).

Os alunos são conscientes de que estão inseridos em uma cultura digital e se percebem como parte dela. Eles justificam, conforme podemos observar nos excertos, que fazem parte de uma cultura digital por interagirem, principalmente, com a internet. Quanto à leitura, destacam que se consideram que são sujeitos leitores de uma cultura digital pelo fato de utilizarem tecnologias digitais e textos digitalizados para essa prática. Isso evidencia que os sujeitos alunos da escola investigada se reconhecem inseridos numa cultura digital.

### 6.3 LEITURA MULTILETRADA, MULTIMODAL E MULTISSEMIÓTICA: NO IMPRESSO E NO DIGITAL, A UBIQUIDADE EM FOCO

Nas últimas décadas, temos nos inserindo, cada vez mais, na cultura digital. Esse movimento de apropriar-se e interagir com as mais diversas tecnologias digitais, mídias e linguagens tem marcado significativamente a sociedade, em todas as esferas da atividade humana. No entanto, entendemos que nem todos os sujeitos, imersos na atmosfera da cultura digital, se reconhecem cibercidadão, ou seja, sujeito ativo que habita e produz na cultura digital. Os alunos sujeitos da pesquisa, denominados de E1 e E2 acrescentam:

Estamos todos imersos, numa cultura digital. A cultura digital para mim é algo do tipo, 'coisas digitais', ler no digital (E1).

Cultura digital para mim seria tecnologia. (E2)

Ao questionar sobre essa inserção da sociedade moderna na cultura digital, ao aluno E1, de forma enfática e incisiva narra que para ele, toda a sociedade está imersa numa cultura digital e exemplifica isso utilizando o ato de ler. Ler no digital, referindo-se aos letreiros digitais e painéis que nos deparamos diariamente. O aluno E2 completa com a narrativa de que para ele a cultura digital é a própria tecnologia, fazendo referências as TDIC.

Em contextos de práticas de leitura, as crianças internalizaram que podem ser realizadas nas telas de dispositivos digitais. Neste mesmo sentido, compreendem cultura digital como a capacidade de interagir e utilizar tecnologias digitais. Os alunos da cultura digital interagem constantemente com os textos multiletrados. Chamamos de multiletrados, os textos que em sua estrutura e composição abarcam elementos de diversidade cultural e

tecnológico, partindo do que entendemos por multiletramentos. De acordo com Rojo e Moura (2019, p. 20), os multiletramentos podem ser compreendidos como “letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens”. Os sujeitos da pesquisa acessam textos multiletrados, multimodais e multissemiótico predominantemente no celular. Destacamos que esse acesso não é realizado na escola, pois lá predomina a utilização de textos impressos. Podemos observar os modos de ler multiletrados e multissemióticos que esses alunos desenvolvem em suas práticas de leitura, observemos os fragmentos com as falas dos alunos E1, E2, E3 e E4:

Eu gosto de textos que tenha algumas **imagens**, porque ele explica um pouco, né? (E1).

Eu gosto de ler **utilizando tecnologias**, porque ela é mais atualizada. Tecnológica [...] para mim o texto tem que ter **imagens coloridas**, com cores chamativas. Eu gosto de **vídeos** do *YouTube*, ler as **notícias no Google** (E2).

Eu gosto de texto que tem **imagens**, porque a pessoa vê. Eu acho muito interessante (E3).

Eu gosto de ler textos com **imagens** (E4).

Eu acho que seria legal a gente utilizar não só os textos impressos, mas também os **digitais**, para poder pesquisar textos na **internet**, textos com **desenhos**, textos com **links**, que mostram lá o autor e tudo, com os **desenhos** próprios do autor (E1).

A fala do aluno E1 nos chama atenção, pois através de sua narrativa, o aluno revela que textos multimodais ampliam a análise crítica do texto e a produção de sentidos a partir da análise do verbal e do não-verbal. Dessa maneira, percebe-se que os alunos do século XXI, imersos na cultura digital, desempenham modos de ler numa perspectiva de uma leitura multissemiótica. Da mesma maneira, a fala de E2, indica que o aluno gosta de ler textos com imagens, coloridos, textos que carregam vídeos, ou seja, textos multiletrados. Já o aluno E1, chama atenção pelo detalhe que narra dos textos com links, sugerindo a leitura de textos navegáveis, como os hipertextos.

Como vimos, os alunos leem textos multiletrados que apresentam variadas linguagens. Por meio do excerto anterior, inferimos que a diversidade de linguagem dos textos lidos por eles, dos quais destacamos: imagens, vídeos, desenhos, *links*, entre outros. Tal relato nos mostra como os eventos/práticas de leitura realizados pelos estudantes estão imbricados com

os multiletramentos de maneira ubíqua. Frisamos que os alunos realizam leituras em textos impressos, com destaque para os multimídiais. Notamos que há uma prática de leitura de textos *online* em materiais que circulam na internet, esse fato chama nossa atenção para a questão da conectividade. Boa parte dos alunos utilizam textos na internet, navegam em *links* e *hiperlinks*. No próximo fragmento temos as respostas dos alunos sobre os tipos de textos que eles gostam e costumam ler.

Os textos que gosto de ler a maioria são **digitados** e com **imagens** (A3).

Texto escrito, que possuem **imagem** (A4).

É texto escrito e tem **imagens** (A7).

Os textos são bem legais, são textos **digitados**. A maioria que eu leio tem muitas **imagens** (A13).

Na análise dos questionários que aplicamos com os 140 alunos, encontramos narrativas, como as de A3, A4, A7 e A13, que preferem textos com imagens, ou seja, a combinação entre linguagem verbal e não verbal. Os textos multiletrados em ambientes virtuais ou digitalizados fazem parte do repertório de leitura dos alunos imersos na cultura digital.

A esse público, devemos apresentar as potencialidades que o texto multiletrado apresenta para a aprendizagem e ampliação dos letramentos, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ideológico. A escola é lugar apropriado para o trabalho com os textos multiletrados numa perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, para que assim os alunos aprendam utilizando a diversidade tecnológica e de linguagens que a pedagogia dos multiletramentos oferece. Nessa direção, observemos as narrativas de alguns dos 140 alunos que responderam ao questionário expressaram. A seguir os fragmentos das falas de A16, A32, A51, A52, A54, A62, A65, A68:

O texto que eu uso é pelo **Google**. Eu pesquiso e tem lá os textos que eu gosto (A32).

**Texto digital (A16).**

Gosto de ler textos com **imagens** e com **sons**, pois memorizo mais se torna mais fácil no aprendizado (A51).

Os livros que eu gosto de ler são **digitais**. [...] Neles tem **imagens**. Eu gosto muito de poema (A52).

Eu gosto de ler textos **escritos**. Gosto também com **sons** e **movimentos** (A54).

Eu gosto de ler romeu e julieta e o pequeno príncipe. Esses dois contos podemos encontrar tanto na **internet** quanto em livros **impressos**. Esses dois contos possuem **imagens, sons** e **movimentos** (A62).

O texto que eu costumo ler eles são **escritos**, tem **figuras de desenhos** e paisagem, eles são muitos coloridos (A65).

Gosto de textos digitados com **imagens, sons** e **movimentos** e sobre coisas do passado (A68).

Como podemos observar no fragmento de A51, o aluno destaca os textos com imagens e sons, e acrescenta que textos com essa estrutura torna mais fácil para ele o aprendizado. Nessa mesma direção o aluno A68, narra os sons e movimentos como características dos textos que realiza leitura. Neste trabalho, apresentamos as práticas de leitura através da história (CHARTIER, 1999; FISCHER, 2006; TERRA, 2019), se posicionando no sentido de que as práticas de leitura evoluíram de forma diretamente proporcional a evolução da sociedade e da língua (BAKHTIN, 2011).

Com isso, defendemos que pensar num ensino de leitura em tempos de cultura digital (SANTAELLA, 2007; LÉVY, 2010) e na perspectiva dos multiletramentos é considerar o cronotopo em que estamos inseridos. Não podemos privar nossos alunos de realizarem práticas de leitura que consideram a diversidade cultural e multissemiótica dos multiletramentos.

Os alunos envolvidos na cultura digital realizam suas práticas de leituras utilizando a rede mundial de computadores. Sabemos que a internet exige competência de navegação em que os sujeitos precisam desenvolver habilidades específicas de leitura. Os sujeitos participantes da pesquisa, em contextos não escolares, recorrem a buscadores como o Google e outros sites de busca para encontrar os textos que desejam ler. Esses textos são escritos e ou digitais, possuem som e movimento, figuras e imagens, entre outros.

Os novos (multi)letramentos (ROJO; MOURA, 2019) que essa geração tomou para si, requerem domínio do uso produtivo da internet e de outros recursos da cultura digital. Destarte, os professores e a escola são muito importantes para promover, oportunizar, criar condições para que se efetive a aprendizagem adequada e o trabalho com os multiletramentos, disciplinando seus usos.

Os textos multiletrados, por suas características multissemióticas podem ser trabalhados na escola, nas aulas de leitura, por meio de diversas modalidades, e essas se podem estar embricadas numa ubiquidade produtiva e cheia de sentidos. Linguagens como o som, a música, o movimento e os animes, são utilizadas nos momentos de leitura dos alunos em contextos não escolares, observemos os fragmentos:

**Mangás de animes** ou notícias (A71).

Todos os livros que leio na **internet** tem **imagens** e **sons**. Mas gosto muito dos livros **impressos**, é legal! (A76.)

**Texto animado**, texto escritos, que possuem **imagem** (A83).

Gosto de textos com **imagens** e com assuntos do meu interesse como: super-heróis, curiosidades e sobre Youtubers (A111).

Gosto de **leitura no celular**, pesquisas no **Google**... (A116).

Eles são **animados** digitados possui **imagem** (A118).

As falas dos alunos A71 e A118, por exemplo, mostram-nos o quanto os sujeitos da pesquisa estão envolvidos em práticas de leitura multiletradas em seu dia a dia. Os alunos fazem leituras por meio de textos com som, movimento, no trabalho com os animes, entre outros multimodais. Por essa razão, defendemos a tese de que não há, na escola, a convergência entre as práticas de leitura entre o impresso e o digital numa perspectiva dos multiletramentos. Pelo contrário, as práticas escolares de leitura estão focalizadas em leitura de textos impressos, privando os alunos de aprendizagens e letramentos para os usos produtivos e sociais dos textos multiletrados e multissemióticos. Dessa forma se faz necessário trabalhar a convergência entre o impresso e o digital nas práticas de leitura na cultura digital numa perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, delineou-se a partir dos questionamentos de como ocorrem os modos de ler de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental numa cultura digital. Nesse sentido, problematizou-se a necessidade de se pesquisar as práticas de leitura desses alunos e analisá-las sob a ótica da pedagogia dos multiletramentos.

A hipótese da tese afirma a premissa de que as escolas enfrentam dificuldades para o desenvolvimento e inserção de práticas de leitura que considerem os sujeitos alunos da cultura digital no que se refere aos modos de ler numa perspectiva dos multiletramentos.

Em busca de respostas para as questões de pesquisa e problema anunciados foram lançados objetivos de pesquisa no sentido de analisar nas práticas de leitura, em contextos escolares, como ocorre os modos de ler dos alunos no impresso e no digital na perspectiva dos multiletramentos.

Na tese, realizamos uma revisão da literatura em que apresentamos uma breve história da leitura, desde os tempos antigos até a contemporaneidade, a Era digital. A revisão teórica teve por finalidade apresentar como as práticas de leitura foram se adequando às necessidades sociais dos sujeitos. Na continuidade teórica, discorremos sobre letramentos, multiletramentos e cultura digital. Uma vez que esta tese faz uma análise das práticas de leitura em um contexto da cultura digital e na perspectiva dos multiletramentos.

A pesquisa evidenciou que as práticas de leituras propostas na escola, nas aulas de leitura, são realizadas, predominantemente utilizando o livro didático ou outros materiais da cultura do texto impresso, como os livros paradidáticos e literários disponíveis na escola. Enquanto para além da sala de aula, especificamente, em suas residências, os alunos ampliam essas práticas de leitura. Pois, em contextos externos a sala de aula os alunos navegam por outros espaços multissemióticos para a prática leitora: celular, smartphones, TV, notebook.

Os resultados da pesquisa demonstram, segundo as narrativas dos alunos, que as aulas de leitura realizadas na escola *lócus* se apoiam em práticas de oralização de textos com foco no desenvolvimento da fluência leitora aferida pela aprendizagem da decodificação e da leitura em voz alta dos textos. Dessa forma, não são realizadas aulas de leituras cujo foco seja a aprendizagem que desenvolva a competência técnica da leitura, a análise crítica dos textos, a

produção de sentidos e a uma aplicação transformadora, que é a proposta do ensino aplicando o *the how* da pedagogia dos multiletramentos, considerando a diversidade cultural da linguagem e a diversidade multissemiótica dos textos.

A análise dos dados nos leva considerar que os sujeitos da pesquisa, alunos dos 4º e 5º do ensino fundamental estão agenciando seus modos de ler, na cultura digital, através da utilização de artefatos digitais, das TDIC, e dos textos multimodais e multiletrados em diversas plataformas midiáticas. Textos com sons, imagens, movimentos, acessados na internet por meio de links e hiperlinks. Os textos que os alunos leem, em casa, são multiletrados por apresentarem estéticas verbais e não-verbais, imagens, sons, música e diversidade multissemiótica.

A investigação evidenciou que os suportes mais utilizados pelos alunos nas práticas de leitura em contextos escolares são: livros impressos, textos acessados na internet por meio de celulares ou smartphones, TV e notebooks. Os resultados demonstram que os alunos realizam práticas leitora em TDIC que possuem em suas residências. Uma parte dos alunos utilizam a TV como suporte para leitura de textos multimodais.

A pesquisa demonstrou a partir dos relatos de práticas de leitura para além dos muros da escola que a pedagogia dos multiletramentos pode potencializar as aulas de leitura por meio da aplicação de uma pedagogia culturalmente sensível comprometida com o desenvolvimento técnico dos alunos e por desenvolver neles as habilidades de análise crítica, a curadoria das informações para a produção de sentidos. Permitindo assim que os alunos produzam seus próprios *designers*, recursos próprios para a aprendizagem e a partir deles realizem práticas transformadoras com a aplicação prática do que foi desenvolvido nas aulas.

O estudo nos permitiu evidenciar que os sujeitos da pesquisa estão imersos na cultura digital, pois em suas narrativas consideram que todos nós estamos inseridos nela. E justificam que essa inserção acontece nas práticas sociais diárias, ao utilizar um dispositivo eletrônico ou qualquer outro artefato digital, inclusive os relatam que possuem letramento digital para interagir na cultura digital.

De modo geral, esta pesquisa que analisou nas práticas de leitura como ocorrem os modos de ler de alunos na cultura digital sob a perspectiva dos multiletramentos conclui que esses modos ocorrem no transitar entre o impresso e o digital, porém, para que essas práticas ocorram segundo a perspectiva dos multiletramentos, é necessário que a escola tome a cargo

de si realizar a pedagogia dos multiletramentos nas aulas e disponibilizar artefatos da cultura digital na escola para que os alunos tenham acesso e possam interagir com as múltiplas culturas e linguagens.

Esta pesquisa de doutoramento apresenta relevância social por problematizar questões sociais contemporâneas que demonstram os avanços e as dificuldades que as escolas de nosso país têm enfrentado diante da conjuntura da emergência em que se evolui as práticas sociais dos sujeitos. Esta tese despertou outras curiosidades epistemológicas, como por exemplo, realizar uma pesquisa-ação com alunos e professores aplicando o *the how* da pedagogia dos multiletramentos na escola.

Por fim, defendo a tese que a pedagogia dos multiletramentos deve ser desenvolvida no ensino fundamental aplicando o *the how* com os alunos para que eles possam ampliar as aprendizagens, sobretudo, de leitura, para além do conhecimento técnico, mas, que seja ampliada a capacidade de análise crítica, a produção de sentidos e aplicação transformadora para produção de novos conhecimentos, considerando a diversidade cultural e de linguagens dos sujeitos sob a perspectiva dos multiletramentos.

Diante da investigação, outras curiosidades epistemológicas surgiram, entre elas, destacamos: realizar pesquisas com a construção de design a partir dos contextos culturais dos alunos e disseminar esses protótipos na rede mundial; realizar pesquisas com foco no trabalho com metodologias ativas numa perspectiva dos multiletramentos; e, aplicar o *the how* com alunos do ensino fundamental anos finais e no ensino médio.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, S. M. L. **Inovação nas práticas de leitura: uma realidade ainda distante do ambiente escolar.** 312 [f]. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Ciências da Educação, Universidade da Madeira. Funchal, 2018. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/2216/1/DoutoramentoS%c3%b4niaAzevedo.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de língua.** Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.
- CANI, J.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. *In*: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- CHARTIE, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Tradução de Reinaldo Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- COPE, B.; KALANTZIS, M.; Designs for social futures. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies:** literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000a. Cap. 10.
- COPE, B.; KALANTZIS, M.; Multiliteracies: the beginnings of na idea. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies:** literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000b. Introduction
- COPE, B.; KALANTZIS, M.; Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pefagogies: an International Journal**, v. 4, p. 164-195, 2009.
- COSCARELLI, C. V. (Orgs.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento Digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2017
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento Digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2017.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA LIÉGE GAMA ROCHA. **Projeto Político Pedagógico**. Coruripe, 2019.

FISCHER, S. R. **História da leitura**. Tradução de Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

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

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez editora, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 21 fev. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 21 fev. 2021.

KALANTZIS, M.; COPE, B. A Multiliteracies Pedagogy: a pedagogical supplement. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000a.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of Scholl. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000b.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Designs for learning. **E-learning**, v. 1, n. 1, p, 38-93, 2004.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercados das Letras, 1995.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. Cap. 9.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

LEMKE, J. Metamedia literacy: transforming meanings and media. *In: REINKING; D. et al.* (Eds.). **Literacy for the 21st century: technological transformation in a post-typographic world**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998.

LEMOS, A. Cultura da Mobilidade. **Revista FAMECOS**, v. 16, n. 40, p. 28-35, 21 dez. 2009.

LÉVY, P. **Cultura digital**. Tradução de Carlos Ireneu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

MACHADO, I. A questão espacial-temporal em Bakhtin: cronotopo e exotopia. *In: PAULA, Luciane de (org.)*. **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

MAIA, J. O. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. *In: ROJO, R. (Org.)*. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.)*. **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, H. M. D. **Processo de leitura e da escrita no contexto educacional urbano e rural nas séries iniciais do ensino fundamental em Vitória do Santo Antão (Pernambuco-Brasil)**. 445 [f]. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real, 2017. Disponível em: [https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/7611/1/phd\\_hmdmelo.pdf](https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/7611/1/phd_hmdmelo.pdf). Acesso em: 08 mar. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

OECD. **21st-Century Readers: developing literacy skill in a digital world**, PISA, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>. Acesso em 31 de mai. 2021.

PRENSKY, M. **Teaching digital natives: partening for real learning**. Foreword by Stephen Heppell. California: Corwin, 2010.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. 2008. 243 [f]. (Doutorado em Linguística). Universidade federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In:* ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In:* ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídia, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.
- SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTOS, N. A. **Das páginas às telas: o lugar do (não) lugar dos gêneros digitais no livro didático de Português**. 2019. 108 [f]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2019.
- SANTOS, A. C.; SANTOS, N. A.; SANTOS, W. P. Tecnologias digitais e educação escolar em tempos de pandemia da COVID-19: Percepções de professores /as de Língua Portuguesa. **Educação, Sociedade e Culturas**, [S. l.], n. 59, p. 97-115, 2021a. DOI: 10.24840/esc.vi59.338. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc/article/view/338>. Acesso em: 09 dez. 2021.
- SANTOS, N. A.; SANTOS, W. P.; SANTOS, A. C. Letramento digital e práticas docentes: o ensino de Língua Portuguesa em contextos da Pandemia de Covid-19. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 373-392, 24 jun. 2021b. DOI: <https://doi.org/10.14393/OT2021v23.n.2.59618>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/59618>. Acesso em: 09 dez. 2021.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência** – poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Y. L. **A contribuição do conhecimento para o gerenciamento de risco em projetos:** um estudo na indústria de *software*. 2007. 134 [f]. (Mestrado Profissional em Administração). Fundação Pedro Leopoldo: Pedro Leopoldo, 2007.

STREET, B. V. **Introduction:** the new literacy studies. *In:* STREET, B. V. (Org.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. V. **Social literacies:** critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Londres: Longman, 1995.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, E. **Práticas de leitura e escrita**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, 1996.

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

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. *In:* MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertextos e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentidos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

**APÊNDICE A**  
**QUESTIONÁRIO DO ALUNO**

## Questionário A - Alunos

Critérios:

- Ser aluno do 4º ou 5º ano do ensino fundamental.
- Ser aluno da E. M. Lége Gama Rocha.

Prezado aluno, convidamos-lhes a participar de uma pesquisa realizada por pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). A pesquisa tem por objetivo contribuir com a produção de conhecimento na área de Educação e Linguagem. Seus dados pessoais sob hipótese alguma serão divulgados. Obrigado.

Pesquisadores responsáveis:

Me. Nádson Araújo dos Santos (PPGE/CEDU/UFAL)

Dra. Adriana Cavalcanti (PPGE/CEDU/UFAL)

---

### \*Obrigatório

1. Declaro que recebi e li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) por meio dos responsáveis pela pesquisa, e concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada "Leitura na cibercultura: por entre contextos e práticas (não) escolares". Autorizo a utilização dos dados pela equipe de pesquisa nos termos apresentados no TCLE e TALE.

*Marque todas que se aplicam.*

Concordo

2. Declaro que recebi e li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) por meio dos responsáveis pela pesquisa, e concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada "Leitura na cibercultura: por entre contextos e práticas (não) escolares". Autorizo a utilização dos dados pela equipe de pesquisa nos termos apresentados no TCLE e TALE.

*Marque todas que se aplicam.*

Concordo

3. Qual seu nome completo? \*

---

26/12/2021 16:52

Questionário A - Alunos

4. Qual o seu Gênero?

*Marcar apenas uma oval.*

Masculino

Feminino

5. Qual a sua idade?

*Marcar apenas uma oval.*

08 anos

09 anos

10 anos

11 anos

6. Em qual bairro de Coruripe você mora?

*Marcar apenas uma oval.*

Na zona urbana (Cidade)

Barreiras

Miaí de Cima

Miaí de Baixo

Areias

Romeiros

Bom Jardim

Pontal

Lagoa do Pau

Japú

Outro

26/12/2021 16:52

Questionário A - Alunos

7. Em qual ano do ensino fundamental você estuda?

*Marcar apenas uma oval.*

4º (quarto)

5º (quinto)

8. Qual a sua turma? Ex. A, B, C ou D

\_\_\_\_\_

9. Com que frequência semanal você realiza práticas de leitura nas aulas?

*Marcar apenas uma oval.*

Diariamente

Duas a três vezes por semana

Uma vez por semana

Não realiza

10. Em quais ambiente físicos da escola (antes da pandemia) você realizava aulas e práticas de leituras?

*Marque todas que se aplicam.*

Sala de aula

Bibliotecas

Laboratórios de informática

Ambientes externos

Opção 5

26/12/2021 16:52

Questionário A - Alunos

11. Quais dos recursos abaixo o seu professor ou sua professora utiliza nas aulas de leitura?

*Marque todas que se aplicam.*

- Livro didático impresso
- Livro didático digital
- Outros livros impressos
- Outros livros digitais
- E-book
- Textos da internet

12. Quais dos suportes abaixo o seu professor ou sua professora utiliza nas aulas de leitura?

*Marque todas que se aplicam.*

- Livro impresso
- Celular
- Notebook/computador
- Tablet

13. Agora nos responda: Em casa, você costuma ler em?

*Marque todas que se aplicam.*

- Livro impresso
- Livro digital
- E-books
- Textos disponíveis na internet

14. Você gosta de ler em:

*Marque todas que se aplicam.*

- Livros impressos
- Livros digitais
- E-books
- Textos da Internet

26/12/2021 16:52

Questionário A - Alunos

15. Em quais suportes você gosta de ler?

*Marque todas que se aplicam.*

- Livro impresso
- Celular
- Notebook/Computador
- Tablet

16. Quando lê na escola, você utiliza?

*Marque todas que se aplicam.*

- Livros impressos
- Notebook/Computador
- Celular/Tablet

17. Quais dos suportes de leitura você têm em casa:

*Marque todas que se aplicam.*

- Livros impressos
- Notebook/Computador com acesso a internet
- Notebook/Computador sem acesso a internet
- Celular/Tablet com acesso a internet
- Celular/Tablet sem acesso a internet
- Não possui suportes de leitura em casa

18. Como você avalia seu conhecimento e competência quanto ao uso de tecnologias digitais (Computador, Celular, tablet, aplicativos e internet)?

*Marcar apenas uma oval.*

- Não possui
- Pouco
- Intermediário
- Avançado

26/12/2021 16:52

Questionário A - Alunos

19. Marque abaixo os aplicativos e ou softwares que você utiliza ou sabe usar:

*Marque todas que se aplicam.*

- WhatsApp
- Facebook
- Tiktok
- Instagram
- Freefire
- Canva
- Kahoot
- YouTube
- Zoom
- Google meet
- Quizlet
- Uber
- Ifood
- Animé
- Hago
- Waze

20. Conte-nos um pouco sobre os textos que você gosta de ler. Como eles são? São textos escritos ou digitados? Possuem imagens, sons e movimentos? Conta para nós:

---

---

---

---

---

21. Deixe-nos o seu contato: Email ou telefone.

---

**APÊNDICE B**

**Roteiro da Entrevista**

## ENTREVISTA COM ALUNO

1 - Qual a sua idade?

2 - Fale um pouco sobre a sua turma.

3 - Fale um pouco sobre sua experiência de formação leitora. Como ocorre as aulas de leitura?

4 - De que modo seu professor trabalha o ensino de leitura com os alunos? Quais materiais ele utiliza (livros, revistas, textos digitais, dentre outros)? Quais os tipos de textos e gêneros textuais ele costuma utilizar em sua prática docente?

5 – Você conhece o que é cibercultura ou cultura digital? Fale um pouco sobre:

6 - O professor e a escola consideram a cultura pessoal de cada um de vocês? Conte-nos:

6– Você escolhe os textos para os trabalhos na escola? Há espaço para que você escolher os textos e as modalidades para a prática leitora? De que modo?

7 - Na sua opinião, os alunos de sua turma estão envolvidos num contexto de cultura digital? Como você percebe isso?

8 - Quais os tipos de textos vocês mais gostam? Fale um pouco sobre.

9 - Você domina ou tem propriedade quanto aos usos das tecnologias digitais da comunicação (TDIC)? Conte-nos um pouco da sua relação com as tecnologias digitais no cotidiano? Comente um pouco sobre a proximidade ou não das TDIC e as suas aulas, sobretudo, nas aulas de leitura.

10 - Qual a sua relação com o livro impresso (impresso) e com os hipertextos?

11 - Relate uma experiência de aula de leitura em que se priorizou o uso de tecnologias digitais (TDIC), não esqueça de descrever a atividade e de que modo houve envolvimento (ou não) com a temática.

12 - De acordo com sua visão, o uso das TDIC e os textos multimodais podem desenvolver e ampliar seu conhecimento?