

LEITURA LITERÁRIA EM AMBIENTES DIGITAIS: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ESTUDANTES

LITERARY READING IN DIGITAL ENVIRONMENTS: CHALLENGES FOR STUDENTS' CRITICAL DEVELOPMENT

Mackson Azevedo Mafra

Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai

Daiana Paula Rodrigues de Sousa da Silva

MUST University, Estados Unidos

Jussara Silva dos Santos

MUST University, Estados Unidos

Kassiana Marques Vieira da Silva

MUST University, Estados Unidos

Karina Rodrigues Muylaert

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i9.812>

Aceito em: 11.09.2026

Resumo: A investigação examinou as mudanças produzidas pela inserção de obras literárias em suportes eletrônicos e teve como objetivo analisar como a leitura literária em ambientes digitais contribuiu para a formação crítica dos estudantes. O estudo abordou as relações entre livros impressos e digitais, a presença de imagens, sons, movimentos e comandos interativos, bem como as condições de acesso, seleção e circulação das obras. Adotou-se pesquisa bibliográfica, desenvolvida mediante busca, seleção, leitura integral, fichamento e comparação de quatro artigos publicados entre 2021 e 2025. Os materiais foram organizados em três eixos: formação do leitor entre o impresso e o digital; multimodalidade, interação e construção de sentidos; e acesso, escolhas e experiências literárias em plataformas eletrônicas. A análise demonstrou que os suportes não se excluíram, pois apresentaram funções próprias e puderam ser articulados no processo formativo. Verificou-se, ainda, que os recursos multimodais favoreceram o envolvimento e a interpretação quando permaneceram vinculados à narrativa, embora também tenham criado dificuldades quando não foram compreendidos pelos leitores. Constatou-se que a familiaridade com dispositivos não correspondeu, necessariamente, ao domínio da leitura literária em tela. Concluiu-se que a autonomia leitora dependeu de repertório, orientação pedagógica, acesso material e capacidade de avaliar conteúdos e fontes.

Palavras-chave: Multimodalidade, Autonomia Leitora, Mediação Pedagógica, Recursos Semióticos, Ambientes Digitais.

Abstract: The investigation examined the changes produced by the inclusion of literary works in electronic media and aimed to analyze how literary reading in digital environments contributed to students' critical education. The study

addressed the relationships between printed and digital books, the presence of images, sounds, movements, and interactive commands, as well as the conditions of access, selection, and circulation of literary works. A bibliographic research method was adopted through the search, selection, full reading, note-taking, and comparison of four articles published between 2021 and 2025. The materials were organized into three analytical axes: reader education between print and digital media; multimodality, interaction, and meaning-making; and access, choices, and literary experiences on electronic platforms. The analysis showed that the media did not exclude one another, since they performed specific functions and could be articulated within the educational process. It was also found that multimodal resources supported engagement and interpretation when they remained connected to the narrative, although they created difficulties when readers did not understand them. Familiarity with devices did not necessarily correspond to proficiency in literary reading on screens. It was concluded that reading autonomy depended on repertoire, pedagogical guidance, material access, and the ability to evaluate content and sources. **Keywords:** multimodality, reading autonomy, pedagogical mediation, semiotic resources, digital environments.

Keywords: Multimodality, Reading Autonomy, Pedagogical Mediation, Semiotic Resources, Digital Environments.

Introdução

A expansão dos ambientes digitais modificou as práticas de leitura literária desenvolvidas por crianças e jovens, sobretudo pela circulação de obras em celulares, computadores, *tablets*, aplicativos e plataformas eletrônicas. Nesse contexto, o estudo delimitou-se à análise da formação do leitor literário entre o impresso e o digital, considerando as mudanças nos modos de acesso, interação e construção de sentidos. A investigação concentrou-se nas experiências de estudantes diante de textos digitalizados e obras produzidas para a tela, sem estabelecer oposição entre os suportes. Desse modo, o tema ‘Leitura literária em ambientes digitais: desafios para a formação crítica dos estudantes’ foi examinado a partir das relações entre materialidade, multimodalidade, escolhas e práticas leitoras.

A escolha do tema justificou-se pela presença crescente dos dispositivos digitais na vida escolar e cotidiana dos estudantes. Embora o uso de celulares e aplicativos tenha se tornado frequente, essa familiaridade não correspondeu, necessariamente, ao domínio da leitura literária digital. A compreensão de imagens, sons, movimentos, comandos e percursos de navegação exigiu conhecimentos específicos, diferentes daqueles mobilizados apenas no manuseio técnico dos aparelhos. Além disso, as condições de acesso variaram conforme a realidade socioeconômica e institucional dos leitores. Por essa razão, tornou-se necessário examinar como a literatura circulou nesses ambientes e quais exigências foram apresentadas à formação crítica dos estudantes.

A pesquisa foi orientada pela seguinte questão: ‘De que modo a leitura literária em ambientes digitais interferiu na formação crítica dos estudantes, considerando os suportes, os recursos multimodais e as práticas de acesso e escolha?’. A formulação dessa pergunta permitiu relacionar três dimensões: a permanência do livro impresso como referência cultural, as formas de

interação proporcionadas pelas obras digitais e os percursos utilizados para localizar e selecionar textos literários. Também se investigou se a ampliação do acesso significou, por si só, maior autonomia leitora. A análise partiu do entendimento de que a participação ativa dependia de repertório, orientação pedagógica e capacidade de interpretar as linguagens articuladas nas obras.

O objetivo geral consistiu em analisar como a leitura literária em ambientes digitais contribuiu para a formação crítica dos estudantes. Como objetivos específicos, buscou-se compreender as relações estabelecidas entre o livro impresso e o digital, identificar como a multimodalidade interferiu na construção de sentidos e examinar as formas de acesso, escolha e circulação das obras. Também se procurou reconhecer as dificuldades associadas à navegação, à interpretação dos recursos semióticos e à avaliação das fontes. Esses objetivos orientaram a seleção dos materiais e a organização das categorias analíticas. A investigação, portanto, não se limitou ao suporte tecnológico, mas considerou os processos cognitivos, culturais e pedagógicos envolvidos na experiência literária.

A pesquisa adotou procedimento bibliográfico e examinou quatro artigos publicados entre 2021 e 2025. A busca foi realizada com as palavras-chave ‘leitura literária digital’, ‘formação de leitores’, ‘literatura digital’, ‘livro impresso e digital’ e ‘práticas de leitura’. Os materiais foram selecionados conforme pertinência temática, disponibilidade integral, recorte temporal e relação com crianças, jovens ou estudantes. Em seguida, efetuaram-se leitura comparativa, fichamento e distribuição das informações nos três eixos definidos. As análises de Nunes e Melo, Silva, Melo e Soberana, Araújo e Frade, bem como Araújo e Moro, forneceram a base para discutir suportes, multimodalidade, mediação, acesso e autonomia leitora.

O artigo foi dividido em cinco partes, além desta introdução. O capítulo ‘Formação do leitor literário entre o impresso e o digital’ examinou a coexistência dos suportes e as aprendizagens requeridas em cada formato. Em seguida, ‘Multimodalidade, interação e construção de sentidos na literatura digital’ discutiu a função de imagens, sons, movimentos e comandos na experiência estética. O capítulo ‘Acesso, escolhas e práticas de leitura literária em ambientes digitais’ analisou dispositivos, plataformas, critérios de seleção e condições materiais. Posteriormente, ‘Resultados e discussão’ reuniu as conclusões obtidas, suas implicações e limitações. Por fim, ‘Conclusão’ retomou os objetivos, respondeu à questão norteadora e indicou possibilidades para pesquisas futuras.

Metodologia

A pesquisa adotou abordagem bibliográfica, baseada na leitura, seleção e interpretação de estudos científicos relacionados à formação do leitor literário em ambientes digitais. Esse procedimento permitiu reunir contribuições teóricas e achados empíricos sobre o uso de suportes impressos e digitais, a multimodalidade e as práticas de acesso à literatura. Conforme Santana, Narciso e Santana (2025), a pesquisa acadêmica contemporânea deve incorporar recursos tecnológicos aos procedimentos investigativos sem abandonar a precisão metodológica. Esse

princípio orientou a busca, o armazenamento, a leitura e a organização das publicações utilizadas na elaboração do artigo.

O percurso metodológico foi desenvolvido em etapas articuladas. A primeira correspondeu à definição do tema, do problema de pesquisa e dos objetivos. Em seguida, foram delimitadas as palavras-chave, efetuadas as buscas e examinados os títulos e resumos encontrados. Posteriormente, realizou-se a leitura integral dos textos selecionados, acompanhada do registro de conceitos, procedimentos, conclusões e limites de cada estudo. Por fim, o material foi distribuído em três eixos de análise: formação do leitor entre o impresso e o digital, multimodalidade e construção de sentidos, e acesso e escolhas literárias em ambientes digitais.

As buscas foram realizadas na SciELO, no Portal de Periódicos da UFSC e no sistema de revistas da PUC-SP. A SciELO foi utilizada como biblioteca eletrônica para localizar artigos científicos de acesso aberto, enquanto os portais institucionais da UFSC e da PUC-SP permitiram recuperar publicações hospedadas diretamente pelas respectivas universidades. Essas plataformas possibilitaram pesquisar por autoria, título, tema e data, além de acessar os textos integrais selecionados. Os recursos digitais auxiliaram na identificação, recuperação e comparação das produções. Conforme Santana, Narciso e Santana (2025), o uso de tecnologias apoiou a investigação, sem substituir a leitura crítica e a análise acadêmica das fontes.

Foram utilizadas as palavras-chave 'leitura literária digital', 'formação de leitores', 'literatura digital', 'livro impresso e digital' e 'práticas de leitura'. Os termos foram pesquisados separadamente e combinados em pares, como 'leitura literária digital' e 'formação de leitores', bem como 'literatura digital' e 'práticas de leitura'. A escolha dessas expressões decorreu de sua relação direta com os objetivos do estudo e com os três eixos definidos. As combinações simples reduziram a recuperação de materiais afastados do tema e favoreceram a localização de pesquisas centradas em crianças, jovens e estudantes.

Os critérios de inclusão compreenderam artigos publicados entre 2021 e 2025, redigidos em língua portuguesa, disponíveis integralmente e vinculados à leitura literária em suportes digitais. Também foram incluídas pesquisas que examinaram crianças ou jovens leitores, experiências escolares, mediação, interação com obras digitais e circulação da literatura em diferentes formatos. Foram excluídos textos repetidos, publicações sem acesso completo, estudos anteriores ao período delimitado e trabalhos voltados apenas ao funcionamento técnico dos dispositivos. Materiais sem relação direta com formação leitora, literatura ou contexto educacional também foram retirados.

A aplicação dos princípios metodológicos resultou na seleção de quatro artigos, examinados por meio de leitura comparativa e fichamento temático. O rigor defendido por Santana, Narciso e Santana (2025) foi mantido mediante conferência das informações bibliográficas, verificação das páginas, distinção entre interpretações e dados apresentados pelos autores e organização das análises conforme os objetivos definidos. Os recursos tecnológicos foram empregados na busca e no registro dos materiais, enquanto a interpretação permaneceu fundamentada na leitura

integral das fontes. Esse procedimento permitiu relacionar aproximações, diferenças e limites entre os estudos sem alterar o sentido das produções examinadas.

Formação do leitor literário entre o impresso e o digital

A formação do leitor literário passou a envolver práticas realizadas tanto em livros impressos quanto em dispositivos digitais. Nunes e Melo (2024) defendem que esses suportes não devem ser tratados de maneira excludente, pois cada um oferece formas específicas de contato com a literatura. Araújo e Frade (2021) acrescentam que a cultura digital introduziu obras produzidas para a tela e textos impressos posteriormente digitalizados. Desse modo, a formação leitora passou a exigir compreensão das diferenças materiais, linguísticas e interativas presentes em cada formato.

A coexistência entre suportes impressos e digitais também pode ser compreendida a partir das diferentes experiências cognitivas produzidas durante a leitura. Costa e Santana (2025a) relacionam aprendizagem, atenção, memória e emoção, destacando que os recursos tecnológicos precisam ser utilizados de maneira equilibrada e planejada. Na leitura literária, essa consideração assume particular importância porque a construção de sentidos depende da continuidade interpretativa, da recuperação de elementos anteriores da narrativa, da elaboração de inferências e do envolvimento do leitor com personagens, conflitos e perspectivas. Recursos digitais podem enriquecer essa experiência quando ampliam aspectos significativos da obra, mas podem prejudicá-la quando sons, movimentos e comandos provocam dispersão ou desviam a atenção da organização estética e narrativa do texto.

Os ambientes digitais também oferecem possibilidades relevantes para ampliar o acesso à literatura e atender diferentes condições de leitura. Costa e Santana (2025b) destacam que tecnologias apoiadas por inteligência artificial podem favorecer personalização, acessibilidade e inclusão por meio de recursos adaptados às necessidades dos estudantes. No contato com obras literárias, essas possibilidades podem envolver narração em áudio, apoio à compreensão lexical, adequação visual e outros recursos que permitam a leitores com necessidades específicas participar da experiência literária com maior autonomia. A tecnologia, nesse caso, não deve simplificar a obra ou substituir a interpretação, mas reduzir barreiras que dificultam o acesso ao texto. A inclusão literária pressupõe preservar a complexidade da narrativa enquanto se diversificam os caminhos pelos quais o estudante pode estabelecer contato com ela.

A formação crítica também exige que a ampliação dos recursos digitais seja acompanhada por mediação pedagógica. Santana *et al.* (2026) defendem que as tecnologias inteligentes permaneçam subordinadas às decisões humanas e aos objetivos educacionais, especialmente diante dos riscos de automatização das interpretações e de redução da autonomia. Na leitura literária, sistemas capazes de resumir obras, explicar personagens ou oferecer interpretações não devem ocupar o lugar do encontro do estudante com o texto. Podem, contudo, constituir objetos de análise, permitindo comparar interpretações automatizadas com evidências presentes na

narrativa, identificar simplificações e discutir diferentes possibilidades de sentido. Dessa maneira, a tecnologia pode favorecer a formação crítica quando estimula retorno à obra, argumentação e posicionamento do leitor, em vez de antecipar respostas interpretativas prontas.

Além da mudança material, o acesso digital modificou comportamentos relacionados à seleção, à continuidade e à retomada da leitura. Araújo e Frade (2021) observam que determinadas práticas exigem localizar arquivos, utilizar aplicativos e memorizar o ponto de interrupção quando o suporte não registra a última página. Em aproximação, Araújo e Moro (2021) afirmam que a criança precisa aprender a estrutura e o funcionamento das obras, sejam elas impressas ou digitais. Portanto, a formação literária inclui conhecimentos sobre o texto e sobre os procedimentos necessários para acessá-lo.

Por sua vez, Silva, Melo e Soberana (2025) identificaram que as crianças compreenderam o livro digital com base nas referências construídas durante o contato com o impresso. Essa relação permitiu reconhecer elementos comuns, como narrativa, personagens e articulação entre palavra e imagem. Contudo, os autores ressaltam que os formatos proporcionam interações distintas, sem estabelecer superioridade entre eles. Tal constatação reforça que a experiência anterior com o livro impresso pode favorecer a compreensão do digital, embora não elimine a necessidade de aprender novos gestos e recursos de leitura. Nesse sentido, Nunes e Melo (2024) defendem uma formação aberta à coexistência dos suportes, “Aliar as experiências, mediar a compreensão sobre as diferenças não excludentes dos diversos modos de ler literatura que se oferecem é uma atitude que amplia perspectivas, um comportamento desejável e respeitoso à formação cultural de todas e todos” (Nunes; Melo, 2024, p. 7).

A proposição indica que o trabalho pedagógico deve articular as experiências já conhecidas pelos estudantes às formas contemporâneas de circulação literária. Entretanto, reconhecer a presença do digital não significa desconsiderar as particularidades da leitura impressa. Araújo e Moro (2021) explicam que cada suporte exige conhecimentos sobre sua organização, seus comandos e suas formas de navegação. Nunes e Melo (2024) também argumentam que a literatura mantém sua condição de objeto cultural, embora passe a circular por outras mídias. Assim, a formação do leitor depende da capacidade de transitar entre formatos, identificar suas características e escolher o suporte conforme as necessidades, os objetivos e as condições de acesso.

Em síntese, a formação literária entre o impresso e o digital requer integração, comparação e mediação. As obras digitais ampliam possibilidades de acesso e interação, enquanto os livros impressos permanecem como referências culturais e cognitivas para muitos leitores. A escola precisa reconhecer essas continuidades e diferenças, sem reduzir o digital a uma reprodução da página nem tratar o impresso como modelo exclusivo. Essa abordagem favorece repertórios mais amplos, escolhas conscientes e participação ativa dos estudantes em distintas experiências de leitura literária.

Multimodalidade, interação e construção de sentidos na literatura digital

A literatura digital ampliou as formas de relação entre leitor, obra e suporte ao incorporar recursos verbais, visuais, sonoros e interativos. Nunes e Melo (2024) sustentam que a produção de sentidos passou a depender também do modo de acesso ao texto, enquanto Araújo e Frade (2021) destacam obras concebidas por meio de hipertextos, programas computacionais e estruturas narrativas distintas daquelas presentes na cultura impressa. Desse modo, a experiência literária passou a exigir leitura articulada de linguagens, comandos e percursos narrativos.

Além disso, o livro digital apresentou formas de manuseio que alteraram a participação do leitor durante a leitura. Conforme Silva, Melo e Soberana (2025), essas obras incorporaram “o movimento e o som” (Silva; Melo; Soberana, 2025, p. 233), recursos pouco frequentes no livro impresso. A narração em áudio, os jogos e os comandos de navegação favoreceram outra relação com o conteúdo literário. Contudo, tais elementos somente contribuíram para a compreensão quando permaneceram vinculados à narrativa e aos objetivos da leitura. Araújo e Moro (2021) explicam que a estrutura multimodal das obras digitais exige participação corporal, cognitiva e interpretativa do leitor:

Em comparação com o texto impresso, o formato digital possui o potencial de engajar os sentidos do leitor de forma mais ampla, em função de suas características multimodais, que podem estimular os sentidos visuais, auditivos, táteis e sinestésicos (Araújo; Moro, 2021, p. 4).

Essa composição amplia as possibilidades de envolvimento, mas também requer orientação para relacionar os recursos semióticos ao desenvolvimento da história. Por outro lado, a presença de múltiplas linguagens não garantiu, por si só, a construção de sentidos. Araújo e Moro (2021) observaram que algumas crianças demonstraram dificuldade para compreender ícones, movimentos e comandos de interação. Silva, Melo e Soberana (2025), em contrapartida, identificaram interesse pela narração em áudio e pelas possibilidades de manuseio. A diferença indica que os efeitos dos recursos digitais dependeram da idade, da experiência tecnológica, do nível de leitura e da mediação realizada durante o contato com a obra.

No caso dos jovens, Araújo e Frade (2021) registraram práticas relacionadas a *fanfiction*, hiperficção, ficção interativa e RPG *on-line*. Esses gêneros permitiram escolhas narrativas, participação colaborativa e circulação por diferentes mídias. Nunes e Melo (2024) aproximam-se dessa análise ao afirmarem que “a literatura não pode ser restringida aos livros impressos e à palavra escrita” (Nunes; Melo, 2024, p. 6). Entretanto, a ampliação dos formatos não eliminou a necessidade de atenção, interpretação e reconhecimento das características literárias de cada obra.

Portanto, a multimodalidade modificou a experiência literária ao articular texto, imagem, som, movimento e ação do leitor. Esses recursos ampliaram as possibilidades de participação e favoreceram novas formas de contato com a narrativa, mas também introduziram exigências interpretativas específicas. A construção de sentidos dependeu da relação entre elementos

semióticos, repertório do leitor e organização da obra. Assim, a literatura digital deve ser trabalhada como linguagem artística própria, e não como simples reprodução tecnológica do livro impresso.

Acesso, escolhas e práticas de leitura literária em ambientes digitais

O acesso à literatura em ambientes digitais envolve dispositivos, plataformas e procedimentos de busca que interferem nas escolhas dos leitores. Nunes e Melo (2024) observam que jovens utilizam celulares, computadores, *tablets* e *e-readers*, muitas vezes para obter livros gratuitos. Araújo e Frade (2021) acrescentam que a internet também orienta a seleção de obras impressas. Assim, a prática literária passou a compreender pesquisa, localização, comparação e definição do suporte conforme o interesse e as condições de acesso.

Entretanto, a disponibilidade de conteúdos não torna os percursos de leitura simples. Araújo e Frade (2021) verificaram que os ambientes digitais “nem sempre [são] fáceis de serem conhecidos pelos jovens leitores” (Araújo; Frade, 2021, p. 1). Sites, redes sociais, *blogs*, aplicativos e bibliotecas digitais exigem conhecimentos específicos para localizar obras e avaliar fontes. Em contraponto, Nunes e Melo (2024) ressaltam que os leitores transitam entre o impresso e o digital sem estabelecer oposição entre os formatos. No caso das crianças, Silva, Melo e Soberana (2025) constataram que o contato com livros digitais ampliou a percepção do celular como suporte de leitura.

Essa descoberta favoreceu escolhas autônomas e permitiu que cada participante seguisse ritmo próprio. Araújo e Moro (2021), por sua vez, indicam que a independência depende da compreensão dos recursos semióticos e dos comandos de navegação. Portanto, a autonomia não decorre apenas da presença do dispositivo, mas da capacidade de utilizá-lo para objetivos literários definidos. Ao tratar das condições materiais, Silva, Melo e Soberana (2025) registram uma limitação que distingue disponibilidade tecnológica de acesso efetivo, “É importante que façamos aqui um recorte de classe: as crianças são oriundas de famílias humildes e, com isso, o acesso a equipamentos tecnológicos como computadores pode ocorrer única e exclusivamente no contexto escolar” (Silva; Melo; Soberana, 2025, p. 252).

Esse dado evidencia que a escola pode representar o único espaço de contato orientado com obras digitais. Além das condições econômicas, as escolhas literárias são influenciadas por recomendações e redes de sociabilidade. Araújo e Frade (2021) identificaram que comentários, resenhas e indicações de outros leitores facilitaram a localização de obras. Nunes e Melo (2024) defendem que o leitor precisa “experimentar suas próprias escolhas” (Nunes; Melo, 2024, p. 7), sem permanecer restrito ao repertório já conhecido. Todavia, Araújo e Moro (2021) lembram que a mediação pode orientar a interpretação sem substituir a iniciativa do leitor.

Desse modo, as práticas literárias digitais resultam da relação entre acesso material, conhecimentos de navegação, preferências pessoais e orientação pedagógica. Os ambientes digitais ampliam a circulação das obras, mas também apresentam barreiras econômicas, técnicas

e informacionais. A escola precisa reconhecer os percursos realizados pelos estudantes, apresentar bibliotecas e fontes confiáveis e favorecer escolhas justificadas. Essa atuação contribui para que o acesso se converta em leitura efetiva, participação autônoma e ampliação do repertório literário.

Resultados e discussão

A análise mostrou que a leitura literária em ambientes digitais não substitui o livro impresso, mas amplia as possibilidades de contato com a literatura. Os suportes apresentam formas distintas de acesso, manuseio e interação, embora compartilhem funções relacionadas à leitura, à interpretação e à construção de repertório. Nesse contexto, a formação leitora passa a incluir tanto conhecimentos literários quanto habilidades de navegação e uso de dispositivos.

Também se verificou que a presença de imagens, sons, movimentos e comandos modifica a relação do estudante com a obra. Esses recursos podem favorecer o envolvimento e ampliar as possibilidades de compreensão, desde que estejam articulados ao desenvolvimento narrativo. Quando aparecem de forma dispersa ou excessiva, podem desviar a atenção do texto e dificultar a interpretação. Assim, a interatividade precisa cumprir função estética e narrativa.

Outro ponto observado foi a ampliação dos espaços de escolha literária. Os estudantes passaram a localizar obras em sites, aplicativos, redes sociais e comunidades de leitores, além de recorrerem a recomendações de colegas e conteúdos publicados na internet. Essas práticas demonstram maior autonomia na seleção de títulos, mas também exigem critérios para avaliar fontes, reconhecer materiais confiáveis e distinguir conteúdos literários de produções sem qualidade editorial.

Os estudos analisados apresentam limitações relacionadas ao número de participantes, às faixas etárias e aos contextos institucionais investigados. Parte das pesquisas concentrou-se em crianças pequenas, enquanto outra examinou jovens já habituados à leitura digital. Além disso, as condições de acesso aos dispositivos variaram conforme a realidade socioeconômica. Por essa razão, as conclusões não devem ser aplicadas indistintamente a todos os estudantes.

Uma constatação relevante foi a diferença entre familiaridade com tecnologias e competência para a leitura literária digital. O uso frequente de celulares, jogos e aplicativos não significa domínio de recursos narrativos, semióticos e informacionais. Em determinadas situações, os estudantes demonstraram segurança no manuseio dos aparelhos, mas apresentaram dificuldades para compreender ícones, percursos de leitura e relações entre linguagem verbal, imagem e som (Araújo; Moro, 2021).

Diante dessas constatações, novas pesquisas podem comparar estudantes de diferentes etapas de ensino, redes escolares e condições de acesso. Também se recomenda investigar os efeitos da mediação docente sobre a compreensão, a autonomia e a escolha de obras. Estudos de maior duração poderão esclarecer como as práticas digitais influenciam a atenção, a interpretação e a formação crítica dos leitores ao longo do percurso escolar.

Conclusão

O estudo permitiu responder às questões formuladas na introdução ao demonstrar que a leitura literária em ambientes digitais modifica os modos de acesso, interação e interpretação, sem eliminar a presença do livro impresso. Verificou-se que os estudantes transitam entre suportes distintos e mobilizam conhecimentos literários, tecnológicos e semióticos durante a leitura. Esse movimento evidencia que a formação do leitor não depende de um formato exclusivo, mas da capacidade de compreender as características de cada suporte e de relacioná-las aos objetivos de leitura propostos no contexto educacional.

O objetivo de analisar a formação do leitor entre o impresso e o digital foi alcançado pela identificação das funções específicas de cada suporte. O livro impresso permaneceu como referência de organização textual e de práticas já conhecidas, enquanto o digital introduziu percursos de navegação, recursos interativos e possibilidades distintas de participação. Essas diferenças não estabelecem uma hierarquia entre os formatos, mas indicam experiências de leitura próprias. Desse modo, a articulação entre ambos pode favorecer repertórios mais amplos e ampliar as formas de contato dos estudantes com a literatura.

A análise da multimodalidade também permitiu compreender como imagens, sons, movimentos e comandos interferem na construção de sentidos. Quando articulados à narrativa, esses recursos podem favorecer a compreensão, a atenção e o envolvimento do leitor. Contudo, quando aparecem sem função definida ou exigem procedimentos desconhecidos, podem dificultar a interpretação. A leitura literária digital requer, portanto, domínio verbal, visual, sonoro e interativo. Essa exigência confirma que a formação do leitor em tela envolve aprendizagens específicas, relacionadas tanto ao texto quanto ao funcionamento da obra.

Quanto ao acesso e às escolhas, constatou-se que os ambientes digitais ampliam a circulação das obras e oferecem maior autonomia aos estudantes. Entretanto, essa autonomia depende da disponibilidade de dispositivos, do domínio de procedimentos de busca e da capacidade de avaliar fontes e materiais. Também exige critérios para selecionar obras compatíveis com os objetivos de leitura e com a formação literária. Assim, o acesso técnico, embora necessário, não assegura por si só uma experiência leitora qualificada, pois a escolha consciente pressupõe orientação, repertório e compreensão das características dos conteúdos disponíveis.

Outra conclusão refere-se à diferença entre familiaridade tecnológica e competência para a leitura literária digital. O uso frequente de celulares, jogos e aplicativos não corresponde, necessariamente, ao domínio de recursos narrativos, semióticos e informacionais. Por essa razão, a escola deve integrar práticas impressas e digitais, orientar a leitura das linguagens combinadas e promover contato com obras de qualidade. Essa atuação permite que a tecnologia deixe de ocupar apenas uma função recreativa e passe a integrar práticas de leitura capazes de favorecer interpretação, autonomia e formação crítica.

Pesquisas futuras podem comparar estudantes de diferentes etapas de ensino, redes escolares e condições socioeconômicas de acesso. Também se recomenda acompanhar os leitores por períodos mais extensos, a fim de observar mudanças nas estratégias de leitura, na seleção de obras e na compreensão de recursos multimodais. Outros estudos podem examinar a atuação docente na escolha dos materiais e na orientação interpretativa. Essas investigações poderão esclarecer como a mediação influencia a atenção, a autonomia, o repertório literário e a formação crítica em práticas de leitura realizadas em ambientes digitais.

Referências

ARAÚJO, M. D. V.; FRADE, I. C. A. da S. Experiências de leitura literária digital por leitores jovens. **Pro-Posições**, v. 32, e20180027, 2021.

ARAÚJO, M. D. V.; MORO, R. G. Mediação de leitura literária digital com crianças. **Perspectiva**, v. 39, n. 1, p. 1-23, 2021.

COSTA, S. R. M. da; SANTANA, A. A. Neurociência e tecnologia: abordagens inovadoras para a melhoria do processo educacional. **Revista Ilustração**, v. 6, n. 3, p. 289-301, 2025a.

COSTA, S. R. M. da; SANTANA, A. A. O papel da inteligência artificial na personalização e inclusão no ensino a distância e na educação infantil. **Revista Ilustração**, v. 6, n. 3, p. 277-287, 2025b.

NUNES, M. F.; MELO, C. A. de. (Re)pensar a formação de leitores jovens: suportes, convergências e transposições associadas à literatura. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 19, n. 3, 2024.

SANTANA, A. C. de A. *et al.* Inteligência artificial na educação contemporânea: apoio, mediação e responsabilidade. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 25, n. 74, e8109, 2026.

SANTANA, A. N. V. de; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13702, 2025.

SILVA, A.; MELO, J.; SOBERANA, M. A leitura no contexto digital: a recepção de livros digitais de literatura infantil pelas crianças. **Texto Digital**, v. 21, n. 2, 2025.