



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – ICHS
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DELET**

JHONATA HENRIQUE JESUS MOTA

**DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO LITERÁRIO:
ENTRE LIVROS E TELAS**

MARIANA – MG

2026

JHONATA HENRIQUE JESUS MOTA

**DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO LITERÁRIO:
ENTRE LIVROS E TELAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Letras
do Instituto de Ciências Humanas e
Sociais da Universidade Federal de Ouro
Preto para obtenção do título de
Licenciado em Letras – Português.
Orientadora: Profa. Dra. Rita Cristina Lima
Lages.

MARIANA – MG

2026



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Jhonata Henrique Jesus Mota

Da alfabetização ao letramento literário: entre livros e telas

Monografia apresentada ao Curso de Letras Português da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Letras Português

Aprovada em 27 de fevereiro de 2026.

Membros da banca

Dra. Rita Cristina Lages - Orientador(a) - Universidade Federal de Ouro Preto
Dr. Paulo Henrique Aguiar Mendes - Universidade Federal de Ouro Preto
Me. Jorge Luiz Diogo de Castro - Universidade Federal de Ouro Preto

Dra. Rita Cristina Lages - Orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 12/03/2025



Documento assinado eletronicamente por **Rita Cristina Lima Lages, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/03/2026, às 23:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1074555** e o código CRC **8E036E54**.

RESUMO

A presente pesquisa se debruça sobre a relação que tem se estabelecido entre o conceito de leitura e as mais recentes Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Para tanto, optou-se por contextualizar esse conceito tendo por fios condutores as concepções de alfabetização e letramento, recorrendo a Soares (2003) e Soares e Batista (2005). Buscou-se, ainda, verificar a relação existente entre o letramento literário no ambiente escolar como espaço propício à aproximação dos jovens aos livros. Para isso, recorreu-se a Cosson (2006) e a sua proposta de sequência didática básica voltada para o letramento literário, com abordagens que reproduzem práticas de “leitura profunda” (Wolf, 2019). Além disso, expõe-se uma investigação bibliográfica de artigos atuais que abordam a mesma relação de interesse deste estudo, expondo e analisando seus resultados, conjuntamente a uma análise das ponderações da **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Fundamental II e Ensino Médio (Brasil, 2018) sobre a adesão às novas tecnologias e seus gêneros típicos. Todos esses passos são articulados com a análise de dados do Instituto Pró-livro, em sua pesquisa nacional sobre os hábitos de leitura: Retratos da Leitura no Brasil, 6. ed. (2024).

Palavras-chave: leitura literária; literatura; ensino; cultura digital.

ABSTRACT

This study examines the relationship that has been established between the concept of reading and the most recent Digital Information and Communication Technologies (DICTs). To this end, the concept is contextualized through the guiding notions of literacy and letramento, drawing on Soares (2003) and Soares and Batista (2005). The study also sought to examine the relationship between literary literacy in the school environment as a space conducive to bringing young people closer to books. For this purpose, it relies on Cosson (2006) and his proposal of a basic didactic sequence aimed at literary literacy, incorporating approaches that reproduce practices of “deep reading” (Wolf, 2019). In addition, the research presents a bibliographic investigation of recent scholarly articles that address the same relationship examined in this study, exposing and analyzing their results alongside an analysis of the considerations put forward by the **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Ensino Fundamental II e Ensino Médio (Brazil, 2018) regarding the adoption of new technologies and their typical genres. All these steps are articulated with an analysis of data from Instituto Pró-Livro, particularly its national survey on reading habits, Retratos da Leitura no Brasil, 6th edition (2024).

Keywords: literary reading; literature; teaching; digital culture.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	PRÁTICAS DE LEITURA: INDICADORES GERAIS	7
3	DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO LITERÁRIO	9
3.1	Alfabetização e letramento	9
3.2	Letramento literário nas escolas	11
3.2.1	Uma proposta de sequência para o letramento literário nas escolas	13
4	LEITURA EM SUPORTES DIGITAIS: O QUE AS PESQUISAS INDICAM	15
4.1	Uma investigação bibliográfica	15
5	A PRÁTICA DE LEITURA	21
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
	REFERÊNCIAS	24

1 INTRODUÇÃO

O letramento literário é um tema que segue, há tempos, na bagagem de preocupações dos estudiosos das áreas de linguagens; sobretudo daqueles que se propõem ao trabalho docente. Um fator recente que tem dado novos contornos a essa temática é o locus de produção, reprodução e circulação de textos. Há pouco tempo, em termos históricos, a produção de textos tinha, na máquina de escrever, seu mais alto grau de desenvolvimento tecnológico e, na prensa hidráulica, o ápice da tecnologia de reprodução. Porém, desde o surgimento e a popularização dos computadores pessoais, tornou-se possível produzir textos digitalmente, reproduzi-los e fazê-los circular em uma rede de comunicação virtual.

Para além disso, a partir de meados dos anos 2000, começaram a surgir as primeiras redes sociais virtuais. Atualmente, as mais populares são Facebook, Instagram e X (ex-Twitter) e se tornaram meios de comunicação dotados de características próprias. Passaram a mesclar textos, vídeos e imagens em seus métodos de comunicação, criando gêneros igualmente particulares como os memes. Convencionou-se a chamar a interação com esses gêneros de leitura. Este artigo busca compreender as suas características e qual é o papel legado à leitura literária nesse contexto.

Com o objetivo geral de compreender os hábitos de leitura na era das novas tecnologias, este artigo delimitou os seguintes objetivos específicos para realizar-se: analisar pesquisas brasileiras que buscam compreender e descrever as práticas de leitura em território nacional; investigar perspectivas teóricas sobre alfabetização e letramento; conhecer propostas de letramento literário; expor e analisar como a **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental II e Ensino Médio** (Brasil, 2018) sugere trabalhos sobre o ensino de literatura e a adoção das novas tecnologias; elaborar uma investigação teórico-bibliográfica em torno das práticas de leitura em ambientes digitais.

Para atingir os objetivos aqui delimitados, recorreu-se a Soares(2003) e Soares e Batista (2005), para compreender os conceitos teóricos de alfabetização e letramento; a Cosson (2006), para elucidar esclarecer as possibilidades do letramento literário no espaço escolar; a Santaella (2004), para compreender o conceito de literatura nos espaços virtuais; e, por fim, a Wolf (2019), na abordagem do termo “leitura profunda”.

O presente artigo é composto por seis seções e suas respectivas subseções, abordadas nesta disposição: a primeira, *Introdução*, trata-se dessas disposições iniciais; a seguinte, *Práticas de leitura: indicadores gerais*, aborda dados de pesquisas sobre os atuais hábitos de leitura dos brasileiros; a terceira, *Da alfabetização ao letramento literário*, introduz o que será abordado nas subseções seguintes: *Alfabetização e letramento*, que descreve cronologicamente concepções em torno desse conceitos; *Letramento literário nas escolas*, que trata da importância da escola em oferecer um ensino propício ao pleno letramento dos alunos e *Uma proposta de sequência para o letramento literário nas escolas*, que aborda a sugestão de sequência didática básica de Cosson (2006) para o letramento literário no espaço escolar; a quarta, *Leitura em suportes digitais: o que as pesquisas indicam*, fornece as disposições iniciais sobre a seção, desenvolvida na subseção, *Uma investigação bibliográfica*, que dispõe sobre leituras interpretativas de artigos que dialogam com o tema de interesse desta pesquisa; em *A prática de leitura* aprofunda-se nas perspectivas específicas deste artigo sobre o tema central das investigações; e por fim, em *Considerações finais*, apresenta-se as disposições conclusivas sobre a pesquisa. Além dessas seções, há *Referências*, onde encontram-se os referenciais teóricos e bibliográficos do texto.

2 PRÁTICAS DE LEITURA: INDICADORES GERAIS

A BNCC, homologada em 2017 e atualizada em 2018 e 2025, é um documento normativo orientador que surgiu com a promessa de modernizar as normas curriculares nacionais para novas demandas pedagógicas, considerando sobretudo o cenário de inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na atual conjuntura social:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). (Brasil, 2018, p. 67).

Porém, poucos anos após a homologação desse documento, no início do ano letivo de 2025, determinou-se que, com base na Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, “fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis

peçoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educaçoão básiaca” (Brasil, 2025, art. 2º). Entretanto, ao mesmo tempo em que se promete integrar as novas tecnologias digitais ao ensino, proíbe-se a sua utilização nas dependências escolares?

Não há de se negar o potencial de democratização ao acesso à informação ofertado pelas TDICs. Pois a acessibilidade que essas ferramentas têm proporcionado, como nunca antes, a leituras gratuitas, por exemplo, por meio do site *Domínio Público*, por exemplo, além da amplitude de conexões interpessoais propiciadas por essas redes, faz crer que o saldo sobre a formação de leitores pode contribuir significativamente para ser positivo. Mas a pesquisa periódica **Retratos da Leitura no Brasil 6**, com a frequência habitualmente quadrienal, iniciada em 2001 e retomada na frequência mencionada a partir de 2007, com última publicação em 2024, apresenta dados que frustram as expectativas.

Também o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), sobre Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), publicada em 2024 (última atualização), com amostras do quarto trimestre de 2023, aponta que “a proporção de pessoas com 10 anos ou mais de idade que utilizaram a Internet no país passou de 87,2% em 2022 para 88,0% em 2023. Em 2016, eram 66,1%” (IBGE, 2023). Por sua vez, a 6ª edição da pesquisa **Retratos da Leitura no Brasil** (2024) concluiu que, dentro de 5 anos, de 2019 (5ª edição) a 2024, o Brasil perdeu cerca de 7 milhões de leitores, despencando de 100,1 milhões para 93,4; assim como na 4ª edição, de 2015 a 2019, em que o número de leitores foi de 104,7 para 100,1 milhões, registrando uma perda de aproximadamente 4,6 milhões de leitores. Com o agravante de que, nesse período, o recorte populacional (brasileiros com 5 anos ou mais) teve ganho de aproximadamente 13 milhões de pessoas, indo de 188 milhões em 2015 para 201 milhões em 2024, período em que a pesquisa registrou consistência na queda do número de leitores, o que representa, proporcionalmente, uma perda ainda maior.

Tendo em vista esses indicadores, tanto das práticas de leitura quanto do crescente, e cada vez mais constante, hábito de conectividade tecnológica, este artigo parte de uma investigação teórica e bibliográfica, a fim de fazer entender fatores que exercem influências à formação de leitores, o papel social dessa formação e a relevância das escolas nesse processo. Além disso, busca

compreender como se constrói a intersecção entre literatura e as novas tecnologias digitais e suas consequências.

3 DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO LITERÁRIO

A prática de leitura não corresponde a uma habilidade inata à nossa natureza, tal como a visão e a linguagem, mas a reciclagem e a reorganização de funções neuro-fisiológico-cerebrais, sobretudo em decorrência do recente registro de línguas em signos que constituem a escrita, originado em meados de “5.400 anos entre os babilônios e o alfabeto propriamente dito não tem mais que 3.800 anos” (Dehaene, 2012, p.17). Nesse viés, este tópico se destinará a descrever, em uma organização cronológica, as concepções de sujeito letrado e a sua evolução, pondo em perspectiva o conceito de letramento literário como competência umbilicalmente relacionada à alfabetização e ao letramento. Por fim, aborda-se a importância do espaço escolar para a formação leitora dos jovens e descreve-se uma sequência didática voltada para o letramento literário no ambiente escolar, proposta por Cosson (2006).

3.1 Alfabetização e letramento

Quando se fala em prática de leitura, há uma questão indispensável a essa reflexão que permeia tal discussão: a alfabetização. A concepção inicial que se tinha de sujeito alfabetizado era aquele capaz de ler e escrever, tomando como comprovação sua capacidade de assinar seu próprio nome. Tal concepção se dava por meio do Censo, servindo, até então, como parâmetro estabelecido para a compreensão do cenário da educação no Brasil. Soares (2003) evidencia tal metodologia: “(...) até os anos 40 do século passado, os questionários do Censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade de assinatura do próprio nome” (2003, p. 10).

A perspectiva vigente, até então, nos métodos do Censo se dava em decorrência da compreensão que se tinha, à época, em torno do processo de ensino e aprendizagem escrita-normativa da língua. De acordo com Soares e Batista (2005), utilizando-se de determinados conhecimentos e procedimentos, tais como a

compreensão automatizada entre o objeto representado e sua representação; além da ativação de determinadas capacidades e habilidades, motoras e cognitivas, “(...) alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica” (2005, p. 24).

Essa concepção de alfabetização, no entanto, centra-se essencialmente em valores quantitativos, a fim de catalogar no rol de alfabetizados, sobre parâmetros pouco utilitários, a parcela da população capacitada a, muitas vezes, transcrever o seu próprio nome. Dessa perspectiva, surge uma questão: Quais são as utilidades práticas de se “ensinar as primeiras letras”, como quem “domina as habilidades básicas ou iniciais do ler e do escrever”? (Houaiss *apud* Soares, Batista, 2005, p. 47). Soares (2003) aborda a ressignificação do conceito “alfabetização” e constata que:

A partir dos anos 50 e até o último Censo (2000), os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”, o que já evidenciava uma ampliação do conceito de alfabetização: já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária. (Soares, 2003, p. 10-11).

A autora prossegue tratando do tema ao demonstrar uma evolução dessa concepção, parte do ato de “conseguir ler um bilhete simples” para ter atingido determinados níveis de escolaridade, pressupondo a gradual evolução de aprendizados que o sistema escolar prevê. A ampliação do termo continua à medida em que se introduz a concepção de “alfabetizados funcionais”, dando conta de que os níveis de escolarização estabelecem metas de alfabetismo que, quando não atingidas, o processo de aprendizagem não teve uma realização plena. Analfabeto funcional é, portanto, o sujeito que, apesar de decodificar o sistema alfabético-ortográfico, desenvolveu em partes as habilidades necessárias para seu uso em contextos sociais. Soares (2003) indica, ainda, que esse cenário demanda a implementação de um conceito que incorpore tais exigências à sua gênese (2003, p. 10-11).

Para além da mera alfabetização enquanto compreensão das regras da tecnologia alfabética, restava o cunho de um termo que suprisse o domínio e a utilização dessas regras, de leitura e escrita, nas práticas que permeiam esses usos nos contextos socioculturais em que se façam necessários. Cunhou-se, portanto, o

conceito de letramento. Além do mais, Soares (2020) demonstra que as práticas sociais em que tal domínio se faz necessário são diversificadas, perpassando por diversos ambientes de atuação social, indo de contextos familiares, escolares, políticos, sejam por meios físicos ou virtuais; acrescenta que esse domínio, ou letramento, passa, então, a abranger diferentes áreas de conhecimento: matemático, científico, musical, digital etc. Logo, passou a abranger habilidades de diversas ciências de representação do conhecimento humano, superando sua inicial relação com a linguística (2020, p. 32).

3.2 Letramento literário nas escolas

Dentre os inúmeros letramentos possíveis, o presente artigo abordará o letramento literário, compreendido como o domínio das letras em práticas sociais e culturais. Ao possibilitar o pleno exercício da cidadania, em uma sociedade baseada nas letras, o letramento literário se mostra umbilicalmente relacionado ao próprio conceito de letramento, pois, “a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente na exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (Cosson, 2006, p. 16).

Como os indicadores da **Retratos da Leitura no Brasil 6** (2024) nos orientam, dois dos fatores que exercem papel central na formação de leitores literários são: condições socioeconômicas favoráveis e influência do ambiente escolar; 46% dos entrevistados alegam que a “indicação da escola ou de um professor ou professora” (Instituto Pró-Livros, 2024, p. 76) foi responsável por despertar seu interesse por literatura. Por sua vez, Calvino (1993) já nos indicava que “ler parece estar em contradição com nosso ritmo de vida, que não conhece os tempos longos, o respiro do otium humanista (...)” (1993, p. 15). Esse excerto do autor diz muito a respeito de que camada da sociedade se encontra em melhores condições de desenvolver o hábito de leitura, em que a pesquisa sobre o cenário da leitura na sociedade brasileira corrobora, a medida em que, entre os entrevistados que têm renda familiar de um salário-mínimo mensal, a média de livros lidos por ano é de 2,43, enquanto entre os que têm renda familiar de dez salários-mínimos ou mais, a média sobe para 7,23 (Instituto Pró-Livros, 2024, p. 33). Em termos populares, diz-se “tempo é dinheiro”, e dinheiro se converte em tempo, quando o

“otium humanista” (Calvino, 1993, p. 15) pode, finalmente, ser exercido. Mas há esperanças, pois, como pode-se atestar mais à frente, as condições socioeconômicas influenciam, mas não sentenciam.

A menção feita a Calvino (1993) não aponta para diferenças salariais e econômicas, mas à centralidade de seu argumento, que se encontra no fato de que o contexto social em que ele se inseria, já àquela época, no século passado, não o parecia favorável à formação de leitores em decorrência do acelerado ritmo de vida que adotamos enquanto sociedade. Os dados do estudo aqui mencionado robustecem a referida percepção, à medida que para 46% (Instituto Pró-Livros, 2024, p. 56) dos leitores a falta de tempo é a maior justificativa para não terem lido mais. Daquela época aos dias atuais, esse ritmo se intensificou, e o “respiro do otium humanista” (p. 15) foi preenchido com telas de aparelhos digitais denominados smartphones.

As palavras de Calvino nos indicam que a leitura demanda longos momentos de concentração e dedicação atenta; por sua vez, a pesquisa demonstra que os mais abastados são também quem mais lê. Tal cenário se torna um ciclo vicioso, fortalecido pelas principais influências à prática de leitura: familiares tanto de leitores quanto de não leitores. É aqui que se insere o papel da escola no dever de fornecer um ensino literário de qualidade aos alunos, rompendo com tradições de subjugo e reduzindo desigualdades pelo processo de aprendizagem, cumprindo, dessa forma, o papel conferido constitucionalmente a essa e garantindo o direito àqueles.

Nesse sentido, às escolas e à comunidade escolar, cabe cautela, para que não se construa espaços que reforcem esses indicadores, estimulando “(...) uma situação difícil com os alunos, os professores de outras disciplinas, os dirigentes educacionais e a sociedade, quando a matéria é literatura” (Cosson, 2006, p. 10), em que “alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses, a literatura é apenas um verniz burguês do século passado, que já deveria ter sido abolido das escolas” (Cosson, 2006, p. 10). Tal mentalidade condena os menos abastados à ignorância literária e, em certa medida, a uma empobrecida leitura de mundo e, conseqüentemente, a uma redução de seus meios de ação e atuação sociais. Afinal, “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (Candido, 1995, p. 186).

Mesmo em escolas em que não se encontra esta natureza de resistência aos estudos de literatura, surge uma queixa que, já há muito, persiste: “São aulas essencialmente informativas nas quais abundam dados sobre autores, características de escolas (literárias) e obras, em uma organização tão impecável quanto incompreensível aos alunos” (Cosson, 2006, p. 22). Espera-se, portanto, que a teoria literária e a história da literatura passem a embasar a prática de estudos de literatura, do livro, como um suporte que auxilie na compreensão do contexto de produção das obras literárias, sendo essas tão mais eficazes na condição de eixos centrais dos estudos literários em torno do qual suas questões tangentes orbitem.

3.2.1 Uma proposta de sequência para o letramento literário nas escolas

Tendo em vista diferentes abordagens possíveis dos estudos literários nas escolas, Cosson (2006) propõe duas sequências didáticas, básica e expandida, visando a introdução à literatura com foco no letramento literário dos alunos. O presente artigo recorre à sequência básica como sugestão, por ser objetiva e ampla, aplicável a diferentes fases do desenvolvimento escolar e, portanto, abrangente a um maior número de variáveis. Esta sequência prevê quatro fases de desenvolvimento, quais sejam: motivação, introdução, leitura e interpretação. Inicialmente, cabe ressaltar que Cosson (2006) enfatiza que a adoção e a aplicação dessa sequência são completamente abertas a adaptações em decorrência das diferentes necessidades e contextos em que os professores podem se encontrar; não se trata de prescrição, e sim de orientação.

A **motivação** consiste em atividades que aproximem o leitor da obra que será lida mais à frente, que despertem nele um interesse prévio no texto. Cosson (2006) aponta que, “ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que o seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (2006, p. 54). Para tanto, pode-se valer de atividades que abordem temáticas da obra, propondo discussões e posicionamentos prévios, elaboração de exercícios de releituras criativas do gênero que será lido, entre outras. O que precisa fazer-se claro é que, entrar de forma abrupta em leituras, sem que antes o interesse na obra seja despertado, tende a ser ineficaz, até porque esse trabalho será feito, no geral, com foco em alunos que não encontram motivação em

leituras, portanto, instigar o interesse na obra é um primeiro passo para o letramento literário (Cosson, 2006, p. 51-57).

O segundo passo, a **introdução**, consiste em apresentar o contexto de produção da obra, informações básicas da biografia do autor, de preferência em função do texto. Nesse momento, é sugerido que se aborde as motivações de escolha, apresentando. Caberia, aqui, a apreciação das informações contidas na capa, contracapa e orelhas do livro, quando possível. Cosson (2006) sugere, inclusive, que se estimule, com base nesses elementos pré-textuais do livro, reflexões críticas que possam expressar expectativas quanto ao conteúdo, de forma a atestar ou contestar tais inferências ao final da leitura (Cosson, 2006, p. 57-61). É indispensável ter em mente que esse passo, assim como o anterior, são pretextos para a leitura literária; momentos e atividades em que não é indicado em que muito se demore; são uma ponte que desperta o interesse e conduz à leitura.

A **leitura**, terceiro passo, é o momento de se adentrar no texto. Tendo em vista que a preocupação, aqui, é o letramento literário com centralidade na leitura de obras completas, é sugerido não apenas que se indique a leituras, mas as conduza. Visando o melhor aproveitamento da leitura literária escolarizada, o autor orienta que o professor se coloque como mediador desse processo, dispondo-se a estabelecer ritmo, sanar dúvidas e contribuir com interpretações. A leitura no ambiente escolar, portanto, “(...) precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento” (Cosson, 2006, p. 62), pois a finalidade não é vigiar, mas ser um suporte para o aluno. Nessa condução, propõe-se que haja períodos de pausas para extrair os resultados da leitura, seja por meio de conversas ou atividades específicas; essas atividades podem variar entre ler textos menores que tenham alguma relação com a obra principal até leituras conjuntas para discussões temáticas e estilísticas. Esses intervalos, inclusive, são apontados como o momento de diagnóstico de leitura, em que se auffle as dificuldades e os desafios de leitura, possibilitando intervenções que venham a contribuir para a formação dos alunos enquanto leitores (Cosson, 2006, p. 61-64).

A etapa final, **interpretação**, é dividida em dois momentos: interior e exterior. O interior consiste, justamente, na leitura e na compreensão da palavra, à página, ao capítulo, até o texto em sua dimensão global, ao término da leitura. Todos os passos tratam, até aqui, da contribuição que a escola pode fornecer à consolidação do ato

de ler. Esse momento, entretanto, caracteriza-se pela experiência individual de leitura. Mas não solitária, tendo em vista que o indivíduo é a composição dos seus contextos de interação social, que interferem, invariavelmente, no diálogo que o sujeito estabelece com o livro; entretanto, não abandona seu caráter íntimo. Por sua vez, o momento exterior consiste na efetivação da interpretação como ação comunitária, coletiva. O compartilhamento dos sentidos constituídos individualmente pelo leitor é um momento indispensável para o entendimento de que ler não é uma prática solitária e a compreensão de que esse coletivo de leitores pode contribuir para a construção compartilhada de entendimentos convergentes, ou divergentes, sobre o texto e à ampliação dos horizontes constituídos no processo interpretativo. Para Cosson (2006), “Só assim teremos de fato uma comunidade, e seus leitores poderão, tanto no presente quanto no futuro, usar a força que ela proporciona para melhor ler o mundo e a si mesmos” (2006, p. 66). Para a fase de interpretação, é essencial que se exteriorize os entendimentos, podendo se fazer em diálogos ou por meio de atividades de representação escrita ou performática, eventualmente interpretando cenas ou trechos; nessa ocasião, a criatividade é o limite (Cosson, 2006, p. 64-69).

4 LEITURA EM SUPORTES DIGITAIS: O QUE AS PESQUISAS INDICAM

Ao se falar em texto, literatura, leitura, a referência que se tinha até recentemente era de obras físicas, de algo escrito em papel; atualmente, entretanto, tal correlação não se faz tão exclusiva. Com o advento dos avanços tecnológicos e o surgimento de smartphones e computadores, surgiram, também, novos meios de produção, propagação e reprodução de textos em formatos digitais. Esse novo cenário de revolução tecnológica característica do século XXI deu origem a novos meios e formas de leitura. Criou-se, inclusive, ferramentas tecnológicas específicas para a leitura digital, como os aparelhos Kindles. A presente seção apresentará o resultado de uma investigação bibliográfica voltada para os hábitos de leitura na era das TDICs.

4.1 Uma investigação bibliográfica

A fim de acessar os mais recentes artigos, e seus resultados, em torno da prática de leitura em uma sociedade tecnológica, o procedimento adotado na

presente seção se baseia na metodologia de revisão literária, sem pretensão de esgotamento, com a finalidade de apresentar os resultados de suas pesquisas e estabelecer diálogo com base em uma leitura crítica de suas disposições. Para tanto, foram estabelecidos critérios de filtragem dos artigos, com vista à seleção dos textos que melhor dialogam com o tema desta seção. Com essa finalidade, nas bases de dados Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Scientific Electronic Library Online (SciELO), foram acionados os seguintes descritores: “Leitura literária”; “Literatura”; “Ensino”; “Cultura digital”. Para a catalogação dos estudos, foi definido o período dos últimos cinco anos, entre 2020 e 2025, de forma a contar com concepções mais recentes e atuais da temática. Ao aplicar esses critérios de filtragem, foram selecionados os artigos que constam no quadro 1 a seguir. Como se trata de uma pesquisa de caráter qualitativo, a quantidade de artigos selecionados levou em conta o alcance das respostas propostas por este estudo.

Quadro 1 – Artigos selecionados após a aplicação dos critérios de filtragem

Autor(es)	Título	Ano de publicação
Ivanda Maria Martins Silva	Ensino de literatura na era digital: Conexões ilimitadas com o Reader Response Criticism	2020
Nataniel Mendes e Elizabeth Corrêa da Silva	Cultura digital e ensino de literatura: potências e ponderações	2022
Debora Hissa	Leitura plataformizada na mídia digital: da sobrecarga informacional à perda do pensamento crítico	2023
Yago Bezerra Pessoa	O aprisionamento às telas e o declínio das experiências de leitura	2024

	no Brasil	
Arcedes José Manuel	Práticas de leitura na cultura digital: uma revisão integrativa de literatura	2025

Fonte: Elaborado pelo autor.

O primeiro artigo, *Ensino de literatura na era digital: Conexões ilimitadas com o Reader Response Criticism* (Silva, 2020), estabelece uma relação entre o leitor na era digital e a teoria do *Reader-Response Criticism*, propondo a adoção dos princípios dessa teoria ao ensino de literatura pelas escolas. Em decorrência de essa teoria alçar o leitor a um papel de protagonismo em sua interação com o texto, o artigo sugere que o fato de as leituras digitalizadas demandarem maior ação dos leitores com os textos através de hipertextos/hiperlinks, levando em conta a vastidão do ambiente digital, tal teoria que propõe que a interação entre autor-texto-leitor é o ponto de partida central para a construção de sentidos no processo de leitura, faz-se produtora para formar leitores nesse contexto de digitalização das interações. A autora chegou à conclusão de que a resposta para o ensino de literatura diante desse cenário de avanços tecnológicos e os recentes métodos de interações virtuais entre os jovens pode residir na incorporação desses novos hábitos ao ensino de literatura, uma vez que pondera que o ensino tradicional não dialoga com as práticas cotidianas nos ambientes digitais dos jovens. Para tanto, adota a definição de nativo digital para os alunos e os imigrantes digitais para os professores. Há, no artigo, uma crítica aos tradicionais métodos de ensino de literatura, enfocados na imposição de sentidos textuais fixos e idealizados que são transmitidos aos estudantes. Além dessa crítica, o artigo sugere que haveria de se habilitar os jovens a navegar de forma crítica entre o turbilhão de informação que circulam nas mídias sociais, transformando-os em leitores digitais proficientes.

O segundo artigo, *Cultura digital e ensino de literatura: potências e ponderações* (Mendes e Silva, 2022), apresenta, inicialmente, uma análise dos usos potenciais que podem ser feitos de ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo nos estudos literários. Para tanto, faz referência a três pesquisas/iniciativas que estabelecem esse intercâmbio entre o ensino de literatura e tecnologias digitais. Propõe, ainda, que gêneros que circulam nos ambientes eletrônicos e midiáticos sejam incorporados ao processo de ensino e aprendizagem,

com o intuito de estabelecer relações entre conhecimentos prévios dos alunos sobre esses gêneros e textos com os quais dialogam, grande parte das vezes através de uma relação de adaptação de obras literárias em formatos virtuais e midiáticos, a exemplo do Reality Show, Big Brother Brasil, e o livro **1984**, de George Orwell, que inspirou o conceito primordial de vigilância do programa, o que levou à inspiração do nome baseado no personagem que carrega o título de Grande Irmão no livro. Mendes e Silva (2022) se propuseram a fazer uma análise netnográfica de publicações veiculados nas plataformas digitais Netflix, YouTube e Twitter (atual X). Nessa investigação, analisaram como o material coletado oportuniza leitura literária, a exemplo de cenas de filmes que remetem a clássicos ou mesmo quando exhibe as obras; entretanto, sugerem aos professores um trabalho criterioso na seleção desses materiais com potencial pedagógico.

Na parte que concerne às ponderações, trabalharam o conceito de reificação, ou *coisificação*, tal qual o ato de se relacionar com tudo e todos como objetos. Em sua crítica, argumentam que a escola não deve ficar à mercê das vontades literárias dos alunos, pois esses são bombardeados por publicidades cotidianamente, de modo que suas vontades tendem ao seu comum, à medida em que os algoritmos mapeiam seus interesses e os reforçam nas recomendações publicitárias, estabelecendo relações baseadas numa lógica mercadológica; portanto, caso a escola se recuse a fornecer novos caminhos, recusa-se, também, a ampliar o horizonte de possibilidades dos alunos. Nessas ponderações, é destacado o papel das editoras em se utilizar de figuras preponderantes midiaticamente, condensando suas histórias de vida e sucesso em materiais biográficos com a finalidade de realizar vendas baseadas na influência que essas celebridades midiáticas surtem sobre os jovens. Materiais esse com pouco potencial de formação de leitores literários.

Já no trabalho *Leitura platformizada na mídia digital: da sobrecarga informacional à perda do pensamento crítico* (Hissa, 2023), propõe-se a entender as formas de leitura que se constroem no espaço cibernético e como essas leituras característica do ambiente digital interferem nos modos de interpretação e absorção de conteúdos dos leitores. Dentre as mídias digitais, foi selecionada a plataforma Instagram para a coleta dos dados que embasam a seguinte pesquisa. Uma constatação inicial da autora é que essa rede social figura como uma das favoritas do mercado publicitário, levando à conclusão de que seu ambiente é pensado para

um público consumidor, não leitor. Nesse cenário, indica o funcionamento de exibição, personalizada e individualizada, de conteúdos que reforçam os interesses mapeados pelos algoritmos para o usuário; quando não disparos de publicidades pagas. O ambiente de manipulação dos interesses do usuário construído nesse espaço, portanto, consolida-se como um mecanismo de construção de sentidos. O autor descreve preocupações circunscritas aos padrões comportamentais desenvolvidos nesses ambientes que, visando o lucro, são programados, em seu design e funcionamento, para reter a atenção e as vontades das pessoas voltados a eles; além dos efeitos sobre a saúde mental, memória e comportamento social advindos do excesso de telas e padrões tecnológicos, que afeta todas as faixas-etárias, sobretudo crianças.

Na análise dos dados, após coletar vinte frames em três perfis distintos, constatou-se que a exibição seguia um padrão com poucas variações: dois anúncios patrocinados, duas páginas pessoais, duas páginas comerciais e duas sugestões para você. Na análise dos materiais coletados, constatou-se que os formatos típicos adotados na plataforma do Instagram tendem a um padrão. Por meio de uma aguda segmentação e estratificação de conteúdos de diversos gêneros de atuação social, tais como jornalísticos, científicos, publicitários, políticos, religiosos, a timeline das redes é construída com base em frames condensados e autônomos de sentido sem relação de encadeamento, o que gera uma constante alternância temática, chegando à conclusão de que esse funcionamento teria potencial de afetar a capacidade de armazenamento de informações do leitor. Concluiu-se que a organização em que o autor nomeou de *metaenquadramento*, como o “(...) enquadramento dos designs multissemióticos das plataformas de mídia digital, por meio de frames de conteúdo genéricos e temáticos, que são segmentados e compactados dentro do enquadramento dos dispositivos móveis” (Hissa, 2023, p. 3), sob a articulação algorítmica, é um dos fatores que mais influenciam para a constância dos *leitores plataformizados* nessa mídia. Ressalta-se que esse espaço cria um ambiente de passividade e acriticidade, resultando em uma deformação das capacidades interpessoais, sociais e intelectuais humanas.

Por sua vez, o artigo *O aprisionamento às telas e o declínio das experiências de leitura no Brasil* (Pessoa, 2024) se propõe a analisar uma publicação da revista **Piauí** intitulada “Agarrados à tela” (Sousa, Buona, 2024), que demonstra a média de uso de telas em alguns países, dentre eles o Brasil. Constatou-se, nessa publicação,

que o brasileiro gasta em média 3 horas e 37 minutos por dia nas redes sociais (o terceiro mais “agarrado à tela” da lista, atrás apenas de Quênia e África do Sul) e inferiu-se que, com base em dados coletados de um aplicativo que contabiliza a média de tempo gasto em leituras literárias por seus usuários, caso esse mesmo tempo fosse de dedicado à leitura de **Memórias póstumas de Brás Cubas**, de Machado de Assis, sua leitura seria concluída em três dias, ou mesmo que um leitor ativo leria em média 120 páginas no dia. O artigo apresenta mais dados sobre os hábitos de conectividade dos brasileiros em comparação com outros países do ranking e conclui que com o investimento desse tempo em leituras, o perfil leitor no país poderia se alterar e figurar mais favoravelmente em contrastes internacionais. Na sessão seguinte, o autor apresenta recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no sentido de conscientizar sobre o uso excessivo de telas. Além disso, o artigo constrói uma análise social desse fenômeno tendo em vista o papel das escolas em ofertar um ensino literário que possa enriquecer o capital cultural dos alunos e tirá-los da conectividade crônica; traz, também, um apelo por políticas públicas voltadas ao enriquecimento cultural e literário dos cidadãos.

Por fim, o artigo *Práticas de leitura na cultura digital: uma revisão integrativa de literatura* (Manuel, 2025) apresenta uma investigação de teses e autores que tratam de hábitos de leituras na cultura digital. O autor apresenta uma perspectiva crítica quanto à necessidade de se fornecer um letramento digital nas escolas que qualifique os alunos enquanto leitores competentes de gêneros digitais, recorrendo aos formatos constantes nos meios digitais, sobretudo em suas características de hipertextualização (links que transferem o leitor a leituras correlata).

Os artigos aqui catalogados indicam que não há uma perspectiva unilateral e unânime sobre este tema. Apresentam pontos de convergência em termos de retratar a leitura digital dotada de características próprias e, portanto, de demandas igualmente particulares, sobre às quais parte das pesquisas se dedicam a propor uma atuação institucional do ambiente escolar para adotar características e gêneros recorrentes nesses espaços digitais e, portanto, familiares aos estudantes enquanto “nativos digitais” (Prensky, 2001 *apud* Silva, 2020, p. 49238), com a finalidade de inovação e incorporação das atuais práticas de interação social dos jovens às práticas pedagógicas, considerando os avanços tecnológicos, para conquistar a atenção e a retenção dos mesmos aos processos de ensino e aprendizagem. Na

seção seguinte, apresenta-se as perspectivas do presente artigo levando em conta, também, a revisão bibliográfica sobre o tema.

5 A PRÁTICA DE LEITURA

Nos dias atuais, raramente ouve-se falar de leitura sem que se filie a discussão às novas TDICs, sobretudo se o debate tangenciar o ensino. Isso porque tornou-se senso comum que algumas das principais tecnologias de leitura, atualmente, são os smartphones, ou outras ferramentas eletrônicas, dado que para o trabalho sobre o conceito de leitura em mídias digitais:

precisamos dilatar sobremaneira nosso conceito de leitura, expandindo esse conceito do leitor do livro para o leitor da imagem e desta para o leitor das formas híbridas de signos e processos de linguagem, incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade e o espectador de cinema, TV e vídeo. (Santaella, 2004, p.16-17).

Sobretudo em se tratando dos mais recentes mecanismos de interações virtuais, materializados em redes sociais, nos quais, como ficou constatado na revisão bibliográfica, circulam gêneros comunicativos e representativos únicos, carregados de tendenciosidades publicitárias e algorítmicas, trata-se de uma expansão da definição do termo leitor. Isso porque um sujeito letrado digitalmente não necessariamente torna-se leitor, nem mesmo o letramento digital oferece potencial de proficiência leitora. Esse papel é legado ao letramento literário, tão mais eficiente, também, na função de aguçar as capacidades interpretativas e crítico-discursivas do indivíduo; habilidades um tanto relevantes no ato de navegar nas mídias.

Tendo em vista a penetração que essas novas tecnologias têm em nosso cotidiano, faz-se imperativo o aprimoramento e o aperfeiçoamento das aptidões dos jovens em navegar nos “ciberespaços” (Lévy, 1999), levando ao sistema escolar a responsabilidade de desenvolver essas habilidades, fornecendo um letramento digital que supra essas demandas da era das tecnologias digitais. O que demanda preocupação é quando o letramento digital começa a se mesclar ao letramento literário, como se fossem sinônimos; duas formas diametralmente distintas de atuação social: uma intelectualmente passiva, a outra ativa; uma mecanicamente

hiperativa, a outra passiva; uma reforça inclinações pessoais e enclausura em bolhas de confirmação, a outra desperta curiosidade e amplia horizontes.

Neste sentido, a BNCC (Brasil, 2018) fornece uma competente e atualizada perspectiva sobre a inserção das TDICs ao ensino, delegando ao campo de atuação social jornalístico-midiático protagonismo no trabalho sobre os letramentos digitais:

Além dos gêneros já elencados para o Ensino Fundamental (entrevista, reportagem, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, entre outros), devem ter espaço gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário) e/ou com a opinião (crítica da mídia, ensaio e vlog de opinião etc.), tanto no que se refere a práticas de leitura/recepção quanto às de produção. (Brasil, 2018, p. 519).

Considerando que, para o ensino e aprendizagem de literatura,

a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (Brasil, 2018, p. 499).

Vale ressaltar que essa instrução do documento curricular não visa a proibição de gêneros ou de ferramentas digitais; pelo contrário, em determinado momento recomenda e estimula a adoção de formatos como “slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas” (Brasil, 2018, p. 524 – grifos do documento) como ferramentas que podem expandir as possibilidades de abordagem de conteúdos artístico-literários, sem perder o foco na obra como núcleo do letramento literário.

Ainda sobre as especificidades da “leitura plataformizada” (Hissa, 2023),

tendo na multimídia seu suporte e na hipermídia sua linguagem, esses signos de todos os signos estão disponíveis ao mais leve dos toques, no clique de um mouse. Nasce aí um terceiro tipo de leitor, um leitor imersivo. (...) um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc. (Santaella, 2004, p.32-33).

Ao que Santaella (2004) define como leitor imersivo, em termos mais recentes e atualizados pode-se renomear de superficial ou hiperativo. As leituras que se faz em ferramentas digitais tendem a induzir o leitor à hiperatividade e desatenção, seja por seu funcionamento algorítmico ou por seus hiperlinks/hipertextos que levam o leitor a desviar seu olhar do foco inicial; hiperlinks esses que constroem uma teia ilimitada de ligações, com igual potencial de desvio da atenção do leitor. Wolf (2019) se questiona se

a qualidade de nossa atenção mudará à medida que lemos em meios que favorecem a imediatez, a alternância de tarefas realizadas num ritmo fulminante e a interferência contínua da distração, em oposição à manutenção constante do foco de nossa atenção? (Wolf, 2019, p. 53).

Wolf (2019) demonstra grande preocupação com o que está sendo feito dos leitores que se costumava ser em tempos analógicos; relata uma experiência pessoal que indica que nos últimos anos seus próprios atributos de leitura foram alterados em decorrência da interação cotidiana com telas, além de queixas de professores sobre o comportamento dos alunos em hiperconectados (Pessoa, 2024). Se questiona se a qualidade da atenção e a capacidade autônoma de armazenamento de informações que costumava-se ter será alterada no longo prazo, pois, “Nós mudamos — e você já começou a sentir isso. Nos últimos dez anos, mudamos o *quanto* lemos, *como* lemos, *o que* lemos, e *por que* lemos, numa “cadeia digital” que conecta os links entre si e cobra um tributo cujo tamanho mal começamos a calcular” (WOLF, 2019, p. 90 – grifos da autora).

Os benefícios da leitura são reconhecidos por qualquer pesquisador da linguística ou da neurociência, ou mesmo pelo leitor. Na era digital, não há como lutar contra os avanços tecnológicos, mas antes de tudo falta interesse em fazê-lo. Ou seja, menos importará em quais meios se esteja lendo, impresso ou digital, desde que se adote uma postura que mobilize e desenvolva as competências analógicas e inferenciais do cérebro, aguçando as capacidades analíticas, de modo a abandonar hábitos de passivo consumo de informações, por meio da prática de “leitura profunda” (Wolf, 2019). Essa conduta “exige observação, hipóteses e predições baseadas na inferência e na dedução, testagem e avaliação, interpretação e conclusão e, sempre que possível, novas provas dessas conclusões com base em sua replicação” (Wolf, 2019, p.72). Portanto, um letramento literário que almeja

desenvolver a habilidade de leitura profunda pode fornecer todo aparato necessário para mitigar os efeitos dos ambientes meta espaciais do virtual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma situação que está posta é que grande parcela da população, em geral de famílias em condições socioeconomicamente desfavoráveis, apenas terão a oportunidade de acessar livros, fazer leituras literárias, por meio do ambiente escolar. Em muitos contextos familiares, a única contribuição ofertada pelos responsáveis para a educação formal de seus filhos é garantir que estejam na escola; quando não há fatores que impedem mesmo essa garantia. A leitura literária, com seu potencial de formar leitores por meio da ludicidade, merece ocupar um papel de protagonismo no sistema escolar, fazendo valer a garantia da Carta Magna, contribuindo para a formação de leitores proficientes, dotados de competências e habilidades que os garantam um pleno exercício da cidadania.

Além do mais, há de se levar em conta as novas tecnologias inseridas no cotidiano contemporâneo no sistema de ensino, mas ter em mente que a BNCC oferece uma perspectiva plausível de sua aplicação, delegando às práticas do campo de atuação social jornalístico-midiático as responsabilidades do letramento digital. Para o letramento literário, o livro e a leitura literária devem manter-se central. Ainda que as leituras sejam feitas por meio de ferramentas eletrônicas, deve-se ter em mente que a leitura literária tem por prioridade qualificar o sujeito enquanto leitor, que é extremamente desprivilegiado nos ambientes digitais.

Além do mais, o fortalecimento de aptidões de leitura digital ou navegação em redes se associa intrinsecamente ao letramento digital, não ao letramento literário, o que demanda um grau elevado de atenção, para que não haja a mesclagem de conceitos e a confusão de objetivos e planos de atuação. Letramento digital não tem relação direta com letramento literário, que encontra-se em perigo sempre que esses conceitos se mesclam e se confundem. Resta ressaltar que o presente artigo enseja novas investigações e proposições sobre a temática, sugerindo outras perspectivas para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. D.O.U de 14/01/2025, pág. nº 3. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15100.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file/>. Acesso em: 19 fev. 2026.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos/** Italo Calvino. Tradução: Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica a nossa capacidade de ler, tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- HISSA, Debora. Leitura plataformizada na mídia digital: da sobrecarga informacional à perda do pensamento crítico. 2023. Em *SciELO Preprints*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7247>. Acesso em: 17 fev. 2026.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, c2009. lxxxiii, 1986 p. ISBN: 857302383.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2023-2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2026.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil 6.** Coordenado pelo Instituto Pró-Livro - IPL. São Paulo: IPL, 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 10 jan. 2026.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura** / Pierre Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MANUEL, Arcedes. Práticas de leitura na cultura digital: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Ícone**, v. 25 n. 2, 2025. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/pt_BR/article/view/16038. Acesso em: 18 fev. 2026.
- MENDES, N.; SILVA, E. C. da. Cultura digital e ensino de literatura: potências e ponderações. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.

31, n. 65, p. 261–280, 2022. Disponível em:
<https://revistas.uneb.br/faeeba/article/view/11599>. Acesso em: 16 fev. 2026.

PESSOA, Y. B. O aprisionamento às telas e o declínio das experiências de leitura no Brasil. **Ensino Em Perspectivas**, v. 5, n. 1, p. 1-16, 2024. Disponível em:
<https://doi.org/10.52521/enpe.v5i1.12709>. Acesso em: 17 fev. 2026.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004. Cps. 1 a 3.

SOARES, M. Alfabetização: a ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos. RaaB**, n. 16, julho 2003, p.10-11.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caderno do professor** / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SILVA, I. M. M. Ensino de literatura na era digital: Conexões ilimitadas com o Reader-Response Criticism / Literature teaching in the digital age: Unlimited connections with Reader-Response Criticism. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 49235–49250. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-536>. Acesso em: 16 fev. 2026.

WOLF, Marianne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era** / Mariane Wolf; tradução Rodolfo Ilari, Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.