UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA BUTIGNOL LÚCIO

DISCURSIVIZAÇÃO SOBRE CONCEPÇÕES DE LEITURA NA *WEB*: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

MARÍLIA
2026

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA BUTIGNOL LÚCIO

DISCURSIVIZAÇÃO SOBRE CONCEPÇÕES DE LEITURA NA *WEB*: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: 03 – Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Dr.ª Claudia Regina Mosca Giroto

MARÍLIA
2026

L938d

Lúcio, Patrícia Butignol
Discursivização sobre concepções de leitura na web : um estudo bibliográfico / Patrícia Butignol Lúcio. -- Marília, 2026
117 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Claudia Regina Mosca Giroto Giroto

1. Educação. 2. Leitura. 3. World Wide Web. 4. Ensino fundamental. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

PATRÍCIA BUTIGNOL LÚCIO

DISCURSIVIZAÇÃO SOBRE CONCEPÇÕES DE LEITURA NA *WEB*: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:_____

Dr.ª Claudia Regina Mosca Giroto

(Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília/FFC/UNESP)

1ª Examinadora:_____

Prof. Associada Luciana Aparecida de Araújo

(Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília/FFC/UNESP)

2º Examinadora:_____

Professora Dr.ª Ana Paula Santana

(Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC)

Marília, 20 de fevereiro de 2026

Dedico este trabalho às mulheres da minha vida, mãe e filhas.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é, antes de tudo, um ato responsivo.
É a resposta, a partir do meu lugar de fala, de mulher, latino-americana, mãe solo, egressa da escola pública, pedagoga e educadora social, aos inúmeros discursos que me constituíram ao longo desta caminhada.

Agradeço, em primeiro lugar, à Profa. Dra. Claudia Regina Mosca Giroto, pela orientação dialógica, capaz de ouvir minhas inquietações e, com rigor e generosidade, devolvê-las com novas perguntas, desafios e horizontes

Agradeço a todos os membros titulares e suplantes que avaliaram esta dissertação, assim como às professoras e aos professores que fizeram parte da minha formação acadêmica. Cada um de vocês foi um interlocutor, oferecendo as palavras do conhecimento, as pausas do questionamento e o ritmo do rigor intelectual que me permitiram aprender a participar de uma grande conversa de saberes.

Agradeço à minha família, minha mãe, Neide cujas palavras foram os primeiros e mais profundos diálogos, autorizando-me a pensar o mundo. Às minhas filhas, Gabriela e Manoela, minhas maiores interlocutoras e motivadoras.
Esta conquista é nossa!

Agradeço aos familiares, amigos e amigas que acompanharam esta trajetória. Pelas palavras de incentivo nos momentos de luta, pela escuta atenta nas horas difíceis, e pela celebração nas pequenas vitórias. Cada um de vocês é um momento único nesta rede de afeto.

A todas e todos, minha gratidão por comporem, comigo, as incontáveis contribuições deste diálogo humano ininterrupto que tornou este estudo possível. Cada um de vocês fazem parte desta conversa que agora se apresenta como uma conquista coletiva.

Agradeço a Jeová, que me amou primeiro.
Seu amor incondicional é a conversa permanente que dá sentido a todas as outras, a resposta que acolhe todas as minhas imperfeições. É na relação contigo que encontro a força e o ponto de apoio para exercer, meu ato responsivo!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

LÚCIO, Patrícia Butignol. **Discursivização sobre concepções de leitura na *web***: um estudo bibliográfico. 2026. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Marília, 2026.

RESUMO

O estudo sobre as concepções leitoras na perspectiva digital tem se mostrado premente, ancorado em indagações sobre produção de sentidos, a partir de textos digitais, e o papel das especificidades midiáticas dessas práticas. Neste sentido, as concepções de leitura na *web* ganharam um novo enfoque com o avanço da pandemia de COVID-19, em 2020. Este cenário trouxe consigo mudanças na forma como a leitura é realizada, especialmente no contexto do Ensino Fundamental I. Um dos grandes desafios da Educação é formar leitores críticos que não apenas dialoguem com o conhecimento historicamente acumulado, mas também interajam de seguinte questionamento: Como têm sido discursivizadas e compreendidas as concepções de leitura na *web* no âmbito do Ensino Fundamental I, retratadas na produção científica da pós-graduação na área da Educação? Frente a esse questionamento e amparado por pressupostos bakhtinianos e vigotskianos, esse estudo foi empreendido com o objetivo de realizar um mapeamento bibliográfico da produção científica nacional da pós-graduação na área de Educação, acerca da compreensão das concepções de leitura na *web* no âmbito do Ensino Fundamental I, sob influência dos períodos pandêmico e pós-pandêmico. Para tal, foi realizada pesquisa bibliográfica, na qual foram consideradas 5 dissertações e 3 teses pertinentes a essa temática, produzidas no período de 2020 a 2024, sendo que, para a seleção das dissertações e teses foi utilizada a base de dados Catálogo de Teses e Dissertações Capes. A análise, de natureza descritivo-interpretativa, considerou três eixos temáticos que se depreenderem dos dados obtidos, discutidos com base em pressupostos dos círculos de Bakthin e de Vigotiski: "Concepções de leitura discursivizadas na produção acadêmica (2020-2024); "Concepções e Práticas de leitura na *web* discursivizadas na produção acadêmica (2020-2024); e "Efeitos das políticas públicas nas concepções e práticas de leitura na *web*". Os resultados indicaram, quanto às concepções de leitura, que predominou a perspectiva dialógica (crítico-social), seguida pela perspectiva técnico-mecanicista. Em relação às práticas de leitura, foram observadas duas tendências principais nos estudos analisados: a perspectiva dialógica, a perspectiva técnico-mecanicista. E no que diz respeito ao efeito das políticas públicas, foi identificada uma significativa dissonância entre as propostas oficiais e sua implementação efetiva nos contextos educacionais. Foi possível refletir, a partir dos dados obtidos e discutidos, que as produções científicas consideradas apresentaram como estratégias pedagógicas mais adequadas para a leitura na *web* aquelas fundadas na pesquisa colaborativa e centradas no discente. Espera-se, com esse estudo, ampliar o escopo de discussão sobre a compreensão acerca das concepções e práticas de leitura na *web* no contexto educacional, particularmente no Ensino Fundamental I, considerando o fenômeno da pandemia e seus efeitos na Educação, apoiados na compreensão de leitura como encontro de palavras/encontro com o outro.

Palavras-chave: Educação; Concepções de Leitura; *Web*; Discursivização; Ensino Fundamental I.

LÚCIO, Patrícia Butignol. **Discursivização sobre concepções de leitura na *web***: um estudo bibliográfico. 2026. 117 f. Dissertation (Masters in Education) – Faculty of Philosophy and Sciences (FFC), São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Marília, 2026.

ABSTRACT

The study of reading conceptions from a digital perspective has proven urgent, anchored in questions about the production of meaning from digital texts and the role of the media specificities of these practices. In this sense, reading conceptions on the *web* gained a new focus with the advancement of the COVID-19 pandemic in 2020. This scenario brought with it changes in the way reading is carried out, especially in the context of Elementary School I. One of the great challenges of Education is to train critical readers who not only engage with historically accumulated knowledge but also interact meaningfully with the culture they produce. Under this hypothesis, this study aims to answer the following question: How have reading conceptions on the *web* been discursively understood within the scope of Elementary School I, as portrayed in the scientific production of postgraduate studies in the field of Education? Faced with this question and supported by Bakhtinian and Vygotskian assumptions, this study was undertaken with the objective of carrying out a bibliographic mapping of the national scientific production of postgraduate studies in the area of Education, regarding the understanding of reading practices on the *web* within the scope of Elementary School I, under the influence of the pandemic and post-pandemic periods. To this end, bibliographic research was conducted, in which 5 dissertations and 3 theses relevant to this theme, produced between 2020 and 2024, were considered. The CAPES Thesis and Dissertation Catalogue database was used for the selection of dissertations and theses. The descriptive-interpretative analysis considered three thematic axes that emerged from the data obtained, discussed based on assumptions from the Bakhtin and Vygotsky circles: "Concepts of reading discursively constructed in academic production (2020-2024)"; "Concepts and practices on the *web* discursively constructed in academic production (2020-2024)"; and "Effects of public policies on reading Concepts and practices on the *web*". The results indicated, regarding conceptions of reading, that the dialogical (critical-social) perspective predominated, followed by the technical-mechanistic perspective. Regarding reading practices, two main trends were observed in the analyzed studies: the dialogical perspective, the technocritical perspective.And with respect to the effect of public policies, a significant dissonance was identified between official proposals and their effective implementation in educational contexts. Based on the data obtained and discussed, it was possible to reflect that the scientific productions considered presented the most appropriate pedagogical strategies for reading on the web as those based on collaborative research and centered on the student. This study aims to broaden the scope of discussion regarding the understanding of reading concepts and practices on the *web* in the educational context, particularly in Elementary School I, considering the phenomenon of the pandemic and its effects on education, supported by the understanding of reading as an encounter of words/encounter with the other.

Keywords: Education; Reading Conceptions; *Web*; Discursivization; Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo: Competências Técnicas vs. Leitura Crítica na Web 42
Quadro 2 – Distribuição, por ano de conclusão, das teses e dissertações encontradas a partir das consultas ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES 48
Quadro 3 – Caracterização das teses e dissertações que constituíram o corpus de análise 50
Quadro 4 – Caracterização das teses e dissertações no que compete à concepção de leitura, objetivo e principais resultados 63

SUMÁRIO

I. APRESENTAÇÃO 12
II. INTRODUÇÃO 14

1 COMPREENSÃO DE LEITURA E CULTURA DIGITAL 18
1.1 Da Decodificação ao Diálogo: Breve histórico do Ensino Tradicional da Leitura e a Possibilidade de uma Perspectiva Dialógica 19
1.2 Concepção de leitura 22
1.3 Leitura e *Web*: um encontro dialogado 31

2 DISCURSIVIZAÇÃO SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA NA *WEB* NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS: A BNCC E O CURRÍCULO PAULISTA 36
2.1 As Tensões entre o Discurso e a Prática: uma análise crítica dos (des)caminhos da alfabetização e da leitura digital na BNCC 36
2.2 Entre o Discurso e a Prática: o Currículo Paulista e os desafios da formação para uma leitura crítica na *Web* 40
2.3 Políticas públicas e práticas de leitura na *Web*: um encontro dissonante 43

3. PERCURSO METODOLÓGICO 46
3.1 Contexto da pesquisa 46
3.2 O caminho escolhido para a geração e compreensão dos dados 47

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO 50
4.1 Concepções de leitura discursivizadas na produção acadêmica (2020-2024) 63
4.2 Concepções e Práticas de leitura na *Web* discursivizadas na produção acadêmica (2020-2024) 80
4.3. Efeitos das políticas públicas nas concepções e práticas de leitura na *Web* 88

5 CONCLUSÃO 95
III. CONSIDERAÇÔES FINAIS 101
REFERÊNCIAS 103

APÊNDICES 109

APÊNDICE I – Instrumento de pesquisa: teses e dissertações encontradas a partir das consultas ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES 110

I. APRESENTAÇÃO

Minha aproximação com o campo de investigação sobre as concepções de leitura na *web* teve origem durante a graduação em Pedagogia, realizada na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, no ano de 2017. O retorno aos estudos, já na fase adulta e como mãe de duas meninas, não foi apenas uma retomada de um sonho de infância de ser professora, mas um ato político de resistência. A Pedagogia emergiu como o contradiscurso que faltava. Foi nesse espaço que me tornei, de fato, sujeito da minha palavra. Da vivência intensa da graduação, nos Grupos de Pesquisa e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) à representação discente no Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED), Conselho de Curso de Pedagogia (CCP) e no Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE), e a experiência do ensino remoto durante a pandemia, foram momentos determinante que possibilitou uma formação para além do currículo proposto.

Nesse contexto, a participação no estágio curricular e em estudos orientados possibilitou o desenvolvimento de experiências formativas na Oficina de Direitos Humanos, de uma escola pública municipal de Tempo Integral de Marília-SP, voltadas a crianças do Ensino Fundamental I. Essa vivência inspirou e deu concretude à produção de um *e-book* sobre *Os dez princípios dos direitos das crianças*, baseado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, projeto que pretendo retomar em algum momento para finalizar com a inclusão de recursos de acessibilidade como audiodescrição, tradução na Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) e opção de fonte ampliada para baixa visão, tornando-o uma ferramenta inclusiva e que contemple a diversidade.

Ao longo de dois anos de atuação no estágio, também foram realizadas proposições de práticas de leitura na *web* com ênfase na literatura popular brasileira, destaque para obras produzidas por autoras mulheres, o que contribuiu para consolidar o interesse pela temática das concepções de leitura, especialmente em ambientes educativos mediados por diferentes linguagens.

A opção por investigar as concepções de leitura na *web* no Ensino Fundamental I emerge, portanto, desse diálogo vivido com as crianças durante a experiência de estágio. A aparente incompletude do parágrafo inicial não é uma falha, mas a manifestação do princípio da inconclusão que caracteriza o pensamento bakhtiniano. O "fechamento" não se dá em uma síntese definitiva, mas na abertura de novas possibilidades de sentido, que serão preenchidas pelo diálogo com a produção científica a ser analisada. A vivência concreta com as crianças,

mediando leituras que transitavam entre o físico e o digital, foi o enunciado prático que ecoa neste estudo, demandando uma resposta teórica.

Foi nesse contexto que minha orientadora sugeriu a obra de Bakhtin e seu Círculo como base teórico-metodológica para a investigação. Esse direcionamento exigiu que eu revisitasse e aprofundasse conceitos fundamentais como sujeito, linguagem e aprendizagem. O contato inicial com esses autores promoveu uma verdadeira transformação na minha compreensão dessas categorias.

Atualmente estou como educadora social em uma Organização Social Civil (OSC), na qual trabalho na perspectiva do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV).

Esta dissertação é, portanto, a materialização discursiva dessa jornada, que traz as marcas de uma mulher latino-americana que através da academia, conquistou o direito de inscrever sua própria voz no grande diálogo humano sobre a educação.

II. INTRODUÇÃO

Partindo do problema de como têm sido discursivizadas e compreendidas as concepções de leitura na *web* no âmbito do Ensino Fundamental I na produção científica, este estudo tem como objetivo realizar um mapeamento bibliográfico da produção nacional da pós-graduação em Educação sobre essa compreensão, sob a influência dos períodos pandêmico e pós-pandêmico. Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, considerando 5 dissertações e 3 teses da base Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, produzidas entre 2020 e 2024. A análise, de natureza descritivo-interpretativa, organizou-se em eixos temáticos depreendidos dos dados, discutidos com base em pressupostos dos círculos de Bakhtin e de Vigotski. Como hipótese, espera-se que a investigação amplie o escopo de discussão sobre a compreensão dessas práticas leitoras no contexto do Ensino Fundamental I, considerando o fenômeno pandêmico e apoiando-se na concepção de leitura como encontro de palavras e com o outro.

Vivemos em um momento histórico marcado por uma profunda e acelerada transformação digital, intensificada em escala global pela pandemia de COVID-19 a partir de 2020. Este evento não apenas alterou rotinas sociais, mas reconfigurou as práticas educacionais, tornando a mediação tecnológica uma realidade, especialmente no que tange ao acesso à informação e aos processos de leitura. Neste contexto, investigar como a leitura é praticada e ressignificada nos ambientes digitais torna-se uma questão central para compreender os novos contornos da formação humana na contemporaneidade.

Para a pesquisadora, este tema constitui-se como uma inquietação fundante, nascida da observação direta do diálogo entre crianças e textos digitais durante sua atuação. A experiência concreta de mediar leituras que transitam entre o físico e o virtual gerou um enunciado prático que demanda uma resposta teórica. Investigar a discursivização dessas concepções e práticas é, portanto, um movimento de reflexão sobre a própria trajetória formativa e profissional, buscando compreender os fenômenos observados à luz de um referencial teórico consistente, como o dialogismo bakhtiniano, que permite entender a leitura como um encontro de vozes e sentidos, logo, como um encontro de palavras/encontro com o outro. Do ponto de vista da inovação científica, a investigação sobre práticas de leitura na *web* no Ensino Fundamental I responde a uma lacuna. Enquanto a leitura digital é estudada em outros níveis de ensino, seus contornos específicos nos anos iniciais da escolarização, período para a constituição do sujeito leitor, carecem de mapeamento sistemático. A ciência é desafiada a inovar ao abandonar visões instrumentalistas da tecnologia e compreender como as especificidades midiáticas da *web,* sua

hipertextualidade, e interatividade participam da produção de sentidos pelas crianças, oferecendo novos paradigmas para se pensar a aprendizagem.

Esta inovação teórica é urgente porque a escola, os professores, os alunos e a comunidade estão imersos nesta realidade, mas nem sempre dispõem de referenciais para nela atuarem de forma crítica e criativa. A formação de leitores no século XXI exige que se vá além da pedagogia tradicional, fundamentada em suportes impressos, incorporando a capacidade de navegar, criticar e ressignificar os fluxos informacionais da *web*. Compreender como estas concepções e práticas são discursivizadas na produção acadêmica é um passo para subsidiar políticas pedagógicas e formações docentes que preparem os educadores para mediar essas experiências de forma ética e responsável.

Para a comunidade escolar em seu sentido amplo, a relevância do tema está em sua possibilidade para promover uma leitura de mundo mais crítica e inclusiva. Em uma sociedade onde a *web* é tanto espaço de democratização do conhecimento quanto de disseminação de desinformação, formar leitores capazes de dialogar criticamente com textos digitais é um ato democrático. A pesquisa se propõe a contribuir para esse fim, analisando como a produção científica tem compreendido essas concepções, visando iluminar caminhos para que a escola fortaleça seu papel na promoção de uma cidadania digital plena.

Portanto, situar este estudo no panorama pós-pandêmico é reconhecer um ponto de virada histórico-educacional. A pandemia acelerou mudanças que já estavam em curso, tornando insustentável qualquer dissociação entre educação e cultura digital. Investigar as práticas de leitura na *web* no Ensino Fundamental I é, assim, um esforço para interpretar este momento singular, oferecendo uma reflexão sistemática que possa apoiar a reinvenção necessária da escola, de modo a cumprir sua missão de formar sujeitos capazes de ler, em toda a complexidade da palavra, o seu tempo e o seu mundo.

Sob a hipótese de que um dos grandes desafios da Educação é formar leitores críticos que não apenas dialoguem com o conhecimento historicamente acumulado, mas também interajam de forma significativa com a cultura que produzem, surge o questionamento: como têm sido discursivizadas e compreendidas as concepções de leitura na *web* no âmbito do Ensino Fundamental I retratadas na produção científica da pós-graduação na área da Educação? O que revela o cerne da abordagem.

Entendendo que nos enunciados produzidos pela Pós-graduação em Educação ecoam vozes sociais, posicionamentos ideológicos e uma determinada compreensão ou incompreensão do fenômeno, este estudo objetivou, então, a realização de um mapeamento bibliográfico da produção científica nacional da pós-graduação na área de Educação acerca da compreensão das

concepçoes de leitura na *web* no âmbito do Ensino Fundamental I, sob influência dos períodos pandêmico e pós-pandêmico.

Diante dessas reflexões e posicionamentos, esta dissertação foi estruturada em cinco capítulos, que compreenderam:

- ✓ *Introdução;*
- ✓ *Compreensão e concepção de leitura e cultura digital*
- ✓ *Discursivização sobre práticas de leitura na web nos documentos normativos: a BNCC e o Curriculo Paulista.*
- ✓ *Percurso metodológico;*
- ✓ *Resultados e discussão;*
- ✓ *Conclusão; e*
- ✓ *Considerações finais.*

Por fim, cabe ressaltar que o estudo desenvolvido oferece uma contribuição ao sistematizar e analisar um *corpus* de conhecimento a respeito de como vêm sendo discursivizadas as produções da Pós-Graduação em Educação. Ao mapear e analisar as produções científicas sobre as concepções de leitura na *web* no Ensino Fundamental I, é possível colocar-se na vanguarda do debate educacional, através do refinamento do olhar analítico para buscar compreender como os discursos sobre a leitura digital foram construídos em período pandêmico e pós-pandêmico. Ancorado nas teorias de bakhtiniana e vigotskiana, este estudo considera conceitos como dialogismo e mediação para interpretar um fenômeno social complexo, ampliando assim sua própria capacidade de produção de sentido e contribuição crítica para o campo da educação em um contexto de transformação digital.

Para a sociedade, em especial para a comunidade escolar, incluindo professores, gestores, famílias e os próprios alunos, o estudo apresenta uma relevância direta e prática. Ao investigar como a leitura na *web* foi praticada e compreendida durante e após a pandemia, esta pesquisa joga luz sobre os desafios e possibilidades enfrentados no chão da escola. Os resultados podem subsidiar a reflexão e a formação de professores, auxiliando-os a desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes para formar leitores críticos, capazes de navegar e interagir de forma significativa com a cultura digital. Dessa forma, a ciência produzida pode servir como uma ferramenta para qualificar principalmente a educação pública, combatendo os efeitos negativos da pandemia e promovendo uma inclusão digital que vá além do acesso, focada na produção de sentidos e no encontro com o outro.

No que tange ao meio acadêmico, a temática proposta realiza uma contribuição dupla de organização e de aprofundamento teórico. Ao realizar um mapeamento bibliográfico da produção nacional de pós-graduação entre 2020 e 2024, este trabalho cria um panorama que contribui para pesquisas dessa área específica, tornando-se uma referência para futuras investigações. Além disso, ao analisar os dados, a partir de um recorte temporal marcado pela pandemia e na perspectiva bakhtinianas e vigotskianas, a pesquisa busca ampliar o escopo de discussão acadêmica, inserindo novas camadas de interpretação sobre um fenômeno recente. Ela não apenas discursiviza sobre a produção existente, mas também a discute criticamente, propondo uma compreensão da leitura na *web* como um fenômeno dialógico e social, fomentando, assim, novos debates no interior da área da Educação.

1 COMPREENSÃO DE LEITURA E CULTURA DIGITAL

A contemporaneidade é marcada por uma profunda imbricação entre sociedade e tecnologia, fenômeno intensificado e acelerado pela pandemia de COVID-19 a partir de 2020. Este contexto histórico específico reconfigurou as práticas sociais, e a Educação foi um dos campos mais impactados, tendo que transpor, de maneira abrupta, processos de ensino e aprendizagem para ambientes mediados por tecnologias digitais. Nesse cenário, a leitura, sofreu transformações significativas, migrando e expandindo-se para plataformas e suportes da *web*. Este capítulo busca, portanto, situar o objeto de estudo no dialogo entre duas dimensões: as teorias da compreensão leitora e da cultura digital.

Diante dessa transformação, um dos grandes desafios que se impõe à Educação é o de formar leitores críticos capazes de navegar e interagir com o conhecimento historicamente acumulado e também com o fluxo contínuo e multimodal da cultura digital que eles próprios consomem e produzem. A escola, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, encontra-se na fronteira desse desafio, responsável por fundamentar "habilidades" leitoras que devem ser, ao mesmo tempo, tradicionais e novas. O problema central que emerge dessa conjuntura diz respeito à compreensão de como essas concepções e práticas de leitura na *web* estão sendo discursivizaadas e analisadas no interior da academia, espaço privilegiado de reflexão sobre a prática educativa.

É precisamente essa lacuna que o presente estudo visa a investigar, formulando o problema de pesquisa já anunciado: **como têm sido discursivizadas e compreendidas as concepções de leitura na *web* no âmbito do Ensino Fundamental I, retratadas na produção científica da pós-graduação na área da Educação?** A investigação parte da hipótese de que a forma como a ciência discursiviza e interpreta um fenômeno influencia e é influenciada pelas conceoções e práticas pedagógicas concretas. Mapear e analisar essa produção significa, portanto, buscar os sentidos que têm sido contituídos na realidade escolar cada vez mais digital.

Para enfrentar tal problema, faz-se necessário um referencial teórico que não reduza a leitura ao processo de decodificação inerente ao método fonético, nem a tecnologia a uma ferramenta neutra. A perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin (1997), articulada aos estudos sobre mediação cultural de Vigotski (2006), oferece a lente adequada, pois compreende a leitura como um evento único de encontro e resposta ativa, onde sentidos são negociados. No ambiente digital, esse encontro se complexifica, envolvendo uma multiplicidade de vozes, linguagens e textos interconectados, demandando uma revisão crítica dos conceitos clássicos de alfabetização.

Neste sentido, é aqui retomado o objetivo, que compreendeu, então, a realização de um mapeamento bibliográfico da produção científica nacional da pós-graduação na área de Educação acerca da compreensão das concepções de leitura na *web* no âmbito do Ensino Fundamental I, sob influência dos períodos pandêmico e pós-pandêmico.

Com este capítulo inaugural, pretendemos revisitar e discutir os fundamentos teóricos que compreendem a leitura como uma prática social, dialógica e produtora de sentidos, como também, situarmos essa compreensão no âmbito específico da cultura digital e suas características (hipertextualidade, multimodalidade, interatividade). Ao final, espera-se estabelecer o quadro conceitual que justifica e orienta o mapeamento bibliográfico subsequente, explicitando como o problema de pesquisa se insere no debate mais amplo sobre a formação do leitor crítico na era digital.

1.1 Da Decodificação ao Diálogo: Breve histórico do Ensino Tradicional da Leitura e a Possibilidade de uma Perspectiva Dialógica

Ao longo da história, o processo de escolarização tem sido conduzido, predominantemente, por um ensino tradicional, no qual a prática pedagógica do ensino da leitura tem ocorrido, mais fortemente, por meio da decodificação de signos (Santos, 2002; Barbosa; Souza, 2006). Abordagem sob a qual é enfatizada, prioritariamente, a reprodução da fala dos autores com prestigio no campo literário, em detrimento da possibilidade de o aluno constituir sentido ao texto lido, atividade que, de fato, se espera de um leitor. Dessa perpectiva, o processo de constituição de sentido não se faz presente nas práticas pedagógicas tradicionais de ensino da leitura.

As diferentes concepções de leitura que orientaram o ensino no Brasil, ao longo do tempo, refletem-se diretamente nas salas de aula. Predominam, ainda, visões consideradas tradicionais, as quais se alicerçam em uma perspectiva monológica da linguagem. Nessa ótica, a leitura é compreendida ou como uma decifração de letras e palavras, ou como a captura de uma única ideia transmitida pelo autor, a ser interpretada de forma unívoca. Ambas as concepções excluem o leitor de um envolvimento mais profundo e ativo com o texto. Esse cenário contribui para um quadro de desigualdades na formação de leitores competentes, incapazes de atender às demandas das práticas sociais contemporâneas.

Em oposição a essa visão, os postulados do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003; Medviédev, 2012; Voloshinov, 2017) sustentam uma concepção de leitura como parte integrante de uma compreensão dialógica da linguagem. Nessa perspectiva, a leitura materializa-se como

um processo interativo, um verdadeiro encontro com o outro (o autor, o texto), que é fundamental para a constituição ativa e plural de sentido.

Partindo dos princípios teóricos fundamentados por Bakhtin e o Círculo (Bakhtin, 2003; Medviédev, 2012; Voloshinov, 2017), sob os quais a linguagem é vista como essencial na constituição do sujeito devido à sua natureza interativa e dialógica, destacam-se as relações entre "eu" e o "outro" como fundamental para a linguagem enunciativa discursiva.

Segundo Barbosa e Souza (2006) essa concepção, que concebe a língua como uma atividade mental individual, monológica, estável e invariável, norteou o ensino da leitura até meados do século XX. Nessa perspectiva, a prática leitora restringia-se, predominantemente, aos aspectos fonológicos e à gramaticalização, reduzindo-a a um exercício de decodificação. Uma implicação problemática dessa visão é a ideia de que o pensamento se exterioriza de forma direta e completa pelas palavras, o que levava a uma premissa excludente: quem não sabe se expressar linguisticamente, não pensa. Corroborando essa análise, Perfeito (2007) explica que as distintas concepções e práticas pedagógicas em torno da leitura são derivadas, fundamentalmente, das diversas teorias de linguagem adotadas em cada contexto histórico. A concepção de linguagem como expressão do pensamento, herdada da gramática tradicional grega, é apontada pelo autor como a primeira base teórica a fundamentar a didática da formação escolar do leitor, consolidando uma abordagem tecnicista e desvinculada da constituição de sentidos.

Bakhtin e Volochínov (2012) criticam essa visão reducionista da língua, vigente no início do século XX, que a situa como sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais. Os autores argumentam que essa tendência emerge de uma ciência que busca fundamentar-se em bases sistêmicas, cuja principal característica é a pretensão à exatidão e à imobilidade dos elementos linguísticos. Nessa perspectiva estruturalista, a língua é concebida como um produto acabado, que se transmite de forma passiva entre gerações.

De forma crítica, pode-se afirmar que essa concepção ignora a natureza viva, social e dialógica da linguagem. Ao tratar a língua como um sistema autônomo e estático, desvinculado das relações sociais e dos contextos históricos de produção, essa visão ignora o fenômeno linguístico, negando disputas e negociação de sentidos. Para a perspectiva dialógica, o significado não é pré-determinado ou convencional, mas construído na interação, carregado de intenções, valores e posicionamentos ideológicos dos interlocutores.

Na perspectiva dialógica, em contraste, a língua é inerentemente social e contextual, constituindo-se não como um código estático, mas como uma prática interativa e viva. O sentido não é simplesmente transmitido de um emissor a um receptor, mas co-construído na interação

entre os participantes do ato comunicativo, levando em conta o contexto, a intenção e a resposta do outro. Aprender a língua, portanto, é inserir-se em um fluxo contínuo de diálogo onde os significados são negociados e transformados.

Conforme observa Santos (2002), a preocupação com o ensino da leitura é um tema que passou a mobilizar os estudos de forma mais intensa, principalmente a partir da década de 1980, quando se iniciou um processo de maior propagação das pesquisas acadêmicas dedicadas ao assunto.

Nesse movimento, Albuquerque (2006) aponta que os pressupostos teóricos provenientes de diversas áreas de investigação como Pedagogia, Linguística, Filosofia, Sociologia e Psicologia, entre outras têm contribuído para as transformações no cenário do ensino da leitura no Brasil.

A Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 1998, 2001, 2006, 2008) compreende o desenvolvimento humano como um processo mediado por instrumentos culturais, que se transformam ao longo da história. Nesta perspectiva, a passagem para uma cultura digital constitui uma mudança paradigmática nas ferramentas de mediação semiótica, reconfigurando as práticas sociais e, por consequência, os processos de ensino e aprendizagem. O surgimento e a massificação da *web* inserem-se num movimento histórico mais amplo, marcado pela transição de uma cultura predominantemente impressa e linear para uma cultura multimidiática, hipertextual e em rede. Este contexto histórico específico cria novas condições para a atividade humana, exigindo uma análise crítica sobre como a escola, em especial os anos iniciais do Ensino Fundamental I, tem respondido a essas transformações. Analisar as práticas de leitura na *web,* portanto, requer um olhar que as situa como fenômenos historicamente constituídos, indissociáveis das mudanças tecnológicas e das relações sociais que as produzem e são por elas produzidas.

No contexto educacional contemporâneo, Giroto, Poker e Omote (2012) destacam a imperiosa necessidade de a escola e o docente incorporarem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Os autores argumentam que, na era digital, é fundamental que o professor utilize pedagogicamente essas novas ferramentas, com o objetivo específico de fomentar no aluno uma postura crítica perante a leitura e tais ferramentas. Esse imperativo justifica-se pela proliferação de gêneros discursivos vinculados às recentes práticas sociais do ambiente virtual.

Dessa forma, a concepção de leitura como diálogo com o texto exige que se considere a bagagem cultural do aluno. Uma prática pedagógica eficaz, portanto, deve partir dos gêneros textuais que as crianças já reconhecem e empregam em suas interações sociais, utilizando-os

como ponte para o desenvolvimento de habilidades leitoras mais complexas e críticas (Giroto; Poker; Omote, 2012).

Diante da realidade contemporânea em que os estudantes, reconhecidos como “nativos digitais” (Prensky, 2001), integram cotidianamente as tecnologias digitais em suas práticas sociais e processos de interação entre pares, observa-se o uso orgânico de plataformas digitais, a naturalização das interações mediadas por tecnologia, a hibridização entre práticas online e offline, a necessidade de ressignificação das práticas educativas, o desafio de incorporar saberes digitais informais, o potencial para desenvolvimento de multiletramentos, entre outros aspectos aqui não tematizados.

Em contrapartida, Lanier (2011) destaca que a categorização “nativo digital” constitui uma generalização problemática, pois atribui automaticamente habilidades tecnológicas a toda uma geração baseando-se apenas no critério cronológico, desconsiderando fatores como acesso, educação e repertório cultural que influenciam o letramento/alfabetização digital e por consequência as práticas de leitura pela web.

Essa aparente contradição entre fluência operacional e déficit crítico sugere que a naturalização do contato com a tecnologia não substitui a necessidade de mediação pedagógica intencional, conforme explicitado por Giroto, Poker e Omote (2012). Desse ponto de vista, o conceito proposto, embora útil para descrever uma geração marcada pela ubiquidade digital, requer atualizações à luz dos desenvolvimentos recentes da cultura digital. A noção de “nativo” pode inadvertidamente obscurecer as desigualdades no acesso qualificado às tecnologias e as variações nas habilidades digitais entre diferentes contextos socioeconômicos.

1.2 Concepção de leitura

A concepção de leitura aqui defendida posiciona-se de forma crítica em relação às visões tradicionais que a reduzem à aquisição ou decodificação de um código. Defende-se, em contrapartida, que a leitura é uma forma de interação, um ato dialógico, no qual a linguagem se revela como o lugar de constituição das relações sociais. Nessa perspectiva, o foco desloca-se do texto como objeto estático para as relações dinâmicas que se estabelecem entre os sujeitos leitor, autor e seus contextos. Esta visão está alicerçada na compreensão de que a linguagem e a aprendizagem são processos socialmente situados. Para Bakhtin e Volochínov (2012), o “outro” é fundamental na formação do indivíduo, sendo pelo dialogismo o encontro e o entrecruzar de vozes que os múltiplos sentidos emergem. Nesse processo, o homem, ao

interagir, transforma e transforma-se, estabelecendo sentidos com o outro e também aprendendo (Bakhtin, 1997).

Brait (1997) define o dialogismo em duas dimensões intimamente relacionadas: como fundamento da natureza interdiscursiva da linguagem e estreitamente ligado ao conceito de alteridade. Os indivíduos se constituem na relação com a alteridade, em um processo que emerge não apenas de suas próprias consciências, mas das relações sócio-históricas em que estão inseridos.

Em consonância, Giroto, Araújo e Vitta (2019, p. 822) destacam a importância do diálogo na interação e na interlocução, enfatizando o dialogismo intrínseco aos atos de leitura e escrita. A relação eu-outro-outros, em contextos sócio-históricos e culturais, possibilito a ampliação dos horizontes dos sujeitos por meio da diversidade de vozes e da configuração da polifonia entre o que é dito e como é dito.

Vygotsky (2006) fortalece a ideia da natureza social, ao afirmar que a aprendizagem se origina na atividade compartilhada, dependendo da mediação. Compreender a leitura como constituição de sentido exige, assim, entender a língua como um fenômeno dialógico e social, concretizado nos enunciados. A partir dessa concepção, entende-se que a leitura se realiza em um diálogo mediado pelo enunciado, unidade real da comunicação em que a voz do autor e a resposta ativa do leitor se encontram. Portanto, a leitura é um ato responsivo e criativo de constituição de significado, uma prática social onde o sujeito, em contato com a alteridade do texto, se constitui e transforma.

Sob a ótica da teoria vigotskiana e do dialogismo bakhtiniano, a leitura não se limita, então, a decodificação de signos linguísticos, configurando-se como um processo ativo, dialógico e de constituição de sentidos, portanto, como atividade mediada, na qual o leitor, a partir de seus horizontes socioculturais e de seu repertório de vivências, engaja-se em um diálogo com o texto, considerado uma enunciação carregada de vozes sociais e intenções ideológicas. Sob esta concepção, o sentido não reside exclusivamente no texto, mas é coconstruído na interação entre o leitor e a palavra do outro, sendo, portanto, um acontecimento singular e responsivo. Ampliar essa compreensão para o ambiente digital implica considerar que o texto com o qual o leitor dialoga assume novas materialidades, integrando verbal, sonoro, visual e hipertextual. Assim, o conceito de leitura aqui adotado a perpassa como uma prática sociocultural complexa de constituição de significados, mediada por ferramentas culturais específicas (sejam livros ou interfaces digitais) e marcada pela interlocução constante entre vozes, textos e contextos.

Sob esta lógica, o significado se constrói na interlocução, espaço onde reside "[...] a vida na voz que fala a vida no ouvido que escuta" (Geraldi, 2010, p. 86).

Contudo, é preciso reconhecer que operacionalizar essa concepção dialógica da leitura no âmbito escolar, sobretudo nos anos iniciais, representa um desafio de ordem prática e epistemológica. A tradição pedagógica, ancorada em paradigmas estruturalistas e em avaliações que privilegiam a reprodução literal, muitas vezes se mostra resistente à imprevisibilidade e pluralidade inerentes ao ato de leitura como encontro responsivo. A pressão por resultados mensuráveis pode levar à tentação de domesticar o diálogo, transformando a interação viva com o texto em um exercício de busca por sentidos corretos preestabelecidos, o que nega, em sua essência, o próprio princípio bakhtiniano da polifonia e da completude responsiva. Portanto, adotar esta concepção exige mais do que um discurso teórico; demanda uma transformação nas práticas avaliativas, na formação docente e na própria organização do tempo e do espaço escolar, para que possam acolher a natureza aberta, inconclusa e social da constituição de sentidos.

Essa visão crítica se amplifica e se complexifica ainda mais quando transposta para o cenário da leitura na *web*. Se no texto impresso a polifonia e o diálogo são construções predominantemente discursivas e simbólicas, no ambiente digital eles se tornam concretos e operacionais, materializados em hiperlinks, comentários, algoritmos de recomendação e compartilhamentos. O risco aqui é duplo: por um lado, a escola pode negar a legitimidade dessas novas formas de diálogo, marginalizando as práticas leitoras que as crianças já realizam fora dos muros escolares; por outro, pode adotá-las de forma acrítica e instrumental, sem problematizar como os *designs* das plataformas e a lógica algorítmica modelam e restringem o próprio diálogo, criando bolhas ideológicas e padronizando percursos de leitura. Assim, defender a leitura na *web* como um encontro dialogado exige também uma crítica contundente às estruturas de poder e aos interesses comerciais que permeiam essas plataformas, propondo uma mediação pedagógica que empodere o leitor-criança não apenas para responder ao texto, mas para questionar os próprios mecanismos que condicionam seu encontro com ele.

Na perspectiva dialógica desenvolvida por Bakhtin e Volóchinov (2012), a compreensão transcende a decodificação passiva de significados, constituindo-se como ato responsivo ativo. Os autores afirmam que "a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra" (Bakhtin; Volóchinov, 2012, p. 137). Essa formulação revoluciona a concepção tradicional de comunicação ao demonstrar que todo ato interpretativo é, em essência,

um processo interativo e inacabado, onde o ouvinte/leitor não recebe passivamente a mensagem, mas constrói seu sentido através de um ato responsável.

A afirmação de Miotello (2012, p. 166-167) ilumina um aspecto fundamental da comunicação humana ao declarar que "Se você não disser sua palavra, daquele lugar único que apenas você pode ocupar, ninguém poderá dizê-la em seu lugar [...] desse lugar único é que se pode estabelecer o diálogo". Essa perspectiva nos convida a refletir sobre a responsabilidade ética do ato de enunciação cada voz que se cala representa uma perda irreparável para o tecido social, pois elimina a possibilidade de um diálogo diverso, autêntico e plural. Contudo, permanece o desafio de como garantir que esses "lugares únicos" sejam considerados em sociedades marcadas por desigualdades estruturais que silenciam determinados grupos? A própria possibilidade de ocupar um lugar no diálogo pressupõe condições materiais e simbólicas que nem todos possuem igualmente. Essa reflexão nos leva a considerar que a ética do diálogo deve estar necessariamente vinculada a uma prática de equidade de direitos.

A afirmação de Bakhtin e Volóchinov (2012, p. 36), de que "Aprender a ler é, acima de tudo, aprender a dialogar com o outro pelo escrito", sintetiza a natureza dialógica da leitura, apresentando-a não como um ato solitário de decodificação, mas como um processo relacional de construção de sentido. Ao caracterizar a leitura como um diálogo mediado pelo escrito, os autores destacam três dimensões a interacional onde a leitura é concebida como um encontro entre vozes a do autor (presente no texto) e a do leitor (em sua resposta ativa). Essa perspectiva rompe com visões instrumentais da leitura, situando-a como prática social. O processo de significação onde a "atitude responsiva" exigida do leitor envolve um duplo movimento mobilização de "signos internos" (referências pessoais, bagagem cultural) e "signos externos" (elementos contextuais, intertextos), demonstrando como a compreensão emerge na fronteira entre o individual e o coletivo. E a natureza social do conhecimento onde a ênfase na relação com o outro como fundamento do saber reforça o caráter intersubjetivo da aprendizagem, contrariando visões individualistas do processo ensino aprendizagem.

Vygotsky (1998) complementa essa discussão ao argumentar que a compreensão leitora vai além da simples decifração das palavras, exigindo uma imersão no pensamento e nas intenções que orientam o discurso do outro. Para o autor, a verdadeira apreensão do texto só ocorre quando o leitor ultrapassa a superfície linguística e alcança as camadas mais profundas do sentido os objetivos, o contexto e a motivação da enunciação. Essa perspectiva revela que a linguagem não é um código neutro, mas um território marcado por subjetividades e finalidades comunicativas específicas.

Bakhtin (2010, p. 400) destaca uma distinção fundamental entre o conhecimento do objeto e do sujeito, afirmando que, enquanto qualquer fenômeno inclusive o ser humano pode ser reduzido à condição de "coisa" e analisado objetivamente, o sujeito, em sua essência, resiste a essa categorização. Isso ocorre porque o sujeito, enquanto tal, mantém sua voz e sua subjetividade, impossibilitando uma abordagem puramente monológica. Assim, o verdadeiro conhecimento do sujeito só pode emergir no diálogo, em um processo interativo que reconhece sua capacidade de resposta e sua natureza dinâmica. Essa perspectiva ressalta a importância da linguagem e da interação no estudo do humano, rejeitando visões estáticas e enfatizando a relação dialógica como base do entendimento. Em suas palavras "consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico" (Bakhtin, 2010, p. 400).

Em consonância, Volóchinov (2017, p. 205) reforça a dimensão social da linguagem ao destacar que a palavra não é apenas um instrumento individual, mas um espaço de constituição mútua entre o eu e o outro. Ao expressar-se, o sujeito não apenas projeta sua subjetividade, mas também se molda a partir do olhar alheio e do contexto coletivo em que está inserido. A palavra, portanto, funciona como um elo dialógico que ultrapassa o isolamento do indivíduo, estabelecendo uma zona de intersubjetividade onde significados são negociados e identidades são constituídas. Essa concepção ressalta e reitera que a linguagem não é neutra, mas um campo dinâmico de interação, no qual tanto o falante quanto o interlocutor participam ativamente na produção de sentido.

Dessa forma, Volóchinov reitera a ideia na perspectiva dialógica de que o sujeito só se completa no diálogo, confirmando que a comunicação é um ato essencialmente relacional e social. Segundo o autor (2017, p. 205), "Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. [...] A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor".

A pesquisa, enquanto prática social exige uma postura aberta e participativa por parte do investigador. Como destaca Silva (2022), o trabalho científico deve ser desenvolvido em constante diálogo com os sujeitos envolvidos na produção de conhecimento, em sua tese usou como recurso metodológico o encontro dialogado. Essa concepção aproxima-se do pensamento de Amorim (2004) sobre a alteridade, que implica o pesquisador em um exercício de deslocamento: deixar de lado suas certezas e imergir no contexto do outro, buscando compreender suas perspectivas. Só então, após essa escuta atenta e reflexiva, é possível reelaborar suas próprias concepções e socializar os aprendizados construídos nesse processo de troca.

Para refletir sobre o conceito de leitura, é necessário entender como suas concepções são construídas a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Segundo Luria (1991, p. 78), esse processo está intrinsecamente ligado à linguagem, que se define como "[...] um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc". Dessa forma, a formação da consciência se dá por meio desse sistema simbólico, que organiza e constitui significado às experiências humanas.

Nessa mesma linha de pensamento, para Vigotski (2001, p. 134) "A formação de conceitos pressupõe, como componente principal e central do processo, aprender a dominar o curso dos próprios processos psíquicos através de palavras ou sinais". Dessa forma, desde a infância, o sujeito utiliza a palavra como principal ferramenta para internalizar e dominar os significados culturais, transformando-a no instrumento central para sua compreensão do mundo.

O conceito de leitura apresenta diferentes interpretações, sendo que a visão mais difundida no contexto escolar frequentemente reforçada por materiais didáticos é a abordagem fonocêntrica. Como explica Silva (2022), essa perspectiva entende a leitura como um processo de decodificação, no qual a criança deve associar letras, sílabas e palavras aos seus respectivos sons. Essa concepção, amplamente adotada nas práticas educacionais, tem como principais defensores Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (1997; 2000; 2004), que a fundamentam em seus estudos sobre aquisição da linguagem escrita.

Essa discussão sobre os processos de leitura nos leva a refletir sobre a própria natureza da linguagem escrita e sua relação com o significado. Como nos provoca Ponzio (2020, p. 77),

> [...] a via direta para obter a leitura como compreensão do texto é fazer compreender que a escrita significa por si só, e não porque teria seus significados no oral. Se tem necessidade também da mediação do signo oral, tem necessidade dele como todo signo (compreendido o próprio signo oral), cujo significado requer um outro signo que aja como interpretante.

Essa perspectiva desafia a visão tradicional que reduz a escrita a uma transcrição da fala, propondo em seu lugar uma compreensão mais complexa em que o texto escrito estabelece seu próprio sistema de significação, mediado por uma rede de interpretantes que vão além da correspondência fonográfica.

Complementando essa reflexão, Arena (2020) destaca o diálogo como elemento dos enunciados. Segundo o autor, a essência da linguagem escrita só se realiza quando estabelece conexões com as experiências cotidianas, criando assim um espaço de troca cultural. Essa abordagem enfatiza que o significado não reside isoladamente no texto, mas emerge justamente

na interação entre a palavra escrita e os contextos reais de vida que ela busca representar e transformar.

Essas perspectivas revelam visões distintas sobre a natureza da leitura e seus processos de avaliação. Enquanto Capovilla e Capovilla (2000) defendem a leitura em voz alta como método privilegiado para avaliar a decodificação e o reconhecimento de palavras já que a oralização permitiria verificar diretamente a precisão da pronúncia e, consequentemente, a correta associação entre grafema e fonema, Bajard (2005) propõe um entendimento diametralmente oposto. Para este autor, a verdadeira avaliação da leitura deveria considerar seus efeitos e compreensão, e não seu desempenho oral, pois trata-se essencialmente de um processo interno e silencioso de constituição de significado.

Essa divergência reflete tensões mais profundas na concepção do que significa ler, em que, de um lado, tem-se uma abordagem que enfatiza a precisão técnica da decodificação; e, de outro, uma visão que prioriza a compreensão e a apropriação subjetiva do texto. Enquanto os primeiros focam no aspecto mecânico e verificável da leitura, o segundo chama atenção para sua dimensão cognitiva e interpretativa, que nem sempre se manifesta de forma audível. Tal contraste nos leva a questionar: seria possível conciliar essas perspectivas? A fluência na decodificação é um passo importante, mas não suficiente, para a plena compreensão textual. Talvez o desafio esteja em desenvolver instrumentos que considerem tanto a precisão técnica quanto a interpretativa.

A compreensão do ato de ler na perspectiva de Foucambert (1994, p. 71), que afirma: "[...] leitura é uma atividade sempre situada entre duas experiências e sua razão de ser está no relacionamento dessas experiências: a primeira, a partir da qual se questiona a escrita; a segunda, na qual as contribuições daí retiradas são reinvestidas". Essa concepção revela que o processo leitor se constitui como um diálogo constante entre o indivíduo e o texto, no qual o leitor precisa primeiro estabelecer um vínculo interrogativo com o conteúdo para, posteriormente, ressignificar suas próprias experiências a partir desse encontro. Nessa perspectiva, a leitura ultrapassa a decodificação, transformando-se em um movimento ativo de constituição de sentido, onde o questionamento inicial funciona como ponte para a apropriação crítica e criativa do conhecimento. O texto deixa de ser objeto passivo para tornar-se espaço de interlocução, exigindo do leitor tanto engajamento quanto abertura para transformar-se através do que lê.

Em consonância com essa abordagem dialógica da leitura, diversos autores destacam o caráter interativo e produtor de significados do ato de ler. Silva (2022, p. 62) explicita sua posição ao relatar: "mostro às crianças atos de leitura, baseados na compreensão de leitura que

defendo, ou seja, a que considera a leitura como um processo de produção de sentidos". Essa perspectiva encontra eco em Arena (2020), que identifica convergências teóricas entre Foucambert (2008), Jakubinskij (2015), Bakhtin (2012) e Volóchinov (2017), ao destacarem a leitura como um diálogo mediado pelo texto concepção fundamental que será desenvolvida ao longo deste trabalho. A articulação entre leitura e vida real encontra sua fundamentação no caráter mutualmente constitutivo dessas instâncias. Nas palavras de Miotello (2020), a nossa consciência ser alimentada pela vida e vice-versa, o que demonstra a necessidade pedagógica de situar as práticas de leitura nos contextos existenciais que lhes dão significado e função social.

Importante destacar que ao longo desta dissertação, quando se faz referência aos leitores que constituem o foco central da investigação, remete-se especificamente às crianças em fase de escolarização no Ensino Fundamental I. Este ciclo, que abrange normalmente a faixa etária dos 6 aos 10 anos, representa um período determinante na alfabetização e na formação do sujeito leitor, momento em que elas estão, simultaneamente, consolidando a base técnica da escrita e construindo suas disposições e valores em relação às práticas leitoras. Portanto, o termo "leitor" aqui não designa um sujeito abstrato ou universal, mas crianças concretas, inseridas em um contexto educacional formal, que estão sendo iniciadas e socializadas no universo da escrita e da leitura, de forma cada vez mais precoce e intensa, no ambiente digital da web. É sobre as práticas de leitura dessas crianças, em sua interface com a cultura digital, que esta pesquisa se debruça.

Na perspectiva bakhtiniana, compreende-se a leitura não como um ato de recepção passiva ou decodificação de signos, mas como um evento dialógico único e irrepetível de constituição ativa de sentidos. Esta concepção desloca o foco do texto como uma estrutura autônoma para a interação viva que se estabelece entre o leitor e a palavra do outro (o autor, o texto). Neste encontro, o texto não é um depósito de significados fixos a serem extraídos, mas um enunciado pleno de vozes sociais e marcado pela intenção de seu autor. Ao se relacionar com ele, o leitor não ocupa uma posição passiva; pelo contrário, engaja-se em uma resposta ativa. A leitura que se realiza é, na verdade, uma resposta entendida, carregada da própria posição valorativa do leitor, de seu repertório cultural, de suas experiências e de seu horizonte de expectativas. O sentido, portanto, não está no texto, nem no leitor, mas na fronteira dialógica que se estabelece entre ambos, na tensão entre a palavra do outro e a compreensão responsiva do leitor.

Em sua tese, Silva (2022) adota uma perspectiva dialógica ao propor que a aprendizagem da leitura deve superar a memorização mecânica de palavras, defendida por

Vigotski (2008) como um processo vinculado às experiências vividas pelo sujeito. A autora demonstra que os encontros dialógicos em sua pesquisa ao contrário de métodos tradicionais focados na repetição permitiram aos alunos desenvolver formações intelectuais significativas sobre a leitura, justamente por partirem de suas vivências concretas na resolução de problemas. Essa abordagem evidencia a importância de se conceber o ensino da leitura como uma atividade social e dialógica, onde a constituição de sentidos emerge da relação entre cognição e experiência prática. Para isso ela considerou o encontro dialogado como metodologia.

Na perspectiva bakhtiniana, o conceito de encontro dialógico constitui-se como um processo intersubjetivo fundamental para a produção de sentidos, no qual os sujeitos engajam-se em uma relação dinâmica e responsiva. Nesse encontro, não há neutralidade cada fala carrega intenções, valores e posicionamentos ideológicos que se confrontam e se complementam, criando assim novas camadas de significado. A dialogicidade, portanto, não se reduz a troca de palavras, mas configura um ato ético-epistemológico em que os interlocutores, ao responderem ativamente uns aos outros, trazem sentidos e reconstroem suas próprias posições discursivas. Essa concepção ressalta o caráter relacional e inacabado da linguagem, onde a compreensão só se completa no espaço entre eu e o outro, mediado pelo ato responsável (Silva, 2022). Segundo a autora, "considerar a leitura como um diálogo entre leitor e interlocutor pode contribuir na formação de leitores porque o ato dialógico possibilita a interação entre os sujeitos de modo que o leitor assume uma posição responsável sobre a palavra do outro ao dizer aquilo que compreendeu" (Silva, 2022, p. 77). Ainda segunda a autora,

> Nessas condições, utilizando a web, o leitor tem a possibilidade de dialogar com o outro pelos textos, solucionar suas dúvidas com novas atividades de pesquisa, ou seja, buscar outras possibilidades instantâneas de interação discursiva e de se constituir nessa interação (Silva, 2022, p. 83).

A internet configura-se como um ambiente privilegiado para a mediação textual, oferecendo possibilidades únicas de interação com a linguagem. Barton e Lee (2015) destacam três aspectos fundamentais dessa mediação digital os espaços virtuais que promovem reflexões sobre língua e comunicação; a integração inovadora entre elementos visuais e escritos, facilitando a compreensão textual; e o acesso democratizado a diversos gêneros discursivos. Como apontam Cohen e Schmidt (2014), esse cenário digital amplia significativamente o repertório textual das crianças, expondo-as a uma variedade linguística e semiótica que ultrapassa os limites dos materiais tradicionais. Nesse contexto, a *web* emerge não apenas como ferramenta, mas como espaço dinâmico de letramento, onde as práticas de leitura e escrita se renovam constantemente através das interações multimodais. A *Web* constitui-se, pois em território de encontro dialogado.

O conceito de encontro dialogado, conforme apontado por Silva (2022), configura-se como uma situação pedagógica intencionalmente organizada para promover a interação e a constituição colaborativa de significados entre os interlocutores, onde o processo de ensino e aprendizagem dos atos de leitura na *web* ocorre por meio da troca responsiva e da alteridade. Inspirado no Círculo de Bakhtin, esse encontro não se limita a uma conversa informal, mas constitui um espaço dialógico no qual as vozes das crianças, da pesquisadora e dos textos se entrelaçam, permitindo que os participantes, ao assumirem posições responsivas ativas, negociem e ressignifiquem suas compreensões leitoras, utilizando gestos e ferramentas da *web* para interagir com os gêneros discursivos e entre si.

1.3 Leitura e *Web*: um encontro dialogado

A leitura na *web* pode ser compreendida, então, como um encontro dialogado singular, no qual as características hipertextuais, multimodais e interativas da plataforma encontram um leitor que não é mais um receptor passivo, mas um interlocutor que navega, escolhe caminhos, interage e ressignifica fluxos de informação.

Os leitores do Ensino Fundamental I, imersos desde a primeira infância numa cultura digital, são sujeitos cujas experiências extraescolares são frequentemente permeadas por essas práticas multimodais de leitura em jogos, redes sociais e vídeos. No entanto, sob a perspectiva crítica, é fundamental a investigação sobre se e como a escola reconhece e potencializa esse repertório, ou se, por outro lado, opera uma dissociação entre as práticas de cultura digital cotidianas e as práticas de leitura legitimadas no ambiente escolar. Estes leitores são, portanto, sujeitos históricos que trazem consigo novas formas de interação com a linguagem, demandando uma pedagogia que, longe de demonizar ou ignorar a *web*, seja capaz de problematizá-la criticamente, entendendo a leitura digital como uma prática social situada que requer a mobilização de estratégias específicas para a navegação, avaliação e síntese crítica da informação em meio a um fluxo contínuo e polifônico de discursos.

Estamos falando de crianças entre 6 e 10 anos que pertencem a uma geração para a qual o digital não é uma novidade, mas um território nativo de exploração e socialização. Elas se aproximam da tela não como um objeto estranho, mas como uma interface natural para brincar, comunicar-se, assistir e, também, ler. O "encontro dialogado" ocorre justamente nesse território familiar: ao clicar em um link sugerido, ao interpretar a combinação de texto, som e imagem em um vídeo educativo, ou ao seguir a sequência narrativa em um jogo digital, a criança

estabelece um diálogo ativo com o texto, respondendo às suas provocações multimodais com escolhas que constroem percursos únicos de leitura.

Este leitor-navegador, no entanto, não é um sujeito pronto e formado; é uma criança em pleno processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, cujas formações leitoras estão sendo construídas simultaneamente no mundo impresso e no digital. O grande desafio e a grande potência desse encontro estão no fato de que a *web* oferece um espaço de autoria e resposta imediata, princípio fundante ao pensamento dialógico. Ao comentar, ao curtir, ao compartilhar ou ao criar um conteúdo derivado, a criança experimenta concretamente que a leitura é um ato que gera resposta e que seu próprio enunciado pode completar e ressignificar o texto inicial, inserindo-a em uma cadeia comunicativa viva e polifônica.

Contudo, o acesso a esse universo polifônico não é homogêneo, e as crianças trazem consigo desigualdades marcantes. As experiências de leitura na *web* são profundamente influenciadas pelo contexto socioeconômico, pela qualidade do acesso à internet e pela mediação familiar recebida. Para algumas, a *web* é um espaço de consumo restrito e pouco supervisionado; para outras, é um ambiente rico de exploração guiada.

A escola, ao se debruçar sobre essas práticas, precisa reconhecer essa diversidade de pontos de partida, evitando homogeneizar o "leitor digital" e assumindo o papel de equalizador de oportunidades, oferecendo a todas as crianças os instrumentos críticos para navegar nesse universo.

Portanto, entender a leitura na *web* como um encontro dialogado é reconhecer essas crianças como interlocutoras legítimas de um saber experiencial sobre a cultura digital. Cabe à pedagogia contemporânea criar pontes entre esse saber informal e os objetivos formativos da escola, promovendo um encontro mais dialogico e reflexivo. Isso significa ir além do uso instrumental da tecnologia e fomentar, desde os anos iniciais, uma postura interrogativa, ética e criativa perante os textos da *web*, preparando esses pequenos grandes leitores para participarem, de forma consciente e crítica, do grande diálogo da cultura digital.

O encontro dialogado é uma interação fundamentada na dialogia bakhtiniana, na qual o conhecimento é coconstruído de forma ativa e responsiva entre os participantes. Mais do que uma conversa, caracteriza-se como um evento ético em que todas as vozes são valorizadas, promovendo a negociação de sentidos e a transformação mútua. Nesse processo, os sujeitos envolvidos pesquisador e participantes engajam-se em um diálogo autêntico, onde os enunciados surgem em resposta a anteriores e em antecipação a réplicas, gerando novos entendimentos que emergem exclusivamente da interação. Essa abordagem reconhece a alteridade e rejeita hierarquias fixas, posicionando o diálogo como espaço de produção coletiva

do saber, indispensável em metodologias que priorizam a profundidade e a complexidade das relações humanas.

Silva (2022) defende que tratar os participantes como interlocutores implica reconhecê-los como indivíduos ativos, capazes de se expressar e de engajar em um diálogo dinâmico, no qual assumem e defendem seus pontos de vista: “Neste tipo de pesquisa, os indivíduos têm voz e são sujeitos sociais, portanto, modificam e são modificados por meio das relações de alteridade que estabelecem no campo de pesquisa” (Silva, 2022, p. 30).

A estratégia metodológica dos encontros dialógicos, realizada tanto em formato individual quanto coletivo, foi fundamental para captar a complexidade do objeto de estudo. Os encontros individuais proporcionaram um ambiente de intimidade e confiança, permitindo uma profundidade na exploração de perspectivas, vivências e nuances subjetivas que poderiam ser inibidas em um grupo. Por outro lado, os encontros coletivos tornaram possível a observação direta da dinâmica dialógica em ação, ou seja, a constituição negociada de significados a partir do embate, do consenso e da divergência de ideias entre os participantes. Dessa forma, a combinação das duas modalidades não apenas enriqueceu a geração de dados, mas também permitiu um olhar multidimensional sobre os fenômenos investigados, garantindo tanto a profundidade da individualidade quanto a riqueza proveniente da interação grupal (Silva, 2022).

A coleta de dados foi realizada por meio de uma estratégia dual de encontros dialógicos, organizados em formatos individuais e coletivos, que se mostravam profundamente interconectados. Nos encontros individuais, focava-se no ensino de atos de leitura de gêneros discursivos selecionados pelas próprias crianças na internet. A dinâmica entre essas duas modalidades era dialética e sinérgica: os conhecimentos construídos coletivamente eram apropriados e aplicados pelas crianças nas sessões individuais, da mesma forma que as descobertas e avanços desses encontros a sós eram, por sua vez, reinseridos e debatidos no grupo. Esse contínuo processo de apropriação, partilha e refração de saberes que incluíam discussões sobre os gêneros em leitura, suas características e as estratégias de leitura empregadas era, portanto, a força motriz que alimentava e enriquecia o desenvolvimento de todos os encontros subsequentes (Silva, 2022).

> [...] optei por levar o meu material para não depender dos recursos e horários da escola. Os materiais levados foram: notebook, tablet, câmera digital, gravador, celular para rotear a internet e suporte de mesa para fixação da câmera. O uso da internet foi por uma rede contratada por mim, porque a escola não possuía uma rede wi-fi apenas contava com a internet nos computadores de sua unidade (Silva, 2022, p. 31).

As atividades foram elaboradas com base no gênero discursivo selecionado pela criança, visando apresentar suas características específicas e sugerir possíveis ações para que a interlocutora pudesse realizar sua leitura. O planejamento de todos os encontros que envolviam os gêneros, incluindo a seleção dos textos obtidos na *web*, foi responsabilidade da pesquisadora. Contudo, garantiu-se à criança total liberdade para realizar novas consultas online sempre que dúvidas ou necessidades adicionais surgiam durante o processo (Silva, 2022).

Para garantir que a interação transcenderia a coleta de dados imediatos e se consolidasse como um processo genuinamente dialógico foi instituído um intervalo estratégico entre os encontros. Essa pausa metodicamente planejada visava fornecer o tempo necessário para a internalização e a elaboração crítica por parte das crianças. Como bem descreve a autora,

> O momento dialógico contou com um intervalo de uma semana para cada criança para que existisse um momento de construção de sentido dos interlocutores. Este intervalo, considerado como um espaço de tempo, permitiria aos sujeitos o excedente de visão que possibilitasse posições responsivas sobre o passado e o presente para uma ressignificação do futuro (Tamura, 2018, p. 13).

Nessa perspectiva, o intervalo de uma semana não representava uma pausa logística, mas um componente ativo da metodologia. Ao recorrer ao conceito bakhtiniano de excedente de visão, desenvolvido por Tamura (2018), a pesquisa reconhece que a compreensão plena de um evento só é possível quando nos distanciamos dele. Esse distanciamento temporal permitiu que as crianças, de posse de novas experiências e reflexões, reassumissem o diálogo não como repetidoras de informação, mas como interlocutoras ativas, capazes de reinterpretar suas próprias falas anteriores e as do pesquisador, respondendo a elas de forma mais elaborada e crítica. Dessa forma, o futuro do diálogo, ou seja, os encontros subsequentes era constantemente ressignificado com base nesse processo contínuo de reflexão, transformando a linearidade da coleta de dados em um ciclo dinâmico de constituição de sentido.

A autora Silva (2022, p. 32) estruturou a geração de dados com base em um planejamento que integrou intencionalmente o ambiente digital, fundamentando-se nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin especialmente os conceitos de “dialogismo, cronotopo, interação, posição responsiva ativa e alteridade”. Esse referencial, elaborado por Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, orientou a criação de situações em que os alunos interagiram com diversos gêneros discursivos na *web*. O objetivo central foi possibilitar que, por meio dessas experiências, os estudantes não apenas ampliassem seu repertório textual, mas também desenvolvessem a capacidade de dialogar com o outro por meio do texto, superando uma leitura

restrita à decodificação de caracteres e alcançando uma compreensão mais profunda e contextualizada dos enunciados (Silva, 2022).

Inicialmente por meio de um momento dialógico coletivo, os interlocutores dialogaram e julgaram quais gêneros discursivos desejavam utilizar nas situações de apropriação dos atos de leitura. Além disto, puderam dizer o que esperavam do projeto "[...] Nesses diálogos, também foram analisadas as minhas ações, como quem também participava dos encontros dialogados". (Silva, 2022, p. 33).

2 DISCURSIVIZAÇÃO SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA NA *WEB* NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS: A BNCC E O CURRÍCULO PAULISTA

A literatura sobre as práticas de leitura na *web* revela, dentre outros aspectos aqui não elencados, uma contradição entre o discurso dos documentos normativos e as condições materiais e formativas da realidade escolar, intensificadas durante e após a pandemia que serão brevemente apresentadas a seguir:

2.1 As Tensões entre o Discurso e a Prática: uma análise crítica dos (des)caminhos da alfabetização e da leitura digital na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018) (Brasil, 2018) homologada entre 2017 e 2018, estabeleceu-se como o principal documento normativo para a educação básica brasileira, definindo competências e habilidades consideradas essenciais. No entanto, sua trajetória, a partir de 2020 foi marcada por atualizações significativas, impulsionadas pela aceleração digital da pandemia, que buscaram inserir o pensamento computacional e a cultura digital no currículo. Essa evolução normativa posiciona a computação não como um componente isolado, mas como um eixo transversal que deve permear todas as áreas do conhecimento, propondo uma integração interdisciplinar onde ferramentas digitais servem para análise de dados ou criação de narrativas multimodais. Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que entende as ferramentas culturais como mediadoras do desenvolvimento, a BNCC sinaliza um reconhecimento formal da tecnologia digital como um novo instrumento semiótico a ser apropriado pela escola.

O debate atual sobre as metodologias de ensino da leitura e da escrita alerta para os riscos de um retrocesso nas conquistas pedagógicas, sob o argumento de que a alfabetização, por sua natureza política, não pode ser reduzida a técnicas desconectadas do propósito maior de inclusão. Nesse sentido, Machado, Lopes e Santana (2022) sustentam que:

> [...] o campo da alfabetização, sempre permeado por princípios ideológicos, é apresentado sob o risco de ter sua trajetória invertida na contramão de políticas públicas nacionais envergadas a posicionamentos mecanicistas e limitadores de inclusão social, já superados, tanto do ponto de vista acadêmico quanto do cotidiano das práticas pedagógicas. (Machado; Lopes; Santana, 2022, p. 51).

Uma análise crítica a partir do dialogismo bakhtiniano revela uma tensão substancial no documento. Pode ser considerado um avanço a BNCC prever o contato com diferentes linguagens e a produção colaborativa, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e

no Médio. No entanto, para os anos iniciais do Ensino Fundamental I, foco desta pesquisa, as orientações frequentemente restringem-se ao desenvolvimento de noções iniciais e ao reconhecimento de práticas ditas seguras. Há uma lacuna discursiva entre a previsão do uso instrumental das ferramentas e a promoção de uma leitura *web* crítica e dialógica.

O documento oficial preconiza que os currículos e propostas pedagógicas devem atender às "[...] necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, assim como identidades linguísticas, étnicas e culturais" (Brasil, 2018, p. 15). No entanto, na prática, tanto escolas públicas quanto privadas têm substituído gradativamente seus projetos políticos pedagógicos pelos princípios e diretrizes da própria BNCC, ainda que está se apresente como um marco flexível e não um modelo rígido.

Uma análise mais aprofundada da BNCC permite considerar a crítica sobre a possibilidade de uma abordagem superficial, que não enfrenta o cerne da leitura como prática sociocultural crítica na *web*, ou se apontam caminhos para que a base normativa seja interpretada e ampliada na prática pedagógica, efetivamente formando leitores capazes de navegar, selecionar e contestar sentidos em ambientes digitais complexos. A pergunta que se impõe é se a BNCC, em sua discursivização sobre o digital, oferece bases suficientes para superar a lógica do consumo passivo de informação e fomentar a autoria e o protagonismo do leitor infantil.

A elaboração da BNCC, embora se apresente como uma política de Estado, foi marcada por contradições e lacunas que refletem disputas ideológicas. O documento foi construído a partir de uma síntese de estudos prévios conforme apontam análises críticas, ele acaba por rejeitar ou desconhecer a produção científica contemporânea acumulada no campo da alfabetização. Essa seletividade teórica resultou em uma proposta que prioriza uma visão mecanicista e generalista, em detrimento de abordagens que consideram a complexidade dos processos de subjetivação e as diversidades culturais.

No cerne da crítica está a noção de habilidades adotada pela BNCC. Ao organizar o currículo em torno de competências e habilidades definidas a priori, o documento reduz a alfabetização a uma técnica de codificação e decodificação. Essa lógica tecnicista transforma o conhecimento em um instrumento para aplicação em contextos situados, prioritariamente, no mundo do trabalho, em vez de promover um projeto formativo amplo e emancipador. Consequentemente, a formação do ser humano é minimizada à preparação de mão de obra, negligenciando o desenvolvimento da criticidade, da criatividade e da cidadania plena.

Essa visão instrumental impacta diretamente a compreensão de componentes para a alfabetização, como a consciência fonológica. Na BNCC, o trabalho com os sons da língua

corre o risco de ser tratado como um exercício metalinguístico e descontextualizado, desvinculado das práticas sociais de leitura e escrita que lhe conferem sentido. A perspectiva enunciativo-discursiva, por outro lado, entende que a reflexão sobre o sistema de escrita deve emergir de situações reais de interação, nas quais a manipulação consciente dos sons está a serviço da produção de sentidos e não como um fim em si mesma.

Outra grave omissão do documento é a quase inexistência de diretrizes específicas para a Educação Inclusiva e a Educação Especial. Ao propor uma base comum e uniformizadora, a BNCC pouco avança na concretização do direito à educação para todos, não oferecendo orientações robustas sobre como adaptar currículos, práticas e avaliações para atender à pluralidade de necessidades educacionais dos estudantes. Essa lacuna reforça a exclusão dentro do sistema educacional, contradizendo princípios de equidade.

A própria arquitetura conceitual da BNCC é marcada por dubiedades. Termos "competências", "habilidades" e "objetos de conhecimento" definidos de maneira genérica e, por vezes, contraditória, o que abre espaço para interpretações variadas e, não raro, simplificadoras. Essa ambiguidade conceitual dificulta a implementação de um currículo crítico e criativo, podendo resultar na transposição de listas de habilidades para o planejamento docente, esvaziando o potencial transformador da prática pedagógica.

Dessa perspectiva, uma análise crítica demonstra que a BNCC se ancora em uma concepção de currículo como enunciação política, mas que, na prática, opera como um dispositivo de controle. Ao engessar o que deve ser ensinado e aprendido em cada etapa, o documento distancia-se da realidade dos contextos culturais, sociais e históricos brasileiros, limitando a autonomia de professores e alunos para vivenciarem processos educativos significativos e dialógicos.

Há quase quatro décadas, a produção de conhecimento no campo da alfabetização e do ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem sido fundamentada, conforme demonstram estudos como os de Smolka (1999), Goulart (2020) e Geraldi (1997), em uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem.

A perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, assumida por críticos da BNCC, compreende a alfabetização como um processo amplo de formação humana. Nessa visão, os alunos são vistos como sujeitos sociais e cognoscentes, capazes de agir e contribuir ativamente nas interações por meio da oralidade, da escrita e de outras semioses. A linguagem é entendida como constitutiva do pensamento e das relações sociais, construída em práticas historicamente situadas.

A BNCC (2018) alinha-se à perspectiva enunciativo-discursiva que já fundamentava os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (1997), para os quais a linguagem se constitui como "[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica" (Brasil, 1998, p. 20). Sob essa ótica, o eixo da Leitura/Escuta é compreendido como o conjunto de práticas de interpretação e interação com textos escritos, orais e multissemióticos. Tais práticas atendem a finalidades diversas na vida social, incluindo, conforme exemplifica o documento, o prazer estético, a fundamentação de pesquisas, a execução de tarefas, a participação em debates, a reivindicação de direitos e o planejamento de projetos pessoais (Brasil, 2018, p. 71).

Ao adotar uma visão reducionista, a BNCC nega outros caminhos formativos cientificamente fundamentados. A insistência em um modelo estruturalista e baseado em competências para o mercado ignora décadas de pesquisa no campo da linguística aplicada e da educação, que evidenciam a importância de práticas pedagógicas diversificadas e contextualizadas. Esse retrocesso teórico fortalece abismos sociais e perpetua diferentes formas de preconceito linguístico e cultural.

O documento em questão representa um retrocesso na concepção dos processos de alfabetização. Isso ocorre porque ele prioriza excessivamente os aspectos formais do ensino da escrita, reduzindo a língua à condição de código. Tal abordagem marginaliza a complexidade inerente à linguagem e ao sistema linguístico. Como efeito direto, a meta de formar leitores e escritores autônomos que era um pilar das políticas curriculares anteriores deixa de ser objeto de discussão e ação.

Desse ponto de vista, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revela uma contradição fundamental: apesar de declarar o objetivo de promover "práticas letradas" (Brasil, 2018, p. 89), sua estrutura não avança além de um modelo que reproduz o analfabetismo funcional, ao dissociar o ensino da cultura escrita. Conforme apontam Machado, Lopes e Santana (2022 p. 78), essa lacuna tende a reforçar processos de exclusão, "motivados pelo distanciamento cada vez maior entre a cultura dos sujeitos escolares e a cultura escrita". As autoras reforçam a necessidade de uma análise crítica permanente, pois "as práticas pedagógicas não podem mais se construir em princípios excludentes e unificados, pelo risco de que as desigualdades sociais se ampliem ainda mais".

Portanto, a concepção de alfabetização presente na BNCC pode representar um entrave para a constituição de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e transformadora. Superar esse modelo exige a valorização de abordagens que coloquem o sujeito, sua linguagem e suas experiências socioculturais no centro do processo educativo, reconhecendo a

alfabetização não como a aquisição de um código neutro, mas como um direito fundamental à palavra e à participação social plena.

É nesse contexto nacional de debates e tensões sobre os rumos da alfabetização que se insere o Currículo Paulista, documento estadual que, ao se propor a detalhar e implementar as diretrizes da BNCC, assume a complexa tarefa de traduzi-las para a rede de ensino de São Paulo, gerando expectativas e novos questionamentos sobre sua capacidade de superar as limitações apontadas pelas críticas.

2.2 Entre o Discurso e a Prática: o Currículo Paulista e os desafios da formação para uma leitura crítica na *Web*

O Currículo Paulista (São Paulo, 2019), alinhado à BNCC, representa um caso paradigmático de desdobramento estadual das diretrizes nacionais, ganhando contornos mais definidos com a recente publicação do Currículo de Educação Digital e Midiática em dezembro de 2025. Este documento avança ao tratar a educação digital como um eixo transversal que se articula a todas as áreas do conhecimento, propondo uma progressão de aprendizagens da Educação Infantil ao Ensino Médio. Para os anos iniciais do Fundamental I, explicita objetivos como a ampliação do contato com diferentes linguagens digitais e o desenvolvimento de noções de pensamento computacional, complementando a BNCC ao estruturar uma proposta curricular mais detalhada. Esse avanço na sistematização discursiva reconhece a necessidade de a escola formar cidadãos capazes de compreender, criar e usar as ferramentas digitais de forma ética e responsável, sinalizando um passo além da instrumentalização (São Paulo, 2019).

A crítica fundamental, entretanto, reside na distância entre a sofisticação do discurso curricular e as condições materiais e formativas para sua realização. O Currículo Paulista surge em um contexto educacional onde estudos apontam um declínio no hábito e na compreensão leitora, agravado pela competição com estímulos digitais instantâneos que fragmentam a atenção. A exigência de uma mediação docente qualificada para transformar o currículo em prática é enorme, especialmente para ensinar leitura na *web*, que demanda estratégias específicas de curadoria, verificação de fontes e interpretação de textos multimodais. Embora o próprio documento e iniciativas municipais, prevejam a formação continuada de professores, a pesquisa de corrobora que este permanece um desafio central, com políticas que muitas vezes não chegam ao chão da escola.

Dessa forma, uma mais acurada deve considerar se está ancorado na transposição de atividades de leitura tradicional para o suporte digital, ou se revelam práticas inovadoras que,

de fato, exploram a hipertextualidade, a interatividade e a polifonia da *web*, formando leitores críticos. A questão é se o currículo, em sua discursivização, consegue superar a visão da tecnologia como fim em si mesma e articulá-la a um projeto pedagógico que entenda a leitura *web* como uma prática social e dialógica complexa, demandando uma mediação docente profundamente formada e apoiada.

De acordo com o Currículo Paulista, leitura é definida como um processo ativo de 'construção' de sentidos que se realiza na interação entre o leitor e o texto (incluindo diversos suportes como imagens e gráficos), para o qual o leitor, entendido como um sujeito ativo, precisa cumprir requisitos essenciais: mobilizar seus conhecimentos prévios, utilizar estratégias de compreensão, estabelecer relações intertextuais e posicionar-se criticamente frente ao que lê.

O documento do Currículo Paulista de Educação Digital e Midiática aborda as práticas de leitura na *web* de forma indireta e implícita, subsumindo-as em objetivos mais amplos de cultura digital e análise crítica. A estrutura curricular, definida como um eixo transversal, pressupõe que essa leitura se desenvolverá organicamente ao se ampliar o contato com diferentes linguagens digitais e ao se promover análise crítica das mídias nos anos finais (São Paulo, 2025). No entanto, essa abordagem genérica opera uma significativa dissociação entre técnica e crítica. A ênfase explícita recai sobre competências instrumentais e de pensamento computacional como reconhecimento de dados, algoritmos simples e programação visual, enquanto a formação do leitor crítico da *web*, capaz de navegar, selecionar e interpretar textos multimodais em ambientes hiperconectados, permanece como um pano de fundo teórico, sem diretrizes pedagógicas claras para os anos iniciais.

Sob uma perspectiva bakhtiniana, essa lacuna é um entrave. A leitura na *web* é, por excelência, um ato dialógico e polifônico, no qual o leitor negocia sentidos em um fluxo contínuo de vozes e textos interligados. O currículo, ao tratar a leitura apenas sob a perspectiva da "análise crítica de notícias" (para anos finais) ou do "uso seguro" (para anos iniciais), parece reduzi-la a uma atividade de consumo e verificação de informação. Faltam elementos que a concebam como uma prática sociocultural complexa, que envolve a compreensão dos algoritmos que moldam o que se lê, a arquitetura da hipertextualidade e a economia da atenção nas plataformas digitais. Neste sentido, há o risco de a proposta estadual reduzir a educação digital e midiática ao âmbito computacional, negligenciando a formação para uma leitura crítica propriamente dita das mídias e plataformas.

Consequentemente, como recurso pedagógico, a leitura na *web* fica condicionada a uma visão tecnicista e acrítica. O currículo oferece um terreno fértil para projetos que usem

ferramentas digitais para criar soluções, mas não garante uma base sólida para que os professores promovam a leitura como decodificação ativa e interrogativa do mundo digital.

A ênfase em "comportamentos seguros e responsáveis" e em "ética digital" é insuficiente para formar leitores que compreendam a *web* como um espaço de disputa de sentidos e de constituição discursiva. A efetiva transformação da leitura *web* em um recurso pedagógico central dependerá, portanto, não do texto curricular, mas de uma mediação docente crítica que suprirá suas lacunas, algo que a atual formação de professores, muitas vezes instrumental, não garante. Assim, o documento, apesar de seu avanço em institucionalizar a cultura digital, corre o risco de perpetuar um ensino de leitura anacrônico, deslocado das práticas reais e polifônicas que as crianças já vivenciam na internet.

Quadro 1 – Comparativo: Competências Técnicas vs. Leitura Crítica na *Web*

Eixo de Análise	**Competência Técnica Explicita (Currículo Paulista)**	**Habilidade de Leitura Critica Impicita/Em defasagem**	**Tensão Identificada**
1.Pensamento Computacional e Lógica	Desenvolvimento de sequências, algoritmos simples e resolução de problemas.	**Análise da Arquitetura Informacional:** Compreender como os algoritmos das plataformas (redes sociais, buscadores) filtram, priorizam e moldam o conteúdo que se lê, criando bolhas informacionais.	A lógica é aplicada à **criação**, mas não à crítica **do ambiente de consumo**. Ensina-se a pensar como um programador, mas não como um leitor crítico dos sistemas que organizam a leitura.
2.Interação e Produção Digital	Colaboração em jogos e projetos, experimentação com programação visual e produção de conteúdos.	**Decodificação e Análise de Textos Multimodais:** "Ler" criticamente vídeos, memes, infográficos e posts, identificando autoria, intenção, fontes e vieses na composição de sentidos.	Prioriza-se a **autoria** e a **expressão**, enquanto a **recepção crítica** a leitura como diálogo com textos complexos fica em segundo plano, subsumida na ideia genérica de "consumo responsável".
3. Ética e Cidadania Digital	Reconhecimento de práticas seguras, respeito nas interações online e reflexão sobre impactos sociais.	**Letramento Midiático Crítico:** Habilidades específicas para verificar a veracidade de informações (fact-checking), distinguir opinião de fato, e identificar discursos de ódio ou desinformação.	A ética é tratada como **conduta individual** (não cyberbullying, proteger dados). Faltam instrumentais para uma **ética da leitura**: como agir criticamente diante da desinformação que se lê. As menções a "análise crítica" são vagas e tardias (Ensino Médio).
4.Transversalidade Curricular	A Educação Digital integra-se a todas as áreas do conhecimento como eixo transversal.	**Leitura como Prática Social Transversal:** A leitura crítica na *web* não é tratada como um objeto de ensino específico a ser desenvolvido de forma progressiva e intencional em	O "digital" entra como **ferramenta**, mas a **leitura crítica desse ambiente** não se torna um **conteúdo** transversal. O risco é o uso acrítico da *web* para "fazer pesquisas", reproduzindo

		Língua Portuguesa, História, Ciências, etc.	práticas tradicionais em novo suporte.

Fonte: Elaborado pela autora com base em São Paulo (2025)

O quadro demonstra uma disjunção estrutural no documento curricular. Ele avança ao institucionalizar a cultura digital, mas opera uma dissociação entre técnica e crítica. Forma-se, assim, um cidadão digital ético e criativo no âmbito da produção, mas que pode permanecer um leitor ingênuo no fluxo contínuo de consumo informacional. Essa lacuna entre saber operar ferramentas e saber ler o mundo digital com profundidade crítica é o núcleo da tensão a ser explorada na análise das dissertações e teses.

2.3 Políticas públicas e práticas de leitura na *Web*: um encontro dissonante

A relação entre políticas públicas e a promoção da leitura no Brasil é histórica e marcada por programas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), substituído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), cujo pressuposto é a democratização do acesso mediante a distribuição de acervos. No entanto, análises especializadas criticam a limitação dessas ações à esfera da distribuição, muitas vezes sem garantir a efetiva circulação e mediação dos livros, destacando que a formação de mediadores é vital para que se concretizem como políticas de fato. Esse histórico é fundamental para compreender a abordagem das políticas em relação à leitura na *web* no período pós-pandemia. A pandemia forçou uma política emergencial de educação remota, tornando a *web*, de forma abrupta e não planejada, o principal ambiente de leitura e aprendizagem. As políticas subsequentes, como as atualizações da BNCC e dos Currículos Estaduais, podem ser lidas como uma tentativa de institucionalizar e dar direção pedagógica a essa experiência traumática.

O encontro entre essas políticas e as práticas de leitura na *web*, contudo, é profundamente dissonante. De um lado, há um discurso político-curricular que começa a incorporar a cultura digital e prega a leitura crítica. De outro, enfrenta-se uma realidade social onde a leitura aprofundada declina, a concentração diminui e práticas de leitura fragmentada em redes sociais competem com a atenção dedicada a textos mais complexos. A política, portanto, opera em um campo de tensão: precisa formar para a leitura crítica na *web* em um contexto onde a própria natureza da leitura está sendo transformada e, muitas vezes, esvaziada pelos mecanismos de gratificação instantânea dos ambientes digitais. A ênfase política em pensamento computacional e ética digital, embora importante, pode ofuscar a necessidade

central de se discutir a economia da atenção e os algoritmos que moldam o que e como se lê na *web*.

Dessa perspectiva, a descontinuidade das políticas públicas, comum na educação brasileira, e sua incapacidade de responder de forma ágil e consistente às transformações culturais em curso torna-se um entrave e pode caracterizar-se como um fosso entre o discurso político de inovação digital e a persistência de práticas escolares tradicionais. Em contraponto, a maior preocupação com tal disrupção dessas políticas públicas pode também fomentar a identificação de experiências em que as políticas, ainda que insuficientes, abriram espaços para uma reconfiguração crítica das práticas de leitura. O cerne dessas contradições pode estar em desvendar se as políticas públicas do período conseguiram promover um diálogo produtivo com a cultura digital, ou se perpetuaram um encontro dissonante, onde a escola continua a discursivizar sobre uma leitura ideal, enquanto as práticas reais dos leitores infantis na *web* seguem, em grande medida, à margem do projeto pedagógico.

Existe uma evidente dissonância entre as políticas públicas de leitura e as práticas contemporâneas de leitura na *web*, caracterizando um desencontro estrutural que compromete a efetividade das ações governamentais. Enquanto as políticas, em sua maioria, permanecem ancoradas em um paradigma analógico de leitura focado exclusivamente no livro físico e em bibliotecas tradicionais, a população, especialmente as novas gerações, já consolidou a *web* como seu principal ambiente de leitura. Essa dissonância se manifesta na desconexão entre os programas de formação de leitores, preconizados nas/pelas políticas públicas educacionais (Brasil, 2017) que ignoram as competências de leitura digital, e a realidade de jovens que diariamente praticam leituras complexas em ambientes digitais, navegando entre hipertextos, participando de fóruns e consumindo conteúdos em múltiplas linguagens.

A persistência dessa dissonância é particularmente problemática quando observamos que as políticas públicas não reconhecem nem validam as novas formas de letramento que emergem espontaneamente na *web*. As práticas de leitura desenvolvidas organicamente pelos usuários como a curadoria de informações em redes sociais, a leitura multimodal em plataformas digitais e a participação em comunidades literárias online permanecem à margem dos currículos escolares e dos programas de incentivo à leitura. Esta desconexão gera um paradoxo: leitores são formados homogeneamente para um mundo que não mais existe, enquanto as variadas possibilidades de leitura necessárias para o mundo contemporâneo são ignoradas, criando assim uma distância entre as políticas públicas educacionais e as demandas reais da sociedade digital.

Esta configuração nos leva a um encontro dissonante entre o planejamento público e a realidade das práticas leitoras, onde as políticas, em vez de potencializarem as múltiplas vozes e a interlocução com e entre elas, tornam-se obstáculos para o desenvolvimento de uma cultura leitora significativa na contemporaneidade. Superar esta dissonância exige uma reorientação das políticas públicas, que devem incorporar as práticas digitais de leitura como legítimas e essenciais, desenvolvendo estratégias que formem para a leitura crítica na *web* e reconheçam a natureza multimodal e interativa da leitura no ambiente digital. A efetividade futura das políticas voltadas para práticas digitais de leitura dependerá diretamente de sua capacidade de dialogar com as transformações trazidas pela web, transformando o encontro dissonante atual em uma relação de complementaridade e reforço mútuo.

A pandemia de COVID-19 funcionou como um acelerador dessas contradições, expondo tanto a urgência da adequação digital das escolas quanto as profundas desigualdades que permeiam o sistema educacional. O período pandêmico evidenciou que a simples disponibilidade de dispositivos tecnológicos é insuficiente quando não acompanhada de uma reformulação pedagógica alinhada aos princípios estabelecidos pelas políticas públicas. Neste contexto, formar leitores críticos para o século XXI exige a atualização dos documentos normativos, mas também um investimento maciço e coordenado em formação docente, infraestrutura tecnológica de qualidade e produção de recursos educacionais digitais acessíveis. A consolidação desse projeto dependerá fundamentalmente da capacidade do Estado em transformar diretrizes em realidade educacional para todos.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Contexto da pesquisa

Neste capítulo, são apresentados os dados referentes ao percurso metodológico adotado neste estudo. Para a consecução do objetivo proposto, a presente pesquisa caracteriza-se como de natureza bibliográfica que, de acordo com Nascimento, Penitente e Giroto (2018), permite a continuidade e aprofundamento do conhecimento por meio de diversas abordagens teóricas e metodológicas.

Importante destacar que a pesquisa bibliográfica examina as diversas perspectivas sobre o tema investigado, assim como as tendências e as direções dentro da área, permitindo identificar discrepâncias ao considerar aspectos mais ou menos explorados. Além disso, em relação às áreas correlatas, facilita a ampliação e/ou aprofundamento dos estudos sobre os temas em questão (André, 2001; Bueno, 2008).

Cabe destacar que, no caso da pesquisa bibliográfica, temos a leitura como principal técnica, "[...] pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência" (Lima; Mioto, 2007, p. 41).

> O primeiro passo se caracteriza pela escolha de determinada narrativa teórica que veiculará a concepção de mundo e de homem responsável pela forma como o pesquisador irá apreender as condições de interação possíveis entre o homem e a realidade. Significa que existem diferentes modos de entender a realidade, como também há diferentes posições metodológicas que explicitam a construção do objeto de estudo, a postura e a dinâmica que envolvem a pesquisa, dando visibilidade aos movimentos empreendidos pelo pesquisador nessa direção (Lima; Mioto, 2007, p. 39).

Por se fundamentar na análise de produções científicas já publicizadas, com vistas ao mapeamento bibliográfico da produção científica nacional da pós-graduação na área de Educação, acerca da compreensão das práticas de leitura na *web* no âmbito do Ensino Fundamental I, sob influência dos períodos pandêmico e pós-pandêmico, foi utilizado, como fonte de dados, o *Catálogo de Teses e Dissertações* da CAPES, por se tratar de uma base pública, de livre acesso e de abrangência nacional, que reúne os trabalhos *stricto sensu* dos Programas de Pós-Graduação reconhecidos pela própria CAPES. O recorte temporal compreendeu os últimos cinco anos, de 2020 a 2024, delimitado pela intencionalidade de considerar os efeitos da pandemia da COVID-19 (pré e pós pandemia) nas práticas escolares e nas formas de leitura mediadas por tecnologias digitais.

3.2 O caminho escolhido para a geração e compreensão dos dados

Desse modo, a geração dos dados se deu por meio de acesso direto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com a realização de buscas específicas através do uso de quatro estratégias de busca, definidas a partir da articulação entre o objetivo geral da pesquisa e os principais conceitos teóricos que a fundamentam: “concepções de leitura”; “leitura e tecnologias digitais”; “plataformas digitais”; e “letramento digital”.

A análise quantitativa dos resultados obtidos nas quatro estratégias de busca revela um panorama significativo acerca do estado da arte e das lacunas na produção acadêmica sobre leitura digital nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente, chama atenção a expressiva diferença entre os números brutos de textos recuperados 2590 para "concepções de leitura", 708 para "leitura e tecnologias digitais", 3005 para "plataformas digitais" e 1289 para "letramento digital" e a drástica redução quando se aplica o filtro específico para a *web* e, sobretudo, para o recorte do Fundamental 1. Tal diminuição exponencial, que chega a apenas dois resultados para as três primeiras estratégias e treze para o campo do letramento digital, evidencia que, embora a discussão teórica sobre leitura e tecnologia seja ampla e consolidada no meio acadêmico, ela se concentra majoritariamente em contextos genéricos, em outras etapas da Educação Básica ou em abordagens que não verticalizam a investigação sobre as concepções e práticas efetivas de leitura mediadas por plataformas digitais na infância. Destaca-se, nesse cenário, a relativa vantagem numérica da estratégia "letramento digital", que mesmo após os filtros ainda apresentou 13 trabalhos no Fundamental 1, em contraste com os dois resultados das buscas focadas em "concepções de leitura" e "plataformas digitais"; esse desequilíbrio sugere uma tendência das pesquisas em abordar a temática pela ótica mais abrangente do letramento que engloba ‘competências’, práticas sociais e usos críticos da tecnologia em detrimento de um aprofundamento nas especificidades da leitura como ato cognitivo e linguístico mediado pela tela ou nas características pedagógicas das plataformas destinadas às crianças. A convergência de todo o processo de filtragem para a seleção final de apenas oito textos aptos à análise, após a aplicação rigorosa dos critérios de inclusão e exclusão, não apenas valida a pertinência do recorte metodológico adotado, mas também expõe uma significativa carência de estudos empíricos que investiguem, de maneira dedicada, como se configuram as concepções e as práticas de leitura no ambiente digital entre estudantes do 1º ao 5º ano, confirmando a relevância e a urgência da investigação ora proposta.

As buscas foram realizadas individualmente para cada expressão, aplicando os seguintes filtros: área do conhecimento “Educação”, idioma “português” e tipo de trabalho “dissertação” ou “tese”, recorte temporal de 2020 a 2024. A partir dos resultados obtidos, os títulos dos trabalhos foram identificados e organizados em planilha específica. Em seguida, para uma triagem inicial foi realizada leitura dos resumos, com o intuito de verificar a aderência temática dos trabalhos ao objeto da presente pesquisa.

Como critérios de inclusão, foram considerados: (i) dissertações e teses disponíveis integralmente para download em domínio público; (ii) estudos cujo foco estivesse diretamente relacionado à leitura digital, ao uso da *web* ou de plataformas digitais no Ensino Fundamental I. Já os critérios de exclusão abrangeram: (i) trabalhos duplicados nos resultados das buscas; (ii) estudos cujo foco recaísse sobre outras etapas de ensino, como Educação Infantil, Ensino Fundamental II ou Ensino Médio; (iii) dissertações e teses que, embora mencionassem leitura e tecnologias, não desenvolvessem análise específica sobre concepções e práticas de leitura na *web* no contexto escolar.

Após a triagem inicial, os trabalhos selecionados compreenderam três teses e cinco dissertações, cuja leitura foi realizada, então, na íntegra. O Quadro 1, abaixo, reúne os materiais selecionados para a análise.

Quadro 2 – Distribuição, por ano de conclusão, das teses e dissertações encontradas a partir das consultas ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Autoria	Título	Ano	Formato
KRETZER, Eliane Costa	A utilização de recursos tecnológicos digitais na intervenção psicopedagógica para a melhora da fluência leitora com estudantes da educação básica na perspectiva de processos	2021	Dissertação
OLIVEIRA, Andreia Dos Santos.	Vivências literárias e formação de crianças leitoras: o papel do Outro pelas vozes de rondonienses do Ensino Fundamental	2021	Tese
TEIXEIRA, Graziela Gomes Stein.	O Processo de Apropriação de Tecnologias por Professores do Ensino Fundamental: possibilidades a partir do curso piloto de especialização em educação na cultura digital	2021	Tese
Silva, Adriana Naomi Fukushima Da.	O Ensino Dos Atos De Leitura Utilizando a *Web*	2022	Tese
AIRES, Maria Gabriela Lopes Araújo Stone	Práticas de compreensão de leitura em crianças com autismo: um estudo de revisão integrativa	2023	Dissertação
NAKASHIMA, Edna Guedes.	A estratégia ativa da gamificação e a motivação para leitura no componente curricular da língua portuguesa	2023	Dissertação
SILVA, Ariana Alves Da	Leitura em ambiente digital para crianças: a multimodadalide em aplicativos, com ênfase em “crianceiras” – poemas de Manoel de Barros	2023	Dissertação

TAVARES, Josiele Vita Da Silva.	Leitura literária em ambientes digitais: percepçõe s docentes em relação ao uso de dispositivos digitais no ensino remoto	2023	Dissertação

Fonte: Dados da pesquisa

Posteriormente, a leitura aprofundada permitiu a identificação de três eixos temáticos que se depreenderam dos dados, a saber: "Concepções de leitura discursivizadas na produção acadêmica (2020-2024)", que compreendeu as informações sobre a prática leitora no ambiente digital como um processo dialógico essencialmente social, onde a *web* se configura como lócus de uma práxis cotidiana que refrata e constitui o sujeito; "Práticas de leitura na *web* discursivizadas na produção acadêmica (2020-2024)", e "Efeitos das políticas públicas nas práticas de leitura na *Web"*, que versou sobre a dissonância entre as diretrizes oficiais e sua efetiva implementação no contexto educacional e social; que abrangeu as informações práticas de leitura na esfera digital e sua medição, compreendida como diálogo responsivo com o texto e considerando o sujeito constituído pelas interações tecnológicas.

Tais elementos subsidiaram a análise descritivo-interpretativa da produção científica selecionada, oferecendo subsídios para a constituição de um panorama crítico sobre o modo como as práticas de leitura na *web* vêm sendo discursivizadas e compreendidas no campo da Educação, particularmente, no âmbito da pós-graduação, uma vez que a discursivização está intimamente ligada à possibilidade de se compreender como o discurso gera sentidos e como os contextos sociais e históricos influenciam a constituição deles (sentidos).

Sob tal ideia, a discussão ora proposta foi subsidiada por pressupostos bakhtinianos (Bakhtin, 2003; Medviédev, 2012; Voloshinov, 2017) e vigotskianos (Vigotski, 2007), especialmente no que se refere ao dialogismo e à alteridade, uma vez que esses conceitos são fundamentais para a compreensão das singularidades que emergiram dos dados gerados nesta pesquisa, ao se levar em conta o que Bakhtin (1985) argumenta: que as pesquisas em ciências humanas, devido aos seus objetivos distintos, não podem utilizar os mesmos métodos das ciências exatas. As ciências humanas estudam o homem em sua especificidade humana, isto é, em um processo contínuo de expressão e criação.

A seguir, no capítulo Resultados e Discussão, são apresentados e discutidos os eixos temáticos elencados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo compreende a apresentação e discussão dos dados obtidos e para fins de compreensão desses dados, doravante apresentamos um breve relato sobre cada produção científica considerada no *corpus* de dados, tal como apresentado, anteriormente, no Quadro 1.

Quadro 3 – Caracterização das teses e dissertações que constituíram o corpus de análise

Autor/ Ano	Tipo de produ-ção	PPG/ Instituição	Metodologia	Referencial teórico	Resultados
Teixeira (2021)	Tese	Educação/ UFSC	Abordagem qualitativa, Análise de Conteúdo, Análise Documental	Três pilares da mídia-educação, que fundamenta a concepção de educação: pelas mídias para as mídias; e com as mídias, destacando seu potencial para expressão e transformação social.	Os resultados reforçam a necessidade de políticas de formação continuada que tratem a apropriação tecnológica como um processo contínuo e colaborativo, alinhado aos princípios da mídia-educação e do *webcurrículo*.
Oliveira (2021)	Tese	Educação/ UNESP/ Marília	Abordagem qualitativa, diálogos formativos, doze encontros semanais com seis crianças do 5º ano do Ensino Fundamental	Ciências Humanas Filosofia da Linguagem, Círculo de Bakhtin e estudiosos da leitura e linguagem.	Os resultados reforçam a necessidade de: Políticas educacionais e formação docente que priorizem a mediação literária afetiva e crítica.; Práticas pedagógicas que integrem suportes físicos e digitais, valorizando a conversação e a alteridade; Criação de ambientes (escolares e não escolares) que promovam vivências literárias significativas e o compartilhamento.
Silva (2022)	Tese	Educação/ UNESP/ Marília	Abordagem colaborativa e dialógica, com dados gerados por meio de revisão bibliográfica, situações de leitura, Encontro Dialogado	Círculo de Bakhtin	Aborda a leitura em sua dimensão crítica e sociocultural, mostrando como a *web* pode transformar a qualidade da interação do leitor com o texto.
Kretzer (2021)	Disserta ção	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinens e (IFC)	Pesquisa experimental com Grupo Experimental e Grupo Controle, com análise de dados quantitativa e qualitativa	Psicopedagogia e dificuldades de aprendizagem, Aquisição da leitura e fluência, Tecnologias e inclusão.	Foca na dimensão instrumental e inclusiva, mostrando como as tecnologias podem auxiliar na superação de obstáculos específicos de aprendizagem.

Tavares (2023)	Dissertação	Educação/ UFLA	Abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, com questionários e entrevistas semiestruturadas aplicadas a cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Letramento literário e leitura literária, Tecnologias digitais	Necessidade de Investimento em Formação Docente Contínua; Melhoria da Infraestrutura Tecnológica; Desenvolvimento de Materiais de Apoio.
Nakashima (2023)	Dissertação	Educação/ UNOESTE	Intervenção pedagógica, questionário, grupo focal pré e pós-intervenção, observação e registro, diário de bordo, Análise Documental.	Múltiplas perspectivas de gamificação na educação, Motivação e estado de fluxo, Teoria da Autodeterminação	A gamificação mostrou-se uma ponte eficaz para conectar os estudantes ao universo da leitura, transformando-a de uma obrigação em uma experiência motivadora e imersiva.
Silva (2023)	Dissertação	Educação/ UFLA	Análise da multimodalidade em aplicativos de leitura digital infantil, com foco no aplicativo “Crianceiras”	Produção de sentidos Letramento literário, Letramento digital, Multimodalidade	A dissertação evidencia que aplicativos multimodais bem elaborados, como "Crianceiras", são ferramentas potentes para reconfigurar e enriquecer a leitura infantil, tornando-a uma prática mais acessível, engajadora e alinhada com as formas de comunicação da cultura digital.
Aires (2023)	Dissertação	Educação/ UERJ	Revisão integrativa	Alfabetização e compreensão leitora no TEA, Análise do comportamento aplicada (ABA).	A pesquisa demonstra que a compreensão leitora em crianças com TEA é perfeitamente viável quando mediada por intervenções personalizadas, estruturadas e que aproveitam o potencial dos suportes multimodais e digitais.

Fonte: Dados da pesquisa

Das três teses de doutorado selecionadas, iniciamos pela tese intitulada *O Processo de Apropriação de Tecnologias por Professores do Ensino Fundamental: possibilidades a partir do curso piloto de especialização em educação na cultura digital*, defendida por Teixeira (2021), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina/SC (UFSC), que abordou as práticas de leitura na *web* compreendida como um processo de apropriação midiática e integração das tecnologias digitais no contexto educacional, com foco na formação docente e na transformação das práticas pedagógicas. A pesquisa analisou o curso de especialização em Educação na Cultura Digital (EECD), ofertado

na modalidade a distância pela UFSC entre 2014 e 2016, e investigou como os professores do Ensino Fundamental I se apropriaram das mídias digitais em sua prática docente.

Nesta tese foi utilizada uma abordagem qualitativa, balizada pela análise de conteúdo (Bardin, 2016), do Documento Base do curso, do material didático *(E-Book*) do Núcleo Específico (NE) voltado ao Ensino Fundamental I e dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Ao todo foram analisados 19 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), que relataram reflexivamente seu processo de apropriação das mídias digitais. O *corpus* analítico permitiu investigar as possibilidades formativas oferecidas pelo curso e a efetiva apropriação pelos professores, considerando aspectos como internalização das mídias, ressignificação de práticas e integração tecnológica no *webcurrículo*.

O referencial teórico baseou-se em três pilares da mídia-educação, que fundamenta a concepção de educação: pelas mídias para as mídias; e com as mídias, destacando seu potencial para expressão e transformação social. Essa perspectiva dialogou com autores como Fantin (2010) e Rivoltella (2010), que defendem a integração crítica das mídias na educação; Modelo TEAM (*Teacher Education for Appropriation of Media*) que orienta a compreensão da apropriação midiática como um processo contínuo, progressivo e negociado, baseado em testes e experiências práticas. O modelo enfatiza a internalização das tecnologias digitais em todos os espaços escolares, almejando a formulação do curricular e *webcurrículo* que aborda a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no currículo escolar, transcendendo a visão instrumental das mídias como ferramentas. Essa abordagem confrontou visões tradicionais que reduzem as tecnologias a recursos auxiliares, em vez de elementos transformadores das práticas pedagógicas. A pesquisa ressaltou que a apropriação tecnológica não se limita ao domínio técnico, mas envolve a ressignificação de objetivos educacionais e a crítica sobre o papel das mídias na formação cidadã. Isso contrasta com perspectivas utilitaristas, como as destacadas por Silva (2022) e Tavares (2023), que apontam a tendência de usar tecnologias apenas para controle de atenção ou manutenção de conteúdo.

Teixeira (2021) destacou, em sua tese de doutorado, que os professores cursistas tendiam a reproduzir visões instrumentais das mídias, utilizando-as principalmente como ferramentas para controle da atenção dos alunos e melhoria da apreensão de conteúdo. Destacou que essa apropriação superficial vai ao encontro do que Kirchof (2016) e Corrêa (2020) criticam quando alertam para o risco de a tecnologia digital reforçar práticas pedagógicas tradicionais, em vez de transformá-las. Pontuou que alguns TCCs mostraram níveis mais avançados de apropriação, nos quais os professores ressignificaram objetivos e práticas pedagógicas, integrando as TDIC de forma crítica e criativa. Concluiu que esse resultado corrobora o que Cosson (2021, p. 18)

enfatiza quando define a leitura na *web* como uma prática dialógica e multimodal: “A leitura na cultura digital exige não apenas decodificação, mas engajamento crítico com textos multimodais, hiperlinks e recursos interativos, permitindo ao leitor assumir uma posição ativa na constituição de significados”.

A pesquisa também identificou limitações na formação oferecida pelo curso, como a falta de exemplos práticos de apropriação das TDIC no material didático e a dificuldade dos cursistas em articular teoria e prática. Essa fragilidade vai ao encontro do que Tardif (2012) e Nóvoa (2017) apontam quando defendem que a formação docente deve ser contextualizada, prática e colaborativa, evitando dissociações entre referencial teórico e aplicação pedagógica; assim como demonstrou que a apropriação de tecnologias por professores é um processo complexo e multifacetado, influenciado por fatores como formação docente a necessidade de cursos que integrem teoria e prática, com exemplos concretos e espaço para experimentação. Contexto escolar, a importância do apoio institucional e da negociação com a comunidade para a integração das TDIC. Visão crítica sobre as mídias, a superação de abordagens instrumentais em favor de práticas que promovam autoria, criatividade e transformação social. Os resultados reforçam a importância de políticas de formação continuada que considerem a apropriação tecnológica como um processo contínuo e colaborativo, alinhado aos princípios da mídia-educação e do *webcurrículo*.

Uma segunda tese de doutorado aqui considerada, intitulada *Vivências literárias e formação de crianças leitoras: o papel do Outro pelas vozes de rondonienses do Ensino Fundamental*, defendida por Oliveira (2021), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, é possível depreender que o estudo aborda as práticas de leitura na *web* compreendida como um processo dialógico e social, mediado pela interação com o Outro (mediadores de leitura) e pelas vivências literárias em ambientes escolares e não escolares. A pesquisa, vinculada ao grupo de pesquisa PROLEAO (Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação), teve como objetivo compreender o papel do Outro na formação de leitores literários, a partir das vozes de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de Rondônia.

Esta pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos das Ciências Humanas e da Filosofia da Linguagem, com os seguintes procedimentos, diálogos formativos, realização de doze encontros semanais com seis crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, nos quais foram promovidas leituras de obras literárias (físicas e digitais), conversas sobre vivências leitoras e discussões sobre o papel dos mediadores, geração de dados, os encontros foram gravados, transcritos e analisados com base em três unidades temáticas,

“Concepções de leitura e leitores”, “Vivências literárias e os mediadores de leitura”, “Conversação literária: leitura de livros ilustrados físicos e digitais”. A pesquisa privilegiou a escuta das vozes das crianças, considerando suas experiências subjetivas e contextos sociais.

O referencial teórico baseou-se em autores do Círculo de Bakhtin e estudiosos da leitura e linguagem, destacando o Papel do Outro na constituição do leitor, fundamentado em Volóchinov (1929), Bakhtin (2010) e Vigotski (2007), que defendem que a formação do sujeito-leitor ocorre por meio das relações dialógicas e da mediação social. Apoiou-se, também, em Petit (2009), Jolibert (1994) e Foucambert (1994), por destacarem a importância dos mediadores (familiares, professores, bibliotecários) e das experiências literárias diversificadas na formação de leitores, a leitura em suportes físicos e digitais. Dialogou ainda com Arena (2005), por discutir as especificidades da leitura digital e sua potencialidade para engajar crianças por meio de recursos multimodais. A pesquisa confronta visões individualizantes da leitura, destacando que a formação do leitor é um processo coletivo e mediado, influenciado pelas condições sociais e pelas interações com o Outro. Isso contrasta com perspectivas que enfatizam apenas a decodificação ou o acesso instrumental à tecnologia.

Oliveira (2021) destacou que as crianças relataram vivências literárias diversas (em casa, na escola, na biblioteca) e atribuíram importância central aos mediadores (pais, professores, avós) que liam para elas, recomendavam livros ou criavam momentos de compartilhamento. Essas experiências foram decisivas para seu engajamento literário, pois ressaltou que este resultado vai ao encontro do que Petit (2009) enfatiza quando define a mediação como ato de compartilhamento afetivo e simbólico, assim como enfatizou que a leitura de livros digitais ilustrados nas sessões de conversação literária ampliou o repertório das crianças e favoreceu a interação dialógica, apoiando-se na ideia de Arena (2005), por argumentar que a *web* pode ser um espaço de enriquecimento das vivências leitoras quando mediada criticamente.

Oliveira (2021) demonstrou que a formação de leitores literários é um processo social, dialógico e mediado pelo Outro, que ocorre em múltiplos contextos (escolares e não escolares), que vivências literárias significativas e a presença de mediadores engajados são importantes para despertar o interesse pela leitura e constituir leitores críticos, que a *web* e os suportes digitais podem complementar as experiências com textos físicos, desde que integrados a práticas pedagógicas que valorizem a conversação e a alteridade. Os resultados reforçaram a necessidade de políticas educacionais e formação docente que priorizem a mediação literária afetiva e crítica, tanto em ambientes tradicionais quanto digitais.

A terceira tese de doutorado intitulada *O ensino dos atos de leitura utilizando a web*, defendida por Silva (2022), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), abordou as práticas de leitura na *web* compreendida como um processo dialógico e socio interacional, fundamentado nas teorias do Círculo de Bakhtin. A pesquisa, de natureza qualitativa e colaborativa, foi desenvolvida em uma escola municipal de grande porte do Estado de São Paulo entre abril e dezembro de 2018, envolvendo dez crianças de seis a oito anos e a própria pesquisadora.

Silva (2022) utilizou uma abordagem colaborativa e dialógica, com dados gerados por meio de revisão bibliográfica, situações de leitura desenvolvidas no ambiente escolar, encontros dialogados nos quais os interlocutores (crianças e pesquisadora) escolhiam gêneros discursivos para leitura na *web*. Os dados foram transcritos e analisados com base em quatro eixos temáticos "O outro em mim: compreensão de leitura", "Leitura e seus suportes através dos tempos", "Relações entre os interlocutores e os gêneros discursivos" e "Atos de leitura".

O referencial teórico baseou-se principalmente no Círculo de Bakhtin, com destaque para conceitos como diálogo e alteridade, a *web* foi entendida como um espaço de interação onde as relações dialógicas e de alteridade se desenvolvem, cronotopo a contextualização temporal e espacial da leitura na *web*, posição responsiva a capacidade do leitor de assumir uma postura ativa e crítica durante a leitura. Além disso, a pesquisa confrontou visões tradicionais de leitura como decodificação (apontando que as crianças associam inicialmente a leitura a suportes físicos como livros, devido ao enfoque escolar em técnicas de decodificação) com ~~com~~ a perspectiva bakhtiniana, que enfatiza a leitura como um ato de compreensão ativa e responsiva.

Silva (2022) destacou que as crianças, ao interagir com textos na *web*, passaram a utilizar gestos característicos desse suporte como clicar, rolar a tela e usar ferramentas de busca para assumir posições responsivas diante do texto. Isso significa que elas não apenas decodificavam informações, mas também dialogavam com o texto, buscando ativamente significados e contextualizações.

O estudo ressaltou que a *web* aproxima a leitura escolar das práticas extraescolares, potencializando a formação de leitores críticos e engajados, em dialogia as ideias de Arena (2005), por defender que a leitura no século XXI deve ser entendida como uma prática multimodal e interativa, mediada por tecnologias digitais.

A tese de Silva (2022) demonstrou que o ensino de leitura na *web*, sob uma perspectiva bakhtiniana, favoreceu a formação de leitores que assumem posições responsivas, dialogam criticamente com os textos, utilizam ferramentas digitais para construir significados. Esses

achados reforçaram a importância de repensar as práticas pedagógicas de leitura, integrando suportes digitais e teorias que enfatizam a interação e a alteridade.

Dentre as cinco dissertações de mestrado que integraram o *corpus* de dados, iniciamos a apresentação pela dissertação intitulada *A utilização de recursos tecnológicos digitais na intervenção psicopedagógica para a melhora da fluência leitora com estudantes da educação básica na perspectiva de processos educativos inclusivos*, defendida por Kretzer (2021) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), é possível depreender que o estudo aborda as práticas de leitura na *web* compreendida como um processo mediado por recursos tecnológicos digitais (RTD) para superação de dificuldades de aprendizagem e promoção de fluência leitora, numa perspectiva inclusiva. A pesquisa, desenvolvida na linha de pesquisa "Processos Educativos e Inclusão", combinou abordagens qualitativas e quantitativas para testar a eficácia de RTD em sessões de intervenção psicopedagógica (SIPP) com estudantes da educação básica com dificuldades de aprendizagem (DA).

Foi realizada , a uma pesquisa experimental (Gil, 2008; Prodanov; Freitas, 2013), com os seguintes procedimentos divisão de grupos, Grupo Experimental (GE) e Grupo Controle (GC), compostos por estudantes com DA atendidos no Serviço de Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Psicologia Escolar (SEFOPPE) de Gaspar/SC, intervenções, O GE recebeu SIPP mediadas por RTD (jogos online, aplicativos, vídeos, softwares de edição e ferramentas de busca), enquanto o GC recebeu intervenções psicopedagógicas tradicionais sem RTD, instrumentos de coleta, Testes de Leitura de Palavras (TLP) e Testes de Leitura de Textos (TLT), baseados em Kretzer e Vieira (2019), aplicados antes e após as intervenções para medir a fluência leitora, análise de dados, quantitativa (comparação de escores entre GE e GC) e qualitativa (observações das sessões, engajamento dos estudantes, e aspectos comportamentais).

O referencial teórico integrou múltiplas áreas, a exemplo da psicopedagogia e dificuldades de aprendizagem, Fundamentado em Weiss (2004), Fernández (1991), e Paín (1992), que abordam a intervenção psicopedagógica como processo de superação de barreiras cognitivas e afetivas, aquisição da leitura e fluência, apoiou-se em Scliar-Cabral (2003), Dehaene (2012), e Capovilla (2004), que discutem os processos cognitivos da leitura, incluindo decodificação e consciência fonológica, tecnologias e inclusão, dialogou com Sancho (2006), Kenski (2012), e Moran (2013), que defendem o uso de RTD para romper barreiras atitudinais e promover autonomia, alinhando-se à perspectiva inclusiva de Freire (1998) e Mittler (2003). A pesquisa confrontou visões tradicionais que negligenciam o potencial dos RTD na educação especial, destacando que recursos digitais podem engajar estudantes com DA e facilitar

processos de aprendizagem. No entanto, também ressalta que a tecnologia não substitui práticas psicopedagógicas fundamentais, como o desenvolvimento de consciência fonológica.

Kretzer (2021) destacou que o uso de RTD nas SIPP melhorou significativamente a fluência leitora de textos no GE, com estudantes demonstrando maior engajamento, persistência e iniciativa durante as atividades. No entanto, não houve diferença significativa na leitura de palavras entre GE e GC, indicando que RTD impactam mais a compreensão contextual do que a decodificação isolada. Destacou que esse resultado vai ao encontro do que Dehaene (2012, p. 13) enfatiza quando define a leitura como um processo dual (decodificação e compreensão): "A fluência leitora depende não apenas da decodificação precisa de palavras, mas da integração semântica e contextual, onde recursos multimodais podem oferecer suportes adicionais para a compreensão".

Acrescentou, ainda, que os RTD promoveram aspectos qualitativos como autonomia e motivação, corroborando a ideia de Kenski (2012) de que tecnologias digitais podem transformar práticas educativas inclusivas ao criar ambientes mais dinâmicos e acessíveis.

Kretzer (2021) demonstrou que os recursos tecnológicos digitais são eficazes para melhorar a fluência leitora de textos em estudantes com dificuldades de aprendizagem, especialmente ao promover engajamento e contextualização, a decodificação de palavras requer práticas psicopedagógicas específicas (como consciência fonológica) que não são substituídas por RTD, mas podem ser complementadas por eles a perspectiva inclusiva é fortalecida quando RTD são integrados a intervenções psicopedagógicas, rompendo barreiras e fostering autonomia. Os resultados reforçaram a importância de formar educadores para o uso crítico de tecnologias em contextos inclusivos, alinhando inovação com fundamentos psicopedagógicos.

Por sua vez, a dissertação de mestrado intitulada *Leitura literária em ambientes digitais: percepções docentes em relação ao uso de dispositivos digitais no ensino remoto*, defendida por Tavares (2023), junto ao Programa de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), abordou as práticas de leitura na *web* compreendidas como um processo mediado por tecnologias digitais, com foco na promoção do letramento literário e na formação de leitores críticos em contextos educacionais. A pesquisa, de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, foi desenvolvida com cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (3º e 4º anos) de escolas públicas e privadas de Lavras/MG, durante o período de ensino remoto.

Foi utilizada uma abordagem qualitativa, com dados gerados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas aplicadas a cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, análise das percepções docentes sobre o uso de dispositivos digitais como *tablets*, computadores e plataformas interativas na mediação da leitura literária, formulação de um

caderno orientador para professores, com sugestões de dispositivos digitais e estratégias pedagógicas para leitura literária em ambientes digitais. Os dados foram organizados em três eixos temático “Aprendizado docente para uso das tecnologias”, “Recursos multimídia utilizados: dificuldades e facilidades na aplicabilidade” e “Letramento literário e os dispositivos digitais”.

O referencial teórico baseou-se em múltiplas perspectivas de letramento literário e leitura literária: Cosson (2020; 2021), Paulino (2010), Colomer (2007) e Goulart (2020; 2021), por defenderem a leitura literária como prática dialógica e formativa, essencial para a constituição de sentidos e a formação de leitores críticos; leitura em ambiente digital: Araújo (2019), Kirchof (2016), Corrêa (2020; 2021), Ribeiro (2020) e Chartier (2002), por discutirem as especificidades da leitura digital, incluindo multimodalidade, hipertextualidade e interatividade; formação de professores: Tardif (2012) e Nóvoa (2017), por enfatizarem a necessidade de formação contínua e contextualizada, integrando tecnologias digitais às práticas pedagógicas.

A pesquisa confrontou visões tradicionais de leitura centradas em suportes físicos com as potencialidades dos ambientes digitais, destacando que a *web* permite novas formas de interação com o texto, como hiperlinks, multimídia e recursos colaborativos, que ampliam a experiência literária. No entanto, também apontou desafios, como a falta de formação docente e a superficialidade da leitura digital, que podem limitar o letramento literário.

Tavares (2023) destacou que as professoras participantes reconheceram a potencialidade dos dispositivos digitais para engajar os alunos em atividades de leitura literária, mas relataram dificuldades técnicas e pedagógicas para integrá-los eficientemente ao ensino remoto. Essas dificuldades incluem falta de acesso a recursos tecnológicos, limitações na formação docente e sobrecarga de trabalho.

A pesquisa ressaltou que a mediação docente é fundamental para garantir que o uso de tecnologias não se restrinja à superficialidade, mas promova uma leitura profunda e reflexiva. Isso corrobora a ideia de Chartier (2002), que argumenta que a leitura digital exige novas competências interpretativas, mas não substitui a necessidade de um mediador qualificado; bem como demonstrou que a leitura literária em ambientes digitais, quando mediada por práticas pedagógicas intencionais e embasadas teoricamente, pode ampliar o acesso à literatura e diversificar as abordagens de leitura, promover o engajamento dos alunos por meio de recursos interativos e multimídia, contribuir para a formação de leitores críticos e criativos, capazes de navegar entre suportes físicos e digitais. No entanto, os resultados também alertaram para a necessidade de investimento em formação docente e infraestrutura tecnológica, a fim de superar

desafios e maximizar as potencialidades da *web* para o 'letramento literário', como pontou a autora.

A dissertação de Mestrado intitulada *A estratégia ativa da gamificação e a motivação para leitura no componente curricular da Língua Portuguesa*, defendida por Nakashima (2023), junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), abordou as práticas de leitura na *web* compreendidas como um processo motivacional e engajador, mediado por estratégias de gamificação no contexto do ensino de Língua Portuguesa. A pesquisa, de natureza qualitativa e do tipo intervenção, foi desenvolvida com 26 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal de pequeno porte no interior de São Paulo.

Para tal utilizou uma abordagem de intervenção pedagógica, com dados gerados por meio de questionário inicial, para traçar o perfil tecnológico (acesso e tempo de conexão) e o perfil gamer dos estudantes (preferências por jogos, competição e recompensas), grupo focal pré-intervenção, para identificar motivações intrínsecas, extrínsecas e possíveis desmotivações dos estudantes em relação à leitura, aplicação da estratégia de gamificação, construída com base nos dados iniciais, envolvendo elementos como desafios, competições e recompensas para promover a leitura, observação e registro, durante a intervenção, foram documentados em diário de bordo a interação, colaboração, reações dos estudantes e formas de resolução dos desafios. Os documentos produzidos pelos estudantes também foram analisados, grupo focal pós-intervenção, para avaliar a motivação e o estado de fluxo vivenciado durante a gamificação. Os dados foram organizados em duas categorias de análise, "Elementos de gamificação e a motivação para a leitura" e "O estado de fluxo durante a gamificação na leitura".

O referencial teórico baseou-se em múltiplas perspectivas de gamificação na educação, fundamentada em autores como Alves (2018) e Schunk (2012), por defenderem o uso de elementos de jogos (como desafios, recompensas e competições) para aumentar o engajamento e a motivação em atividades educacionais, motivação e estado de fluxo, apoiou-se em Csikszentmihalyi (1990), por definir o estado de fluxo como um estado de imersão e prazer em atividades desafiadoras, e em Deci e Ryan (2000), com a Teoria da Autodeterminação, por distinguir motivação intrínseca (interesse genuíno) e extrínseca (recompensas externas), leitura e tecnologias. Dialogou, ainda, com Rojo (2017), que discute a multimodalidade e os novos letramentos na era digital, e Chartier (1994), que reflete sobre as transformações nos suportes e práticas de leitura. A pesquisa confrontou também visões tradicionais de leitura como uma atividade solitária e desmotivadora, destacando que a gamificação pode transformar a leitura

em uma experiência coletiva, lúdica e significativa. No entanto, também ressaltou que o uso de tecnologias deve ser intencional e pedagógico, evitando superficialidade.

Nakashima (2023) destacou que a gamificação aumentou o engajamento e a motivação dos estudantes para a leitura, com elementos como competições e recompensas *fostering*, um ambiente de aprendizagem prazeroso e desafiador. Os estudantes relataram que o tempo passava rapidamente durante as atividades, indicando um estado de fluxo (imersão total na tarefa).

A pesquisa ressaltou que a gamificação permitiu avanços nas habilidades de leitura, pois os estudantes se tornaram mais proativos e colaborativos.

A dissertação de Nakashima (2023) demonstrou que a gamificação, quando aplicada de forma estruturada e alinhada aos interesses dos estudantes, pode transformar a leitura em uma atividade motivadora e prazerosa, promover o estado de fluxo, facilitando a imersão e a concentração, desenvolver habilidades leitoras por meio do engajamento e da colaboração. Os resultados reforçaram a importância de repensar as práticas pedagógicas de leitura, integrando elementos lúdicos e tecnológicos para responder às demandas da geração digital. No entanto, a pesquisa também alertou para a necessidade de formação docente para implementar tais estratégias de forma crítica e eficaz.

A dissertação de mestrado de Silva (2023), *intitulada Leitura em ambiente digital para crianças: a multimodalidade em aplicativos, com ênfase em 'Crianceiras' – poemas de Manoel de Barros*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras, percorreu a análise da multimodalidade em aplicativos de leitura digital infantil, com foco específico no aplicativo "Crianceiras", que apresenta poemas de Manoel de Barros. A pesquisa identificou que a articulação entre escrita poética, musicalidade e ilustração nos ambientes digitais transforma a relação entre leitor e texto, tornando-a mais atraente e interativa para crianças. A autora demonstrou que a multimodalidade facilita a imersão leitora, capturando a atenção do público infantil e estimulando práticas de leitura e escrita por meio de elementos sensoriais integrados.

A pesquisa foi ancorada em referenciais teóricos que discutem leitura como produção de sentidos (Martins, 2004; Koch; Elias, 2008; Goulemot, 2001), letramento literário (Cosson, 2007; Paulino, 2009), letramento digital (Soares, 2002; Ribeiro, 2008; Coscarelli; Ribeiro, 2010) e multimodalidade (Kress, 2003; 2010; Rojo, 2012; 2019). A autora ressaltou que a multimodalidade, ao integrar texto, som e imagem, alinha-se às concepções de Kress (2003) sobre a comunicação contemporânea, que privilegia a convergência de modos semióticos, assim como se apoiou em Rojo (2019), por enfatizar a necessidade de adaptar práticas pedagógicas a gêneros digitais, em detrimento de visões mais tradicionais, como as de Cosson (2007), que

priorizam o texto verbal. A análise do aplicativo “Crianceiras” demonstrou que a multimodalidade não apenas complementa, mas reconstrói a experiência leitora, expandindo as possibilidades de interpretação.

Silva (2023) destacou a capacidade da multimodalidade em democratizar o acesso à literatura infantil de qualidade, aproximando crianças de textos poéticos complexos por meio de recursos lúdicos. Para tal, apoiou-se em Kress (2010), por enfatizar a multimodalidade como “[...] um recurso essencial para a comunicação na era digital, onde significados são construídos através da integração de modos diversos” e sob a compreensão de que “[...] A multimodalidade não é apenas um acréscico, mas uma reestruturação fundamental do processo de significação” (Kress, 2010, p. 33).

A autora dialogou com Paulino (2009), que alerta para o risco de a superfície digital eclipsar a profundidade literária, argumentando que, no caso de “Crianceiras”, a multimodalidade amplia a compreensão textual sem banalizá-la. Como produto educacional, a pesquisa propôs um artigo sobre o uso do Kindle para preservar o hábito de leitura, alinhando-se às discussões de Soares (2002) sobre letramento digital.

A dissertação evidenciou, então, que aplicativos, como “Crianceiras”, reconfiguram a leitura infantil, tornando-a mais acessível e engajadora. Destacou que a pesquisa contribuiu para o debate acadêmico ao integrar teorias de letramento literário e digital, propondo que a multimodalidade é um eixo central para a educação leitora no século XXI.

Aires (2023), através da dissertação de mestrado intitulada *Práticas de compreensão de leitura em crianças com autismo: Um estudo de revisão integrativa*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), podemos estruturar a análise conforme solicitado os dados do percurso abordou a análise de intervenções de compreensão leitora em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mediante uma revisão integrativa de artigos científicos publicados entre 2012 e 2021. A pesquisa identificou que intervenções específicas, como instrução direta, estratégias de automonitoramento e metodologias baseadas em fonética, resultam em melhoria significativa na compreensão leitora dessas crianças. A autora destacou que, apesar das dificuldades iniciais como comprometimento na linguagem e habilidades sociais, as crianças com TEA respondem positivamente a abordagens estruturadas e individualizadas, que consideram suas particularidades cognitivas e sensoriais.

A pesquisa foi ancorada em referenciais que discutem alfabetização e compreensão leitora no TEA, destacando processos de leitura e intervenções parentais, e em teóricos da análise do comportamento aplicada (ABA). A autora ressaltou que as estratégias de

compreensão leitora como instrução de vocabulário e automonitoramento alinharam-se às concepções de Ribeiro (2008) e Coscarelli (2010) sobre letramento digital e adaptações metodológicas. No entanto, confrontou visões tradicionais que, sob sua interpretação, negligenciam a necessidade de personalização do ensino para neuro divergentes. A análise mostrou que intervenções baseadas em ABA, como as propostas por Camila Gomes ("Ensino de Leitura para Pessoas com TEA"), são eficazes, mas exigem integração com abordagens multimodais (ex.: recursos visuais e tecnologia assistiva), conforme destacado por Kress (2003).

Aires (2023) destacou a importância de intervenções individualizadas e baseadas em evidências para superar barreiras na compreensão leitora de crianças com TEA, ao destacar que que crianças com TEA requerem abordagens que equilibrem instrução explícita e estímulos sensoriais, pois suas habilidades de compreensão estão intimamente ligadas a contextos estruturados e previsíveis.

Confrontou, também, visões que supervalorizam a literalidade textual, argumentando que a compreensão inferencial embora desafiadora pode ser desenvolvida por meio de estratégias como modelagem e reforço positivo. Como produto, a pesquisa sugeriu a expansão de estudos que integrem tecnologia assistiva e práticas de letramento digital, alinhando-se às discussões de Soares (2002) sobre a necessária adaptação dos suportes de leitura às necessidades neuro diversas.

Essa dissertação evidenciou, ainda, que a compreensão leitora no TEA é viável mediante intervenções personalizadas, que combinem métodos fonéticos, suportes multimodais e estratégias de engajamento. A pesquisa, de acordo com sua autora, contribuiu para o debate acadêmico ao defender que a leitura na *web* especialmente em suportes digitais interativos pode ser uma aliada no processo de aprendizagem, desde que adaptada às particularidades sensoriais e cognitivas das crianças com autismo.

A perspectiva técnico-mecanicista apresentada pela autora, ao reduzir a comunicação a um modelo linear de codificação e transmissão, opõe-se ao pensamento dialógico que fundamenta esta dissertação, pois enquanto seu enfoque prioriza a eficiência instrumental e a neutralidade do código, nossa defesa dialógica entende a linguagem como um processo relacional, ético e inacabado de cocriação de sentidos, onde os interlocutores não são polos isolados em um circuito, mas sujeitos em encontro transformador, cuja interação constitui a própria tessitura do humano e da possibilidade crítica e emancipatória na vida social.

Ao fim dessa breve apresentação, doravante são apresentados e discutidos os três eixos temáticos que se depreenderam dos dados, conforme segue:

4.1 Concepções de leitura discursivizadas na produção acadêmica (2020-2024)

A leitura, no contexto contemporâneo, ultrapassa as fronteiras do texto impresso e se projeta em novos ambientes discursivos, como a *web*. A expansão das tecnologias digitais transformou os suportes da leitura e ressignificou as práticas leitoras, exigindo uma compreensão ampliada do ato de ler.

Assim, ao discutir as concepções de leitura na atualidade, vale considerar como os sujeitos interagem com textos na *web*, próprios do ambiente digital. Ressaltando que esses textos multimodais combinam diferentes modos de comunicação, linguístico, visual, sonoro, gestual entre outros, para anunciar mensagens de forma integrada, como em infográficos, vídeos ou páginas da *web*. Já os textos hipertextuais são não lineares, permitindo navegação por meio de *links* que conectam informações diversas, expandindo ou personalizando a leitura. Ambos rompem com a estrutura tradicional do texto escrito, valorizando a interatividade na constituição de sentidos.

Frente a essas ideias, o Quadro 4, abaixo, sintetiza informações sobre como a leitura foi discursivizada na produção acadêmica considerada e anteriormente apresentada:

Quadro 4 – Caracterização das teses e dissertações no que compete à concepção de leitura, objetivo e principais resultados

Autor/ Ano	Concepção de leitura	Objetivo	Principais resultados
Teixeira (2021)	Prática multimodal que transcende a decodificação textual, situando-a no marco teórico da mídia-educação, que compreende a educação como um processo realizado pelas mídias, para as mídias e com as mídias, potencializando a expressão e a transformação social, na perspectiva crítico-social.	Investigar o processo de apropriação de mídias digitais por professores do Ensino Fundamental I participantes do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, utilizando como lente analítica o modelo TEAM	O material didático revelou distanciamentos significativos ao priorizar referenciais teóricos em detrimento de exemplos práticos de apropriação tecnológica, o que se refletiu nos TCCs analisados, onde predominou uma concepção instrumental das mídias como ferramentas de controle de atenção e transmissão de conteúdos, embora alguns casos pontuais tenham alcançado níveis mais avançados de apropriação.
Oliveira (2021)	Processo social de constituição do sujeito, fundamentado na perspectiva crítico-social.	Compreender o que revelam as vozes de crianças sobre suas vivências literárias e o papel do Outro mediador	Os resultados da pesquisa, organizados em três unidades temáticas, Concepções de leitura e leitores, Vivências literárias e mediadores de leitura, e Conversação literária com livros físicos e digitais,

		em sua formação como leitores literários, tanto em ambientes escolares quanto extraescolares	confirmam a tese inicial da autora ao revelarem como as vivências literárias e a mediação qualificada são determinantes na formação do leitor literário.
Silva (2022)	Concebe a leitura como um ato dialógico e social, profundamente ancorado na teoria do Círculo de Bakhtin.	Analisar os processos de apropriação dos atos de leitura através da *web* em situações de encontros dialogados com crianças.	A tese demonstra, em síntese, que a *web*, enquanto suporte de leitura, pode aproximar as práticas escolares daquilo que é vivenciado fora do ambiente escolar, potencializando a formação de leitores mais autônomos e engajados.
Kretzer (2021)	Adota uma concepção de leitura dual e inclusiva, fundamentada em referenciais teóricos que integram a psicopedagogia, os estudos sobre cognição e a tecnologia educacional. A leitura é compreendida como um processo cognitivo complexo e bifásico. Tende a uma concepção técnico-mecanicista	Investigar a utilização de RTD na intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento da fluência na leitura dos/as estudantes da educação básica com DA, Discutir sobre os processos inerentes a aprendizagem da leitura e os RTD na intervenção psicopedagógica na perspectiva de processos educativos inclusivos.	A pesquisa) demonstrou que a utilização de Recursos Tecnológicos Digitais (RTD) em intervenções psicopedagógicas produziu impactos significativos e diferenciados na fluência leitora de estudantes com dificuldades de aprendizagem.
Tavares (2023)	Concebe a leitura literária em ambientes digitais como uma prática educativa e uma nova modalidade de letramento na perspectiva crítico-social.	Analisar as percepções docentes em relação à utilização da tecnologia digital na prática pedagógica para promover o letramento literário na escola durante o ensino remoto.	Os resultados demonstraram que as docentes reconhecem o potencial dos dispositivos digitais para o letramento literário, mas enfrentam dificuldades relacionadas à formação inadequada e à carência de orientações práticas para o uso pedagógico dessas tecnologias.
Nakashima (2023)	Concebe a leitura como uma prática complexa que pode ser potencializada através de estratégias ativas e motivacionais, especificamente pela gamificação, integrando os elementos do universo digital ao componente curricular de Língua Portuguesa. na perspectiva crítico-social.	Construir e avaliar uma estratégia ativa de gamificação na motivação para leitura no componente curricular da Língua Portuguesa.	Evidencia que a gamificação, enquanto estratégia ativa, pode transformar a relação dos estudantes com a leitura, promovendo uma aprendizagem significativa e satisfatória que integra a cultura digital às práticas pedagógicas no componente de Língua Portuguesa.
Silva (2023)	Concebe a leitura em ambiente digital como uma experiência multimodal complexa, onde a interação entre texto, imagens, sons e elementos interativos transforma radicalmente a relação entre o leitor infantil e a obra literária na perspectiva crítico-social.	Explorar a leitura em ambiente digital para crianças, com ênfase na multimodalidade presente em aplicativos, utilizando como corpus de análise o aplicativo “Crianceiras - Poemas de Manoel de Barros”.	A autora demonstra que a multimodalidade digital presente na integração entre poemas, ilustrações e musicalidade no aplicativo "Crianceiras" cria condições para uma aproximação mais sensível e atrativa das crianças com a literatura, potencializando não apenas a compreensão textual, mas uma experiência estética completa que ressignifica o ato de ler na cultura digital.

Aires (2023)	Concebe a leitura como uma habilidade educacional na dimensão acadêmica, abrangendo o desenvolvimento de habilidades funcionais. Esta concepção está ancorada na compreensão da leitura como processo cognitivo que pode ser potencializado através de intervenções especializadas desenhadas conforme as particularidades do processamento informacional no autismo. Aborda uma concepção técnico-mecanicista	Analisar as intervenções de compreensão leitora direcionadas a essa população, utilizando a metodologia de revisão integrativa da literatura científica internacional.	Os resultados apontam para a necessidade de ampliação de pesquisas nessa área, especialmente no contexto brasileiro, destacando a importância do desenvolvimento de práticas de leitura inclusivas que contemplem a diversidade neurocognitiva e promovam efetivas oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas condições de desenvolvimento.

Fonte: Dados da pesquisa

A partir das abordagens sobre leitura consideradas nas produções acadêmicas encontradas e analisadas (sendo três teses e cinco dissertações no recorte temporal de 2020 a 2024), foi possível observar a coexistência de duas tendências teórico-metodológicas distintas que fundamentam as pesquisas sobre concepções de leitura na *web*: uma técnico-mecanicista e outra dialógica (crítico-social). Esta dicotomia reflete não apenas diferentes escolhas epistemológicas, mas projetos de sociedade e de sujeito leitor diversos.

De um lado, identificou-se uma vertente minoritária, mas significativa, representada pelas produções de Aires (2023) e Kretzer (2021), mais alinhadas a tendência técnico-mecanicista da leitura. Sob essa tendência, a leitura é compreendida primariamente como uma habilidade educacional e cognitiva, um processo de decodificação e compreensão literal que pode ser otimizado por meio de intervenções especializadas. Ancorada em paradigmas que enfatizam o processamento informacional, essa perspectiva busca isolar e treinar componentes específicos da leitura, como a consciência fonológica.

Aires (2023), por exemplo, ao focar no desenvolvimento de ‘habilidades funcionais’ para a participação social, evidencia a eficácia de metodologias estruturadas baseadas em fonética e em princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Seu objetivo foi, sobretudo, instrumentalizar o leitor, tornando-o competente no manejo do código escrito mediante técnicas comprovadamente eficazes para melhorar métricas específicas de compreensão.

Na tendência técnico-mecanicista, ao ser priorizada a abordagem fonética, a decodificação de grafemas e fonemas é vista como etapa para a formação de palavras. Partindo do reconhecimento de que crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente apresentam dificuldades específicas na compreensão leitora, a pesquisa teve como objetivo central analisar as intervenções de compreensão leitora direcionadas a essa população, utilizando a metodologia de revisão integrativa da literatura científica internacional. Esta concepção está ancorada na compreensão da leitura como processo cognitivo complexo que, segundo a autora, pode ser potencializado através de intervenções especializadas desenhadas conforme as particularidades do processamento informacional no autismo.

Metodologicamente, o estudo caracterizou-se por uma revisão sistemática integrativa de artigos científicos publicados entre 2012 e 2021 em bases de dados nacionais e internacionais, seguindo protocolos rigorosos de seleção que resultaram na análise de 13 estudos relevantes. A autora demonstrou, através da análise crítica dessas pesquisas, que intervenções específicas e estruturadas produzem impactos significativos na redução das dificuldades de compreensão leitora em crianças com TEA, evidenciando que estas são capazes de aproveitar a instrução especializada quando esta considera suas particularidades cognitivas e perceptivas. Os resultados apontaram para a necessidade de ampliação de pesquisas nessa área, especialmente no contexto brasileiro, destacando a importância do desenvolvimento de práticas de leitura inclusivas que contemplem a diversidade neurocognitiva e promovam efetivas oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas condições de desenvolvimento.

Com base na análise da dissertação de Aires (2023), a relação entre a leitura na *web* e a concepção presente nesta produção manifestou-se através de uma perspectiva instrumental (que foi caracterizada como inclusiva) das tecnologias digitais como ferramentas para intervenções especializadas em compreensão leitora para crianças com TEA. Embora o estudo não aborde explicitamente as práticas de leitura na *web*, sua concepção central de que a leitura é uma habilidade passível de desenvolvimento por meio de estratégias específicas alinha-se indiretamente ao potencial dos ambientes digitais para oferecer suportes customizáveis a aprendizes neurodivergentes.

A autora enfatizou que intervenções estruturadas, baseadas em evidências, podem reduzir barreiras na compreensão leitora, o que ecoa princípios da acessibilidade digital, como personalização de recursos a *web* permite adaptar textos, integrar elementos visuais, sonoros e interativos que podem auxiliar na decodificação e interpretação, conforme as necessidades sensoriais e cognitivas de crianças no espectro autista; ambientes controlados e previsíveis

como plataformas digitais que possibilitam a criação de contextos de leitura menos sobrecarregantes, com rotinas claras e estímulos modulares fator importante para o engajamento de indivíduos com TEA; mediação por tecnologia assistiva com ferramentas digitais (como leitores de tela, glossários interativos ou vídeos de modelagem) podem funcionar como "outros mediadores", ampliando as possibilidades de ensino analisadas pela autora.

Ainda que Aires (2023) não tenha explorado diretamente a *web*, sua defesa de que intervenções específicas potencializaram a compreensão leitora abre espaço para discutir como os recursos desse ambiente virtuais se adequadamente orientados por evidências podem ser incorporados em práticas psicopedagógicas inclusivas. A autora reforçou, implicitamente, que a qualidade da mediação (seja com suportes impressos ou digitais) é decisiva para o desenvolvimento leitor de crianças com autismo, ressaltando a importância de estratégias que equilibrem suporte tecnológico e intencionalidade educativa.

A concepção de leitura apresentada por Kretze (2021), revelou, em sua estrutura, processos cognitivos individuais, uma tendência técnico-mecanicista subjacente, pois ao compreender a leitura predominantemente como um fenômeno interno e escalonável, acaba por reduzir sua complexidade a etapas funcionais e potencialmente mensuráveis, negligenciando assim sua dimensão essencialmente dialógica, na qual o significado não é apenas decodificado ou processado, mas constantemente negociado e recriado na interação entre leitor, texto e mundo.

Na dissertação de Kretzer (2021), a leitura figurou como um processo cognitivo complexo que pode ser potencializado através de recursos tecnológicos digitais, particularmente no contexto da intervenção psicopedagógica com estudantes com dificuldades de aprendizagem. Sua pesquisa, desenvolvida no âmbito dos Processos Educativos e Inclusão, teve como objetivo central investigar a utilização de Recursos Tecnológicos Digitais (RTD) nas sessões de intervenção psicopedagógica para melhora da fluência leitora de estudantes da educação básica, na perspectiva de processos educativos inclusivos. A autora partiu da hipótese de que o uso de RTD pode romper barreiras físicas, atitudinais e culturais, promovendo autonomia e inclusão, ao mesmo tempo em que auxilia no desenvolvimento dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura.

Metodologicamente, o estudo caracterizou-se por uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa) com bases na psicopedagogia, psicolinguística e neurociências, utilizando um desenho experimental com grupos de controle e experimental. Enquanto ambos os grupos receberam intervenção psicopedagógica, apenas o grupo experimental teve suas sessões mediadas por RTD, incluindo jogos online, aplicativos, vídeos, softwares de edição e

ferramentas de busca. Os resultados demonstraram que a hipótese foi confirmada parcialmente: os estudantes do grupo experimental apresentaram melhoras significativas na fluência leitora de textos em comparação ao grupo de controle, embora não tenham sido observadas diferenças significativas na leitura de palavras isoladas.

Na concepção de leitura subjacente ao trabalho de Kretzer (2021) a fluência leitora foi compreendida como elemento fundamental para o desenvolvimento educacional. A autora destacou que, para além dos resultados quantitativos, a utilização de RTD promoveu engajamento, persistência, disposição e iniciativa nos estudantes com dificuldades de aprendizagem, aspectos qualitativos essenciais para processos educativos verdadeiramente inclusivos, bem como inferiu que sua a pesquisa contribui para repensar as práticas de leitura na *web*, demonstrando que os recursos tecnológicos, quando integrados de forma intencional em intervenções psicopedagógicas, podem transformar não apenas os resultados de aprendizagem, mas também a relação do estudante com o próprio processo de leitura.

A intervenção com RTDs, em sua perspectiva, não é uma substituição de ferramentas, mas uma forma de potencializar a mediação psicopedagógica, tornando-a mais atraente, personalizável e eficaz para estudantes com dificuldades de aprendizagem. De acordo com Kretzer (2021), o sucesso da intervenção não se mede apenas pelo aumento da velocidade ou precisão de leitura, mas também pela ressignificação da relação do estudante com a leitura, promovendo sua autonomia e inclusão no ambiente educacional.

Em contraposição, pesquisadores contemporâneos têm questionado esse modelo, investigando de que maneira as crianças realmente compreendem e se apropriam da leitura no contexto escolar, sobretudo diante de novas demandas institucionais e sociais.

Neste sentido, a tendência crítico-social aqui considerada compreendeu as produções que alguma maneira enfatizaram a importância do social e da mediação dialógica para a apropriação da leitura, ainda que não necessariamente tenham dialogado com autores representativos que marcam o campo da concepção dialógica adotada neste estudo e que constitui o eixo central da presente dissertação, que toma a leitura como um evento discursivo, social e histórico de constituição de sentidos.

Desse modo, na tendência crítico-social a leitura é posicionada um ato de cidadania e um exercício contínuo de interlocução com a complexidade do discurso na sociedade digital. O foco desloca-se da ‘habilidade’ de processar informações para a capacidade de interpretar, criticar, ressignificar e responder ativamente aos textos, reconhecendo a linguagem como um território de interação e negociação. Nessa abordagem, valoriza-se a autoria do leitor, a pluralidade de interpretações e a leitura como uma ferramenta de inserção crítica e

transformadora no mundo, ao romper com modelos tradicionais e individualistas, pois considera a leitura como prática social, situada historicamente e marcada por relações de poder, ideologia e linguagem.

Sob a tendência dialógica (crítico-social) foram consideradas, portanto, as concepções nas quais minimamente se deu abertura à importância do leitor e das práticas sociais na constituição de sentidos e a leitura não foi tratada apenas como habilidade de decodificação e/ou competência neurocognitiva, portanto, não foi tomada apenas de natureza individual.

No espaço digital, essa dialogia se intensifica, uma vez que os textos circulam em redes abertas, permitindo múltiplas interações entre pares e interpretações de sentidos. Neste sentido, as práticas de leitura na *web* não devem ser vistas como ameaças ao texto impresso, mas como possibilidades ampliadas de interação com o conhecimento e com o outro, exigindo dos professores uma escuta atenta aos modos como os estudantes leem, produzem e compartilham sentidos no ambiente digital da *web* (Giroto; Poker; Omote, 2012).

A identificação dessas duas tendências nas produções acadêmicas recentes é importante, pois revela as lentes teóricas através das quais o fenômeno da leitura na *web* está sendo investigado. Enquanto a primeira tendência pergunta "como otimizar o processamento e a compreensão?", a segunda indaga "como se dá a constituição de sentidos e o diálogo crítico nesse ambiente?".

Com base na leitura realizada foi possível depreender dos resultados expostos da tese de Teixeira (2021), que a leitura na cultura digital foi concebida como uma prática de leitura na *web* que ultrapassa a decodificação textual, situando-a no marco teórico da mídia-educação, que compreende a educação como um processo realizado pelas mídias, para as mídias e com as mídias, potencializando a expressão e a transformação social. Seu objetivo geral consistiu em investigar o processo de apropriação de mídias digitais por professores do Ensino Fundamental I participantes do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, utilizando como lente analítica o modelo TEAM, que entende a apropriação midiática como um processo contínuo e progressivo de internalização das mídias nas práticas pedagógicas. Para operacionalizar esta investigação, Teixeira estabeleceu três objetivos específicos inter-relacionados: analisar a proposta pedagógica do curso através do Documento Base, examinar o material didático do Núcleo Específico do Ensino Fundamental I, e compreender a apropriação efetiva realizada pelos cursistas mediante a análise de seus Trabalhos de Conclusão de Curso.

Este estudo demonstrou, através de sua metodologia qualitativa baseada na análise de conteúdo, que embora a BNCC apresentasse fundamentos alinhados com a mídia-educação, o material didático, por sua vez, revelou distanciamentos significativos ao priorizar referenciais

teóricos, em detrimento de exemplos práticos de apropriação tecnológica, o que se refletiu nos TCCs analisados, onde predominou uma concepção instrumental das mídias como ferramentas de controle de atenção e ‘transmissão’ de conteúdo, embora alguns casos pontuais tenham alcançado níveis mais avançados de apropriação, ressignificando objetivos e práticas pedagógicas de forma alinhada com os princípios da cultura digital.

Na tese de Oliveira (2021), a leitura foi evidenciada como um processo social de constituição do sujeito, fundamentado na perspectiva dialógica da linguagem. Partindo do pressuposto de que "não nascemos leitores, tornamo-nos leitores" através das interações sociais, Oliveira (2021) desenvolveu uma investigação com o objetivo central de compreender o que revelam as vozes de crianças sobre suas vivências literárias e o papel do Outro mediador em sua formação como leitores literários, tanto em ambientes escolares quanto extraescolares. A pesquisa, vinculada ao grupo PROLEAO, assumiu como tese central que as vivências literárias e seus mediadores denominados "Outro literário" são fundamentais no processo de formação de crianças leitoras, hipótese que se confirma através da metodologia inovadora do diálogo formativo realizado com seis crianças do 5º ano do Ensino Fundamental em doze encontros semanais.

A concepção de leitura que orientou o trabalho dessa autora se afastou radicalmente de visões mecanicistas ou instrumentalizantes, situando-se no campo das teorias dialógicas da linguagem, com base em Volóchinov, Bakhtin e Vigotski, entre outros.

Para Oliveira (2021), a leitura literária se constitui como uma prática social mediada pela interação com o Outro, onde os processos de escuta, conversação e compartilhamento de experiências tornam-se fundantes para a apropriação da linguagem literária. Esta perspectiva se materializa na organização metodológica da pesquisa, que privilegiou a criação de espaços dialógicos onde as crianças puderam ler e ouvir obras literárias, conversar sobre suas vivências leitoras e construir sentidos coletivamente, demonstrando como as concepções teóricas se articulam coerentemente com as escolhas metodológicas.

Os resultados da pesquisa, organizados em três unidades temáticas, Concepções de leitura e leitores, Vivências literárias e mediadores de leitura, e Conversação literária com livros físicos e digitais, confirmaram a tese inicial da autora ao revelarem como as vivências literárias e a mediação qualificada são determinantes na formação do leitor literário. A análise das vozes das crianças demonstrou que a necessidade de ler literatura se constitui de maneira singular para cada sujeito, dependendo diretamente da qualidade e diversidade das experiências literárias vivenciadas e da atuação dos diferentes mediadores familiares, professores, bibliotecários que possibilitam o acesso e a fruição literária. Dessa forma, foi possível inferir que a pesquisa de

Oliveira (2021) avançou significativamente na compreensão das práticas de leitura na contemporaneidade, destacando a importância fundamental dos vínculos humanos e das interações dialógicas na formação de leitores literários, mesmo em contextos onde suportes digitais e físicos coexistem.

A tese de Adriana Naomi Fukushima da Silva (2022) apresentou a leitura como um ato dialógico e social, profundamente ancorado na teoria do Círculo de Bakhtin e o objetivo geral da pesquisa foi analisar os processos de apropriação dos atos de leitura através da *web* em situações de encontros dialogados com crianças. A concepção da autora foi além de uma visão da leitura como simples decodificação, posicionando-a como um processo interativo e responsivo, no qual o leitor assume uma posição ativa para dialogar com o texto e com outros interlocutores.

A autora estruturou sua investigação partindo do princípio bakhtiniano de que a compreensão de um texto é um fenômeno que se dá na esfera da alteridade o "outro" é fundamental para a constituição do sentido. Dessa forma, adotou a ideia de que o ensino da leitura não pode ser dissociado das relações dialógicas estabelecidas entre os participantes do ato de ler.

Para alcançar seu objetivo, a autora adotou uma pesquisa qualitativa de cunho colaborativo, na qual os dados foram gerados por meio de encontros dialogados com onze interlocutores (dez crianças e a própria pesquisadora). Nesses encontros, realizados em uma escola municipal, foram propostas situações de leitura de gêneros discursivos à escolha das crianças, utilizando a *web* como suporte. A análise dos dados, organizada em eixos temáticos como “O outro em mim: compreensão de leitura” e “Atos de leitura”, permitiu à autora verificar que, inicialmente, as compreensões de leitura das crianças estavam ligadas a uma concepção que reduz a escrita a um código de decodificação. No entanto, ao aprenderem atos de leitura pela *web*, as crianças passaram a utilizar gestos característicos desse suporte e as ferramentas disponíveis para assumir posições responsivas perante o texto.

Conforme apontou Silva (2022), os resultados da pesquisa indicaram que a maneira como as crianças compreendem a leitura está associada a uma visão que prioriza a escrita como um sistema de códigos para decifração. Esse fenômeno provavelmente decorre da importância que familiares e educadores atribuem ao ensino das habilidades de decodificação. A autora também ressaltou uma diferença fundamental entre as modalidades de leitura: o método tradicional segue uma sequência linear, enquanto a leitura digital se destaca por ser não linear e multimodal. Nesta última, o leitor interage com hiperlinks, conteúdos audiovisuais e

elementos gráficos, construindo, assim, caminhos de leitura individuais e adaptados aos seus interesses.

As tecnologias estão inseridas na vida das pessoas. Como destacam Barton e Lee (2015), os indivíduos utilizam ferramentas tecnológicas em suas atividades diárias com naturalidade, o que torna a transformação digital perceptível em diversos aspectos da rotina. Isso também se reflete na leitura, cada vez mais associada a suportes digitais. "Novas mídias também introduziram novas relações entre as noções tradicionais de fala e escrita. Mais gêneros híbridos são identificados na *web*" (Barton; Lee, 2015, p. 31). Para compreender a dinâmica dos gêneros discursivos na contemporaneidade, o conceito de *cronotopia* revela-se essencial. Esse conceito é definido pelo Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (autor, 2009, p. 25) como a "[...] relação tempo-espaço envolvida na produção de discurso".

A reflexão de Lyons (1999) sobre a revolução eletrônica revela a polarização de percepções que acompanham as transformações tecnológicas: enquanto alguns reagem com saudosismo e temor às mudanças, outros adotam uma postura acrítica de celebração do progresso. No entanto, o autor ressalta que a tecnologia, por si só, não carrega um determinismo histórico seu impacto social é moldado pelas relações de poder que governam sua produção e apropriação.

Na dissertação de Tavares (2023), foi tratado o conceito de leitura literária em ambientes digitais como uma prática educativa que ultrapassa a transposição de textos para suportes digitais, configurando-se como uma nova modalidade de 'letramento' que exige específicas competências docentes para sua mediação pedagógica. Partindo do pressuposto de que a literatura tem aderido aos formatos e suportes das tecnologias, os quais possibilitam novas relações entre o leitor e o texto (Tavares, 2023). Como objetivo geral a autora propôs analisar as percepções docentes em relação à utilização da tecnologia digital na prática pedagógica para promover como define o letramento literário na escola durante o ensino remoto. Esta concepção está ancorada em referenciais teóricos que compreendem o letramento literário como processo social (Cosson, Paulino, Colomer) e a leitura digital como prática cultural específica (Chartier, Araújo, Kirchof), articulando-se com estudos sobre formação docente (Tardif, Nóvoa) para compreender os desafios enfrentados pelos professores na apropriação pedagógica dessas novas tecnologias.

Metodologicamente, o estudo caracterizou-se como uma pesquisa descritiva e exploratória de abordagem qualitativa, que utilizou questionários e entrevistas semiestruturadas com cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados demonstraram que as docentes participantes reconheceram o potencial dos dispositivos digitais para o

letramento literário, mas enfrentam dificuldades relacionadas à formação inadequada e à carência de orientações práticas para o uso pedagógico dessas tecnologias. A pesquisa identificou três eixos centrais nas percepções docentes: a necessidade de aprendizagem continuada para o uso das tecnologias, as dificuldades e facilidades na aplicabilidade dos recursos multimídia, e as possibilidades de integração entre letramento literário e dispositivos digitais. Como produto educacional decorrente da investigação, a autora elaborou um caderno orientador direcionado aos professores, com ênfase na leitura literária em ambientes digitais, representando uma contribuição prática para superar as lacunas formativas identificadas e potencializar as práticas de leitura literária na cultura digital.

A concepção de leitura como competência multidimensional, foi apresentada por sua vez, integrando aspectos cognitivos, sociais e tecnológicos, compreendendo a fluência leitora como um elo fundamental entre a decodificação e a compreensão profunda dos textos. Esta visão reconhece que as práticas de leitura na *web* envolvem habilidades técnicas, capacidades de análise, síntese e crítica da informação em ambientes digitais. As pesquisas convergem ao destacar a mediação como elemento neste processo, seja através do professor como mediador cultural, seja pela intervenção psicopedagógica com recursos tecnológicos, sempre visando à formação de leitores autônomos e capazes de navegar criticamente pelos textos digitais.

Os estudos demonstram consistentemente que a efetiva integração das práticas de leitura na *web* depende fundamentalmente da formação docente continuada, que deve superar a abordagem puramente técnica para incorporar uma reflexão crítica sobre os usos das tecnologias na educação. Esta formação precisa contemplar tanto os aspectos teóricos quanto as aplicações práticas, capacitando os educadores para mediar processos de leitura que aproveitem o potencial transformador das ferramentas digitais. A síntese destas concepções aponta para a necessidade de políticas educacionais e práticas pedagógicas que reconheçam a complexidade da leitura na cultura digital, promovendo abordagens transversais que preparem os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea na concepção dialógica da linguagem.

A dissertação de Nakashima (2023) concebeu a leitura como uma prática complexa que pode ser potencializada através de estratégias ativas e motivacionais, especificamente pela gamificação, integrando os elementos do universo digital ao componente curricular de Língua Portuguesa. O objetivo geral da pesquisa foi construir e avaliar uma estratégia ativa de gamificação na motivação para leitura no componente curricular da Língua Portuguesa. Para operacionalizar esta investigação, o estudo se estruturou em etapas claras que incluíram a compreensão do perfil tecnológico e gamer dos estudantes (tecnologia de acesso, tempo de

conexão, gosto por jogos, competição e recompensas) por meio de um questionário inicial; a investigação das motivações intrínsecas, extrínsecas e possíveis desmotivações dos estudantes em relação à leitura, através de um primeiro grupo focal; a construção e aplicação de uma estratégia ativa de gamificação para leitura, com base nos dados coletados; a avaliação da motivação e do estado de fluxo vivenciado pelos participantes durante o processo, por meio de um segundo grupo focal pós-intervenção e de observações registradas em diário de bordo.

A concepção de leitura que orientou essa dissertação a posicionou para além da decodificação, caracterizando-a como uma atividade que pode ser profundamente engajante e prazerosa quando mediada por elementos familiares ao cotidiano digital dos estudantes. A autora fundamenta sua intervenção no conceito de estado de fluxo um estado de imersão e concentração profunda onde o tempo parece passar mais rápido, condição que os próprios estudantes relataram ter vivenciado durante as atividades. Esta abordagem se alinhou com a perspectiva da aprendizagem eficaz, que valoriza a motivação e o engajamento ativo do aluno como elementos centrais para a constituição do conhecimento.

A opção pela gamificação como estratégia principal demonstrou uma compreensão de que as práticas de leitura na *web* e a cultura digital contemporânea exigem abordagens pedagógicas inovadoras. A gamificação atua como uma ferramenta de mediação que utiliza a linguagem dos jogos (como competição, recompensas e desafios) para criar uma ponte entre o interesse natural dos estudantes pelo universo digital e os objetivos educacionais relativos à leitura.

Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se como um estudo qualitativo do tipo intervenção, realizado com 26 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I. A análise dos dados, organizada em duas categorias "Elementos de gamificação e a motivação para a leitura" e "O estado de fluxo durante a gamificação na leitura" confirmou a eficácia da estratégia. Os resultados demonstraram que o uso dos elementos gamer desenvolveu o engajamento dos estudantes e o avanço nas habilidades de leitura. Os participantes relataram que a atividade foi interessante e divertida, com a sensação de que o tempo passou rapidamente, o que válida a presença do estado de fluxo e o equilíbrio dinâmico entre prazer e desafio durante a imersão na leitura. Para autora a concepção de leitura na *web* fundamenta-se na integração entre estratégias ativas de gamificação e os processos de motivação leitora, onde a mediação por elementos lúdico-digitais transforma a prática de leitura em uma experiência imersiva e significativa.

Em síntese, a pesquisa de Nakashima (2023) evidenciou que a gamificação, enquanto estratégia ativa, pode transformar a relação dos estudantes com a leitura, promovendo uma

aprendizagem significativa e satisfatória que integra a cultura digital às práticas pedagógicas no componente de Língua Portuguesa.

A dissertação de Silva (2023) apresentou a leitura em ambiente digital como uma experiência multimodal complexa, onde a interação entre texto, imagens, sons e elementos interativos transforma radicalmente a relação entre o leitor infantil e a obra literária. Partindo do pressuposto de que o texto em tela recebe formato multimodal e as relações entre leitor e texto se transformaram no contexto da cultura digital, a pesquisa tem como objetivo central explorar a leitura em ambiente digital para crianças, com ênfase na multimodalidade presente em aplicativos, utilizando como corpus de análise o aplicativo "Crianceiras - Poemas de Manoel de Barros".

Neste sentido, analisou como a multimodalidade impacta a experiência de leitura digital infantil, explorando a interação entre texto, imagens e recursos multimídia em aplicativos. Como fundamentação teórica, a pesquisa dialogou com as concepções de Martins (2004), Koch e Elias (2008) e Goulemot (2001) sobre leitura como produção de sentidos; De Cosson (2007) e Paulino (2009), no que se refere ao letramento literário; Soares (2002), Ribeiro (2008), Coscarelli e Ribeiro (2010), acerca do letramento digital e tecnologia; e ainda com Kress (2003; 2010) e Rojo (2012; 2019), no campo dos estudos da textual. Em sua dissertação, foi conduzido um mapeamento das principais discussões sobre literatura digital infantil, bem como uma análise dos aplicativos digitais gratuitos voltados para o público infantil e disponíveis na *internet*.

A análise desse estudo evidenciou que a essência poética quanto os recursos presentes nos textos digitais, combinando linguagem escrita, elementos sonoros e visuais, facilitam uma conexão mais dinâmica e interessante entre a criança e a obra literária. Essa estratégia visa engajar o leitor e incentivá-lo, através da interação com diferentes linguagens, a compreender melhor o processo de constituição de sentidos durante a leitura. Em sua dissertação, Silva (2023) destacou que as transformações tecnológicas globais têm exigido da sociedade a adaptação a novos paradigmas da escrita e da leitura. Com a evolução desses processos e a popularização da venda de livros em plataformas digitais, emergiram diferentes modos de circulação da cultura escrita no ambiente virtual. Inicialmente, a leitura digital consolidou-se por meio de arquivos em PDF, acessíveis em *softwares* como *Adobe Reader* ou *Foxit PDF*, até que surgiram plataformas especializadas como *Kindle*, *Google Play* Livros e *Apple Books*, fruto de parcerias entre editoras e empresas de tecnologia para viabilizar a comercialização e o acesso a e-books nesses ambientes digitais.

Outros teóricos citados na dissertação de Silva (2023) nos atenta a transição progressiva do hábito leitor do suporte impresso para as telas digitais (Goldman *et al.*, 2012; OECD, 2010), os leitores desenvolveram novas formas de interação com os textos ou, no mínimo, passaram a combinar diferentes modalidades de leitura (Ribeiro, 2019). Diante das transformações sociais e da maior acessibilidade às tecnologias, tornou-se necessário adaptar práticas e metodologias para compreender a leitura em ambientes digitais. Esse cenário exige pesquisas que identifiquem, descrevam e analisem os materiais de leitura disponíveis para distintos perfis de leitores, além de investigar os comportamentos e os processos de significação desencadeados por esses suportes textuais.

Em sua análise, Silva (2023) redefine o conceito de letramento, expandindo-o para além do código verbal e incorporando elementos multimodais como imagens, sons, aspectos visuais e tipográficos. Essa abordagem serve como base para examinar as transformações nas práticas leitoras diante dos suportes digitais e do surgimento de novos comportamentos de leitura.

Os dispositivos em questão incorporam o que tecnicamente se denomina tecnologia digital. Conforme explica Ribeiro (2014), trata-se de um paradigma tecnológico baseado na tradução de linguagens diversas para representações numéricas binárias.

Nessa quebra de paradigmas marcada pela tecnologia, o processo de formação de leitores vem ressignificando, incorporando novas modalidades de leitura e escrita. Soares (2002) compreende o letramento digital como um desdobramento histórico e social da escrita, que transcende a alfabetização, configurando-se como práticas culturais que refletem os valores e modos de interação de grupos sociais.

Para Silva (2023), a leitura na *web* constitui-se como uma experiência onde a articulação entre escrita, sonoridade e elementos visuais nos aplicativos literários transforma radicalmente o engajamento leitor infantil. A autora demonstra que a multimodalidade digital presente na integração entre poemas, ilustrações e musicalidade no aplicativo "Crianceiras" cria condições para uma aproximação mais sensível e atrativa das crianças com a literatura, potencializando não apenas a compreensão textual, mas uma experiência estética completa que ressignifica o ato de ler na cultura digital.

Frente aos resultados obtidos, ainda que a produção acadêmica tenha demonstrado prevalência da tendência crítico-social, não podemos deixar de considerar que, sendo produções oriundas de programas de pós-graduação em educação, é realmente esperado posicionamentos e visões mais críticas. Entretanto, a ocorrência, na contemporaneidade, de estudos numa perspectiva técnico-mecanicista alerta para a necessidade de superar visões reducionistas, uma

vez que o rumo da inovação tecnológica não é predestinado, mas resultado de escolhas coletivas, disputas econômicas e usos sociais.

Ao desnaturalizar tanto o discurso do pânico quanto o do otimismo ingênuo, Lyons (1999, p. 9) convida a uma avaliação crítica sobre quem controla e quem se beneficia das ferramentas digitais, situando a tecnologia como campo de conflito e negociação, não de fatalismo histórico. O autor afirma que "A história nos mostra que a tecnologia não apresenta consequências inevitáveis. O significado da revolução eletrônica depende sempre de quem domina os meios de produção e de quem os usa".

Nesse contexto, Silva (2022) ressalta que o suporte digital demanda um leitor crítico para selecionar conteúdos formativos, advertindo que a tecnologia, longe de ser neutra, atua com um controle sutil sobre os usuários, influenciando suas escolhas e podendo, assim, favorecer dinâmicas de alienação e manipulação.

Em um contexto marcado pela rápida evolução tecnológica, a discussão sobre os suportes de leitura e aprendizagem ganha novos contornos. Prensky (2001) adverte que não se trata de substituir o livro tradicional, mas de complementá-lo com ferramentas que dialoguem com o cronotopo (o tempo-espaço vivencial) das novas gerações. O autor salienta que crianças "nativas digitais" aquelas que nasceram imersas na cultura tecnológica processam informações de maneira distinta das gerações anteriores, o que demanda adaptações nos meios de ensino. Essa perspectiva não propõe o abandono do impresso, mas defende a inclusão de suportes digitais como resposta às mudanças sociais. A reflexão de Prensky contribui para repensar práticas pedagógicas, pois reconhece que a eficácia do aprendizado está vinculada à adequação dos recursos ao perfil do aprendiz, sem cair em dicotomias simplistas entre "velho" e "novo". "É importante destacar que não me refiro à necessidade de extinguir o livro como suporte, mas de acrescentar um que esteja presente no cronotopo das crianças de hoje" (Prensky, 2001, p. 13). Embora Prensky (2001) defenda a incorporação de suportes digitais como resposta às novas formas de cognição das gerações contemporâneas, precisamos atentar para os desafios críticos que essa adaptação envolve.

Sob tais ideias, a instituição escolar não pode excluir as crianças das práticas de leitura digital, uma vez que a *web* constitui um espaço de apropriação de conhecimento na contemporaneidade. Essa perspectiva ressalta a necessidade de a educação formal integrar criticamente as novas tecnologias, em vez de relegá-las a um plano secundário. Essa incorporação não deve ser acrítica, pois "[...]o ambiente digital exige mediação pedagógica para desenvolver nos estudantes a capacidade de navegar, selecionar e interpretar informações de forma autônoma e reflexiva" (Prensky, 2001, p. 13). A escola, portanto, enfrenta o duplo desafio

de “[...] reconhecer a *web* como território legítimo de práticas de leitura e equipar os alunos com criticidade para exercerem a leitura nesse ambiente, transformando o acesso em verdadeira apropriação cultural” (Silva, 2022, p. 13).

Em consonância, Bakhtin (2010) compreende a linguagem como expressão viva de enunciados concretos, que materializam o pensamento através da interação dialógica. O sujeito se constitui linguisticamente por meio de enunciados que condensam em sua estrutura as condições sócio-históricas de produção, as normas gramaticais particulares, os processos de circulação social e os interlocutores específicos a quem se destinam. Essa concepção revela que a linguagem nunca é neutra ou abstrata, mas sempre situada em contextos relacionais concretos que lhe conferem significado. Sob tais ideias, pode-se depreender que a leitura não se esgota na interação entre um sujeito e um código, mas se configura como um diálogo vivo entre o leitor, o texto e o contexto situado dessa interação. A leitura é, portanto, uma prática discursiva e dialógica por excelência, na qual o sentido não está previamente no texto, mas é construído na interface entre as vozes do autor, do leitor e da cultura.

Nessa perspectiva dialógica desenvolvida por Bakhtin e Volóchinov (2012), a compreensão transcende a decodificação passiva de significados, constituindo-se como ato responsivo ativo. Os autores afirmam que “[...] a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” Bakhtin; Volóchinov (2012, p. 137). Essa formulação revoluciona a concepção tradicional de comunicação ao demonstrar que todo ato interpretativo é, em essência, um processo interativo e inacabado, onde o ouvinte/leitor não recebe passivamente a mensagem, mas constrói seu sentido através de um ato responsável.

A afirmação de Miotello (2012, p. 166-167) ilumina um aspecto fundamental da comunicação humana ao declarar que “Se você não disser sua palavra, daquele lugar único que apenas você pode ocupar, ninguém poderá dizê-la em seu lugar [...] desse lugar único é que se pode estabelecer o diálogo”. Essa perspectiva nos convida a refletir sobre a responsabilidade ética do ato de enunciação cada voz que se cala representa uma perda irreparável para o tecido social, pois elimina a possibilidade de um diálogo diverso, autêntico e plural. Contudo, permanece o desafio de como garantir que esses “lugares únicos” sejam de considerados em sociedades marcadas por desigualdades estruturais que silenciam determinados grupos? A própria possibilidade de ocupar um lugar no diálogo pressupõe condições materiais e simbólicas que nem todos possuem igualmente. Essa reflexão nos leva a considerar que a ética do diálogo deve estar necessariamente vinculada a uma prática de equidade de direitos.

A afirmação de Bakhtin e Volóchinov (2012, p. 36), de que “Aprender a ler é, acima de tudo, aprender a dialogar com o outro pelo escrito”, sintetiza a natureza dialógica da leitura, apresentando-a não como um ato solitário de decodificação, mas como um processo relacional de constituição de sentido. Ao caracterizar a leitura como um diálogo mediado pelo escrito, os autores destacam três dimensões a interacional onde a leitura é concebida como um encontro entre vozes a do autor (presente no texto) e a do leitor (em sua resposta ativa). Essa perspectiva rompe com visões instrumentais da leitura, situando-a como prática social. O processo de significação onde a “atitude responsiva” exigida do leitor envolve um duplo movimento mobilização de “signos internos” (referências pessoais, bagagem cultural) e “signos externos” (elementos contextuais, intertextos), demonstrando como a compreensão emerge na fronteira entre o individual e o coletivo. E a natureza social do conhecimento onde a ênfase na relação com o outro como fundamento do saber reforça o caráter intersubjetivo da aprendizagem, contrariando visões individualistas do processo ensino aprendizagem.

Vygotsky (1998) complementa essa discussão ao argumentar que a compreensão leitora vai além da simples decifração das palavras, exigindo uma imersão no pensamento e nas intenções que orientam o discurso do outro. Para o autor, a verdadeira apreensão do texto só ocorre quando o leitor ultrapassa a superfície linguística e alcança as camadas mais profundas do sentido os objetivos, o contexto e a motivação da enunciação. Essa perspectiva revela que a linguagem não é um código neutro, mas um território marcado por subjetividades e finalidades comunicativas específicas.

Bakhtin (2010, p. 400) destaca uma distinção fundamental entre o conhecimento do objeto e do sujeito, afirmando que, enquanto qualquer fenômeno inclusive o ser humano pode ser reduzido à condição de “coisa” e analisado objetivamente, o sujeito, em sua essência, resiste a essa categorização. Isso ocorre porque o sujeito, enquanto tal, mantém sua voz e sua subjetividade, impossibilitando uma abordagem puramente monológica. Assim, o verdadeiro conhecimento do sujeito só pode emergir no diálogo, em um processo interativo que reconhece sua capacidade de resposta e sua natureza dinâmica. Essa perspectiva ressalta a importância da linguagem e da interação no estudo do humano, rejeitando visões estáticas e enfatizando a relação dialógica como base do entendimento. Em suas palavras “consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (Bakhtin, 2010, p. 400).

Em consonância, Volóchinov (2017, p. 205) reforça a dimensão social da linguagem ao destacar que a palavra não é apenas um instrumento individual, mas um espaço de constituição mútua entre o eu e o outro. Ao expressar-se, o sujeito não apenas projeta sua subjetividade, mas também se molda a partir do olhar alheio e do contexto coletivo em que está inserido. A palavra,

portanto, funciona como um elo dialógico que ultrapassa o isolamento do indivíduo, estabelecendo uma zona de intersubjetividade onde significados são negociados e identidades são constituídas. Essa concepção ressalta e reitera que a linguagem não é neutra, mas um campo dinâmico de interação, no qual tanto o falante quanto o interlocutor participam ativamente na produção de sentido.

Dessa forma, Volóchinov (2017) reitera a ideia na perspectiva dialógica de que o sujeito só se completa no diálogo, confirmando que a comunicação é um ato essencialmente relacional e social. Segundo o autor Volóchinov (2017, p. 205), "Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. [...] A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor".

A internet configura-se, então, como *"locus"* para o encontro de palavras e constituição de sentidos, ao ser tomada como um ambiente privilegiado para a mediação textual, oferecendo possibilidades únicas de interação com a linguagem.

Barton e Lee (2015) destacam três aspectos fundamentais dessa mediação digital os espaços virtuais que promovem reflexões sobre língua e comunicação; a integração inovadora entre elementos visuais e escritos, facilitando a compreensão textual; e o acesso democratizado a diversos gêneros discursivos.

Como apontam Cohen e Schmidt (2014), esse cenário digital amplia significativamente o repertório textual das crianças, expondo-as a uma variedade linguística e semiótica que ultrapassa os limites dos materiais tradicionais. Nesse contexto, a *web* emerge não apenas como ferramenta, mas como espaço dinâmico de letramento, onde as práticas de leitura e escrita se renovam constantemente através das interações multimodais e contínua constituição de sentidos.

Tendo discutido as concepções de leitura digital faz-se necessário avançar para uma reflexão sobre o papel do professor nesse cenário. A atuação docente emerge como fator determinante para potencializar as práticas de leitura na *web*. Assim, o eixo seguinte abordará justamente como as práticas de leitura na *web* discursivizadas na produção acadêmica.

4.2 Concepções e Práticas de leitura na *Web* discursivizadas na produção acadêmica (2020-2024)

A relação entre leitura e internet tem produzido transformações nas concepções e práticas escolares e nos modos como os sujeitos acessam, interpretam e produzem textos. No contexto da cultura digital, a leitura deixa de ser exclusivamente linear, passando a integrar

múltiplas linguagens, hipertextualidade e interatividade. Nesse cenário, o papel do professor adquire novas exigências, mais do que ensinar a decodificar palavras, é preciso formar leitores críticos capazes de navegar com autonomia, responsabilidade e reflexão pelos diversos enunciados que circulam no ambiente virtual.

A mediação docente torna-se essencial para que os estudantes acessem conteúdos na internet, e compreendam os sentidos, contextos e intencionalidades presentes nos textos digitais, cabe ao professor promover situações didáticas que incentivem o diálogo com os discursos virtuais, criando pontes entre os saberes escolares e os saberes cotidianos mediados pelas tecnologias. Não se trata de acompanhar a tecnologia, mas de ressignificar a prática docente à luz das novas linguagens que emergem com a internet Chartier (2002).

A apropriação de recursos digitais no contexto educacional coloca desafios aos professores, que precisam ressignificar suas práticas pedagógicas a um cenário marcado pelo uso da internet. Este eixo busca discutir as práticas de leitura na *web* discursivizadas na produção acadêmica (2020-2024) aqui considerada.

A análise integrada das pesquisas sobre leitura na *web* revelou um campo em consolidação, marcado por tensionamentos epistemológicos e pedagógicos significativos. Os estudos demonstraram que as práticas de leitura mediadas por tecnologias digitais vêm sendo compreendidas, a partir de duas tendências: como processo dialógico (Oliveira, 2021; Silva, 2022, Teixeira, 2021; Tavares, 2023, Silva, 2023); e como técnico-mecanicista (Kretzer, 2021; Aires, 2023). Essas distintas concepções, longe de se excluírem mutuamente, revelaram a complexidade inerente ao ato de ler em ambientes digitais e apontam para a necessidade de abordagens pedagógicas igualmente complexas e contextualizadas.

Sob a tendência dialógica foram aqui destacadas as produções de Oliveira (2021), Silva (2022), Teixeira (2021), Tavares (2023) e Silva (2023).

O estudo de Teixeira (2021) discursivizou a prática de leitura na *web*, situando-a explicitamente no quadro teórico da mídia-educação. Nessa perspectiva dialógica, a educação é entendida como um processo realizado pelas, para as e com as mídias, o que potencializaria a expressão e a transformação social. A autora partiu do princípio de que a leitura, nesse contexto, é um ato de interação e negociação de sentidos, no qual o leitor dialoga com textos, com outros leitores e com as próprias estruturas da plataforma digital.

Ao investigar a apropriação de mídias digitais por professores, utilizando o modelo TEAM como lente analítica, nessa produção acadêmica, a pesquisa revelou uma contradição significativa entre o marco teórico dialógico e as práticas observadas. O material didático e os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) analisados priorizaram referenciais teóricos em

detrimento de exemplos práticos, o que resultou numa apropriação predominantemente instrumental das ferramentas. A prática de leitura e uso da *web* foi, assim, discursivizada pelos professores participantes majoritariamente como uma ferramenta de controle de atenção e transmissão vertical de conteúdos, distanciando-se da concepção dialógica e criativa inicialmente proposta, embora casos pontuais tenham alcançado níveis mais avançados e alinhados com a mídia-educação.

Oliveira (2021) fundamentou sua investigação na perspectiva dialógica da linguagem para compreender as práticas de leitura literária como um processo social de constituição do sujeito. Para a autora, a formação do leitor é inexoravelmente mediada pelo Outro, em um diálogo contínuo que ocorre tanto nos ambientes escolares quanto nos extraescolares. A pesquisa buscou escutar as vozes das crianças sobre suas vivências, posicionando-as como interlocutoras ativas cujos discursos revelam os mecanismos dialógicos da formação leitora. Os resultados, organizados em três unidades temáticas: Concepções de leitura e leitores, Vivências literárias e mediadores, e Conversação literária com livros físicos e digitais, confirmaram a centralidade do diálogo. A autora concluiu que as vivências literárias e a mediação qualificada do Outro são determinantes na formação do leitor literário. A prática de leitura, portanto, foi discursivizada não como um ato solitário, mas como uma teia de vozes e interações onde o contato com livros (físicos ou digitais) e a conversação sobre eles são constitutivos do sujeito-leitor, reforçando a natureza relacional e dialógica da linguagem.

A pesquisa de Silva (2022) concebeu a prática de leitura na *web* de forma explícita e profunda como um ato dialógico e social, ancorando-se diretamente na teoria do Círculo de Bakhtin. Para a autora, a *web* não é um suporte passivo, mas um espaço de encontro e interlocução, onde os atos de leitura se constroem na interação entre vozes sociais. O estudo focou na análise de processos de apropriação da leitura *web* em situações de encontros dialogados com crianças, privilegiando a observação das interações e negociações de sentido que ali ocorriam. A tese demonstrou que a *web* pode funcionar como uma ponte dialógica entre as práticas de alfabetização escolar e as vivências cotidianas das crianças fora da escola. Ao permitir formas de interação, compartilhamento e coautoria, a prática de leitura *online* potencializou a formação de leitores mais autônomos e engajados, cuja leitura se constituía na resposta ativa a outros textos e a outros leitores. Desse modo, a leitura na *web* foi discursivizada como uma prática viva de diálogo, capaz de ressignificar o lugar da leitura na educação ao incorporar as dinâmicas interacionais da cultura digital.

Segundo essa autora, a pesquisa identificou uma dissonância entre as concepções teóricas de leitura apresentadas nos materiais didáticos e as práticas efetivamente adotadas pelos

professores, que mantinham abordagens tradicionais no ensino dos atos de leitura. Durante a investigação, verificou-se que, embora houvesse computadores disponíveis na escola, esses recursos não eram incorporados às atividades pedagógicas com os alunos. Contraditoriamente, constatou-se que as crianças tinham acesso frequente a dispositivos digitais em seus lares, embora apenas para fins de entretenimento.

Essa realidade levanta questionamentos importantes sobre como ocorreria à interação das crianças com diferentes interlocutores por meio de gêneros discursivos na *web*, de que maneira o suporte digital poderia ser mobilizado como ferramenta efetiva para a aprendizagem e o desenvolvimento das competências leitoras Silva (2022).

A tese de Silva (2022) problematizou os métodos tradicionais de ensino da leitura ao comparar duas abordagens distintas. Por um lado, as técnicas focadas exclusivamente na decodificação grafo fonêmica mostram-se limitadas, pois, "[...] quando ensina técnicas de decodificação de grafemas em fonemas, não ensina o leitor a compreender porque não se alcançam as intenções do texto" (p. 16). Por outro lado, a autora defendeu uma perspectiva dialógica, na qual "[...] quando o professor ensina à criança atos de leitura em uma visão dialógica, o leitor passa a ter uma posição responsiva sobre o que o outro diz". Essa contraposição revelou uma compreensão textual, entendendo que o leitor "[...] passa a ter uma posição responsiva sobre o que o outro diz" (Silva, 2022, p. 16).

A perspectiva dialógica na educação não se restringe, portanto, a uma técnica ou método, mas configura-se como uma postura ética, política e epistemológica frente ao ato de ensinar e aprender. Ela implica a ruptura com hierarquias rígidas do saber e o reconhecimento de que o conhecimento é um fenômeno relacional, que se constitui na tensão entre diferentes vozes e consciências. Ao privilegiar o diálogo autêntico, essa abordagem facilita a apropriação crítica dos conteúdos e forma sujeitos mais aptos ao exercício da cidadania, indivíduos capazes de ouvir, argumentar, respeitar a alteridade e se posicionar de maneira responsiva no mundo (Bakhtin, 2003; Medviédev, 2012; Voloshinov, 2017)

Tavares (2023) partiu do pressuposto de que a leitura literária em ambientes digitais constitui uma nova modalidade de 'letramento', analisando-a como uma prática educativa na perspectiva dialógica da linguagem. O estudo centrou-se em analisar as percepções docentes sobre o uso da tecnologia digital para promover o letramento literário durante o ensino remoto, entendendo que a leitura nesse contexto é um processo de interação colaborativa de sentidos. Os resultados, contudo, revelaram um abismo significativo entre o potencial teórico-dialógico e as práticas efetivas. Apesar de as docentes reconhecerem o potencial dos dispositivos digitais, elas enfrentaram dificuldades concretas relacionadas à formação inadequada e à carência de

orientações práticas. Consequentemente, a prática de leitura literária digital foi, na maioria dos casos, discursivizada de forma limitada, sem que se explorassem plenamente suas possibilidades interativas, culturais e dialógicas. O estudo destacou, assim, a necessidade urgente de formação docente, capacitando os professores para mediarem leituras que explorem a dialogicidade inerente aos textos e ambientes digitais.

Nakashima (2023) abordou a prática de leitura escolar integrando-a aos elementos da cultura digital através da gamificação, na perspectiva dialógica. A autora concebeu a leitura como uma prática complexa que pode ser ressignificada por estratégias ativas que motivem e engajem os estudantes, promovendo um diálogo mais vivo entre o currículo, os alunos e a cultura digital contemporânea. A pesquisa envolveu a construção e avaliação de uma estratégia específica de gamificação no componente de Língua Portuguesa. Os resultados evidenciaram que a gamificação atuou como catalisador de diálogo e motivação. A prática de leitura, tradicionalmente discursivizada como obrigação solitária, foi transformada em uma experiência coletiva, lúdica e interativa. A autora concluiu que essa estratégia promoveu uma aprendizagem, onde os elementos do jogo (como desafios, colaboração e recompensas simbólicas) criaram um novo espaço dialógico entre os estudantes, o texto e o conhecimento, integrando efetivamente a cultura digital às práticas pedagógicas formais.

O trabalho de Silva (2023) discursivizou a leitura em ambiente digital para crianças como uma experiência de interação entre texto, imagens, sons e elementos interativos. Na perspectiva dialógica adotada, essa intencionalidade é uma nova relação entre o leitor infantil e a obra literária, onde sentidos são negociados em múltiplas camadas semióticas. A análise focou-se no aplicativo "Crianceiras - Poemas de Manoel de Barros" como corpus. A autora demonstrou que a integração dialógica entre poemas, ilustrações animadas e musicalidade no aplicativo criou um ambiente propício para uma aproximação sensível, atrativa e estética da criança com a literatura. A prática de leitura foi, portanto, discursivizada como uma imersão dialógica, na qual a criança interage e responde aos estímulos diversos, construindo sentidos de maneira não linear e profundamente pessoal. A pesquisa argumentou que tal experiência potencializa não só a compreensão textual, mas uma ressignificação completa do ato de ler na cultura digital, posicionando-o como uma jornada de descoberta sensorial e intelectual mediada pelo diálogo entre diferentes linguagens.

Essas pesquisas analisadas, alinharam-se, conforme mencionado anteriormente, a uma compreensão comum da leitura na *web*, fundamentando-as sob uma tendência crítico-social e, quanto às práticas de leitura na web, essas mesmas produções as discursivizaram como um

processo social e interativo de negociação de sentidos, no qual o leitor estabelecia um diálogo constante com textos, com outros leitores e com as próprias estruturas das plataformas digitais.

Esse alinhamento teórico conferiu um status particular à internet, que foi concebida majoritariamente não como um suporte passivo, mas como um espaço dinâmico de encontro e interlocução. Autoras como Silva (2022) e Teixeira (2021) posicionaram a *web* como um ambiente propício para a coautoria e o compartilhamento, funcionando como uma ponte dialógica entre as práticas de alfabetização escolar e as vivências cotidianas. A formação do leitor, portanto, foi entendida como um fenômeno inevitavelmente mediado pelo Outro, seja na figura do professor, dos pares ou da arquitetura interativa dos ambientes digitais, como destacaram Oliveira (2021) e Silva (2023).

Contudo, esse consenso teórico conviveu, na produção analisada, com uma crítica sobre sua materialização na prática pedagógica. Estudos como os de Teixeira (2021) e Tavares (2023) revelaram um distanciamento significativo entre o potencial dialógico teorizado e as apropriações efetivamente observadas.

Em oposição a essa visão, as pesquisas alinharam-se em um projeto propositivo de ressignificação da leitura digital. Nakashima (2023) e Silva (2023) demonstraram, através da gamificação e da análise de aplicativos literários, que a integração criativa dos elementos da cultura digital poderia transformar a leitura em uma experiência coletiva, lúdica e sensorial. Nessas estratégias, a prática foi discursivizada como uma imersão dialógica, onde desafios, múltiplas linguagens e interações promoviam um engajamento mais vivo e autônomo do leitor.

Portanto, o núcleo do alinhamento identificado residiu em um esforço coletivo para reposicionar a leitura na *web* dentro do paradigma da mídia-educação. As pesquisas convergiram ao defender que a educação deveria ser realizada pelas, para as e com as mídias, potencializando a expressão e a transformação social. As práticas de leitura, assim, foram caracterizadas e consolidadas no discurso acadêmico desse período como uma teia dialógica de vozes e interações, cujo potencial completo dependia da superação de apropriações instrumentais em favor de uma mediação qualificada, capaz de explorar a natureza relacional e criativa inerente aos textos e ambientes digitais.

Em relação à tendência técnico-mecanicista, as produções de Kretzer (2021) e de Aires (2023) demonstraram maior aderência aos pressupostos que a caracteriza.

Cabe considerar, conforme já mencionado anteriormente, que a pesquisa de Kretzer (2021) adotou uma perspectiva técnico-mecanicista ao discursivizar a leitura na *web* primariamente como um processo cognitivo, ancorado em referenciais da psicopedagogia e da tecnologia educacional. Dessa sua compreensão, a autora concebeu os Recursos Tecnológicos

Digitais (RTD) como ferramentas de intervenção, cuja eficácia podia ser mensurada objetivamente, no caso, pelo desenvolvimento da fluência leitora de estudantes com dificuldades de aprendizagem (DA). Nesse quadro, a tecnologia não foi problematizada como um espaço social ou cultural, mas sim como um meio instrumental para otimizar um componente específico da habilidade de leitura, abordando-a de maneira analítica e fragmentada.

Kretzer (2021) priorizou, portanto, uma lógica de eficiência e funcionalidade, onde a prática de leitura na *web* foi reduzida a um conjunto de processos cognitivos que poderiam ser treinados e aperfeiçoados por meio de ferramentas digitais especializadas. A leitura foi discursivizada menos como uma prática social de negociação de sentidos e mais como uma 'habilidade' técnica a ser dominada, com o sucesso da intervenção sendo avaliado por seus impactos quantificáveis na fluência. Essa abordagem refletiu uma visão da tecnologia como mediadora neutra de um processo de aprendizagem considerado universal, ainda que aplicado a um público específico.

Consequentemente, a pesquisa operou dentro de um paradigma que instrumentalizou tanto a leitura quanto a tecnologia. O foco recaiu sobre a mecânica do ato de ler (precisão, velocidade, fluência) e sobre a capacidade dos recursos digitais de atuar como próteses ou suportes para corrigir ou acelerar essa mecânica. A dialogia, a constituição colaborativa de sentidos e a dimensão cultural da *web* ficaram em segundo plano, substituídas por um modelo de causa e efeito entre o uso da ferramenta e a melhoria de um desempenho mensurável.

Aires (2023), por sua vez, demonstrou em sua pesquisa maior alinhamento a uma perspectiva técnico-mecanicista ao discursivizar a leitura como uma habilidade acadêmica funcional, cujo desenvolvimento era para a inclusão escolar. A autora ancorou-se em uma compreensão da leitura como um processo de processamento informacional, analisando intervenções destinadas a otimizar esse processamento em estudantes autistas, também já anunciado em análise anterior. Dessa perspectiva, a revisão integrativa realizada teve como objetivo principal mapear estratégias eficazes, reforçando uma visão da leitura como uma 'competência' decomposta em 'sub-habilidades' que poderiam ser trabalhadas de maneira especializada e técnica.

O estudo partiu do pressuposto de que as particularidades do processamento informacional no autismo demandavam intervenções desenhadas e ajustadas de modo quase personalizado, enfatizando a necessidade de protocolos e metodologias específicas. A leitura, nesse contexto, foi discursivizada menos como uma experiência significativa e dialógica e mais como um conjunto de operações cognitivas a serem dominadas para garantir sucesso acadêmico

e funcional. A tecnologia, por sua vez, apareceu como o suporte ou o ambiente para a aplicação dessas intervenções especializadas, sem que suas potencialidades para a criação de comunidades de leitores ou para a expressão singular fossem exploradas.

Dessa forma, Aires priorizou uma abordagem corretiva e adaptativa, na qual a prática de leitura na *web* (ou mediada por recursos digitais) foi entendida como um meio para se alcançar um fim claramente definido: a compreensão leitora eficiente. A ênfase na funcionalidade e no resultado sobrepôs-se a uma possível análise das experiências subjetivas de leitura ou dos aspectos socioculturais do letramento digital. A pesquisa, ao destacar a carência de estudos no Brasil nessa área específica, reforçou a necessidade de mais investigações que seguissem essa mesma lógica de desenvolvimento e aplicação de técnicas eficazes, consolidando um olhar instrumental sobre a relação entre leitura, tecnologia e educação inclusiva.

No que se alinham, as duas pesquisas convergiram ao adotar uma visão instrumental da tecnologia e uma concepção fragmentada da leitura. Ambas discursivaram a leitura na *web* ou com recursos digitais predominantemente como um processo cognitivo individual, passível de ser otimizado por meio de intervenções técnicas e especializadas. Para Kretzer (2021) e Aires (2023), o valor principal da tecnologia residiu em sua capacidade de servir como ferramenta para diagnosticar, mediar e melhorar o desempenho em componentes específicos da leitura, como fluência e compreensão, particularmente para públicos com perfis de aprendizagem específicos.

Além disso, ambos os estudos se alinharam na priorização da eficácia e da funcionalidade. As práticas de leitura foram avaliadas principalmente por seus resultados mensuráveis, e a mediação tecnológica foi concebida dentro de um paradigma de eficiência. Esse enfoque técnico-mecanicista, portanto, contrastou nitidamente com a perspectiva dialógica predominante nos outros estudos analisados, pois posicionou o leitor menos como um interlocutor em uma rede social de sentidos e mais como um processador de informações cujas habilidades precisavam ser aprimoradas por meio de recursos digitais utilizados de maneira controlada e dirigida.

Portanto, formar para os complexos desafios da sociedade contemporânea implica formar leitores capazes de intervir neste ecossistema discursivo. O professor, como mediador, fornece os andaimes para que os estudantes consumam informação, aprendam a interrogar as fontes, a conectar textos distintos, a sustentar posicionamentos com base em evidências e a reconhecer os silenciamentos e as vozes marginalizadas na grande conversação digital. A verdadeira autonomia se constrói nesta interação guiada, onde o acesso técnico é ultrapassado

pelo desenvolvimento de uma postura investigativa e responsiva, essencial para a cidadania Vigotski (2008). Em síntese, a análise conjunta desses trabalhos sugeriu que a consolidação de práticas de leitura na *web* na educação básica demanda a superação de visões simplistas que opõem tradicional e digital, ou que concebem a tecnologia como solução técnica para problemas pedagógicos. Ao contrário, os estudos apontaram para a urgência de se construir abordagens que articulem formação docente continuada e desenvolvimento de materiais didáticos adequados; considerem a diversidade de aprendizes e contextos educacionais; promovam o senso crítico como base para a cidadania digital. Estes elementos, quando articulados, podem contribuir para a constituição de um paradigma educacional que prepare os estudantes para as complexas. Tardif (2012) e Nóvoa (2017).

O próximo eixo temático propõe uma reflexão sobre como as políticas públicas podem acompanhar essas transformações, garantindo que o incentivo à leitura dialogue com as novas realidades tecnológicas. São questões centrais para pensar a promoção da leitura na *web* no século XXI.

4.3. Efeitos das políticas públicas nas concepções e práticas de leitura na *Web*

A análise revela que o eixo das políticas públicas de incentivo à leitura na *web* não é tratado de forma explícita e aprofundada em todos os textos analisados neste estudo, exceto por Teixeira (2021), Tavares (2023), Silva (2022) e Silva (2023).

A leitura, reconhecida como um direito social tem sido alvo de diversas políticas públicas no Brasil, especialmente no campo da Educação. Contudo, os avanços das tecnologias digitais e a crescente presença da *internet* na vida cotidiana exigem a reformulação das estratégias tradicionais de fomento à leitura. No ambiente virtual, os sujeitos leem de forma não linear, em suportes diversos e muitas vezes em contextos colaborativos. Essa realidade coloca em pauta a necessidade de políticas públicas que compreendam a leitura como prática social e cultural.

A revisão dos trabalhos acadêmicos analisados revelou como tendência uma significativa dissonância entre as propostas das políticas públicas de incentivo à leitura na *web* e sua efetiva implementação nos contextos educacionais.

A principal inferência possível é a de que a efetividade de qualquer política nessa área está intrinsecamente vinculada à formação de professores, conforme destacado indiretamente por Teixeira (2021) e Tavares (2023). As pesquisas sugerem que políticas bem-sucedidas devem

ir além do acesso à tecnologia e garantir o suporte necessário para que os educadores possam mediar, de forma crítica e criativa, as práticas de leitura no ambiente digital.

O estudo de Teixeira (2021) demonstrou empiricamente esta problemática ao constatar que, embora o Documento Base do curso de especialização analisado apresentasse fundamentos alinhados com as diretrizes políticas para a cultura digital, o material didático desenvolvido (E-Book) distanciou-se desses princípios pela ausência de práticas exemplares de apropriação das TDIC e excessivo enfoque teórico. Esta constatação evidenciou que a existência de políticas públicas não garante sua tradução adequada em instrumentos pedagógicos, criando um hiato entre a intencionalidade política e a prática educativa. Complementarmente, a pesquisa de Tavares (2023) identificou a carência de formação docente específica para a mediação da leitura literária em ambientes digitais, apontando para a necessidade de políticas que ultrapassem a dimensão instrumental do acesso tecnológico. Os resultados indicam que as docentes reconheceram o potencial dos dispositivos digitais, mas enfrentaram dificuldades na aplicabilidade pedagógica, revelando que as políticas de incentivo à leitura na *web* têm negligenciado o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas para sua efetiva implementação.

A dissonância observada configura-se, portanto, como um problema estrutural que perpassa diferentes níveis do sistema educacional desde a formulação das políticas até sua operacionalização em sala de aula. Esta análise sugere que políticas públicas efetivas para o incentivo à leitura na *web* necessitam articular-se organicamente com programas de formação docente continuada, desenvolvimento de materiais didáticos adequados e criação de comunidades de prática que favoreçam a apropriação crítica das tecnologias, superando assim a atual fragmentação entre intenção e gesto no campo da leitura digital.

Apesar da existência de programas nacionais como o *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD) (Brasil, 2021) e o *Plano Nacional do Livro e Leitura* (PNLL) (Brasil, 2025), observa-se um descompasso entre as diretrizes propostas e as práticas efetivas de leitura no contexto digital. A concepção de leitura, conforme demonstrado no primeiro eixo, muitas vezes permanece atrelada ao modelo impresso, escolarizado e normativo, o que dificulta a valorização das novas linguagens e formatos emergentes na *web*. Assim, é fundamental que as políticas públicas incorporem uma visão mais abrangente, que dialogue com os modos contemporâneos de produção e circulação de sentidos.

O ambiente digital não pode ser ignorado nas políticas de leitura, pois nele se intensificam os processos de autoria, responsividade e circulação de vozes. Promover a leitura hoje requer reconhecer o ciberespaço como território legítimo de práticas leitoras e garantir que

os sujeitos, especialmente os das camadas populares, tenham acesso crítico e emancipatório a essas novas formas de leitura. A formulação de políticas públicas mais sensíveis a essa complexidade é condição essencial para democratizar verdadeiramente o acesso à cultura letrada Silva (2023).

Em um cenário marcado pela crescente digitalização da sociedade, questiona-se até que ponto as políticas educacionais brasileiras têm conseguido enfrentar os desafios da exclusão digital e promover efetivamente a leitura crítica em ambientes digitais. Documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem a importância das tecnologias, propondo diretrizes para a formação de leitores 'competentes' e 'hábeis' no contexto digital. No entanto, permanece a questão: essas orientações são suficientes para garantir o acesso equitativo às tecnologias e o desenvolvimento de habilidades leitoras adequadas às demandas contemporâneas.

Diante dessa problemática, este eixo tem como intenção avaliar a efetividade das políticas públicas educacionais no que se refere ao fomento da leitura digital, analisando em que medida os documentos oficiais como a BNCC, o RCNEI e a Coleção "Leitura e Escrita na Educação Infantil" conseguem orientar práticas pedagógicas inclusivas e críticas. Apesar de defenderem o uso de tecnologias e o trabalho com textos, é necessário investigar se essas propostas se concretizam em um contexto de desigualdades socioeconômicas e deficiências na infraestrutura tecnológica das escolas. Assim, busca-se refletir sobre os avanços e os limites dessas políticas na promoção da educação digital.

A ideia de que crianças possuem habilidades inatas para lidar com tecnologias ignora desigualdades no acesso e na mediação qualificada. Nem todas as crianças têm a mesma exposição a ambientes digitais, e muitas escolas, especialmente em contextos periféricos, não dispõem de infraestrutura adequada como banda larga, dispositivos, formação docente.

Enquanto a BNCC incorpora, timidamente, como define 'competências digitais', a maioria das escolas não as operacionaliza. A falta de investimento em conectividade e formação de professores mantém um modelo educacional anacrônico.

Essa desigualdade entre a cultura digital e a escola pode levar à desmotivação dos estudantes, que não veem seus repertórios tecnológicos valorizados no espaço educativo.

A crítica de Silva (2022) apontou para a urgência de se repensar as políticas educacionais a fim de integrar criticamente as tecnologias, não como ferramentas acessórias, mas como eixos estruturantes do currículo; garantir equidade, assegurando que escolas públicas tenham infraestrutura como computadores, *internet* de qualidade e docentes capacitados; redefinir o

letramento, ampliando-o para além da escrita linear, incluindo a análise de algoritmos, a curadoria de informações e a produção.

Programas como a Educação Conectada (MEC, 2018) tentam reduzir essa lacuna, mas esbarram na descontinuidade governamental e na falta de integração com propostas pedagógicas inovadoras. Enquanto isso, crianças continuam a utilizar *smartphones* para consumo de vídeos e jogos fora da escola, sem mediação que transforme essas práticas em conhecimento crítico, isso sem falar do perigo iminente em deixar uma criança navegar livremente na *web*, sem regulamentação eficaz de proteção ao menor.

Se, por um lado, as crianças desenvolvem habilidades digitais orgânicas em seu cotidiano, por outro, a escola insiste em um modelo que não dialoga com essas competências. Romper com esse ciclo exige políticas públicas ousadas, que reconheçam a cultura digital como parte indissociável do desenvolvimento humano e da cidadania.

A relação entre infância e tecnologia tem sido objeto de intenso debate no campo educacional. Embora as crianças contemporâneas desenvolvam naturalmente suas habilidades e identidades através da interação com ambientes digitais o que as caracteriza como sujeitos imersos na cultura virtual, o sistema educacional brasileiro apresenta uma contradição evidente. Como apontou Silva (2022, p. 12), em sua tese,

> [...] podemos considerar que as crianças do século XXI são nativas digitais, que constituem e se constituem em/por/nas práticas sociais características dos ambientes virtuais. No entanto, com as políticas educacionais, a infraestrutura do sistema educacional e das escolas distanciou-se dessas práticas.

Essa dissonância entre a realidade dos estudantes e a estrutura escolar coloca em ‘xeque’ a capacidade das instituições de ensino de atender às demandas de uma sociedade cada vez mais digitalizada, exigindo urgentes reformulações nas políticas públicas educacionais.

A infraestrutura tecnológica das escolas brasileiras ainda apresenta limitações significativas, como evidenciadas no relato de Silva (2022, p. 31) “O uso da *internet* foi por uma rede contratada por mim, porque a escola não possuía uma rede *wi-fi* apenas contava com a internet nos computadores de sua unidade”. Essa situação revela um cenário preocupante, onde a falta de investimento em conectividade básica nas instituições de ensino obriga professores e alunos a recorrerem a soluções individuais para acessar recursos educacionais digitais, comprometendo a equidade no processo de ensino-aprendizagem e ampliando as desigualdades no acesso à educação de qualidade.

Embora a tese Silva (2022) não discorra diretamente sobre políticas públicas, ela se insere num debate relevante sobre os efeitos dessas políticas no cotidiano escolar, especialmente quando se trata do incentivo à leitura no ambiente virtual. A autora desenvolveu uma proposta

metodológica que, ainda que em pequena escala, poderia dialogar com programas de leitura digital, como o PNLD Digital, o Programa Biblioteca da Escola ou outras ações voltadas à mediação de leitura com recursos digitais. A concepção de leitura adotada pela autora, sustentada no referencial bakhtiniano, reforça a importância de pensar políticas públicas que não reduzam a leitura ao desempenho técnico. Ao contrário, sua proposta evidencia a urgência de fomentar práticas pedagógicas que ampliem o acesso e o uso crítico da *web* como espaço de leitura significativa. A leitura, nesse contexto, não é apenas instrumento de alfabetização funcional, mas prática social mediada por suportes digitais que implicam novas formas de apropriação, alteridade e interação.

A análise realizada por Silva (2023) sobre os documentos normativos educacionais *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), *Coleção "Leitura e Escrita na Educação Infantil"* e a supracitada BNCC revela uma importante investigação acerca de como as políticas públicas têm, ou não, incorporado a leitura digital em suas orientações pedagógicas. Ao examinar esses três eixos documentais, a pesquisa evidencia a necessidade de se repensar as atuais diretrizes curriculares à luz das demandas da cultura digital contemporânea, que exige não apenas o domínio instrumental das tecnologias, mas principalmente o desenvolvimento de 'competências' críticas para navegação, interpretação e produção em ambientes multimodais cada vez mais complexos. O estudo aponta, assim, para o descompasso entre as práticas sociais de leitura do século XXI e as orientações oficiais ainda arraigadas em concepções mais tradicionais de letramento.

O estudo sistemático de documentos normativos na pesquisa educacional configura-se como etapa fundamental para compreender as orientações oficiais sobre práticas pedagógicas inovadoras. Nesse contexto, Silva (2023) empreende uma análise criteriosa dos textos curriculares com duplo objetivo o de identificar as diretrizes para o trabalho com a educação básica e avaliar seu potencial para formar leitores críticos na era digital. Conforme explicita a autora,

> A partir da leitura atenta desses documentos, busca-se estabelecer quais diretrizes são fornecidas para orientar os educadores quanto ao trabalho pedagógico com as múltiplas linguagens e mídias que compõem o universo dos multiletramentos, bem como para subsidiar a formação de leitores competentes e críticos no contexto digital (Silva, 2023, p. 31-32).

Essa abordagem metodológica revela-se particularmente relevante ao considerar que os documentos analisados (BNCC, RCNEI e Coleção "Leitura e Escrita") representam instâncias complementares da política educacional brasileira. A investigação proposta por Silva (2023) não se limita a mapear recomendações genéricas, mas problematiza em que medida tais

orientações reconhecem a multimodalidade como constitutiva das práticas contemporâneas de leitura; oferecem subsídios concretos para professores trabalharem com textos digitais em sala de aula; e articulam competências técnicas com capacidades críticas necessárias para navegação segura e produtiva no ambiente digital. Essa triangulação entre análise documental, formação docente e práticas pedagógicas configura contribuição significativa para o campo dos estudos sobre linguagem e educação na cultura digital.

Ainda segundo Silva (2023), a formação de leitores literários, em sua dissertação, constitui um eixo fundamental no currículo escolar contemporâneo, conforme estabelecem as diretrizes oficiais. A BNCC (Brasil, 2018) explicita que o desenvolvimento da 'competência' leitora deve transcender a decodificação textual, incorporando como objetivo essencial o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais. Essa orientação revela uma concepção ampliada de 'letramento' literário, que associa à formação do gosto estético e a capacidade de apreciação artística, o reconhecimento do valor cultural da produção literária, a articulação interartes entre literatura e outras linguagens culturais.

A formação do leitor literário idealiza-se como um processo contínuo que engloba tanto práticas digitais quanto tradicionais, visando despertar nos estudantes a apreciação pela literatura através de suas múltiplas dimensões o lúdico, o imaginário e o encantamento. Conforme destacado na BNCC (Brasil, 2018), essa abordagem pedagógica busca desenvolver nos educandos a compreensão da literatura como experiência capaz de promover tanto transformação pessoal quanto humanização, reconhecendo seu valor estético e existencial.

A BNCC (2017) e os estudos de Silva (2023) evidenciam que as práticas contemporâneas de linguagem adquiriram extrema complexidade, marcadas pela multimodalidade, transmidialidade e interatividade proporcionada pelo avanço tecnológico. Essa transformação exige novos letramentos que desenvolvam nos educandos habilidades para produção, interpretação e crítica de conteúdos em diversos suportes e linguagens, preparando-os para atuar de forma ética e criativa em uma sociedade cada vez mais digital e interconectada.

Essa abordagem reconhece que a comunicação contemporânea vai além do texto verbal escrito, englobando múltiplas linguagens, visuais, sonoras, digitais e práticas sociais diversificadas. No entanto, a implementação dessa proposta enfrenta desafios, como a carência de infraestrutura tecnológica em muitas escolas brasileiras e a necessidade urgente de formação docente continuada que vá além do domínio instrumental das ferramentas digitais, alcançando uma compreensão crítica dessas novas formas de comunicação.

A dissertação de Silva (2023) destaca a análise dos documentos oficiais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a Coleção "Leitura e Escrita na Educação Infantil" e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidencia a importância dos multiletramentos e dos textos multimodais na formação de leitores críticos e competentes no contexto digital. Esses documentos destacam a necessidade de integrar múltiplas linguagens e mídias no processo educativo, valorizando tanto a dimensão lúdica e imaginária da leitura quanto o desenvolvimento de habilidades estéticas e críticas.

A regulamentação do uso da internet, quando articulada a políticas públicas educacionais, representa um elemento efetivo a promoção de práticas de leitura na *web*. No contexto brasileiro, marcos legais como o Marco Civil da Internet (Lei 12.965/2014) estabelecem princípios fundamentais para a garantia do acesso à informação e à liberdade de expressão, criando as bases jurídicas para iniciativas públicas voltadas ao letramento digital. No entanto, a existência de dispositivos legais mostra-se insuficiente sem a implementação de políticas transversais que contemplem: a universalização do acesso à banda larga de qualidade, especialmente em regiões periféricas; a produção de conteúdos educacionais digitais que dialoguem com a multiplicidade de textos que circulam na *web*; e a formação crítica de professores para atuarem como mediadores dessas novas práticas de leitura.

5 CONCLUSÃO

No capítulo introdutório contextualizamos a temática abordada em diálogo com os pressupostos teóricos bakhtinianos e vigotskianos, de maneira que foi apresentada como hipótese a consideração de que a investigação das concepções e práticas leitoras no ambiente digital revela-se urgente, especialmente diante das transformações impactadas pela pandemia de COVID-19 em 2020, assim como foi destacada como questão de pesquisa: como têm sido discursivizadas e compreendidas as concepções de leitura na *web* no âmbito do Ensino Fundamental I, retratadas na produção científica da pós-graduação na área da Educação. Em igual medida, foi apresentado o objetivo que compreendeu a realização de um mapeamento bibliográfico da produção científica nacional da Pós-graduação em Educação acerca da compreensão das concepções e práticas de leitura na *web* no Ensino Fundamental I, considerando a influência dos períodos pandêmicos e pós-pandêmico.

Também foi ressaltado que o interesse pela investigação das práticas de leitura na *web* no Ensino Fundamental I originou-se de experiências práticas durante a graduação em Pedagogia, nas quais a mediação de leituras em ambiente digital com crianças demonstrou a necessidade de aprofundamento teórico. Este estudo emergiu, portanto, de um diálogo concreto com a realidade educacional, orientando-se pelo princípio bakhtiniano da inconclusão, que valoriza a abertura de sentidos

Na Fundamentação teórica, foram apresentados os pressupostos teóricos que balizaram a compreensão acerca da temática, a partir da ressignificação sobre como a leitura, aqui tomada como diálogo responsivo com o texto e encontro com as múltiplas vozes que o constitui, tem sido conduzida, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este capítulo, foi organizado em dois subitens norteadores de maneira que em “Compreensão de leitura e cultura digital”, buscamos dar relevância para a possibilidade de encontro (no sentido de interlocução responsiva ativa) entre as concepções e práticas de leitura e a *web*, como *lócus* (desse encontro) como *práxis* cotidiana já incorporada nas/pelas práticas sociais e, portanto, já refratadas na constituição do sujeito.

Consideramos, para tal, o diálogo entre a perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo e o sócio interacionismo de Vigotski, sob a compreensão de que: a constituição do sujeito e da linguagem é um processo intrinsecamente social; para Bakhtin e o Círculo a consciência se forma na relação de alteridade, onde o "eu" só se constitui no encontro com o "outro" e de que a linguagem é, portanto, essencialmente dialógica, composta por enunciados que respondem a outros enunciados, carregados de vozes sociais, valores e ideologias. Sob esta visão,

apresentamos a palavra como um território de disputa e negociação de sentidos; e o sujeito responsivo, constantemente alterado pela interação com o outro.

De modo complementar, nos valemos dos pressupostos vigotskianos que enfatizam que: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a leitura, ocorre por meio da mediação social, através de instrumentos e signos culturais; e o processo de humanização e a formação de uma "segunda natureza" social dão-se pela apropriação do conhecimento historicamente acumulado, onde a escola e a interação com parceiros mais experientes desempenham um papel fundamental. Relacionamos a *web*, nesse contexto, como um potente instrumento semiótico de mediação que orienta novas formas de leitura.

Em oposição a esses fundamentos, realizamos a reflexão crítica sobre a concepção e prática pedagógica tradicional, ainda predominante no contexto educacional, que defende o ensino da leitura a um exercício de decodificação ou à busca de um sentido único e autorizado; exclui o leitor de um envolvimento ativo, ignorando a natureza dialógica da linguagem e a bagagem cultural que o aluno traz para a sala de aula e, consequentemente, do processo de constituição ativa e plural de sentidos, perpetuando-se desigualdades na formação de leitores competentes.

A partir desse arcabouço teórico, defendemos uma concepção de leitura como diálogo responsivo, fruto de um processo interativo e interlocutivo, um encontro com o outro (autor, texto e múltiplas vozes que os constituem) que é fundamental para a constituição de sentidos. Nessa perspectiva, enfatizamos, ainda, o papel do professor como mediador desse encontro/relação, logo, como agente transformador da sala de aula em um espaço de interlocução onde os gêneros discursivos, inclusive os digitais, marcados pela hipertextualidade e multimodalidade são analisados criticamente, com vista à formação de leitores autônomos e críticos, capazes de navegar e responder de forma ética e responsiva ao complexo ecossistema discursivo da contemporaneidade.

Em "Discursivização sobre concepções e práticas de leitura na *web* nos documentos normativos: a BNCC e o Currículo Paulista", destacamos o grande abismo que distancia as políticas públicas direcionadas ao uso pedagógico da *web* nas práticas de leitura e sua operacionalização, tanto no processo de escolarização formal quanto na vida cotidiana, ou seja, a dissonância entre o que se diz e o que se faz.

Dessa perspectiva, procuramos enfatizar como as políticas públicas educacionais brasileiras têm enfrentado os desafios da sociedade digital, e como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem incorporado a cultura digital como 'competência' essencial. Reconhecemos que, mais do que recomendar o uso de tecnologias, a BNCC estabelece uma

perspectiva enunciativo-discursiva que reconhece a especificidade das práticas de leitura e escrita em ambientes digitais, exigindo dos estudantes habilidades técnicas, mas falta principalmente uma postura crítica frente às novas textualidades.

Portanto, embora a BNCC avance ao adotar uma perspectiva enunciativo-discursiva para o ensino de língua e ao reconhecer a especificidade das práticas de leitura nos ambientes digitais, sua estruturação rígida em 'habilidades' e 'competências' acaba por contradizer e esvaziar essa própria fundamentação teórica. Ao fragmentar a experiência linguística em descritores mensuráveis e lineares, o documento reduz a complexidade das interações sociais mediadas pela linguagem a itens isolados, transformando processos discursivos dinâmicos como a constituição de sentidos em textos ou a negociação de posicionamentos críticos nas redes em objetivos pedagógicos estanques. Essa lógica 'competencial', herdeira de avaliações em larga escala, promove uma transposição didática que privilegia a técnica em detrimento da reflexão, a decodificação em vez da imersão crítica, e a checagem de pré-requisitos em lugar da formação integral do leitor. Desse modo, a BNCC corre o risco de instrumentalizar o texto e o digital, desconsiderando que as práticas de linguagem são, antes de tudo, situadas, dialógicas e constitutivas de subjetividades e visões de mundo.

Reconhecemos que o arcabouço legal tem um compromisso com a educação inclusiva, consolidando o direito à acessibilidade digital como princípio indissociável de qualquer iniciativa educacional, a exemplo da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), bem como exige que plataformas e recursos educacionais incorporem soluções de acessibilidade desde sua concepção, prevenindo a ampliação de desigualdades. No entanto, a implementação dessas políticas enfrenta desafios estruturais significativos, incluindo formação docente inadequada, infraestrutura tecnológica desigual e carência de recursos para acessibilidade digital. A pandemia de COVID-19 acelerou essas contradições, evidenciando que a disponibilidade de dispositivos tecnológicos é insuficiente sem uma reformulação pedagógica alinhada às diretrizes políticas.

No capítulo referente ao "Percurso Metodológico" descrevemos o processo de geração de dados, a partir da pesquisa bibliográfica. Neste capítulo detalhamos, então, a natureza da pesquisa, a fonte de dados, o recorte temporal considerado, bem como as formas de identificação, seleção e organização dos dados obtidos. Assim, para a geração do *corpus* de dados, elegemos o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES como fonte de dados, por se tratar de base pública de abrangência nacional que reúne trabalhos *stricto sensu* de Programas de Pós-Graduação reconhecidos pela CAPES. Especificamos sobre o recorte temporal de 2020 a 2024, sob os efeitos da pandemia por COVID-19 nos últimos cinco anos, no que diz respeito

às práticas escolares e às formas de leitura mediadas por tecnologias digitais. O mapeamento realizado permitiu, então, a identificação e seleção prévia, por meio de expressões de busca já mencionadas anteriormente, e leitura, na íntegra, das produções científicas consideradas neste *corpus* e, ainda, definido através de critérios de inclusão e exclusão também já explicitados no capítulo 3.

No capítulo "Resultados e Discussão", uma análise descritivo-interpretativa permitiu a organização dos dados em três eixos temáticos. No primeiro eixo, intitulado "Concepções de leitura discursivizadas na produção acadêmica (2020-2024)", em especial, os trabalhos de Silva (2022) e Silva (2023), que permitiram observar que o ambiente digital promove uma profunda reconfiguração nas concepções e práticas de leitura. Foi possível evidenciar uma nítida transição de um paradigma tradicional, que compreende a leitura como um processo mecânico de decodificação para um paradigma dialógico, no qual o leitor assume um papel ativo de interpretação, constituição de sentidos e interação responsiva com os textos, tal como preconizado pelo Círculo de Bakhtin. Essa transformação parece ser impulsionada pela natureza da *web* e dos suportes digitais, que integram linguagens verbais, sonoras, visuais e hipermidiáticas, expandindo o conceito de alfabetização digital. A literatura digital infantil, dos *e-books* aos *app books*, emerge, neste contexto, não como uma substituição do livro impresso, mas como uma ampliação do ecossistema literário, criando formas de experiência estética e participação narrativa.

Contudo, foi possível observar que este novo cenário apresentou dupla face: de um lado, o potencial de desenvolver autonomia; de outro, a urgência de se abordar criticamente as relações de poder contidas nessas novas formas de produção cultural.

Destacamos, que os estudos considerados na análise apontaram que a promoção da leitura no século XXI exige que as políticas públicas e as práticas educativas superem resistências e se adaptem, bem como é imperativo formar mediadores, professores e familiares tecnologicamente atualizados, capazes de privilegiar a fruição e a crítica em detrimento da instrução, garantindo assim que o incentivo à leitura dialogue efetivamente com as realidades tecnológicas contemporâneas e forme leitores críticos, responsivos e plenamente inseridos na cultura digital.

No segundo eixo, intitulado "Concepções e Práticas de leitura na *web* discursivizadas na produção acadêmica (2020-2024)*"*, possibilitou evidenciar o advento da internet e das práticas de leitura na *web* como um fator preponderante para a redefinição do papel do professor, transformando-o de um transmissor de conhecimento para um mediador crítico e coautor do processo de letramento digital, sob uma atuação docente a ser regida pela ética da

escuta e pela promoção de encontros dialogados, onde os gêneros discursivos da esfera digital são incorporados às práticas pedagógicas a partir do interesse dos alunos.

Destacamos que, de acordo com as produções científicas analisadas, essa mediação exige o domínio técnico de ferramentas digitais; demanda uma postura dialógica e sensível, na qual o educador cria espaços para que os estudantes assumam posições responsivas perante os textos em ambientes digitais, interpretando-os, questionando-os e constituindo sentidos de forma ativa, assim como tais produções enfatizaram que o professor torna-se, portanto, um mediador de enunciação, capaz de navegar e decifrar, junto com os alunos, os cronotopos e as complexas relações de poder inerentes aos discursos que circulam online.

Por sua vez, o terceiro eixo, intitulado "Efeitos das políticas públicas nas concepções e práticas de leitura na *web*", foi possível refletir que, embora exista um aparato teórico e diretrizes, a exemplo do que advoga a BNCC e programas setoriais, tais iniciativas mostram-se insuficientes para assegurar, por si só, o acesso equitativo e o desenvolvimento de habilidades leitoras condizentes com as demandas do século XXI. A BNCC, ao mesmo tempo que incorpora uma visão enunciativo-discursiva da linguagem e admite a natureza singular da leitura no universo digital, apresenta uma contradição fundamental ao organizar seu currículo a partir de uma matriz estrita de habilidades e competências isoladas. Essa opção metodológica atomiza o fenômeno linguístico, convertendo práticas sociais fluidas e complexas como a interpretação crítica de textos na *web* ou o engajamento em debates virtuais em objetivos educacionais verticalizados e verificáveis. A consequência é uma redução da linguagem a itens de verificação, que priorizam a execução de tarefas específicas em detrimento de uma formação leitora autônoma, reflexiva e situada. Sob essa lógica, a Base acaba por enfraquecer sua própria proposta inicial, ao tratar o digital e o discursivo como conteúdos a serem dominados, e não como espaços dialógicos de constituição de sentido e de subjetividade.

Foi possível refletir, a partir dos dados obtidos e discutidos, que as produções científicas consideradas apresentaram como estratégias pedagógicas mais adequadas para a leitura na *web* aquelas fundadas na pesquisa colaborativa e centradas no discente. Tais produções indicaram a necessidade de se privilegiar a fruição dialógica crítica sobre a instrução técnico-mecanicista, preparando os estudantes para consumir informação, para interagir com ela de forma reflexiva e responsável. Ainda, indiciaram ser imperativo o investimento em uma formação docente contínua que desenvolva as técnicas, mas, sobretudo, uma compreensão aprofundada da internet como um ambiente social e discursivo heterogêneo, que exige mediações que preparem o leitor para os desafios e as possibilidades do século XXI.

Portanto, a partir desse estudo, entende-se que as práticas de leitura na *web* no Ensino Fundamental I são discursivizadas e compreendidas pela produção acadêmica recente como um processo dialógico e sociointeracional, distinto da leitura linear tradicional. A pesquisa demonstrou que a mediação docente é importante para a promoção de uma leitura dialógica responsiva e crítica, na qual as crianças aprendem a interagir ativamente com ferramentas digitais, assumindo uma postura engajada perante os textos.

A perspectiva bakhtiniana e vigotskianos ofereceu fundamentos teóricos robustos para repensar o ensino de leitura, integrando suportes digitais e enfatizando conceitos como alteridade, dialogismo e cronotopo. Além disso, o contexto pandêmico acelerou a necessidade de incorporar tecnologias digitais nas práticas escolares, aproximando a leitura realizada no ambiente escolar das práticas extraescolares dos alunos.

É necessário, então, a busca pela reformulação das práticas pedagógicas tradicionais que ainda privilegiam a decodificação e associam leitura predominantemente a suportes físicos, para abranger abordagens que contemplem a complexidade da leitura na *web*. Isso implica formar professores para atuarem como mediadores em ambientes digitais, capacitando-os a utilizar teorias que enfatizam a interação e a constituição colaborativa de significados.

A regulamentação do uso da internet, quando articulada a políticas públicas educacionais, representa um elemento efetivo a promoção de práticas de leitura na *web*, mas é necessário garantir sua efetiva implementação nas salas de aula, assegurando que as práticas contribuam para a formação de leitores críticos e preparados para as demandas do século XXI.

III. CONSIDERAÇÔES FINAIS

Percebo que este percurso foi uma resposta necessária ao cenário histórico apresentado no início: um mundo transformado digitalmente e intensivamente reconfigurado pela pandemia. Partimos da constatação de que a leitura, prática fundante da formação humana, estava sendo ressignificada nos ambientes digitais, e era preciso compreender esse movimento.

Tal como explicitado anteriormente, a motivação para o desenvolvimento desse estudo nasceu de uma inquietação prática, da observação direta do diálogo entre as concepçõs e práticas de leitura na *web*. Essa experiência gerou um enunciado concreto que exigia uma elaboração teórica. Ao assumir o lugar da pesquisadora, busquei nas teorias do dialogismo e da mediação as lentes para interpretar o que via, transformando a pergunta prática em um problema científico. Este estudo foi, portanto, um exercício de tradução e ampliação, onde a vivência no chão da escola encontrou eco na sistematização acadêmica.

A inovação científica deste trabalho, sob minha perceção e como destaquei, residiu em focar os anos iniciais do Ensino Fundamental I, um período ainda carente de mapeamento sistemático no que tange à leitura digital. Ao realizar esse recorte, busquei desafiar visões instrumentalistas da tecnologia e procurei revelar como a hipertextualidade da *web* podem contribuir com a produção de sentidos pelas crianças. Isso representou um esforço para oferecer novos paradigmas à aprendizagem, saindo da lógica da transposição para a da ressignificação.

Reconheci que essa inovação teórica era urgente porque a escola e seus agentes estão imersos nessa realidade digital, mas frequentemente desamparados de referenciais críticos. A formação do leitor no século XXI constitui possibilidades que vão além do domínio do texto impresso, incluindo a navegação crítica e a ressignificação ética dos fluxos informacionais.

Para a comunidade escolar, a relevância desta pesquisa pode se caracterizar pela promoção de uma leitura de mundo mais crítica e uma cidadania digital plena. Em uma era de desinformação, formar leitores capazes de dialogar criticamente com textos digitais é um ato democrático. Ao mapear o que a ciência tem dito sobre isso, foi empreendida uma busca por caminhos para que a escola fortaleça seu papel social, contribuindo para uma inclusão digital substantiva, focada no sentido e no encontro com o outro.

Metodologicamente, o estudo foi guiado pela pergunta central sobre como as concepções e práticas de leitura na *web* nos anos iniciais têm sido discursivizadas pela pós-graduação em Educação. Executei um mapeamento bibliográfico da produção nacional entre 2020 e 2024, entendendo que esses enunciados acadêmicos carregam vozes sociais e posicionamentos ideológicos sobre o fenômeno. Esse recorte temporal, abarcando o período

pandêmico e pós-pandêmico, mostrou-se essencial para capturar um momento singular de aceleração e reflexão.

A estrutura da dissertação, organizada em capítulos que vão da fundamentação teórica à análise dos dados, permitiu-me conduzir essa investigação com rigor. Percorri desde a compreensão da leitura na cultura digital até a identificação de tendências na produção acadêmica, sempre mantendo um diálogo constante entre os referenciais bakthinianos e vigotskianos e os dados empíricos coletados.

Importante destacar que esse percurso não foi linear, mas um movimento constante de idas e vindas entre a teoria e a evidência.

Os resultados desta pesquisa, sintetizados na análise, buscam oferecer, portanto, uma contribuição prática tangível. Para professores, gestores e famílias, este estudo sistematiza desafios e possibilidades observados no período mais agudo da transformação digital educacional. Espero que ele possa contribuir como ferramenta para reflexão e para a criação de estratégias pedagógicas mais eficazes, que preparem nossas crianças não só para usar a tecnologia, mas para interagir com ela de forma significativa e crítica.

Para o meio acadêmico, a contribuição se dá na dupla dimensão da organização e do aprofundamento. Ao mapear a produção recente, este trabalho pode se constituir como mais uma referência para futuras investigações, evitando a dispersão e apontando lacunas. Além disso, ao analisr os dados através das lentes dialógica e histórico-cultural, novas camadas de compreensão sobre um fenômeno social complexo também podem contribuir como fomento para debates que vão além da instrumentalidade e atingem a essência da constituição de de sentidos na era digital.

Dessa perspectiva esse estudo buscou seu propósito de analisar a discursivização das concepções e práticas de leitura na *web* no Ensino Fundamental I, representando não apenas um acabamento provisório de um ciclo de inquietação, mas também a abertura de novos caminhos de investigação. Reafirmo que, num mundo pós-pandêmico, dissociar educação e cultura digital é insustentável.

Esta dissertação é, assim, o resultado do esforço de interpretação e contribuição para pensarmos as concepções de leitura na *web* e para que esse direito social siga formando sujeitos capazes de ler, em toda a profundidade da palavra, em seu tempo e em seu mundo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa:** apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARAÚJO, M. D. V. A leitura, por crianças pequenas, de obras de literatura digital e digitalizada. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 37, n. 75, p. 81-99, 2019.

ARENA, D. B. Para ser leitor no século XXI. *In*: SOUZA, R. J. de; SOUZA, A. C. de(org.). **Nas teias do saber:** ensaios sobre leitura e letramento. São Paulo: Meio Impresso Produções, 2005. p. 21-30.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação** Verbal. 5. ed. São Paulo: Editora WMT Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. **Estética de la creación verbal**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 1985.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN. M.; VOLOCHINOV, V. **O Freudismo**. São Paulo: Perspectiva. 2009.

BAKHTIN. M.; VOLOCHINOV, V. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 2011.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: fundamentos fundamentais do método sociológico na Ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online:** textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editora, 2015.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 248, seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 163, seção 1, p. 3, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 02 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD**. Brasília: MEC, 2021.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL**. Brasília: MEC, 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, SECADI, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

BUCKINGHAM, D. Além da tecnologia: aprendizagem infantil na era da cultura digital. Trad. John G Hedberg. **British Journal of Educational Technology Volume**, v. 39, n. 4, p. 751-752, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00870_4.x Acesso em: 22 jul. 2025.

CHARTIER, R. Novas tecnologias e a história da cultura escrita. Obra, leitura, memória e apagamento. **Leitura:** Teoria e Prática, v. 35, n. 71, p. 17-29, 2017.

CHARTIER, R. **As aventuras do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. 2. ed. Brasília: EdUnB, 1999.

COSCARELLI, C. V. (org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

CRUVINEL, F. R. Ensinar a ler na escola: a leitura como prática cultural. **Ensino Em Re-Vista**., Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 249-276, jan./jun., 2010.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREITAS, M. T de A. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisaqualitativa. **Cadernos de Pesquisa,** Minas Gerais, n. 116, p. 21-39, jul., 2002.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedo & Demo, 2010.

GIROTO, C. R. M. **A parceria entre o professor e o fonoaudiólogo:** um caminho possível para a atuação com a linguagem escrita. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília. 2006.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, v. 24, p. 441-452, 2011.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.). **As tecnologias nas práticas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 11-24.

GIROTO, C. R. M.; SILVA, D. V. ; BERBERIAN, A. P.; SIGNOR, R. C. F.; SANTANA, A. P. O. Promoção do letramento e desmedicalização do ensino. In: COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (org.). **Núcleos de ensino da UNESP:** metodologias de ensino e apropriação de conhecimentos pelos alunos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 306-328.

GIROTO, C. R. M.; ARAUJO, L. A.; VITTA, F. C. F. Discursivização sobre "doenças do não aprender" no contexto educacional inclusivo: o que dizem os professores de Educação Infantil?. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 807-825, abr., 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOLDMAN, S. R.; BRAASCH, J. L. G.; WILEY, J.; GRAESSER, A. C.; BRODOWINSKA, K. Comprehending and learning from Internet sources: processing patterns of better and poorer learners. **Reading Research Quarterly**, v. 47, n. 4, p. 356-381, 2012.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGe). **Palavras e contrapalavras:** glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

KIRCHOF, E. R. Como ler os textos literários na era da cultura digital?. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, v. 47, p. 203-228, 2016.

KOCH, I. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporar Communication. London: Routledge, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimento metodológico na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálysis**, Florianópolis, n. 10, p. 37-45, 2007.

LYONS, M. A história da leitura de Gutenberg a Bill Gates. In: LYONS, M.; LEAHY, C. **A palavra impressa:** histórias da leitura no século XIX. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 1999. p. 7-22.

MACHADO M. L. C. A; LOPES P. S. V. C; SANTANA A. P. Os sentidos da alfabetização na bncc: leituras a partir da perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, v. 26, n. 52, 2022.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The ESP**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 169-184. Disponível em https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9905. Acesso em: 20 jul. 2025.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: uma introdução crítica auma poética sociológica. Trad. Ekaterina Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MIOTELLO, V. Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO- GEGe- UFSCar. **Palavras e contrapalavras:** enfrentando questões da metodologia bakhtiana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 151-168.

MORO, R. G.; KIRCHOF, E. R. Como as crianças leem book apps literários? Análise de uma prática de leitura com os aplicativos Boum! E a árvore dos sonhos. **Letras em Revista**, Teresina, v. 9, n. 2, p. 59-75, jul./dez., 2018.

NASCIMENTO, B. A. B. do; PENITENTE, L. A. de A.; MOSCA GIROTO, C. R. Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial. **Rev. Actual. Investig. Educ.**, San José, v. 18, n. 3, p. 517-543, dez., 2018.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, análise linguística e proposta de intervenção. *In*: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS - CLAPFL, 1., 2007, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: EDUSC, 2007.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando:** aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando:** aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, A. E. Sem modo avião: jovens e leitura de livros. 28º E NCONTRO ANUAL DA COMPÓS (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação). **Anais [...].** Porto Alegre: PUCRS, jun. 2019.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTOS, C. F. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 05, jan/jun. 2002, p. 29-34. Disponível em: http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=95. Acesso em: 13 jun. 2025

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica Currículo Paulista. **Currículo paulista:** etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. São Paulo: Secretaria da Educação (SEDUC)/ União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME-SP), 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Subsecretaria Pedagógica. **Educação digital e midiática:** complemento ao Currículo Paulista. São Paulo: Secretaria da Educação (SEDUC)/ União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME-SP), 2025.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 13 ed. São Paulo: Cortez. 2012.

VIANA, M. A. P.; MERCADO, L. P. L. **Tecnologias digitais da informação e comunicação na formação de professores:** ressignificando e potencializando a prática docente na Educação básica e ensino superior. São Paulo: Pedro & João Editores, 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento na idade escola**r. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone; Edusp, 2006. p. 103-117.

VIGOTSK[I], L. S**. A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Sheila Grilloe Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Instrumento de pesquisa: teses e dissertações encontradas a partir das consultas ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

0	Autoria	Título	Resumo	Palavras-chave	Ano	Método	Instituição	Formato	Base de dados
1	ADRIANA NAOMI FUKUSHIMA DA SILVA	O ENSINO DOS ATOS DE LEITURA UTILIZANDO A *WEB*	Este trabalho relata o resultado de pesquisa que teve por objetivo geral analisar os processos de apropriação dos atos de leitura através da *web* em situações de encontros dialogados com onze interlocutores, 10 crianças com idade entre seis e oito anos e eu, numa escola de ensino Fundamental de um município de grande porte do Estado de São Paulo. Para isso, à luz do referencial teórico do Círculo de Bakhtin, da pesquisa de cunho qualitativo e da metodologia de pesquisa colaborativa, os dados foram gerados por meio de revisão bibliográfica, leitura do material e desenvolvimento de situações de leitura no ambiente escolar. A geração de dados em um ambiente escolar ocorreu com o intuito de desenvolver situações de ensino dos atos de leitura utilizando a *web* de modo que pudessem ocorrer o diálogo e as relações de alteridade entre os interlocutores da pesquisa. Os dados foram gerados em uma escola municipal de um município de grande porte do Estado de São Paulo nos meses de abril a dezembro de 2018. Foram propostas situações de leitura de gêneros discursivos em encontros dialogados, nos quais os interlocutores tiveram oportunidade de aprender a ler gêneros discursivos, à escolha deles, utilizando a *web* como suporte. Os dados foram transcritos e analisados com base em quatro eixos temáticos: O outro em mim: compreensão de leitura; Leitura e seus suportes através dos tempos; Relações Entre Os Interlocutores e os Gêneros Discursivos; e Atos de leitura. A partir da geração colaborativa dos dados, da organização, discussão e de sua análise à luz do referencial teórico apoiado nas concepções de leitura, cronotopo, alteridade e posição responsiva do Círculo de Bakhtin, a análise permitiu verificar que as compreensões de leitura das crianças estão ligadas à área que defende a redução da escrita a um código que permita a decodificação, possivelmente devido à forma como os pais e as professoras veem o ensino dastécnicas de decodificação. Para as crianças, o suporte de leitura relaciona-se com os suportes físicos porque estes são os suportes utilizados na escola para ensinar a criança a ler. Ao aprenderem atos de leitura pela *web*, as crianças passaram a utilizar gestos característicos Deste suporte e as ferramentas disponíveis nele para assumir posições responsivas. No que se refere ao ensino dos atos de leitura, foi possível verificar que compreender a estrutura do gênero contribuiu para a tomada de posição e aprender estes atos	Educação; Ensino do ato de ler; Atos de leitura; Teoria Bakhtiniana; *Web*.	2022	Pesquisa Colaborativa Encontros dialogados	Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus De Marília	Teses	Capes

			possibilitou ao leitor buscar pelas informações e dialogar com texto, de modo a se alterar e compreender o texto. De modo geral, é possível concluir que os processos de apropriação dos atos de leitura pela a *web* contribuíram para a formação de leitores que tomam posições responsivas sobre o que leem utilizando gestos em um suporte que se aproxima daquilo que é usado fora do ambiente escolar						
2	TAVARES, JOSIELE VITA DA SILVA.	LEITURA LITERÁRIA EM AMBIENTES DIGITAIS: PERCEPÇÕES DOCENTES EM RELAÇÃO AO USO DE DISPOSITIVOS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO	A literatura está aderindo aos formatos e suportes das tecnologias, os quais possibilitam outras relações entre o leitor e o texto, criando especificidades da leitura no ambiente digital, o que oferece novas possibilidades à prática docente para promoção do letramento literário. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as percepções docentes em relação à utilização da tecnologia digital na prática pedagógica para promover o letramento literário na escola, durante o ensino remoto. Para isso, pretende-se (i) identificar os diferentes dispositivos digitais que são utilizados para a mediação da leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente 3º e 4º ano; (ii) refletir sobre a leitura em ambiente digital, a leitura literária, da formação docente e as orientações dos documentos orientadores da prática de ensino sobre a leitura; (iii) construir um caderno orientador direcionado aos professores no intuito de apresentar dispositivos digitais com intuito de auxiliá-los na mediação da leitura literária no espaço educacional. Para isso, realizou-se uma pesquisa descritiva e exploratória, de abordagem qualitativa, e optou-se por dois procedimentos de coleta de dados: a aplicação de questionário e a realização de entrevista semiestruturada com cinco professoras, que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, sobre os usos da tecnologia digital no trabalho pedagógico com a leitura literária. O embasamento teórico metodológico da pesquisa se fundamenta nos estudos Cosson (2020; 2021), Paulino (2010), Colomer (2007), Goulart (2020; 2021) sobre letramento literário e leitura literária para crianças; nos estudos de Araújo (2019), Kirchof (2016) Corrêa (2020; 2021), Ribeiro (2020) e Chartier (2002) sobre leitura em ambiente digital; Tardif (2012) e Nóvoa (2017) sobre formação de professores. A partir das respostas foi possível identificar as percepções das professoras em relação ao: (1) aprendizado docente para uso das tecnologias, (2) recursos multimídia utilizados: dificuldades e facilidades na aplicabilidade, (3) letramento literário e os dispositivos digitais. Os resultados apontam a necessidade de formação contínua, de modo que possibilite o acesso e as orientações em relação ao uso de dispositivos digitais, ou seja, uma formação pautada em uma experiência prática e concreta sobre dispositivos que podem ser utilizados para a mediação da leitura literária. Desse modo elaboramos como produto educacional, resultado dessa pesquisa, um caderno orientador aos professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase na leitura literária, na leitura em ambientes digitais e no uso de dispositivos digitais	Leitura Literária;Letramento Literário;Dispositivos digitais;Formação de professores	2023	Pesquisa descritiva exploratória aplicação de questionário e entrevista.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	DISSERTAÇÃ	Capes
3	TEIXEIRA,	O Process	No âmbito da cultura digital é necessário questionar a entrada massiva das mídias nos contextos escolares que impactam diretamente as práticas dos professores. Este estudo	Apropriação	2021		TESE	UNIVERSIDA	Capes

	GRAZIELA GOMES STEIN.	o de Apropriação de Tecnologias por Professores do Ensino Fundamental: possibilidades a partir do curso piloto de especialização em educação na cultura digital	tem como objetivo geral investigar como se deu o processo de apropriação das mídias digitais dos professores cursistas do Ensino Fundamental I do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital (EECD) ofertado na modalidade de ensino a distância pela Universidade Federal de Santa Catarina entre os anos de 2014 e 2016. Tem-se como objetivos específicos: i) Analisar a proposta pedagógica do curso por meio do Documento Base; ii) Analisar a proposta do material didático (E-Book) do Núcleo Específico do Ensino Fundamental I; iii) Entender a apropriação feita pelos cursistas por meio da leitura dos seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). O olhar é orientado por referenciais da mídia-educação, da Apropriação das TIC por Professores em Formação (modelo TEAM, em inglês) e do *webcurrículo*. A mídia-educação embasa a concepção de educação feita pelas mídias, para as mídias e com as mídias, considerando suas possibilidades para expressão e transformação social. O modelo TEAM orienta a compreensão de apropriação midiática (internalização das mídias nas práticas) como um processo contínuo, progressivo, baseado em testes e experiências práticas, sendo dialogado e negociado pela comunidade escolar dentro das possibilidades ofertadas no contexto, almejando a integração das tecnologias digitais em todos os espaços e atividades escolares (a construção do *webcurrículo*). Para cumprir com os objetivos, optou-se por uma pesquisa qualitativa, balizada pela análise de conteúdo. Definimos como grupo amostral os alunos que participaram do Núcleo Específico (NE) voltado à integração das TDIC no ensino fundamental I, e como corpus analítico o Documento Base, o Ebook do NE e os 19 TCC do grupo amostral. Enquanto os dois primeiros documentos tratam das possibilidades ofertadas aos cursistas para apropriação midiática, os TCC são um relato reflexivo sobre o próprio processo de apropriação dos cursistas, o que possibilita investigar a efetivação ou não das possibilidades formativas. Os resultados demonstram que o Documento Base apresenta fundamentos e princípios para o Curso condizentes com o referencial teórico por nós adotado, mas que o Ebook tem alguns distanciamentos dos princípios apresentados no Documento, como a falta de práticas exemplares de apropriação das TDIC e o foco excessivo em referenciais teóricos. Os TCC mostram a tendência dos cursistas ao trabalho individual e a sua dificuldade em analisar sua prática a partir da literatura acadêmica pertinente, o que os levou a repercutir visões das mídias como ferramentas pedagógicas para o controle da atenção dos alunos e melhoria da apreensão de conteúdos. Entretanto, alguns TCC mostram níveis de apropriação mais avançados, ressignificando objetivos e práticas pedagógicas	Midiática; Mídia-educação;Formação de professore				DE FEDERAL DE SANTA CATARIN	
4	NAKASHIMA, EDNA	A ESTRATÉGIA ATIVA DA	A presente dissertação foi desenvolvida na linha de pesquisa “Formação e ação do profissional docente e práticas educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente (SP). O objetivo geral da pesquisa foi construir e avaliar uma estratégia ativa de gamificação na motivação para leitura no componente curricular da Língua Portuguesa. A pesquisa	Gamificação;Leitura; Língua Portuguesa ;Motivação	2023		DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE DO OESTE	Capes

	GUEDES.	GAMIFICAÇÃO E A MOTIVAÇÃO PARA LEITURA NO COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA’	adotou uma abordagem qualitativa, do tipo intervenção, envolvendo uma turma de 26 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede pública de um município de pequeno porte no interior paulista. Na coleta de dados utilizou-se inicialmente um questionário para compreender o perfil tecnológico – a tecnologia de acesso e o período de conexão – e o perfil gamer dos estudantes – se gostavam de jogar, de competir e de ganhar recompensas. Depois realizou-se um primeiro grupo focal a fim de compreender as motivações intrínsecas, extrínsecas e possíveis desmotivações no processo de ensino aprendizagem dos estudantes relativos à leitura. Com os dados obtidos através do questionário e do primeiro grupo focal, a pesquisadora construiu e aplicou uma estratégia ativa de gamificação para leitura. Durante o processo de gamificação, foram observadas a interação, a colaboração, as reações dos estudantes e as formas de resolução dos desafios. Os dados coletados foram registrados em diário de bordo. Os documentos produzidos pelos estudantes também foram utilizados na análise. Ao final, realizou-se o segundo grupo focal pós-intervenção com os participantes a fim de avaliar a motivação e o estado de fluxo vivenciado durante o processo gamificado para leitura. A partir dos dados produzidos foram criadas duas categorias de análise: (1) Elementos de gamificação e a motivação para a leitura; e (2) O estado de fluxo durante a gamificação na leitura. Os resultados demonstraram que o uso dos elementos gamer na estratégia desenvolveu o engajamento dos estudantes e o avanço nas habilidades de leitura. Os participantes afirmaram o quão interessante e divertido foi aprender com a gamificação, e que nunca tinham visto o tempo passar tão rápido durante as atividades. O estado de fluxo alinhou-se ao engajamento na sensação de prazer momentâneo com desafios na leitura, validando o equilíbrio dinâmico dos estudantes em relação ao prazer que sentiram durante a imersão na atividade, possibilitando a satisfação no processo de aprendizagem	;Educação Básic				PAULIST	
5	OLIVEIRA, ANDREIA DOS SANTOS.	VIVÊNCIAS LITERÁRIAS E FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS: o papel	O Outro tem papel essencial na constituição do sujeito. É por meio das relações sociais estabelecidas e das trocas verbais que nos constituímos. Não nascemos homens, tornamo-nos à medida que vivemos, é necessário um segundo nascimento, o social. Assim também ocorre com os leitores. Ler não é uma capacidade inata, é constituição e o Outro, aqui denominado mediadores de leitura, tem papel fundamental neste processo. Diante desse contexto, o objeto da pesquisa que deu origem a esta tese foram as vivências literárias e o papel do Outro mediador de leitura na formação de leitores literários. A pesquisa esteve vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus Marília, integrando a linha de pesquisa Teorias e Práticas Pedagógicas e o grupo de pesquisa Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação (PROLEAO). Objetivou compreender o que revelam as vozes de crianças sobre suas vivências literárias e o papel do Outro na contribuição para a sua formação como leitores literários, quer seja em ambientes	Educação. Criança. Leitura. Formação leitora. Mediador de leitura. Vivências literárias	2021		TESE	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO -	Capes

		do Outro pelas vozes de rondonienses do Ensino Fundamental	escolares quer seja fora deles. A questão que deu origem a pesquisa foi: O que revelam as vozes de crianças sobre suas vivências literárias e o papel do Outro na contribuição para a sua formação como leitores literários, quer seja em ambientes escolares quer seja fora deles? Parti da hipótese de que as bases sociais, os Outros, as vivências e condições sociais de existência influenciam no processo de formação de leitores literários. A tese defendida foi a de que vivências literárias e seus mediadores de leitura, o Outro literário, contribuem para a formação de crianças leitoras, quer seja em ambientes escolares quer seja fora deles. Como parte da metodologia de pesquisa, o diálogo formativo foi organizado de acordo com os pressupostos das pesquisas em Ciências Humanas defendidos pelos Filósofos da linguagem. Os dados foram gerados com seis alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, em doze encontros semanais nos quais as crianças liam e ouviam obras literárias e dialogavam sobre suas vivências leitoras. Volóchinov3, Bakhtin, Vigotski4, Ponzio, Foucambert, Bajard, Petit, Jolibert e colaboradores, Geraldi e Arena são alguns dos estudiosos da linguagem e da leitura que embasam as discussões realizadas. Três unidades temáticas constituem a organização e a análise dos dados: Concepções de leitura e leitores, Vivências literárias e os mediadores de leitura e Conversação literária: leitura de livros ilustrados físicos e digitais. Os resultados apontam a importância das vivências literárias e da contribuição do outro mediador de leitura na constituição do leitor literário. Vivências e mediadores tão distintos contribuíram para que a necessidade de ler literatura tivesse sido diferente para cada uma das seis criança					CAMPUS MARÍLI	
6	ELIANE COSTA KRETZER	A utilização de recursos tecnológicos digitais na intervenção PSICOPEDAGÓGICA PARA A MELH	Apresentamos a pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). É um estudo desenvolvido dentro da linha de pesquisa Processos Educativos e Inclusão, cujo tema se insere na utilização de Recursos Tecnológicos Digitais (RTD) em Sessões de Intervenção Psicopedagógica (sipp) para a melhora da fluência leitora, com estudantes da educação básica que apresentam Dificuldades de Aprendizagem (DA) na perspectiva de processos educativos inclusivos (FREIRE, 1998; 2002; 2011; MITTLER, 2003; GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007; PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007; CUNHA, 2011). O tema e o objeto de estudo foram problematizados a partir da necessidade de se encontrar alternativas de intervenção psicopedagógicas (WEISS, 2004; FERNÁNDEZ, 1991; 2001; PAÍN, 1992; CAIERÃO, 2013; CAIERÃO; HICKEL; KORTMANN, 2016; LEAL, 2017) que possam auxiliar os/as estudantes com DA a desenvolverem os processos cognitivos que envolvem a aprendizagem da leitura (SCLIAR-CABRAL, 2003a; 2003b; 2004; 2019; 2020; DEHAENE, 2012; SNOWLING; HULME, 2013) e consequentemente a melhora na fluência de leitura (LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2002; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; ZORZI, 2008; 2010; SCHARDOSIM, 2010; 2015), buscando, sobretudo	Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem. Fluência Leitora. Recursos Tecnológicos Digitais. Psicopedagogia. Processos Educativos Inclusivos.	2021		Dissertação	Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú	Capes

		ORA DA FLUÊ NCIA LEITO RA COM ESTU DANT ES DA EDUC AÇÃO BÁSIC A NA PERSP ECTIV A DE PROC ESSOS EDUC ATIVO S INCLU SIVOS	A constituição histórica, social e ativa dos/as estudantes. Como hipótese, o uso de RTD pode auxiliar a romper barreiras físicas, atitudinais e culturais, promovendo a autonomia e a inclusão (SANCHO, 2006; KENSKI, 2010; 2012; MORAN, 2013; MARTINO, 2015; KRETZER; VIEIRA, 2019). Metodologicamente, foi um estudo qualitativo e quantitativo em educação, com bases da psicopedagogia, da psicolinguística e das neurociências. A hipótese foi testada através de pesquisa experimental (GIL, 2008a; 2008b; PRODANOV; FREITAS, 2013), com Grupo Experimental (GE) e Controle (GC), compostos por estudantes da educação básica com DA que participaram de intervenções psicopedagógicas, sendo que apenas no GE essas foram mediadas por RTD. Foram aplicados testes psicopedagógicos de leitura de palavras (TLP) e de texto (TLT) com base em Kretzer e Vieira (2019), em ambos os grupos. O objetivo foi Investigar a utilização de RTD na intervenção psicopedagógica para a melhora da fluência leitora dos/as estudantes com DA, na perspectiva de processos educativos inclusivos, atendidos/as na psicopedagogia do Serviço de Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Psicologia Escolar – Gaspar/SC (SEFOPPE). Utilizamos como RTD jogos online, aplicativos (App), vídeos, softwares de edição de texto e apresentação de slides e uma ferramenta de busca. Os achados revelam que os estudantes do GE apresentaram resultados positivos na melhora da fluência leitora de texto e nos processos de decodificação em comparação aos resultados do GC, medidos pelo TLT. Quanto à fluência leitora de textos nossa hipótese foi confirmada sobre o uso dos RTD na intervenção psicopedagógica. Em relação aos dados do TLP sobre a leitura de palavras, nossa hipótese foi refutada porque não houve diferença significativa entre os escorres do GC e do GE. Dessa forma, atingimos o objetivo proposto parcialmente, ou seja, nossos resultados apresentam melhoras mais significativas na fluência leitora de textos do que de palavras. Como resultados secundários, podemos apontar que práticas psicopedagógicas específicas que desenvolvam habilidades de consciência fonológica e treino de leitura contribuíram para a aprendizagem da leitura em ambos os grupos, com intervenção e sem a intervenção dos RTD. Outro aspecto apontado, pela análise qualitativa dos dados das observações das sipp, foi a melhora no engajamento, persistência, disposição e iniciativa dos/as estudantes do GE, que receberam intervenção mediadas pelos RTD, na relação com a aprendizagem da leitura e as suas dificuldades, comparado ao GC. Na perspectiva de processos educativos inclusivos e inovadores, a utilização de RTD na intervenção psicopedagógica foram importantes tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo para os processos de envolvem a aprendizagem da leitura e a melhora da fluência leitora.						

7	ARIANA ALVES DA SILVA	LEITURA EM AMBIENTE DIGITAL PARA CRIANÇAS: A MULTIMODALIDADE EM APLICATIVOS, COM ÊNFASE EM "CRIANCEIRAS" – POEMAS DE MANOEL DE BARROS	Em decorrência de um mundo globalizado e marcado pelas tecnologias digitais, o texto em tela Recebe formato multimodal e as relações entre leitor e texto (em tela) se transformaram. Por isso, a leitura em ambiente digital tem ganhado olhares e atenções nas pesquisas acadêmicas, sobretudo os aplicativos digitais de contação de histórias para as crianças, que neste trabalho elegeu-se como tema de investigação. Este estudo, então, buscou explorar a leitura em ambiente digital para crianças, com ênfase na multimodalidade presente em aplicativos, utilizando o aplicativo "Crianceiras" para um estudo mais aprofundado sobre a multimodalidade e sua coleção de poemas de Manoel de Barros. O trabalho investiga como a multimodalidade influencia a experiência de leitura digital para crianças, especialmente na interação entre texto, Imagens e outros elementos multimídia presentes nos aplicativos. Como aporte teórico para esta pesquisa, nos apoiamos na concepção de leitura proposta por Martins (2004), Koch e Elias (2008), Goulemot (2001) acerca da leitura como produção de sentidos; de Cosson (2007) e Paulino (2009) sobre letramento literário; Soares (2002), Ribeiro (2008), Coscarelli e Ribeiro (2010) sobre o letramento digital e tecnologia digital, e de Kress (2003; 2010), Rojo (2012; 2019) sobre os estudos acerca da multimodalidade textual. A metodologia segue uma Abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e exploratória. Foram utilizadas fontes diversas, Como materiais acadêmicos, sites e plataformas online para embasar as discussões realizadas ao longo deste trabalho. Realizou-se um levantamento das discussões a respeito da temática envolvendo literatura digital para crianças e dos aplicativos digitais gratuitos disponíveis online e direcionados ao público infantil. Dentre estes, selecionamos o aplicativo "Crianceiras –Poesias de Manoel de Barros" para analisar a multimodalidade presente nos poemas. A partir da análise realizada, foi possível perceber que a literalidade dos poemas, bem como a multimodalidade que os gêneros digitais podem apresentar na articulação entre escrita poética, musicalidade e ilustração, possibilitam a proximidade entre leitor e texto de maneira atrativa. Isso tem o propósito de prender a atenção desse pequeno leitor, estimulando as crianças por meio de práticas de leitura e escrita a fazerem descobertas sobre a forma como a ação leitora se efetiva. Como produto educacional desta pesquisa, parte do Mestrado Profissional em Educação, foi desenvolvido um artigo sobre a preservação do hábito de leitura a partir da Proposta do Kindle.	Leitura em ambiente digital. Literatura infantil digital. Aplicativos digitais. Multimodalidade.	2023		Dissertação	Universidade Federal de Lavras	Capes
8	Maria Gabriela Lopes	Práticas de compre	A leitura pode ser considerada uma habilidade educacional fundamental para as crianças, pois leva a experiências de aprendizagem envolvendo habilidades funcionais,	Autismo. Compreensão de	2023		Dissertação	Universidade do	Capes

	Araújo Stone Aires	ensão de leitura em crianças com autismo: Um estudo de revisão integrativa	sociais e acadêmicas. Embora muitas crianças neurotípicas adquiram essas habilidades com certa facilidade, algumas populações, especialmente aquelas Com Transtorno do Espectro Autista (TEA), frequentemente apresentam dificuldades Na aprendizagem da compreensão leitora. O objetivo desta revisão integrativa é analisar as intervenções de compreensão leitora em crianças com TEA. Para isso, realizamos a busca por artigos científicos publicados de 2012 a 2021, usando as palavras-chave autism e reading program ou reading intervention e reading Comprehension, nas bases de dados Eric, Scopus, *Web* of Science, Google Scholar e Scielo. Para seleção dos artigos, foi realizada a leitura do seu título e do seu resumo, Seguida da leitura do texto completo desses artigos. Foi construído um instrumento de extração de dados para a organização dos estudos selecionados e foi realizada uma análise crítica dos resultados. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 13 estudos. A análise desses estudos mostra que, quando são Realizadas intervenções específicas, os indivíduos com autismo conseguem aproveitar a instrução que recebem e apresentam redução nas dificuldades relacionadas à leitura. Sugere-se que mais estudos sejam realizados, levando em consideração as habilidades de leitura para melhoria da compreensão leitora.	leitura. Intervenção em leitura				Estado do Rio de Janeiro	