


**O PAPEL DA FORMAÇÃO LEITORA NO CONTEXTO DA ERA DIGITAL: ATUAÇÃO
DOCENTE E LEITURA**

**THE ROLE OF READING EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE DIGITAL AGE:
TEACHING PRACTICE AND READING**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.035-070>

Douglas Henrique de Oliveira Braz

Docente da Pós-Graduação na Faculdade Sesi de Educação. Doutor em Docência e Gestão Educacional pela USCS; Mestre em Ensino de Física pela UNESP; Licenciado em Matemática pela UNOESTE
E-mail: douglas.braz@sme.prefeitura.sp.gov.br

Fabiana Delanhese Machado

Docente na Educação Infantil na Secretaria de Educação de Regente Feijó e Presidente Prudente
Especialista em Gestão Educacional e Educação Infantil pela UNESP; Especialista em AEE e Neuropsicopedagogia
E-mail: babi_delanhese@yahoo.com.br

Nayara Moreira Camargo

Docente na Educação Infantil na Secretaria de Educação de Presidente Prudente. Especialista em Gestão Educacional e Educação Infantil pela UNESP; Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA)
E-mail: naycamargo85@gmail.com

RESUMO

O artigo discute a formação leitora na era digital, entendendo a leitura como prática sociocultural que articula dimensões cognitivas, éticas, estéticas e políticas. Partindo da distinção, sem cisão, entre alfabetização e letramento, sustenta-se que a escola deve superar abordagens meramente técnicas e avaliativas para promover experiências de leitura significativas, críticas e prazerosas. Em perspectiva teórico argumentativa, o texto revisita a centralidade da leitura na formação humana, problematiza a atuação docente ainda ancorada em modelos transmissivos e examina os impactos da textualidade eletrônica sobre os gestos de leitura, a validação de informações e a circulação de discursos. Considera-se, ainda, o quadro de desigualdade de acesso às tecnologias, destacando que conectividade e dispositivos não garantem, por si, letramentos mais qualificados. Defende-se o professor mediador como agente de letramentos, responsável por planejar itinerários de leitura que integrem impresso e digital, multiletramentos e letramento literário, com foco em inferência, curadoria e autoria. Conclui-se que a formação leitora é condição de cidadania e justiça cognitiva no presente, exigindo políticas de leitura, infraestrutura escolar, formação docente continuada e avaliação para a aprendizagem, de modo a reencantar a leitura e habilitar estudantes a disputar sentidos e intervir na vida pública.

Palavras-chave: Leitura e letramento; Multiletramentos; Professor mediador.

ABSTRACT

The article discusses reading education in the digital age, understanding reading as a sociocultural practice that articulates cognitive, ethical, aesthetic, and political dimensions. Based on the distinction—without separation—between alphabetization and literacy, it argues that schools must overcome merely technical and assessment driven approaches in order to promote meaningful, critical, and pleasurable reading experiences. From a theoretical and argumentative perspective, the text revisits the centrality of reading in human development, problematizes teaching practices still anchored in transmissive models, and examines the impacts of electronic textuality on reading behaviors, information validation, and the circulation of discourses. It also considers the context of unequal access to technology, emphasizing that connectivity and devices do not, by themselves, ensure more qualified literacies. The article advocates for the teacher mediator as a literacy agent responsible for planning reading pathways that integrate print and digital media, multiliteracies and literary literacy, with emphasis on inference, curation, and authorship. It concludes that reading education is a condition for citizenship and cognitive justice today, requiring reading policies, school infrastructure, continuous teacher training, and assessment for learning, in order to re enchant reading and enable students to negotiate meanings and intervene in public life.

Keywords: Reading and literacy; Multiliteracies; Teacher mediator.

1 INTRODUÇÃO

Ler e escrever não são apenas habilidades instrumentais, mas práticas sociais historicamente situadas, por meio das quais os sujeitos significam o mundo e intervêm na realidade. A literatura brasileira sobre o tema tem insistido na distinção, sem cindir, entre alfabetização e letramento, isto é, entre a aprendizagem do sistema de escrita e a participação nas práticas sociais de leitura e escrita. O ponto fundamental, hoje consensual na pesquisa nacional, é que tais processos são indissociáveis, devendo ser concebidos como dimensões complementares da formação humana e escolar. Tal compreensão, consolidada por Soares ao discutir o “movimento de invenção do letramento” e a simultânea “desinvenção” da alfabetização nas políticas e práticas, fornece um quadro analítico para pensar os impasses contemporâneos da escola brasileira: não basta decodificar, é preciso agir competentemente com textos em múltiplas esferas e mídias (Soares, 2004). Nessa mesma direção, Kleiman aprofunda a perspectiva sociocultural dos letramentos, evidenciando que as práticas de leitura se articulam a relações de poder, identidades e modos de participação cidadã, deslocando enfoques exclusivamente cognitivistas para uma abordagem de uso social da escrita no cotidiano escolar e extraescolar (Kleiman, 1995/2006).

No marco de uma educação crítica, ler implica ler o mundo. Em Paulo Freire, a leitura da palavra é inseparável da leitura do mundo, concepção que tensiona a escola a ultrapassar práticas transmissivas e treinar a consciência crítica, comprometida com a transformação social. A centralidade da leitura, assim, não reside na técnica, mas no seu sentido ético-político de emancipação: a palavra escrita é lugar de disputa de significados, de produção de memória e de afirmação de direitos (Freire, 1981/1989). Tal horizonte crítico mantém atualidade na formação de leitores em todos os níveis, da educação básica à educação superior, especialmente num país marcado por desigualdades históricas no acesso, na permanência e na fruição dos bens culturais.

A emergência da cultura digital reconfigurou profundamente as condições de produção, circulação e recepção dos textos, deslocando práticas de leitura para ambientes hipermidiáticos e algoritmicamente mediados. Chartier (2009) sustenta que a “textualidade eletrônica” reordena tanto a escrita quanto a prova e a validação do conhecimento (incluindo critérios de citação, acesso a fontes e hipertextualidade), desestabilizando a linearidade do códice e convocando novos gestos de leitura não lineares, relacionais e fragmentados. Ao mesmo tempo, amplia-se a possibilidade de o leitor refazer percursos e verificar fontes, o que exige, todavia, competências sofisticadas de avaliação e de curadoria informacional. Essa abordagem conceitual auxilia a compreender a tensão contemporânea entre abundância informacional e profundidade interpretativa na formação leitora.

No contexto escolar, isso significa que a leitura deixou de estar circunscrita ao suporte impresso e à linearidade textual: vive-se, nas salas de aula, a disputa por atenção, a convergência de linguagens (texto, imagem, som, vídeo, dados), a sobrecarga informacional e a permanente negociação de critérios de credibilidade em ambientes digitais. Pesquisas recentes no campo educacional apontam, de um lado, as potencialidades de multimodalidade, hipertexto e interatividade para ampliar repertórios e motivação; de outro, a necessidade de formação docente que integre criticamente tais meios sem reduzir leitura à navegação superficial (Conte et al., 2022). Assim, a pedagogia dos multiletramentos surge como proposta para articular diversidade cultural e diversidade de linguagens no currículo, deslocando a escola para além da “cultura do impresso” e alinhando-a a práticas de linguagem situadas, críticas e socialmente relevantes (Rojo, 2012).

A pandemia de COVID-19 catalisou essas transformações ao impor o ensino remoto emergencial e, em seguida, a difusão de arranjos híbridos. Estudos em universidades públicas brasileiras identificam efeitos ambivalentes: por um lado, adaptações didático-pedagógicas, incorporação de TIC e oportunidades de flexibilização; por outro, intensificação do trabalho docente, desigualdades de acesso e precarização das condições de ensino e aprendizagem. Mesmo onde houve avaliações relativamente positivas do ensino remoto emergencial, como na UFRR, os dados apontam a necessidade de melhores condições tecnológicas e formativas, além de políticas contínuas para mitigar impactos sobre a qualidade da aprendizagem e o

bem-estar docente (UFRR, 2023). A leitura, nesse quadro, torna-se simultaneamente eixo de integração curricular e fronteira de exclusão, a depender das condições de infraestrutura, da mediação pedagógica e da formação crítica dos sujeitos.

Nesse cenário, o letramento digital precisa ser assumido como política formativa transversal, mas não confundido com mero domínio técnico de ferramentas. Revisões de literatura e estudos de base universitária apontam que, no Brasil, ainda predominam concepções restritivas e instrumentais entre docentes, quando o desafio é promover competências de busca, seleção, avaliação, curadoria, autoria e participação ética em ambientes digitais (Lima; Carvalho, 2022). Isso recoloca o papel do professor como agente de letramento: mediador crítico entre culturas, linguagens e tecnologias, capaz de planejar situações didáticas em que a leitura – impressa e digital – seja ao mesmo tempo cognitiva e sociocultural, estética e ética, analítica e criativa.

Há dimensões específicas da formação leitora frequentemente relegadas nos debates sobre inovação digital, como o letramento literário. Ao afirmar a literatura como experiência de humanização e exercício de imaginação ética e política, Cosson (2006) argumenta que a escola deve garantir a experiência literária como prática social qualificada, e não apenas como conteúdo histórico-descritivo, mobilizando sequências didáticas que aproximem texto e leitor em comunidades de interpretação. Nessa via, a leitura literária não é ornamento, mas núcleo formativo que tensiona a lógica da aceleração e da instrumentalização da leitura no ecossistema digital, resguardando tempos de atenção profunda, contemplação e produção de sentido.

Em síntese, a era digital não torna a leitura obsoleta; ao contrário, eleva a exigência de competências leitoras mais amplas e complexas, do impresso ao digital, do linear ao multimodal, do texto isolado às redes de textos. O desafio não é substituir práticas, mas articular criticamente leitura e tecnologia, escola e mundo do trabalho, cultura letrada e cultura algorítmica, evitando tanto o tecnicismo quanto o saudosismo. Neste artigo, portanto, estabelece-se como objetivo geral analisar o papel da formação leitora na era digital. Como objetivos específicos, propõe-se a discutir a relevância da leitura e do professor como agente de letramentos no cenário contemporâneo; problematizar o contexto atual das práticas educativas, em que as tecnologias digitais ganham protagonismo, com foco em condições de possibilidade, limites e horizontes para uma educação comprometida com justiça cognitiva e inclusão.

2 REFLEXÕES INICIAIS

A leitura constitui-se como uma prática cultural historicamente construída e transformada ao longo dos milênios. Embora presente há mais de cinco mil anos, inicialmente materializada em sistemas como a escrita egípcia e cuneiforme, ela não é fruto de uma aptidão biológica espontânea, mas resultado de um processo civilizatório complexo e contínuo. O cérebro humano, conforme apontam estudos recentes da linguística e das neurociências, não evoluiu de forma natural para a leitura, sendo necessário recorrer a

mediações pedagógicas, estímulos socioculturais e práticas sistemáticas para que tal habilidade se consolide no sujeito. Assim, fatores biológicos, ambientais, socioculturais e históricos interagem na constituição das competências leitoras, demonstrando que aprender a ler exige um conjunto sofisticado de processos cognitivos, linguísticos e motores, articulados com práticas sociais de uso da linguagem.

A leitura, portanto, deve ser compreendida como uma habilidade plural e multifacetada, que mobiliza sistemas neurocognitivos variados e envolve desde a percepção visual até operações discursivas superiores. Contudo, para além de sua dimensão neurológica, a leitura é um direito humano fundamental, condição de participação ativa na vida social e elemento estruturante da formação do sujeito. Os sistemas de ensino, desse modo, têm a responsabilidade de garantir educação de qualidade, assegurando oportunidades igualitárias de acesso, apropriação e desenvolvimento de práticas leitoras significativas.

No ambiente escolar, entretanto, observa-se frequentemente uma compreensão restrita da leitura, reduzida a uma tarefa obrigatória, vinculada a exercícios técnicos, fichamentos, resumos e avaliações descontextualizadas. Tal prática, conforme observa Conceição (2008), esvazia o caráter estético da leitura, suprimindo sua dimensão criativa, imaginativa e experiencial. Quando o texto é tratado meramente como instrumento para o ensino de gramática normativa ou como tarefa burocrática, perde-se grande parte de sua potência cultural, simbólica e formativa. A leitura literária, por exemplo, deixa de ser espaço de encantamento, abertura sensível e diálogo com diferentes mundos possíveis, passando a ser encarada como conteúdo escolar a ser cumprido, e não como experiência que transforma e humaniza.

Do ponto de vista histórico e sociocultural, a linguagem escrita alterou profundamente as formas de comunicação humana, ampliando as possibilidades de expressão, memória e interlocução. A escrita possibilitou que os sujeitos registrassem pensamentos, influenciassem seu entorno, produzissem críticas, transmitissem saberes e organizaram coletivamente suas experiências. Assim, a leitura não apenas fornece acesso ao acervo simbólico da humanidade, mas também permite que os indivíduos se posicionem, argumentem, questionem e compreendam os conflitos, tensões e contradições que permeiam o mundo social (Conceição, 2008).

Nessa perspectiva, a leitura é igualmente um processo de construção identitária, pois o leitor, ao interagir com diferentes discursos, amplia seu repertório, elabora interpretações pessoais e desenvolve modos próprios de estar no mundo. Entretanto, para que esse processo se realize de forma plena, é necessário articular saberes técnicos – como decodificação, fluência e compreensão – com saberes culturais, históricos e experienciados. Embora envolva mecanismos cognitivos complexos, o ato de ler vai além da dimensão mental: trata-se de uma prática social situada, marcada por interações, mediações e contextos específicos. Nesse sentido, Kato (1995) destaca que o leitor assume posição ativa na construção dos sentidos, realizando inferências, ativando conhecimentos prévios, negociando significados e reinterpretando o texto conforme suas vivências.

Ao permitir que o sujeito navegue pela imaginação e transite por mundos possíveis, a leitura adquire um caráter simbólico, abstrato e singular. As interpretações variam segundo o contexto, o momento histórico, as necessidades individuais e a intencionalidade do leitor. A experiência leitora depende, assim, de fatores como interesse, motivação, repertório cultural e capacidade crítica.

É fundamental considerar ainda que o próprio perfil do educando se transformou ao longo do tempo. As crianças e jovens contemporâneos, marcados pela presença da tecnologia e pela intensificação das interações digitais, são sujeitos ativos, plurais e participativos. Portanto, o ensino da leitura deve reconhecer essa agência e promover práticas que estimulem a criticidade, o diálogo, a autonomia e a criação de sentidos. Tal orientação aproxima-se das reflexões de Zilberman (1985), para quem a leitura não se restringe à decodificação, mas implica atribuição de significados, articulação com o contexto sociocultural e construção de sentidos que ultrapassam a literalidade. A formação leitora, dessa forma, deve ser entendida como processo que se ancora na interpretação, na problematização e na abertura ao questionamento.

Quando realizada de modo prazeroso e intencionalmente crítico, a leitura potencializa o desenvolvimento cognitivo, possibilitando ao sujeito compreender, julgar, apreciar e transformar a realidade que o cerca. O leitor que se envolve criticamente com o texto amplia seu repertório, fortalece sua capacidade de análise e passa a reconhecer-se como agente capaz de intervir na sociedade. Assim, a leitura torna-se, simultaneamente, fonte de conhecimento, exercício de liberdade e prática de transformação social.

3 ERA DIGITAL E A FORMAÇÃO LEITORA

A escola é uma instituição histórica e, como tal, sofre inflexões conforme se reconfiguram as condições sociais, culturais, tecnológicas e políticas de cada época. Da pólis grega e seus ideais de cidadania pública, passando pela centralidade da Igreja na Idade Média, pela racionalidade produtiva da Revolução Industrial, até a atual cultura digital de alta conectividade e circulação algorítmica de informações, o que muda são as demandas formativas e as formas de mediação do conhecimento (Da Silva; Camargo, 2015). Em termos de educação linguística, isso implica deslocar a leitura de uma dimensão meramente técnica (decodificação) para um conjunto de práticas sociais que articulam cognição, cultura, ética e participação cidadã.

No presente, o avanço tecnológico reordena o trabalho, o consumo, a política e a própria cultura escrita, com impacto direto sobre expectativas educacionais – produtividade, adaptabilidade, empregabilidade, aprendizagem contínua e domínio de novas linguagens. Do ponto de vista da história da leitura, há transformações na materialidade do texto e nos gestos de leitura, pois a textualidade eletrônica desestabiliza a linearidade do códice e pluraliza os critérios de prova, validação e circulação dos discursos; com hipertextos, links e acesso direto às fontes, o leitor precisa refazer percursos, comparar versões e avaliar credibilidade em ecossistemas informacionais densos.

Diante desse contexto, ressalta-se a importância de a escola sofrer modificações. nessa perspectiva que pensamos a educação. Educação de qualidade e inclusiva, a que deva preparar o indivíduo para interagir com o meio com maturidade, autonomia, criticidade, ou seja, aquela que prepare o indivíduo para compreender e intervir, em prol de uma sociedade mais humana, sem se deixar excluir ou mesmo, se levar pela enxurrada de informações que as mídias produzem (Barros; Carvalho, 2011, p. 209).

Essa formulação coloca o letramento e, em particular, o letramento digital crítico no centro do projeto pedagógico. Pesquisas recentes apontam que docentes frequentemente reduzem o letramento digital ao uso instrumental de ferramentas, quando o desafio é integrar busca, seleção, curadoria, avaliação de credibilidade, autoria e participação ética em ambientes digitais. A escola que toma a leitura como prática sociocultural passa a formar sujeitos que interpretam e intervêm em redes, plataformas e mídias, e não apenas consumidores de conteúdo.

A escola atual, ainda que cercada de dispositivos, mantém traços de uma pedagogia transmissiva, pouco sensível às culturas juvenis e às linguagens multimodais do cotidiano. É nesse ponto que a discussão de Da Silva e Camargo problematiza a ideia de “modernização tecnológica” sem mudança de cultura escolar:

[...] a tecnologia digital parece como parte essencial da cultura escolar, pois permeia a vida de alunos, professores e pais, que interagem na internet por meio de dispositivos. Esse novo cenário exige da instituição de ensino um posicionamento sobre, pelo menos, duas questões: uma comportamental e outra pedagógica (Da Silva; Camargo, 2015, p. 263).

No plano comportamental, há um descompasso geracional e formativo onde estudantes chegam às escolas com repertórios digitais por vezes mais amplos do que os de seus professores, o que demanda gestão da atenção, contratos de convivência e ética de uso. No plano pedagógico, impõe-se o desenho de experiências didáticas que combinem multimodalidade, metodologias ativas e avaliação formativa, para que a leitura deixe de ser tarefa burocrática e se torne investigação, crítica e produção de sentidos.

Esse debate precisa considerar a estrutura social da conectividade no Brasil. Dados oficiais indicam que, em 2023, 92,5% dos domicílios tinham internet, o que significa, por outro lado, 5,9 milhões de domicílios desconectados. A cobertura rural avançou para 81% dos domicílios – ainda abaixo dos 94,1% urbanos, sinalizando desigualdade territorial persistente. Ao mesmo tempo, a posse de microcomputador recuou para 39% dos domicílios, e o acesso exclusivo pelo celular é predominante em grupos populares, com implicações diretas para a qualidade da experiência leitora (PNAD-TIC/IBGE 2023; Agência Gov; IBGE Educa).

Somando-se a isso, levantamentos do Cetic.br/CGI.br mostram que o smartphone é o principal, e muitas vezes único, dispositivo de conexão para 58% dos usuários, o que restringe práticas de leitura e escrita de maior fôlego (produção de textos longos, comparação entre fontes em múltiplas abas, uso de

ferramentas acadêmicas). Além disso, 29 milhões de pessoas com 10 anos ou mais não usavam a internet em 2023, concentradas nas classes DE e periferias urbanas, evidenciando exclusão digital em meio à crescente digitalização de serviços públicos e da vida cívica (TIC Domicílios 2023; NIC.br/Cetic.br).

Esses dados consolidam uma conclusão incômoda: não basta “colocar tecnologia na escola”. É preciso política pedagógica que integre equidade (acesso, equipamentos e conectividade significativa), currículo (competências de leitura multimodal, análise de credibilidade, letramento de dados), formação docente (planejamento com recursos digitais, avaliação e mediação online) e cultura escolar (tempo para ler, dialogar e investigar). Do contrário, a tecnologia apenas amplifica desigualdades já existentes.

No plano da formação leitora, o desafio é duplo. Por um lado, romper com o tradicionalismo que ainda aprisiona a leitura a exercícios mecânicos e prescritivos, esvaziando sua dimensão estética, ética e política (Freire, 1989; Conceição, 2008). Por outro, não capitular à lógica de consumo rápido e ao scroll infinito que fragiliza a atenção profunda e a argumentação em rede (Chartier, 2009). A leitura – literária e não literária – precisa ser tratada como experiência e direito, na qual o estudante mobiliza conhecimentos prévios, confronta perspectivas, constrói sentido e participa do debate público.

E aqui o papel do professor como agente de letramentos é insubstituível. Ele media debates, problematiza discursos, seleciona fontes confiáveis, cria situações de leitura prazerosas e intelectualmente desafiadoras, articula gêneros e mídias, e desenha itinerários em que o estudante lê no impresso e no digital, em profundidade e em amplitude, no texto e sobre o texto. A mediação qualificada potencializa o que Freire (1989) chamava de “leitura do mundo”, na qual a palavra escrita convoca uma postura de intervenção, condição de cidadania numa sociedade hiperconectada.

Nesse horizonte, metodologias ativas e trabalho com gêneros contemporâneos (reportagens de dados, infográficos, podcasts, *threads* analíticas, resenhas críticas, ensaios multimodais) fazem diferença, tanto para reencantar a leitura quanto para enfrentar desinformação, discurso de ódio e opacidade algorítmica, temas que não se resolvem com técnica isolada, mas com formação discursiva crítica.

Os professores de língua portuguesa devem reconhecer-se como sujeitos do processo educativo, capazes de pensar, executar e avaliar seus procedimentos pedagógicos, exercendo suas atividades com ética e com responsabilidade [...]. Portanto, recai uma maior responsabilidade sobre o professor que é o mediador deste processo em sala de aula (Cunha, 2010, p. 22-23).

O excerto converge com o que defendemos: o professor-mediador precisa decidir que leitor deseja formar – um sujeito passivo e conformado às plataformas, ou um leitor autônomo, atento às relações entre linguagem, poder e cultura, capaz de argumentar, discordar com fundamento e agir publicamente. Para tanto, é indispensável: valorizar os saberes prévios e as experiências culturais dos estudantes; planejar situações de leitura que combinem textos impressos e digitais, com objetivos claros de compreensão, análise

e produção; avaliar processualmente, com foco em inferências, cruzamento de fontes e ética da citação; garantir infraestrutura e tempo pedagógico para ler com profundidade.

Em suma, a formação leitora é condição de possibilidade para que os educandos não apenas circulem na era digital, mas disputem sentidos e qualifiquem a esfera pública. Longe de tornar a leitura obsoleta, a cultura digital torna a leitura crítica ainda mais necessária – na escola e fora dela –, para que a tecnologia sirva à democracia e à justiça cognitiva, e não o contrário.

4 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo do trabalho permitiu recolocar a leitura no centro do projeto formativo da escola, não como técnica isolada, mas como prática sociocultural que articula cognição, ética, estética e participação pública. Essa compreensão – ancorada na distinção sem cindir entre alfabetização e letramento, e em sua indissociabilidade na prática pedagógica – reforça que não basta decodificar: é preciso agir competentemente com textos em múltiplas esferas, suportes e mídias. Tal síntese dialoga com a literatura nacional consolidada ao defender que alfabetização e letramento são processos específicos, porém interdependentes, que se realizam no e pelo uso social da escrita.

Desse lugar teórico, o artigo também criticou a tendência escolar de reduzir a leitura a protocolos avaliativos e exercícios técnicos, esvaziando sua dimensão estética e formativa. Em consonância com uma tradição crítica de educação, reafirmou-se que “ler o mundo” é inseparável de “ler a palavra”, e que a escola precisa produzir condições para experiências de leitura que sejam prazerosas e intelectualmente exigentes, formadoras do juízo e da imaginação ética, inclusive por meio do letramento literário.

No contexto da cultura digital, a leitura ganha novas materialidades e gestos. A textualidade eletrônica reconfigura a linearidade do código, multiplica modos de validação e itinerários de leitura, e exige do leitor capacidades de curadoria, comparação de fontes e avaliação de credibilidade. Isso não torna a leitura obsoleta; ao contrário, eleva sua exigência crítica. A formação leitora, portanto, deve ser repensada para um ecossistema de hipertextos, plataformas e mediações algorítmicas.

Contudo, condições materiais importam. O Brasil avançou no acesso domiciliar à internet (92,5% em 2023), mas ainda convive com 5,9 milhões de domicílios desconectados e com desigualdades territoriais (81% de acesso na área rural versus 94,1% na urbana). Em paralelo, recua a posse de microcomputador (39% dos domicílios), e o acesso exclusivo via celular é predominante em grupos populares, cenário que limita práticas de leitura de fôlego, edição de textos longos e comparação sistemática de fontes.

Por isso, não há solução pedagógica neutra: sem equidade de acesso e conectividade significativa, a tecnologia tende a amplificar desigualdades. O trabalho discutiu que políticas institucionais e formação docente são decisivas para transformar dispositivos em experiências de leitura com sentido, combinando impresso e digital, linearidade e multimodalidade, profundidade e amplitude.

Nesse horizonte, o professor-mediador torna-se insubstituível. Longe da figura do detentor do saber que deposita conteúdos em tábuas rasas, o docente atua como agente de letramentos – planeja itinerários de leitura, seleciona fontes confiáveis, problematiza discursos, favorece inferências, estimula a autoria e avalia processualmente. Trata-se de fazer com que os educandos compreendam, analisem e apliquem saberes, argumentem publicamente e se reconheçam como sujeitos de direitos em uma sociedade democrática, uma mediação que nenhum recurso digital substitui.

Dessas reflexões decorrem quatro proposições de síntese para redes e escolas:

1. Política de leitura como eixo estruturante do currículo: estabelecer metas de tempo de leitura (profunda e guiada), acervos qualificados (impresso e digital) e práticas de leitura literária e informacional articuladas às áreas do conhecimento.
2. Formação docente continuada com foco em letramento digital crítico: busca, curadoria, verificação de fatos, análise de credibilidade, autoria responsável e ética da citação.
3. Infraestrutura e conectividade significativa como condição de justiça educacional: bibliotecas híbridas, dispositivos compartilhados, acesso estável, apoio técnico e monitoramento de gap rural–urbano.
4. Avaliação para a aprendizagem: instrumentos que valorizem inferência, argumentação, comparação de fontes e produção autoral, em vez de apenas mensurar lembrança de conteúdo.

Em termos conclusivos, o trabalho sustenta que a formação leitora é condição de democracia numa sociedade informacional: é por meio dela que estudantes ultrapassam a posição de usuários e tornam-se cidadãos que disputam sentidos, elaboram juízos, participam da esfera pública e transformam a realidade. A tarefa é estratégica reencantar a leitura, sem ingenuidade técnica; assumir o conflito hermenêutico do nosso tempo, sem ceder ao relativismo; e garantir condições materiais para que a leitura seja, de fato, um direito exercido e não apenas um ideal proclamado.

REFERÊNCIAS

_____. AGÊNCIA GOV (via IBGE). **Internet avança mais rápido em áreas rurais do Brasil e chega a 81% dos domicílios**. Brasília, 16 ago. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.etc.com.br/noticias/202408/internet-foi-acessada-em-72-5-milhoes-de-domicilios-do-pais-em-2023>. Acesso em: 06 mar. 2026.

_____. IBGE (PNAD-TIC). **92,5% dos domicílios tinham acesso à internet no Brasil (2023) – dados e indicadores**. IBGE Educa – Matérias Especiais, 8 dez. 2022 (com atualização 2023). Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html>. Acesso em: 06 mar. 2026.

CETIC.br/CGI.br. **TIC Domicílios 2023: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**. São Paulo: NIC.br/CGI.br, 2024. Disponível em:

https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20241101182115/tic_domicilios_2023_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 06 mar. 2026.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Discussões sobre “textualidade eletrônica”). Capítulos e excertos acessíveis via PUC-Rio/Maxwell. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18501/18501_3.PDF. Acesso em: 06 mar. 2026.

COSSON, Rildo; LUCENA, Josete Marinho de (org.). **Práticas de letramento literário na escola: propostas para o ensino básico**. João Pessoa: Editora UFPB, 2022.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **O que aprendemos com o ensino remoto emergencial? Possibilidades e desafios para a docência**. Revista Eletrônica de Educação (UFSCar), v. 17, 2023. DOI: 10.14244/198271996105.

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

GOMIDES, Bárbara Barra; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **Sistema de ensino e pandemia COVID-19: ensino remoto, desafios e política educacional brasileira**. Educação e Políticas em Debate (UFU), v. 13, n. 2, 2024.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LIMA, Newton Vieira; CARVALHO, Alexandra Bittencourt de. **Letramento digital: breve revisão bibliográfica do limiar entre conceitos e concepções de professoras e de professores**. Texto Livre (UFMG/Redalyc), v. 15, e40207, 2022.

PEREIRA, Lidia Noronha; FERREIRA, Maria Olívia Silva. **Letramento digital e prática pedagógica: uma abordagem sobre a importância da formação continuada na educação**. SciELO Preprints, 2022.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, 2004.

UFES/ANPUH. **A história da leitura, das práticas de leitura e da escrita, segundo Roger Chartier**. Anais do XXVII Simpósio Nacional de História, 2013.

UFRR (Universidade Federal de Roraima). **Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes**. Educação & Realidade (SciELO), v. 48, 2023.