

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Fernanda Riggio

**LEITURA EM HOSPITAIS: um estudo sobre o uso de *e-reader* no Hospital das Clínicas
daUFMG**

Belo Horizonte

2024

FERNANDA RIGGIO

LEITURA EM HOSPITAIS: um estudo sobre o uso de *e-reader* no Hospital das Clínicas daUFMG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Dra. Daniervelin Renata Marques Pereira

Belo Horizonte
2024

R569l Riggio, Fernanda.
Leitura em hospitais [manuscrito] : um estudo sobre o uso de *e-reader* no Hospital das Clínicas da UFMG / Fernanda Riggio – 2024.
1 recurso online (101 f.: il., p&b., color.) : pdf.
Orientadora: Daniervelin Renata Marques Pereira.
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 94-98..
Anexos: f. 99.
Apêndices: f. 100-101.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Leitura – Estudo e ensino – Teses. 2. Letramento digital – Teses. 3. Interesse na leitura – Teses. 4. Livros e leitura – Teses. 5. Leitura – Meios auxiliares – Teses. 6. Hospitais – Teses. I. Pereira, Daniervelin Renata Marques. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 372.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

LEITURA EM HOSPITAIS: um estudo sobre o uso de e-reader no Hospital das Clínicas da UFMG

FERNANDA RIGGIO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa LINGUAGEM E TECNOLOGIA.

Aprovada em 15 de maio de 2024, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Daniervelin Renata Marques Pereira - Orientadora

UFMG

Prof(a). Carla Viana Coscarelli

UFMG

Prof(a). Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues

PUC-MG

Belo Horizonte, 15 de maio de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Daniervelin Renata Marques Pereira, Professora do Magistério Superior**, em 10/07/2024, às 07:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues, Usuária Externa**, em 10/07/2024, às 10:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Viana Coscarella, Professora do Magistério Superior**, em 12/07/2024, às 12:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0,

informando o código verificador **3364706** e o código CRC **D184BFF1**.

Aos professores que, em seu dia a dia em sala de aula, valorizam as potencialidades dos seus alunos e buscam uma educação de qualidade, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus professores Dr. Marco Antônio de Oliveira (*in memoriam*) e Dr. Milton do Nascimento, pelos seus ensinamentos que me fizeram quebrar paradigmas e transformaram minhas concepções como professora de Língua Portuguesa.

À Prof^a Dr^a Daniervelin Renata Marques Pereira pela paciência, gentileza e orientação atenta, dando-me o suporte necessário para a realização desta pesquisa.

Aos professores da Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG pelo incentivo, pelas leituras e interações que cooperaram tanto para o meu crescimento profissional e como pesquisadora.

Aos colegas da Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG pelo companheirismo, compartilhamentos de experiências, dúvidas e pela cooperação durante todo o percurso do Mestrado.

Ao Hospital das Clínicas da UFMG e a todos os funcionários pela acolhida e confiança que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Às crianças e aos adolescentes, sujeitos desta pesquisa e pacientes do Hospital das Clínicas, pela cooperação e pela oportunidade de aprender a ser uma professora mais atenta e empática às necessidades dos alunos.

À Tide, professora hospitalar do HC-UFMG, mulher admirável, amiga, pela aprendizagem sobre o ato de educar em um ambiente hospitalar humanizado.

À FAPEMIG, pelo financiamento para a compra dos leitores e livros digitais que foram utilizados pelo grupo do projeto de pesquisa –Leitura literária digital para crianças e adolescentes em hospitais e por esta pesquisadora para a realização desta pesquisa.

À minha mãe, minha maior incentivadora para a leitura, pelo acolhimento e pelas palavras sábias que acalmam sempre o meu coração.

Ao meu pai Carlos (*in memoriam*), pelo carinho, pelo amor e pela música que trouxe à minha vida.

À minha filha, Ana Clara, meu amor, pelo aprendizado constante de viver com alegria.

À Taís, pela amizade, por sempre acreditar em mim e me ajudar com palavras de incentivo, apoio e pela leitura e revisão do meu texto.

A todos os meus amigos e familiares pelo incentivo durante o processo de realização deste trabalho.

A Deus por estar sempre presente em minha vida e por permitir a realização deste meu sonho, concluir o Mestrado.

RESUMO

Esta pesquisa sobre leitura em contexto hospitalar investiga e analisa a prática dos letramentos literário e digital de crianças/adolescentes em tratamento de saúde por meio do dispositivo eletrônico (*e-reader*) para leitura. Ela se vincula ao projeto de pesquisa -Leitura literária digital para crianças e adolescentes em hospitais, uma parceria da Faculdade de Letras da UFMG e da Pediatria do Hospital das Clínicas da UFMG, realizada de 2021 a 2023, visando à disseminação da leitura literária em hospitais, de forma a contribuir para o bem-estar físico e mental das crianças internadas. Nortearam a pesquisa, os estudos sobre leitura, letramento(s), multiletramentos, educação hospitalar e os impactos da tecnologia digital, mais especificamente, do *e-reader* na sociedade atual. Para a análise proposta, realizou-se uma pesquisa de campo qualitativa, de junho a dezembro de 2023, com base na observação da rotina e na mediação da leitura literária em *e-books* no leitor digital de quatro crianças/adolescentes em internação na Pediatria do Hospital das Clínicas da UFMG. Para coleta e análise de dados, realizaram-se registros por escrito, em um diário de pesquisa, em fotos e gravações com a autorização prévia dos pais ou responsáveis e do próprio paciente. Após a mediação da leitura literária em *e-reader* e a interação com os sujeitos da pesquisa, observou-se um progresso das crianças e dos adolescentes em relação aos letramentos literário e digital. Evidenciou-se que o *e-reader*: 1) aumenta as possibilidades de leitura dos leitores, sendo uma opção digital atrativa em relação ao livro impresso; 2) permite a personalização da leitura ao possibilitar diversas opções de *design*, formatação, brilho, ou seja, a realização de ajustes na apresentação do texto para a leitura; 3) permite que o leitor amplie e desenvolva habilidades tecnológicas, contribuindo para sua inclusão digital. Como fruto desta pesquisa, gerou-se uma matriz de leitura sobre o dispositivo *e-reader*, contemplando habilidades de leitura e digitais dos alunos/pacientes em hospitais. Essa matriz poderá contribuir para a pesquisa da funcionalidade do dispositivo *e-reader* para a leitura em ambiente hospitalar (e escolar).

Palavras-chave: Letramento digital. Letramento literário. Leitura em hospitais. *E-reader*.

ABSTRACT

This research, conducted within a hospital setting, delves into and analyzes the practice of literary and digital literacy among children and adolescents undergoing medical treatment, utilizing an electronic device (e-reader) for reading purposes. It is affiliated with the research project titled "Digital Literary Reading for Children and Adolescents in Hospitals," a collaborative initiative between the UFMG's Faculdade de Letras and the Hospital das Clínicas, conducted from 2021 to 2023. The primary objective was to promote literary engagement within hospital environments, thereby contributing to the physical and mental well-being of hospitalized children. This project draws upon scholarly investigations into reading, literacies, multiliteracies, hospital education, and the impacts of digital technology, particularly the e-reader, within contemporary society. Qualitative field research was undertaken from June to December 2023, involving routine observation and facilitation of literary reading experiences with e-books and digital readers among four children and adolescents admitted to the Pediatrics ward at UFMG's Hospital das Clínicas. Data collection and analysis were conducted through written documentation in a research journal and photographic records, with explicit consent obtained from parents or legal guardians, as well as the patients themselves. Following the mediation of literary reading sessions utilizing e-readers and engaging with the research subjects, noticeable advancements in both literary and digital literacy skills among children and adolescents were observed. The findings indicate that the e-reader: 1) broadens reading opportunities for users, presenting an appealing digital alternative to traditional printed books; 2) allows personalized reading experiences through customizable design, formatting, and brightness settings, thereby allowing adjustments to text presentation for enhanced readability; and 3) fosters the acquisition, expansion, and refinement of technological competencies, thereby promoting digital inclusivity. As an outcome of this research, a reading matrix was formulated for e-reader devices, encompassing the reading and digital competencies of students/patients in hospital settings. This matrix holds potential significance for further research projects that aim to explore the efficacy of e-reader devices for reading in both hospital and educational environments.

Keywords: Digital literacy. Literary literacy. Reading in hospitals. E-reade

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Imagem da tela inicial do leitor eletrônico	33
Figura 2 - Ícone: Aa.....	34
Figura 3 - Ícone: Temas.....	34
Figura 4 - Ícones: tipo de fonte e tamanho da letra	35
Figura 5 - Ícones: página, margens, alinhamento e espaçamento	35
Figura 6 - Ícone para destacar um trecho	36
Figura 7- Trecho destacado pelo leitor	36
Figura 8 - Arquivamento do texto destacado.....	37
Figura 9 - Uso do dicionário durante a leitura.....	38
Figura 10 - Uso da Wikipédia para pesquisa.....	38
Quadro 1 - Entrevista e proposta didática de leitura em <i>e-reader</i> – Parte 1	51
Quadro 2 - Proposta didática de leitura em <i>e-reader</i> - Parte 2	52
Quadro 3 - Proposta didática de leitura em <i>e-reader</i> – Parte 3	53
Quadro 4 - Proposta didática de leitura em <i>e-reader</i> – Parte 4	54
Figura 11 - Contação de história no HC/UFMG	57
Figura 12 - Pinturas produzidas por crianças e	57
Figura 13 - Leitora D acessando <i>e-books</i> no leitor digital.....	64
Figura 14 - Índice do livro “Diário de uma garota nada popular”.....	66
Figura 15 - Continuação do índice de “Diário de uma garota nada popular”	66
Figura 16 - Página do livro —A árvore generosa: menino subindo na árvore.....	71
Figura 17 - Página do livro —A árvore generosa: o namoro	73
Quadro 5 - Leituras literárias e habilidades de letramentos	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEALE-UFMG	- Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais
CONANDA	- Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e do Adolescente
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FALE-UFMG	- Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
FAPEMIG	- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
GPELL	- Grupo de Pesquisa e Letramento Literário
HC-UFMG	- Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Minas Gerais
HINSG	- Hospital Infantil Nossa Senhora da Glória
NGL	- New London Group
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
PNEE	- Plano Nacional de Educação Especial
TDICs	- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 LEITURA, LETRAMENTO(S) E MULTILETRAMENTOS	15
2.1 Interação, leitura e práticas de leitura	15
2.2 Letramento(s), letramentos digital e literário	19
2.2.1 Letramento digital	21
2.2.2 Letramento literário.....	23
2.3 Multiletramentos.....	27
2.4 Livros impressos, digitais e dispositivos de leitura	29
3 A EDUCAÇÃO E A LEITURA EM HOSPITAIS	39
3.1 Sala de aula em ambiente hospitalar.....	40
3.2 Escola hospitalar	43
4 METODOLOGIA.....	48
4.1 Processo de pesquisa.....	48
4.2 Proposta didática de leitura.....	49
4.3 Sujeitos da pesquisa.....	54
5 RESULTADOS DA PESQUISA	56
5.1 Relato do processo da pesquisa	56
5.2 Leitura no leitor digital	60
5.2.1 Entrevista e uso inicial do <i>e-reader</i> - Parte 1	61
5.2.2 Leitura do(s) <i>e-book(s)</i> e explorando as funções do <i>e-reader</i> - Partes 2 e 3.....	64
5.2.3 Avaliando a leitura em <i>e-reader</i> - Parte 4.....	78
5.3 Análise qualitativa dos resultados	78
6 MATRIZ DIGITAL DE USO DE <i>E-READERS</i>.....	86
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXO A – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE TEXTOS ORAIS.....	99
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	100

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa que associa tecnologia e linguagem, verificamos as possibilidades de uso de recursos tecnológicos no desenvolvimento da leitura literária em um ambiente hospitalar. Com base nos pressupostos teóricos dos estudos da Educação e da Letras em Linguística aplicada, realizamos uma revisão bibliográfica em relação à leitura, ao letramento digital, ao letramento literário e aos multiletramentos e sobre o papel que as Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDICs) vêm assumindo nesses estudos. Mais especificamente, investigamos como o uso de um leitor digital (ou *e-reader*) poderia beneficiar a leitura de crianças e adolescentes e cooperar para o desenvolvimento dos letramentos literário e digital desses jovens pacientes em internação para tratamento de saúde em hospitais.

Esta pesquisa tem um objeto de estudo pouco abordado que é a leitura em ambiente hospitalar. A educação hospitalar é um assunto com poucos estudos acadêmicos e, por conseguinte, com restrita literatura especializada. A maior parte das pesquisas encontradas sobre leitura em hospitais são de autoria de enfermeiros ou de pessoas ligadas à área hospitalar e abordam, por exemplo, a leitura numa perspectiva como a da biblioterapia, como será explicitado posteriormente. Porém esta pesquisa segue os princípios da Linguística Aplicada e do Letramento Literário e foram desenvolvidas atividades de leitura buscando desenvolver habilidades de leitura nas mediações com os alunos/pacientes, tais como: utilizar estratégias para a previsão e inferências em relação ao conteúdo, ao autor, ao suporte e à organização do texto; ler e compreender os diversos gêneros discursivos e saber sua funcionalidade na sociedade; reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de diversos recursos linguísticos; entre outras.

É importante ressaltar também que muitas pessoas desconhecem o fato de haver escolas hospitalares. Isso acontece inclusive em cursos de licenciatura, em que se discute pouco (ou não se discute) sobre esse tipo de ensino. Por todos esses motivos, é importante ampliar as discussões em torno da leitura e educação hospitalares e esta pesquisa poderá trazer contribuições relevantes para o ensino de leitura por meio de novas tecnologias e também para o ensino em ambiente hospitalar sob a perspectiva da Linguística Aplicada.

A Resolução nº 41 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), de outubro de 1995, trata de crianças hospitalizadas e, de acordo com esse documento, no Artigo 9, elas têm o direito a desfrutar de alguma forma de recreação,

programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar e, para cumprimento dessa lei, há escolas em hospitais (Brasil, 1995). Dessa forma, não importa a origem, a raça, a crença, a condição socioeconômica, o ambiente em que a criança e o adolescente se encontrem, eles têm direito à educação, até mesmo se eles estiverem em tratamento hospitalar. A constituição da sala de aula em ambiente hospitalar pressupõe tempo e espaço bem diferentes da sala de aula tradicional, uma vez que estes estão condicionados ao período de internação e à situação de saúde que o estudante/paciente se encontra. Portanto, buscamos verificar quais as práticas de ensino-aprendizagem são adequadas a esse contexto e ao sujeito aprendiz. Além disso, pretende-se com este estudo ampliar a discussão sobre a educação hospitalar e a inclusão dos pacientes em tratamento de saúde nas práticas escolares.

No hospital, as crianças e adolescentes internados estão distantes de familiares, amigos e da escola e, muitas vezes, têm a televisão ou um celular (para assistir a filmes, séries ou jogar jogos digitais) como principais meios de entretenimento. Acreditamos que a leitura, especialmente a de obras literárias, contribui para o tratamento de saúde, pois pode, de forma complementar, por meio do envolvimento nas narrativas, da expansão da imaginação, melhorar a qualidade de vida dos internados. Essa prática pode cooperar para dias mais saudáveis, visto que, com a leitura, eles podem: entrar em outro mundo sem sair do lugar, informando-se, divertindo-se, relaxando a mente, mergulhando nas histórias disponíveis nas obras (impressas ou digitais), enfim, tendo momentos de lazer e aprendizagem. Além disso, a leitura do texto literário pode trazer contribuições para uma formação mais humana e cidadã desses pacientes que estão em tratamento na Pediatria do hospital.

Esta pesquisa se vincula ao projeto “Leitura literária digital para crianças e adolescentes em hospitais”, uma parceria da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE-UFMG) e da Pediatria do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Minas Gerais (HC-UFMG). Esse projeto obteve o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) de 2021 até 2023, visando ao incentivo da leitura literária em hospitais, ao bem-estar dos pacientes e à humanização do tratamento. Paralelamente às iniciativas do projeto, do qual também participamos, buscamos experimentar outras iniciativas metodológicas para a mesma finalidade, contribuindo para os avanços da pesquisa.

A pesquisa proporcionou a realização de práticas pedagógicas de incentivo à leitura e desenvolvimento de habilidades digitais por meio do *e-reader* (leitor digital adquirido com a verba do projeto), e teve como objetivo principal criar momentos de leitura para os estudantes hospitalizados em suas demandas de leitura literária e letramento digital. Além disso, acompanhamos e registramos a leitura literária digital pelos alunos/pacientes em um diário de pesquisa, gravações, fotos e, com base nos resultados obtidos na proposta didática de leitura, geramos uma matriz de letramento digital do dispositivo *e-reader*. O público-alvo deste projeto foram crianças e adolescentes alfabetizados, internados na Pediatria do HC-UFMG que tem lugar no sexto e no décimo andares do prédio desse hospital.

Para a análise desse objeto de estudo, a leitura literária em leitor de livros digitais, realizamos uma pesquisa de campo e acompanhamos quatro adolescentes entre 11 a 15 anos, no período de junho a dezembro de 2023, internados na Pediatria do HC-UFMG. Esses estudantes/pacientes estão em tratamento prolongado de saúde e são acometidos principalmente de doenças onco-hematológicas, das quais esse hospital é referência de cuidado e tratamento. No hospital, as crianças e adolescentes internados e em restrição de liberdade estão distantes de familiares, amigos, da escola, da casa e, muitas vezes, até mesmo da cidade de origem. Eles sentem falta da sua rotina em casa, até mesmo da rotina escolar e seus afazeres, mas não podem deixar hospital e o tratamento determinado pelos médicos, por isso utilizamos nesta pesquisa o termo “restrição de liberdade” para identificar a condição dos alunos/pacientes.

Considerando que essas crianças e esses adolescentes continuam estudando durante sua internação, os objetivos desta pesquisa foram: (1) aplicar uma proposta didática para promover o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos/pacientes no *e-reader*; (2) identificar as habilidades tecnológicas dos alunos/pacientes no uso do *e-reader*; e (3) verificar o desenvolvimento no uso do *e-reader* pelos alunos/pacientes.

É relevante ponderar que, apesar de trabalhar há 38 anos como professora de Língua Portuguesa e Literatura no curso básico em salas de aulas regulares, em escolas públicas e particulares, entrar em um hospital para desenvolver um projeto de leitura, apresentou-se muito desafiador. No decorrer da pesquisa, nas interações com os diversos profissionais que atuam no hospital: enfermeiros, médicos, terapeutas educacionais e a professora hospitalar entre outros, fui aprendendo a como me inserir nesse contexto tão específico.

Esse percurso de pesquisa é apresentado neste trabalho em sete capítulos. Além

desta introdução, em que se contextualiza a pesquisa, justifica-se a sua relevância e são apresentados os objetivos gerais e específicos, esta dissertação conta com o segundo capítulo, intitulado “Leitura, letramento(s) e multiletramentos, no qual estão os pressupostos teóricos que fundamentaram o estudo e discorre-se sobre as concepções texto, leitor, leitura, letramento(s) e multiletramentos e outras fundamentais que nortearam a pesquisa.

O terceiro capítulo, a “Educação e a leitura em hospitais”, foi escrito com o objetivo de apresentar, em um panorama, como se configura a educação hospitalar no Brasil: as leis existentes que a garantem, a sua organização (classe, a pedagogia, a relação professor-aluno) e exemplos de educação hospitalar em hospitais brasileiros.

No quarto capítulo, “Metodologia”, explicamos o processo de pesquisa e apresentamos a proposta didática de leitura elaborada em quatro partes, com a finalidade de promover os letramentos literários e digital. Neste capítulo, também identificamos os sujeitos da pesquisa.

No quinto capítulo, explicamos como ocorreram as mediações de leitura. Descrevemos a participação dos sujeitos nas atividades de leitura literária e no manuseio do leitor digital e, por último, realizamos a análise dos resultados.

No sexto capítulo, “Matriz digital de uso de *e-readers*”, explicamos o que é uma matriz e as suas funções. Além disso, descrevemos os tipos de matrizes utilizadas para a avaliação e para o ensino, diferenciando-as. Ao final do capítulo, propomos uma matriz de letramento digital do dispositivo *e-reader*, com descritores elaborados com base nas teorias estudadas e na prática de leitura vivenciadas pelos participantes da pesquisa com o uso do *e-reader* no hospital.

Nas Considerações finais, sétimo capítulo, retomamos o ponto de vista teórico que embasou nossos estudos e práticas, produzimos uma síntese da trajetória da pesquisa e apresentamos os resultados obtidos. Além disso, realizamos alguns apontamentos sobre a educação hospitalar no hospital pesquisado.

2 LEITURA, LETRAMENTO(S) E MULTILETRAMENTOS

Antes de identificar e discutir as concepções de letramento(s) e multiletramentos, fundamentais nesta pesquisa, faz-se necessário explicitar alguns tópicos teóricos, tais como: linguagem, texto, leitor e leitura, que fundamentam e norteiam todo o estudo que aqui se propõe.

Logo após esses pressupostos que fundamentam o estudo, serão abordados o letramento digital e o letramento literário; os multiletramentos; as convergências e divergências da leitura impressa e digital.

2.1 Interação, leitura e práticas de leitura

O professor de língua portuguesa, explica Geraldi (1997), deve questionar o “para que” ensinar e não “o que”, “como” ou “quando” e complementa que uma resposta ao para que envolve uma concepção de linguagem e uma postura relativa à educação, resultando em determinada metodologia. Além disso, para o referido autor, a linguagem deve ser vista como um fator de interação humana: através dela, o sujeito que fala, pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (Geraldi, 1997).

Tanto o locutor quanto o interlocutor têm papel ativo na situação interlocutiva e na produção de sentido dos enunciados e, segundo Bakhtin (2003), o discurso existe em forma de enunciados, considerados unidades concretas e reais de comunicação discursiva. Os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana em seu conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esses três elementos, descritos por Bakhtin como constitutivos do enunciado, estão indissoluvelmente ligados e são tanto características de dimensão do enunciado quanto dos gêneros do discurso. O conteúdo temático não é o tema, assunto do texto, mas a parte valorativa dos discursos; o estilo é uma parte mais linguística (vocabulário, sintaxe, pontuação etc.) e a forma composicional é a arquitetura, a organização do texto.

Bakhtin (2003) critica as correntes de pensamento linguístico que consideram o outro como ser passivo na comunicação e explica que, na verdade, o interlocutor (ouvinte/leitor) assume diante do enunciado uma ação responsiva. Portanto, o interlocutor

tem um papel preponderante na formação da enunciação, uma vez que o locutor vai construir sua enunciação dependendo do seu interlocutor. Nesse sentido, a palavra tem duas faces, pois é determinada por quem fala e para quem se fala.

Na concepção interativa, a língua e outras linguagens estão em constante mudança em função da ação do sujeito no tempo, no espaço e na sociedade e, portanto, nas práticas discursivas, ou seja, na produção e recepção de textos orais, escritos e multimodais de diferentes tipos e gêneros. Os interlocutores vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas linguísticas (orais, escritas e multimodais), de sentidos e significados que se constituem segundo as relações que cada um mantém com a língua, segundo os seus conhecimentos prévios, atitudes, procedimentos e, finalmente, segundo a situação específica em que os falantes interagem. Assim como Geraldi (1997), o caráter interativo da leitura é também reconhecido por Kleiman (1989, p. 65) ao afirmar que a leitura é “uma interação a distância entre leitor e autor via texto”.

O texto, nessa concepção interacional da língua, é visto com um evento em que os sujeitos são como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, cultural e histórico para a produção de sentidos. Nas palavras de Koch e Elias (2011, p. 10-11),

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Com relação à prática de leitura, é importante salientar que o ato de ler não é mera decodificação, pois esta pode ser considerada um primeiro passo, uma maneira de se obter uma informação visual diante da página impressa. Ou seja, ler passa pela decodificação, mas é apenas uma das ações do leitor em um processo mais complexo que envolve diversas habilidades, tais como: compreender, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, inferir, relacionar, entre outras. Geraldi (1997), retomando Lajolo (1982, p. 59), ressalta que a definição de leitura, para o autor, estaria associada diretamente à atribuição de significado, uma vez que ler não seria apenas

[...] decifrar o sentido de um texto, como num jogo de adivinhações, mas conseguir relacioná-lo a outros textos significativos, reconhecendo nele o tipo de leitura que o autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura,

ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (Geraldi, 1997, p. 91).

Desde a década de 1970, pesquisadores da linguagem já questionavam a hipótese da leitura como decodificação e passaram, progressivamente, a considerar a leitura como um processo em que o leitor não tem um papel meramente passivo em que somente decifra sinais, mas, sim, como sujeito ativo que busca significações.

Para Koch (1998, p. 65), “[...] todo texto assemelha-se a um iceberg – o que fica à tona, isto é, o que é explicitado no texto é apenas uma pequena parte daquilo que fica submerso”. De acordo com essas ideias, ler o implícito é uma habilidade imprescindível para que o leitor, a partir do texto, seja capaz de atribuir-lhe sentido. Assim, quando lê, o leitor constrói o texto, preenchendo os vazios, por meio de sua visão de mundo, de acordo com seus posicionamentos e contexto em que está inserido. Portanto, a leitura possui uma parte individualizada, produzida e variável de acordo com o leitor e suas crenças e experiências. Por outro lado, a leitura também é um processo coletivo, é uma prática social, resultante de construções elaboradas ao longo da história e da cultura de uma sociedade, e o leitor não pode interpretar um texto do jeito que quiser. Nesse sentido, há várias possibilidades de leituras de um texto, mas não se pode desconsiderar a perspectiva de leitura como um processo com dimensões cognitivas e sociais.

O campo de estudos sobre a leitura amplificou-se nos últimos anos, conforme explica Cosson (2021, p. 13), e o resultado é uma multiplicidade de visões. O autor as resume e as agrupa em quatro visões, assim descritas:

1. A leitura pode ser analisada como uma operação física, envolvendo conexões e impulsos elétricos entre o movimento dos olhos e o cérebro; 2. Como produto de atividades culturais, econômicas e políticas em um espaço e tempo determinados, conforme nos mostram os historiadores da leitura; 3. Pode ser vista como resultante de um processo cognitivo, ou seja, algo que se passa no interior do leitor, ao lado de uma prática socialmente determinada, conforme indicam os estudos sobre letramento; 4. A leitura pode ser, ainda, vista como uma competência essencial em uma sociedade perpassada pela escrita como a que vivemos (Cosson, 2021, p. 13).

Além disso, nessa mesma obra, Cosson (2021) ressalta dois aspectos extremamente significativos sobre o ato de ler: o seu caráter dialógico e a constatação de que a leitura é como uma conversa que envolve quatro elementos: o leitor, o texto, o autor e o contexto, ou seja, uma conversa que envolve o leitor e o autor mediados pelo texto em um tempo e um espaço.

Assim, no processo de construção de sentidos, o autor e o leitor compartilham responsabilidades e conhecimentos. O primeiro materializa suas ideias, seus pensamentos em um texto utilizando recursos linguísticos (escolhas lexicais, sintáticas, estruturais etc.) de acordo com seu propósito comunicativo e com um público-alvo específico. Por sua vez, ao leitor cabe, a partir do texto, buscar construir sentido(s), articulando suas partes com seus próprios conhecimentos, objetivos, crenças e conhecimento de mundo. Dessa forma, em uma perspectiva interativa, leitor e autor são faces da mesma moeda e os sentidos do texto resultam dessa interação entre leitor, autor, texto em um determinado contexto.

Profundas e rápidas mudanças nas formas de interagir e comunicar estão associadas à influência das tecnologias digitais na sociedade contemporânea. Sobre a prática da leitura, Cafiero e Coscarelli (2013, p. 10) alertam que os “tempos mudaram, o avanço tecnológico proporciona computadores, *tablets*, celulares e outros recursos que têm reinventado a leitura e mudado as formas do leitor agir sobre o texto”, mas, percebe-se que, em sala de aula, ocorreram poucas mudanças e existem problemas no ensino da leitura e na formação de leitores. De acordo com as autoras, um leitor ativo, crítico e reflexivo é aquele que utiliza seus conhecimentos prévios, realiza inferências, localiza e compara informações, analisa, sintetiza, critica, entre outros. Cosson (2014, p. 27) concebe o bom leitor como “aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo”. Por isso, “o ato físico de ler pode ser até solitário, mas nunca deixa de ser solidário”. Como explicam Cafiero e Coscarelli (2013), o bom leitor é aquele que utiliza boas estratégias, de maneira consciente ou inconsciente, agindo sobre o texto, monitorando a sua leitura ou verificando seu entendimento. Para as autoras, a utilização de estratégias é fundamental para o ato de ler e o ensino de leitura passa pelo ensino de estratégias, sendo assim, “na sala de aula, o aluno precisa vivenciar atividades que ajudem o leitor com seu próprio processo de leitura, a fim de tirar o melhor proveito dele” (Cafiero; Coscarelli, 2013, p. 21).

Nesse processo de educação para a leitura, o professor tem um papel muito importante no desenvolvimento de seus alunos, uma vez que, como o mediador em sala de aula, é ele quem deve criar condições favoráveis à leitura, estimulando o aprendiz a tecer uma rede em busca de compreensão. Assim, cabe ao docente ajudar o estudante a usar conscientemente as estratégias de leitura, elaborando propostas pedagógicas diversificadas que envolvam gêneros discursivos impressos e/ou digitais, a fim de que a atividade de

leitura seja mais eficaz e efetiva.

Assim, a partir dessas concepções de linguagem, texto e leitura, a proposta da pesquisa é proporcionar vivências que ajudem os leitores a desenvolverem seu próprio processo de leitura e, mais especificamente, de leitura literária em um dispositivo digital. Portanto, uma pedagogia voltada para a leitura e escrita necessita ir além da comunicação alfabética e ampliar o entendimento tradicional do letramento para englobar outros letramentos advindos do fenômeno multimodal na sociedade contemporânea.

2.2 Letramento(s), letramentos digital e literário

Letramento é um conceito amplo e complexo, mas essencial para se tratar nesta pesquisa, visto que novas práticas de ler e escrever proporcionadas pelas tecnologias digitais podem exigir do leitor competências mais específicas e desafiadoras, dependendo do ambiente, das ferramentas ou do texto digital a ser explorado. Como aporte teórico, tomamos os estudos de Kleiman (1998), Soares (2002, 2006), Rojo (2004) e Terra (2013), a respeito de letramento(s); as pesquisas de Castells (1993), Lévy (1999), Coscarelli e Ribeiro (2005), Rebêlo (2005), Dionísio (2008), Buzato (2010) e Dias e Novais (2009) sobre letramento digital; os estudos de multiletramentos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e, por último, a concepção de letramento literário de Cosson (2014, 2020).

O letramento é entendido por Kleiman (1998, p. 181) “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”. Para Soares (2002, p. 145), os indivíduos letrados são aqueles que

têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.

Diferenciando a alfabetização e o letramento, Soares (2006) explica que a alfabetização se relaciona à escola e à capacidade de um indivíduo saber ler e escrever; o letramento, por sua vez, não se restringe ao ato de ler e escrever, mas está mais relacionado a como a pessoa faz uso da leitura e da escrita em seu dia a dia. Portanto, o letramento é mais amplo que a alfabetização, pois está ligado à sociedade. Soares (2002) descreve a

formação da palavra *letramento* e conclui que este é o “estado resultante da ação de letrar” (Soares, 2002, p. 146). Nesse sentido, pode-se entender “letrar” como uma forma de criar condições para que o indivíduo pratique, de maneira ampla e competente, a escrita e a leitura e se insira na sociedade letrada.

A necessidade de se pluralizar a palavra *letramento*, conforme Soares (2002), decorre das diferentes modalidades de *letramento*, uma vez que existem “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes *letramentos*” (Soares, 2002, p. 156). O *letramento* vem sendo usado em áreas diferentes de conhecimento em que estão envolvidas práticas de escrita e leitura, dando origem a termos como: *letramento visual*, *letramento matemático*, *letramento político*, *letramento digital*, *letramento literário*, entre outros. Logo, é fundamental a constatação de que não há somente um *letramento*, mas *letramentos*.

É importante explicitar que muitas pessoas, ainda que não alfabetizadas, dependendo de como estão inseridas no mundo em que vivem, exercem práticas sociais cotidianas de leitura e escrita (Rojo, 2004), tais como: distinguir que ônibus escolher, que produto comprar no supermercado, seguir uma receita culinária etc. Nesse sentido, ao conseguirem agir e interagir assim com a sociedade, inserem-se nela e, por isso, são consideradas também *letradas*, ainda que não dominem práticas alfabéticas, pois elas lidam com a escrita de outras maneiras.

Outro trabalho que corrobora com essas ideias relacionadas ao alfabetizado, ao *letrado* e à pluralização de *letramento*, é a de Terra (2013, p. 32) que explica:

[...] o parâmetro segundo o qual o *letramento* era definido e segundo o qual os sujeitos eram classificados de forma dicotômica como alfabetizado ou não alfabetizado/ *letrado* ou não-*letrado*, passam a ser caracterizadas apenas como um tipo particular de *letramento* – o *letramento escolar* – em meio a outros tantos tipos de '*letramentos*' (familiar, religioso, profissional etc.) que surgem e se desenvolvem na sociedade, portanto, à margem da escola, não precisando por isso ser depreciados.

O *letramento*, portanto, não é singular, mas plural; pois se deve levar em consideração as variadas práticas sociais em nossa sociedade *letrada*. Ele é uma prática social, visto que o saber ler e escrever pode ser desenvolvido na escola ou fora dela.

2.2.1 Letramento digital

Na contemporaneidade, pelo fato de as mídias fazerem parte cada vez mais do cotidiano das pessoas, a denominada “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação” (Castells, 1993) pede novo e específico perfil de pessoas, mais ativo e interativo. Dessa forma, para que consigam interagir nesse ambiente digital, é necessário que os usuários das redes sociais adquiram conhecimentos e saibam como usar as Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDICs), a fim de que não fiquem excluídas. Para que isso não ocorra, como afirma Rebêlo (2005, p. 1), incluir uma pessoa digitalmente

[...] não é apenas “alfabetizar” a pessoa em informática, mas também melhorar os quadros sociais a partir do manuseio dos computadores. Como fazer isso? Não apenas ensinando o bê-á-bá do informatiquês, mas mostrando como ela pode ganhar dinheiro e melhorar de vida com ajuda daquele monstro de bits e bytes que de vez em quando trava.

Nesse contexto de ambientes digitais, as pessoas podem falar, ouvir, ler, escrever e assistir a uma multiplicidade de textos postados em plataformas como TikTok, Twitter, Facebook, Instagram, interagir em sociedade, construindo e produzindo sentidos de textos em múltiplas fontes. Assim, apenas facilitar o acesso das pessoas ao computador ou vendê-lo a um preço mais baixo não é inclusão social. “É necessário ensiná-las a utilizá-lo em benefício próprio e coletivo” (Rebêlo, 2005, p. 1).

Tratando especificamente da prática de leitura em um ambiente virtual, o leitor deve saber ler, navegar, orientar-se, posicionar-se diante desse universo de informações disponíveis na internet, pois a leitura nas telas requer do leitor não apenas habilidades técnicas e de funcionamento de dispositivos como computadores, *notebooks*, *smarphones* e *e-readers*, mas também diversos tipos de letramento, como, por exemplo, o letramento digital. Para Lévy (1999, p. 17), o letramento digital é

[...] um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores.

O cidadão do século XXI deve buscar, em sua formação, esse letramento denominado digital, ou seja, ele deve conhecer e aprender a utilizar os recursos digitais em

seu cotidiano para que tenha uma vida melhor, proporcionada pelas facilidades das tecnologias digitais. Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9) explicam que esse letramento: “é o nome que damos, então à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Indivíduos que, em seu cotidiano, precisarem usar os ambientes digitais necessitam saber não só utilizar as máquinas: computador, *smartphone*, mas também precisam conhecer as ferramentas tecnológicas, saber navegar e interagir nesses ambientes. Porém, aqueles indivíduos que ainda não são letrados e têm um grau limitado de letramento apresentarão muitas dificuldades em lidar com as tecnologias digitais, suas ferramentas e os meios de representação e comunicação.

É preciso atentar-se para o fato de que o “letramento digital não é um curso de informática” (Dias; Novais, 2009, p. 5) e ainda que o letramento digital exige conhecimentos ligados à cultura digital. De acordo com esses autores,

[...] para além das habilidades técnicas, é preciso também que o indivíduo desenvolva habilidades de análise crítica e participação ativa nos processos de interação mediados pelas tecnologias digitais. A interação em ambientes digitais exige uma gama de conhecimentos muito ligados à cultura digital (Dias; Novais, 2009, p. 6).

Além disso, para eles, esse contexto virtual exige e continuará exigindo novas habilidades dos cidadãos, uma vez que

[...] muitos dos textos que hoje circulam na sociedade são materializados em ambientes digitais, e é preciso que os indivíduos construam habilidades para lidar com esses textos. Mais ainda: é preciso que construam habilidades para ler e escrever em ambientes digitais (Dias; Novais, 2009, p. 3).

Nesse sentido, Buzato (2010) afirma que “o letramento digital é letramento hoje”, ainda que uma pessoa não tenha o computador nem o domine, ela convive com várias situações na sociedade que envolvem o computador e o seu uso. Logo, um indivíduo que não tem condições financeiras para adquirir um equipamento, fazer um curso ou ter acesso ao uso desses equipamentos, dessas novas tecnologias, em casa, no trabalho ou na escola, por exemplo, sofre com a exclusão digital e fica à margem da sociedade.

Portanto, é necessário que o sujeito digital adquira habilidades que envolvam não só o manuseio competente dos dispositivos físicos de um computador, como usar o *mouse*, copiar, colar, arrastar entre outras funções dos computadores, mas também habilidades para

comunicação e interação eficientes em ambientes digitais que o favoreçam em seu cotidiano. Além disso, Dionísio (2008, p. 142) declara que “a sofisticação e a especialização dos gêneros de cada disciplina, diferentes especificações de multimodalidade textual são apresentadas e, conseqüentemente, diferentes letramentos são exigidos”. D, a compreensão da leitura e da escrita em ambientes digitais requer o desenvolvimento de habilidades e competências mais elaboradas, como saber ler textos multimodais, navegar, representar e comunicar.

2.2.2 Letramento literário

A 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, do Instituto Pró-livro (2020), teve como objetivo apresentar o comportamento do leitor medindo: intensidade, forma, limitações, motivação, representações, condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira. Além disso, essa edição também teve como foco mostrar os hábitos dos brasileiros especificamente em relação à Literatura. É importante ressaltar que a pesquisa foi feita antes da pandemia do coronavírus, não refletindo, portanto, os impactos dessa pandemia na leitura no país. O período de coleta para a pesquisa foi de outubro de 2019 a janeiro de 2020. Foram realizadas 8.076 entrevistas em 208 municípios.

De acordo com a pesquisa, a principal motivação de um leitor para ler um livro é o gosto pela leitura. Os leitores que mais gostam de ler, por faixas etárias, são os de 5 a 10 anos (48%), a de 11 a 13 anos (33%), 14 a 17 anos (24%) e 50 a 59 anos (25%). As crianças/adolescentes, nas faixas etárias de 5 a 10 anos (23%) e 11 a 13 anos (21%), são os que mais leem livros de literatura em papel ou formato digital por vontade própria e com maior frequência em 2019. Segundo os critérios adotados na pesquisa, *leitor* é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses; e *não leitor* é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, ainda que tenha lido nos últimos doze meses. Essas definições se mantêm desde a edição de 2007.

Em 2019, os leitores alegaram a falta de tempo (47%) para não ler e os não-leitores também dizem não ler porque há falta de tempo (34%) e por não gostarem de ler (28%). Realizando um comparativo entre a última e a penúltima pesquisas de Retratos da Leitura no Brasil do Instituto Pró-livro, esclareceu-se que os leitores têm utilizado cada vez mais o seu tempo livre para usar a internet em 2015 (47%) e 2019 (66%), escutar música ou rádio

em 2015 (60%) e 2019 (60%), usar o WhatsApp em 2015 (43%) e 2019 (62%), assistir a vídeos ou a filmes em casa em 2015 (44%) e 2019 (51%). Mas a porcentagem dedicada à leitura em livros de papel ou livros digitais manteve-se em 24%, tanto em 2015 e 2019. Outro dado importante é que, em 2019, a maioria dos leitores preferia os livros em papel, apenas 8% citaram o formato digital e somente 44% ouviram falar do formato digital.

Apesar da constatação desse considerável aumento no uso da internet, dos dispositivos eletrônicos e das novas tecnologias que estão presentes no cotidiano dos cidadãos brasileiros nesse comparativo (2015-2019), seria necessário realizar outra pesquisa para atualização. O impacto da pandemia na vida das pessoas fez com que elas mudassem seus hábitos, inclusive de leitura e de uso das tecnologias digitais e isso precisa ser dimensionado.

Com relação à leitura literária, no texto sobre “os direitos humanos e a literatura”, Cândido (2004) defende o direito à literatura como inalienável a todos os seres humanos. O autor explica como os textos literários atuam na formação dos indivíduos e os humanizam.

Por humanização, ele entende ser

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Cândido, 2004, p. 180).

A literatura, segundo Calvino (2004, p. 16), “nos permite entender quem somos e aonde chegamos”. A literatura é imprescindível, porque rompe com o senso comum, possibilita um olhar diferente para o mundo e para nós mesmos. Ela possibilita diferentes leituras de um mesmo texto, por isso é fundamental criar espaços na sala de aula (e fora dela) para a escolha, leitura e interpretação pelos leitores. De acordo com Cosson (2014, p. 16), “a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana”.

A respeito da relação entre a literatura e a tecnologia, Lajolo (2001, p. 116) comenta como os mimeógrafos e xerox “operaram miséria na indústria livreira” e “maravilha na vida dos leitores”, mas declara que nenhum deles se compara às transformações profundas

provocadas pelo computador e pela internet no mundo literário. As formas alternativas, mais baratas e mais práticas de distribuição de textos: livros inteiros, bibliotecas inteiras passaram a ser disponibilizados, impressos em papel ou apenas em uma tela ajudaram na difusão da literatura. A tecnologia, os novos suportes, as novas mídias favorecem a multiplicação e distribuição dos textos literários ou não.

Caldin (2004) defende a ideia de que o texto literário direcionado à criança pode ter aplicabilidade terapêutica, pois

pode produzir emoções e apaziguá-las, proporcionando a catarse aristotélica – a justa medida dos sentimentos – conduzindo ao equilíbrio necessário à mente infantil; pode produzir o riso – que transforma a dor em prazer; pode construir identificações nos modelos literários – personagens, situações ou intrigas que circulam no texto, ao valer-se da introjeção (em que certos objetos são absorvidos pelo ego) e da projeção (quando a dor dentro do ego é empurrada para o exterior), pode proporcionar a introspecção – pela reflexão, e pode favorecer a compensação – o imaginário suprindo o real (Caldin, 2004, p. 72).

Esta autora possui diversos textos (2001, 2004, 2010) relacionados à biblioterapia associados às áreas da Biblioteconomia e Ciência da Informação e uma abordagem terapêutica da leitura. Caldin (2001, p. 36) define a biblioterapia como “leitura dirigida e discussão em grupo, que favorece a interação entre as pessoas, levando-as a expressarem seus sentimentos: os receios, as angústias e os anseios”. A biblioterapia é apresentada por ela como uma atividade interdisciplinar, podendo ser desenvolvida em parceria com a Biblioteconomia, a Literatura, a Educação, a Medicina, a Psicologia e a Enfermagem e cuja “terapia ocorre pelo próprio texto, sujeito a interpretações diferentes por pessoas diferentes” (2001, p. 42). Nós acreditamos nos benefícios que a literatura pode proporcionar aos leitores em ambiente hospitalar, porém esta pesquisa segue os princípios da Linguística Aplicada e do Letramento Literário.

A hospitalização é uma experiência traumática para as crianças e os adolescentes, pois a rotina deles é alterada em função do tratamento. A mudança na alimentação, no sono, a convivência com a dor, a falta da casa, de familiares e de amigos; tudo isso pode causar sentimentos como medo, ansiedade e depressão. Pensando no público-alvo desta pesquisa – as crianças e os adolescentes que ficam longos períodos no hospital em restrição de liberdade –, a credita-se que ler é uma maneira de viver experiências e abrir uma porta entre o seu mundo eo mundo do outro.

O termo “letramento literário”, explica Cosson (2020), foi criado por Graça Paulino, no final da década de 1990, para tratar desse tipo específico de letramento no

contexto escolar. Esse termo foi sendo difundido em textos da autora, bem como em publicações de membros de grupos de Pesquisa e Letramento Literário (GPELL), do Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita (CEALE) da UFMG. Atualmente, é um termo bastante usual entre os pesquisadores da Educação, da Letras, é bastante utilizado no ensino de literatura no Brasil e pode ser encontrado em jornais, revistas, dissertações, teses etc.

A obra *Letramento Literário: teoria e prática*, de Cosson (2014), apresenta análises importantes para a compreensão do letramento literário. O pesquisador ressalta que a leitura deve estar no centro das práticas da escola e que, para promover o letramento literário, não basta a leitura efetiva da obra. Para ele, o simples ato de ler não pode ser considerado letramento literário, pois é apenas uma face da leitura, mas acarreta uma troca de sentidos não só entre escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (Cosson, 2014, p. 27). Portanto, o processo de letramento literário envolve a capacidade de o leitor ler, compreender, trazer o que leu para a sua atualidade/vida e construir sentido, interagindo com o autor, o texto e o mundo. De acordo com Riggio (2021, p. 12),

O contato dos leitores/estudantes com a literatura não deve ser apenas para a fruição, mas também para desenvolver habilidades e competências, como: a inferência, a percepção da intencionalidade do autor, o confronto de ideias, a relação entre significados, o diálogo autor-texto-leitor, a oportunidade de viver situações nunca experimentadas, colocar-se no lugar do outro, entre tantas outras habilidades, proporcionando uma participação ativa do leitor na produção de sentido. Além disso, a educação literária também enriquece o conhecimento de mundo dos leitores, por meio de relações intersemióticas e transdisciplinares que proporcionam.

O letramento literário está relacionado à apropriação da escrita dentro ou fora da escola. Ele se constrói ao longo do tempo e deve ser entendido como um processo contínuo, não como um produto acabado e pronto. Um indivíduo, por exemplo, pode iniciar o seu letramento literário quando, ainda bebê ou criança, alguém da família (mãe, pai ou outro familiar) conta e/ou lê histórias. Mais tarde, na escola, esse letramento inicial pode (e deve) ser trabalhado e aprimorado. Como escreve Cosson (2014, p. 30):

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito pela linguagem.

Assim, um indivíduo pode ter um grau baixo, mediano ou alto de letramento literário, dependendo do seu interesse pela leitura, do incentivo e da formação que teve na escola (ou fora dela).

Outro aspecto importante desse letramento é o de que ele é, ao mesmo tempo, social e individual, dado que a literatura existe coletivamente, mas é incorporada de maneira subjetiva, tornando-a viva. Dessa forma, o ato de ler implica a interação, a troca de sentidos entre o escritor, o leitor e a sociedade em que estão inseridos, pois a construção de sentidos é o resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os leitores no tempo e espaço.

2.3 Multiletramentos

O termo multiletramentos surgiu, pela primeira vez, em um grupo de pesquisadores do chamado de *The New London Group* (NLG). Após várias discussões sobre as mudanças nas formas como as pessoas estavam construindo e participando significados, o grupo elaborou um manifesto, publicado em 1996, intitulado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. O objetivo desse grupo era investigar as enormes mudanças nas maneiras pelas quais se cria o significado em contextos e ambientes diversos de comunicação contemporâneos, cada vez mais multimodais. Dessa forma, o NLG propõe “uma redefinição de textos e práticas, movendo o campo do *letramento* (no singular) para letramentos (no plural)” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 19), dado que esse grupo reconhece as múltiplas formas de construção de sentido que vão além do verbal e abrangem outros modos de representação e comunicação, como: visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual.

Os multiletramentos, de acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 19-20), referem-se a dois aspectos de produção de sentido. O primeiro aspecto é a *diversidade social*, que considera a construção de significado em diferentes contextos socioculturais nos quais há o uso de gêneros diferentes, combinações multimodais, grau de formalidade diferenciados e habilidades interpessoais variadas em cada um dos papéis sociais assumido na sociedade, entre outras práticas. O segundo aspecto dos multiletramentos é a *multimodalidade*, principalmente devido aos novos meios de informação e comunicação atuais que, em sua construção de significados, integram o textual ao visual, ao auditivo, ao

espacial, ao comportamental, entre outras interconexões.

A proposta primordial do NLG é o *design* (do texto e do discurso), devido ao aumento significativo e a diversidade de mídias, dispositivos de leitura e modos de produção que surgiram em nossa sociedade. Dessa forma, percebe-se que um *design* mais complexo e mais multimodal dos textos passou a fazer parte do dia a dia das pessoas na contemporaneidade e isso requer maiores habilidades dos leitores. Como nos informa Ribeiro (2016, p. 33):

Cada vez mais, essa multimodalidade se evidencia, não apenas porque se deseja informar o leitor (influenciá-lo, convencê-lo e mesmo confundi-lo), mas também porque os recursos técnicos capazes de imprimir (ou publicar) imagens, textos e cores foram se aperfeiçoando, especialmente ao longo do século XX.

Há sete modos de significação identificados por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 181) na teoria multiletramentos: (1) escrito, (2) visual, (3) espacial, (4) tátil, (5) gestual, (6) auditivo e (7) oral. Esses pesquisadores definem a multimodalidade como o “uso de mais de um modo em um texto ou um evento de significado” e explicam que ela “é a teoria de como esses modos de significado estão interconectados em nossas práticas de representação e comunicação”. Os autores consideram também que existem novos suportes de comunicação nos ambientes contemporâneos, como o *smartphone*, que é um dispositivo de fala e, ao mesmo tempo, de construção de textos escritos e imagens que requerem diferentes habilidades dos usuários dessas novas tecnologias.

Dessa forma, os estudantes, além das tecnologias como lápis, caderno e borracha, estão convivendo com o escrever e ler na tela, ao usarem computador, celulares e, portanto, operações como ler, selecionar, cortar, copiar, colar passaram a fazer parte no cotidiano deles dentro e fora da escola.

É necessário, pois, explicar que todo texto é multimodal, ou seja, toda representação e toda comunicação são inerentemente multimodais. Durante a leitura e escrita, ocorre a troca de um modo para outro e é justamente essa alternância o que auxilia o leitor a construir sentidos, a se comunicar e aprender. Na leitura, por exemplo,

[...] a pessoa rerrepresenta significados em um discurso interno silencioso, imagina visualmente como as coisas são na escrita e conversa consigo mesma sobre pensamentos tangenciais causados por sua interpretação do que está lendo. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 181-182).

O foco na abordagem de multiletramentos, para esses autores, é o dos letramentos (no plural), visto que os letramentos pressupõem a criação de significados multimodais de representação e comunicação. Nesse sentido, eles afirmam que um dos desafios, desde o século XX, para o processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita (que ainda está muito restrito ao modo verbal), é enfrentar a crescente multimodalidade das mídias contemporâneas para a representação e a comunicação de significados.

2.4 Livros impressos, digitais e dispositivos de leitura

A palavra escrita saiu das páginas impressas dos livros para as telas e interagiu com outras linguagens, integrando sons, figuras, referências, *hiperlinks*, entre outros recursos, e produzindo diferentes sentidos para o leitor. Alguns acreditam que o livro digital irá substituir o livro tradicional, impresso. Outros acreditam que o livro impresso irá sobreviver. Nos dias atuais, observa-se que o livro impresso e o digital estão convivendo e podemos dizer que muitos leitores usam os dois tipos.

Para compreender como ocorreram essas transformações do impresso para a tela, Chartier (1998) relembra, ao descrever a história do livro, que uma forma de ler bem antiga era por meio do livro em rolo. O livro em rolo era uma extensa faixa de papiro ou de pergaminho em que, na superfície do texto, apareciam trechos em colunas. Difícil de manusear; ao utilizar o livro em rolo, o leitor necessitava segurar com as duas mãos para desenrolá-lo e o autor não conseguia ler e escrever ao mesmo tempo (Chartier, 1998, p. 24). Este pesquisador explicita que existem semelhanças nas estruturas fundamentais na produção de um livro desde a época em que este era manuscrito (principalmente nos séculos XIV e XV), que foram herdadas por Gutenberg (1397(?)-1468) e permanecem nos livros modernos. São elas: as folhas dobradas, resultando no formato do livro e na produção de cadernos; a forma como os cadernos são montados, costurados e encadernados; a distribuição do texto na página, as paginações, as numerações, os índices e os sumários. Segundo Chartier (1998, p. 9), há “uma continuidade muito forte entre a cultura do manuscrito e a cultura do impresso, embora durante muito tempo se tenha acreditado numa ruptura total entre uma e outra”.

No entanto, de acordo com Chartier (1998), o texto na tela – diferentemente do livro em rolo, ou do livro manuscrito e do impresso – não é organizado em folhas e páginas,

assim, o leitor se sente mais livre. Essa liberdade ocorre, segundo o autor, porque, na tela, o textocria para o leitor a possibilidade

de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler (Chartier, 1998, p. 13).

Na obra “Linguística aplicada: ensino de português”, Ribeiro e Coscarelli (2023) retratam a complexa interação entre textos e tecnologias e explicitam que tanto o texto influencia a tecnologia quanto a tecnologia influencia o texto. As autoras relatam o desenvolvimento de ambos, texto e tecnologia, desde a produção do texto inscrito em pedra, evoluindo para os pergaminhos, passando pelos predecessores do papel até chegar ao surgimento deste. Elas ressaltam que a invenção do formato de livros em páginas, em lugar de rolos, foi uma inovação tecnológica que contribuiu para a diminuição nos custos na confecção de livros e modificou exponencialmente as práticas de leitura e de escrita. Elas alertam que “Materiais, formatos, técnicas... tudo faz parte de mudanças tecnológicas que afetam nossos modos de fazer, de aprender e de consumir textos” (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 44).

Também sobre os primeiros tempos da história da escrita, Soares (2002, p. 149) afirma que “[t]odas as formas de escrita são espaciais, todas exigem um ‘lugar’ em que a escrita se inscreva/escreva, mas a cada tecnologia corresponde um espaço de escrita diferente”. Soares (2002) alega que a tela do computador é um novo espaço de escrita que surgiu com a escrita digital. Ao diferenciar o texto no papel e na tela, a autora explica que

O texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. A dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se claramente seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, o que lhes atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva – a página é uma unidade estrutural; o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado – enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal (Soares, 2002, p. 150).

Soares (2002) afirma nessa comparação entre o texto no papel e na tela que um texto é lido linearmente e, para que um texto seja não-linear e considerado um hipertexto, é

preciso que este esteja em um ambiente digital. Por outro lado, Ribeiro e Coscarelli (2023) defendem que todo texto e toda leitura são hipertextuais. Para as autoras (2023, p. 62), nenhum texto é linear, “todo texto apresenta hierarquias em sua composição, sejam elas morfológicas, sintáticas, textuais ou discursivas”. Exemplos citados por Ribeiro e Coscarelli (2023) de que a leitura se configura como uma estrutura hipertextual são a existência de títulos, subtítulos, rodapés, negritos, topicalizações entre outros recursos, como a intertextualidade, que possibilitam leituras dos textos diversas e não-lineares. Dessa forma, textos e hipertextos digitais não são opostos aos textos impressos. Cada um tem suas particularidades, mas existem elementos comuns entre o texto impresso e o digital e, por isso, essa consideração é importante: nem sempre há linearidade no texto impresso, porque o leitor tem vários caminhos para a leitura e interpretação.

As tecnologias digitais trouxeram mudanças significativas para o ato de ler, por isso as práticas de leitura ampliaram-se e exigem dos leitores maiores habilidades na leitura/escrita e no processamento de textos multimodais que circulam em ambientes digitais. Nesse sentido, Novais (2016, p. 82) declara que

as atividades de leitura nos dias de hoje processam cada vez mais diferentes sistemas de signos, insumos criados pelas/com as tecnologias digitais. Os textos multiplicam-se exponencialmente, tanto quanto às práticas sociais e as formas de interação.

A leitura é um processo complexo que vai além da decodificação de letras, palavras e frases e o ambiente digital proporciona experiências e novas dinâmicas de leitura. Um leitor de um ambiente digital, além de saber utilizar o computador, o celular e outros dispositivos eletrônicos, necessita dominar as ferramentas básicas de navegação, familiarizar-se com os ambientes digitais e linguagens usadas nele, navegar em hipertextos digitais e conhecer os gêneros textuais que circulam nesse universo. Além disso, as mudanças no processo de leitura do meio impresso para o digital estão associadas às interfaces, ou seja, estão relacionadas ao conhecimento e ao uso dos ícones, das janelas, dos botões, das barras de rolagem que favorecem a navegação e a interação entre os usuários da internet. Dessa forma, o ato de navegar pode ser mais ou menos complexo dependendo da experiência do usuário.

Com o desenvolvimento das novas tecnologias, o processo de produção do livro modificou-se; portanto, novos formatos surgiram para as publicações digitais. O livro

transformou-se, evoluiu desde o livro de rolo até chegar ao *e-book* (*electronic book* ou livro digital) que se apresenta em formato de livro e pode conter texto, imagem, áudio e vídeo. Ele foi criado para permitir que o arquivo possa ser lido em diversos dispositivos e permite alterações como: ajuste de brilho, cor, tamanho da fonte, para que o texto se adapte ao leitor. O *e-book* precisa de um *software* para decodificação, a fim de que possibilite a leitura e de um aparelho leitor.

O livro eletrônico, em um mundo de *bits*, traz a possibilidade de integrar som, cor, imagem e favorecer a interação. Chartier (1998, p. 134) declara que “Com o texto eletrônico, enfim, parece estar ao alcance de nossos olhos e de nossas mãos um sonho antigo da humanidade, que se poderia resumir em duas palavras, universalidade e interatividade”.

O livro digital facilita a divulgação de informações culturais e intelectuais, democratiza a leitura. O leitor pode adquirir um *e-book* em uma livraria virtual pela internet e lê-lo em casa, ou dependendo do dispositivo de leitura, pode levá-lo a qualquer lugar. A leitura de um *e-book* ocorre por meio de dispositivos eletrônicos tais como computador *desktop*.

O *e-reader* é um dispositivo eletrônico cujo objetivo é exclusivamente a leitura de livros digitais (*e-books*). Jornais, revistas, dicionários e arquivos também podem ser baixados nesses dispositivos. No mercado brasileiro, atualmente, existem os leitores eletrônicos *Kobo* (Rakuten), *Kindle* (Amazon) e *Lev* (Saraiva).

Como informado, esta pesquisa se vincula ao projeto “Leitura literária digital para crianças e adolescentes em hospitais”, uma parceria da FALE-UFMG e da Pediatria HC-UFMG, que se iniciou em 2021 com financiamento da FAPEMIG e finalizou em 2023. Portanto, por meio de recursos da FAPEMIG, foram adquiridos todos os *e-books* e os 10 leitores digitais da Amazon, os *Kindles*¹, que foram utilizados pela equipe do projeto e nesta pesquisa pelos estudantes em internação hospitalar.

O *Kindle* da Amazon é um leitor eletrônico que, de acordo com a Wikipédia, chegou ao mercado americano no início em 2007 e, ao brasileiro, em 2009. Uma das principais mudanças em sua interface no decorrer dos anos, desde o seu lançamento (1^a

1 A menção da marca neste trabalho não tem objetivo publicitário, já que todos os produtos foram adquiridos com verba pública e por licitação, mas consideramos importante indicar esse dado tendo em vista as características que detalharemos adiante do aparelho e que interferem nos resultados da pesquisa. Acreditamos, entretanto, que usos de outras marcas podem igualmente ter objetivos importantes para a leitura digital.

geração) até os dias atuais, foi a evolução da tela *e-ink*. Menos agressiva aos olhos, a tela sugere a sensação de folhear um livro, proporcionando uma leitura mais agradável para o leitor. O modelo usado nesta pesquisa pelos estudantes é o *Kindle Paperwhite*, cuja tela possui 6,8 polegadas e acomoda 17 LEDs em sua composição. Um dos principais motivos da escolha desse modelo de leitor digital, em relação a outros existentes no mercado, é o fato de ele ser resistente à água. No hospital, há o risco de, na higienização, o dispositivo se molhar e, portanto, essa característica favorece uma durabilidade maior do produto nesse ambiente. Ele dispensa luz de fundo, porém proporciona luz noturna (ou em locais de baixa luminosidade) devido à utilização de LED. A bateria dele é de longa durabilidade e a reposição está em torno de 3 a 4 horas para atingir 100%. O *Kindle* usa o conector de cabo USB e oferece suporte *Wi-fi*. Para compra de livros digitais, consulta de palavras no dicionário e pesquisa na *Wikipédia*, é preciso ter acesso à internet. Se os *e-books* estiverem baixados na biblioteca do dispositivo, eles podem ser lidos *off-line*. O modelo *Kindle Paperwhite* tem a capacidade de 8GB, é um produto leve e fácil de transportar.

O ambiente digital pode proporcionar novas experiências e novas maneiras de ler. Um leitor eletrônico oportuniza leitura de textos multimodais, uma vez que, ao usar o *e-reader*, o leitor pode agir de maneira autônoma, explorar as funcionalidades oferecidas pelo dispositivo e realizar escolhas na configuração do texto.

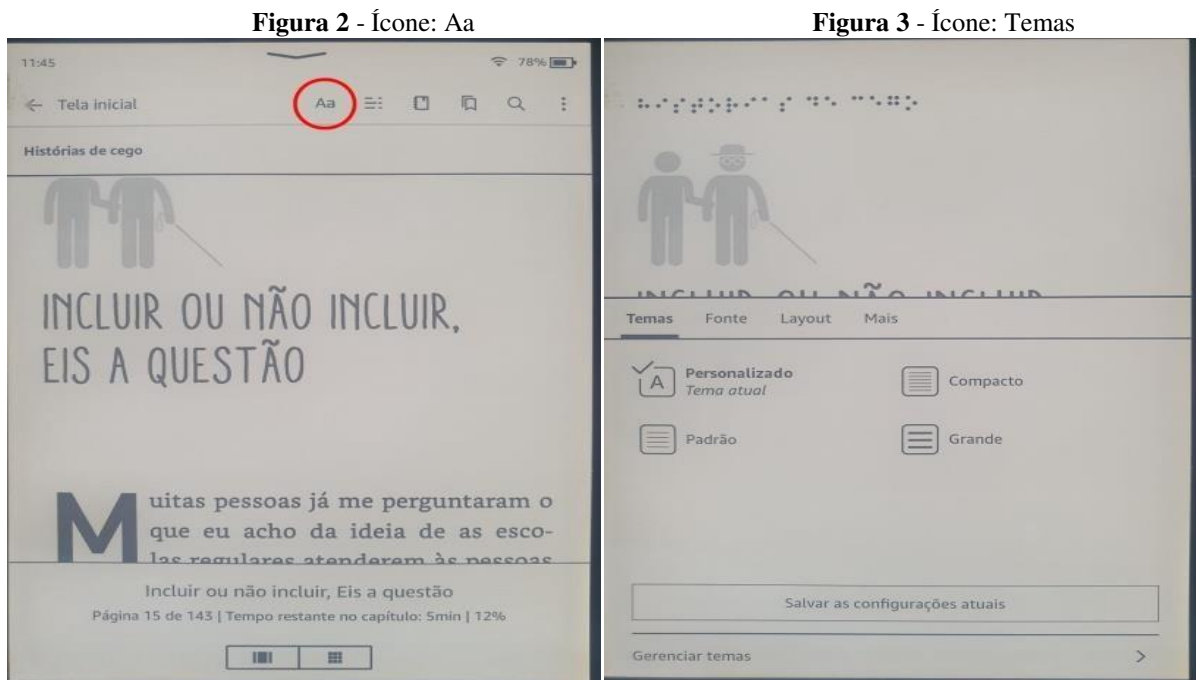
As Figuras de 1 a 10 apresentam alguns recursos de usabilidade do aparelho usado na pesquisa. A Figura 1 mostra uma prévia da biblioteca disponível para os sujeitos da pesquisa de campo e outros *e-books* sugeridos pela Amazon a partir de algoritmos que podem ser adquiridos em sua página virtual.

Figura 1 - Imagem da tela inicial do leitor eletrônico



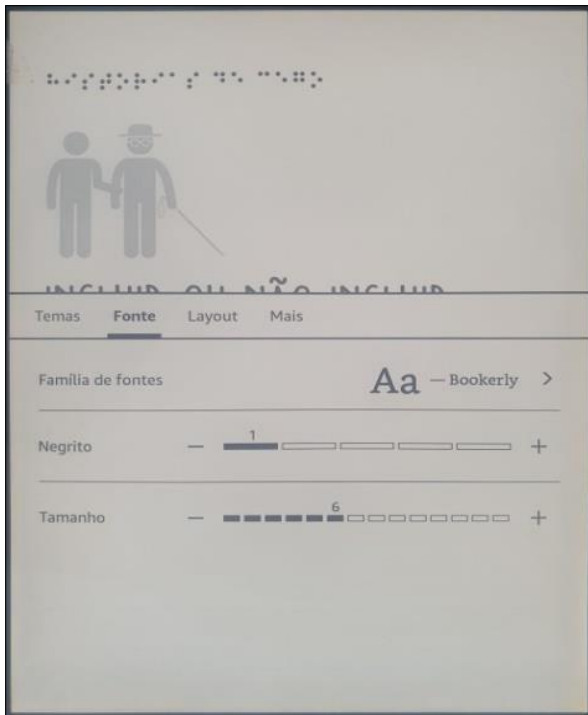
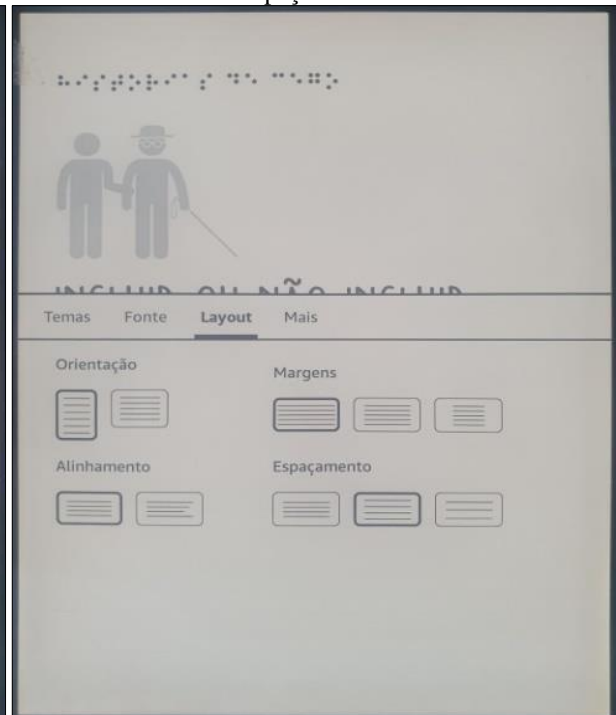
Fonte: Acervo da autora, 2023.

Com os *e-books* baixados, alguns recursos são oferecidos aos leitores: a Figura 2 refere-se ao ícone que deve ser acessado (destacado no círculo), para que se escolha, respectivamente, a formatação do tema, da fonte e do *layout* da página (Figuras 3, 4 e 5).



Fonte: Acervo da autora, 2023

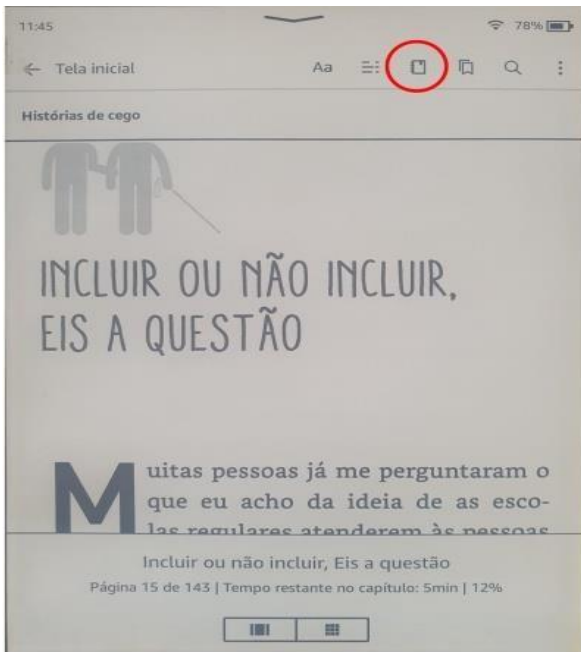
Os textos presentes no leitor digital podem ter circulado, anteriormente, em um livro impresso, como escolhas de fonte, de tipografia e de espaçamento realizadas pelos editores, em uma forma diagramada fixa para ser impressa. Porém, a configuração poderá ser totalmente diferente em um dispositivo eletrônico como o *Kindle*, porque o leitor pode realizar escolhas: de espaçamento (Figura 3); o tipo de fonte, destaques como negrito e tamanho da letra (Figura 4); orientação da página, margens, alinhamento e espaçamento do texto (Figura 5).

Figura 4 - Ícones: tipo de fonte e tamanho da letra**Figura 5** - Ícones: página, margens, alinhamento e espaçamento

Fonte: Acervo da autora, 2023.

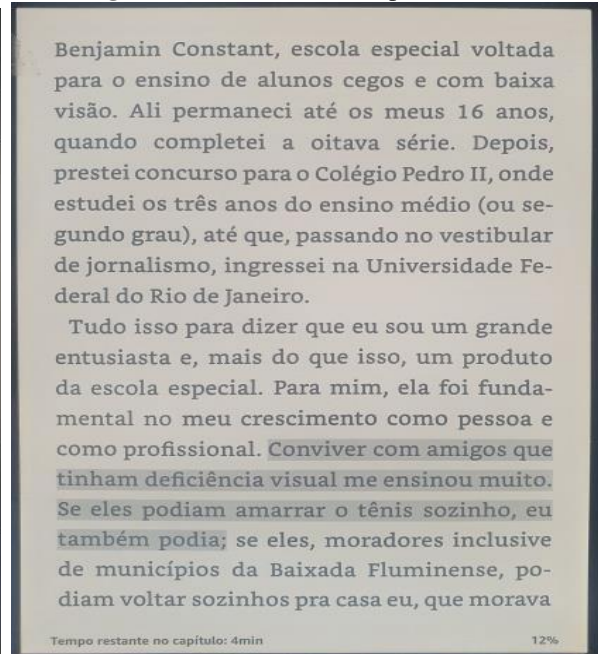
Além das modulações citadas, há ferramentas como no terceiro ícone (Figuras 6 e 7) para destacar um trecho do texto. Para grifar um trecho, toca-se levemente na tela e arrasta-se o dedo até a última palavra do trecho que se deseja destacar. Solta-se a tela e o trecho estará grifado. Em um livro físico, um leitor realizaria esse destaque utilizando um marcador de texto ou *post-it*

Figura 6 – Ícone para destacar um trecho

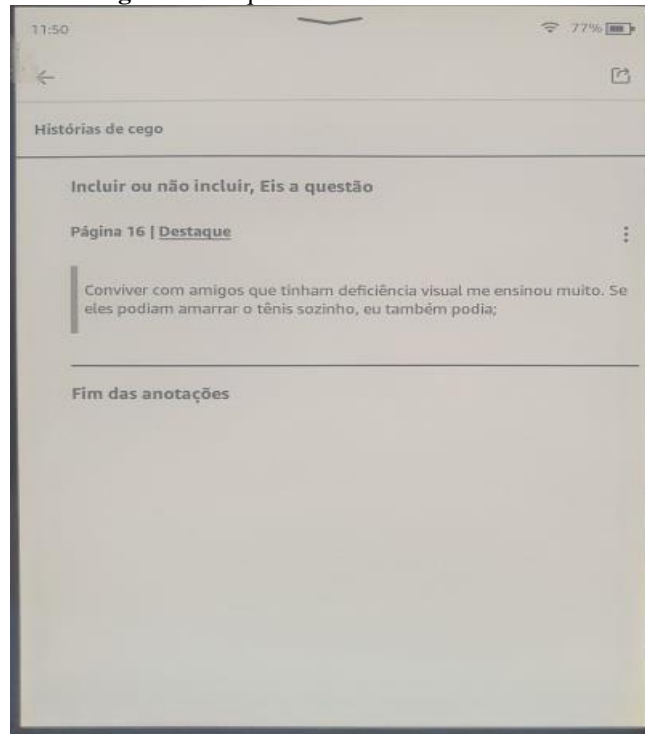


Fonte: Acervo da autora, 2023.

Figura 7- Trecho destacado pelo leitor



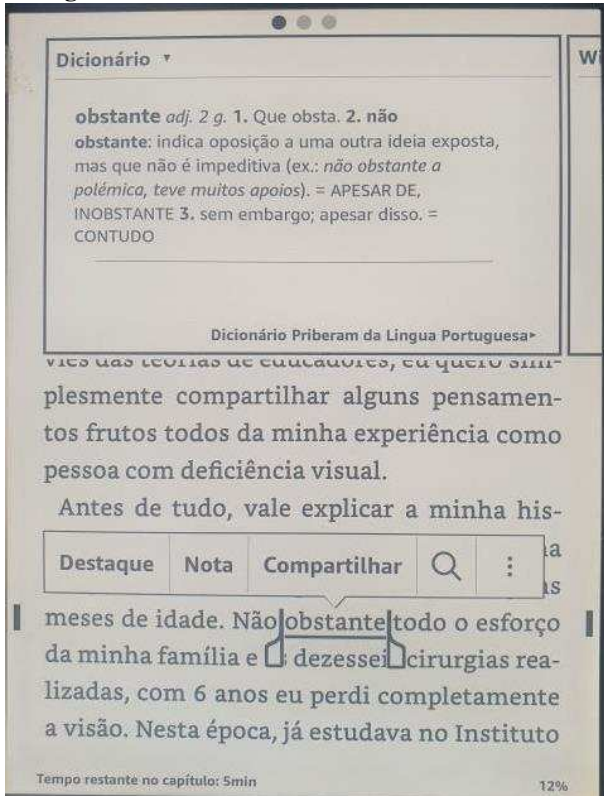
Na Figura 8, pode-se perceber que um trecho destacado pode ser arquivado. Além disso, ainda há ferramentas no dispositivo que possibilitam escrever um pequeno comentário sobre o trecho destacado e compartilhá-lo por *e-mail*, favorecendo a interatividade dos leitores.

Figura 8 - Arquivamento do texto destacado

Fonte: Acervo da autora, 2023.

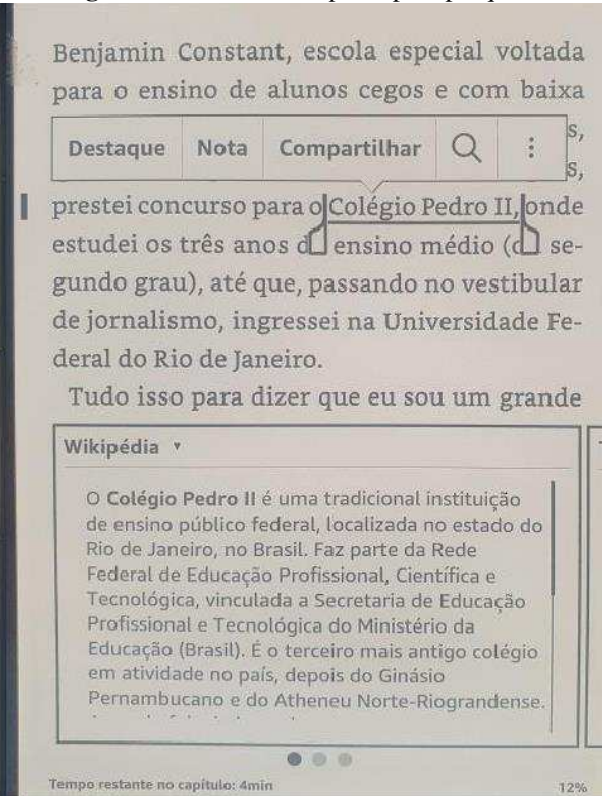
As Figuras 9 e 10 mostram dois recursos bem interessantes de pesquisa do leitordigital que são o uso do dicionário (Figura 9) e da Wikipédia (Figura 10). Se um leitor não consegue atribuir o significado de uma palavra pelo contexto, ele não necessita usar o celular ou computador para encontrá-lo, pois o próprio *e-reader* o ajuda no processo, disponibilizando um dicionário. Mas para realizar uma busca na Wikipédia, é indispensável que o leitor utilize a internet.

Figura 9 - Uso do dicionário durante a leitura



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Figura 10 - Uso da Wikipédia para pesquisa



O leitor digital, portanto, propicia que os leitores selecionem, armazenem, comentem e compartilhem trechos dos livros digitais, ou seja, interajam com as ferramentas disponíveis, com a tecnologia do dispositivo e com as obras disponíveis na biblioteca de maneira diversa que seria com um livro físico.

Os textos do leitor digital e dos *e-books* são multimodais, uma vez que apresentam modulações como: tamanhos de fonte diferentes, *layout*, escolha da tipografia, espaçamento, cor de fundo e contraste. Dessa forma, o *e-reader* é um dispositivo com possibilidades diferentes de leitura que permitem os leitores a fazer escolhas, a mudar a interface das obras, por necessidade ou para divertir-se com as possibilidades oferecidas.

Para compreender melhor o ambiente em que ocorreu este trabalho, o próximo capítulo foi construído com o objetivo de apresentar um panorama de como se configura a educação hospitalar no Brasil: as leis existentes que a garantem, a sua organização (classe, a pedagogia, a relação professor-aluno) e exemplos de educação hospitalar em alguns hospitais brasileiros.

3 A EDUCAÇÃO E A LEITURA EM HOSPITAIS

As mudanças decorrentes do desenvolvimento das novas tecnologias têm proporcionado inovação em diversos setores da sociedade, inclusive na educação. As questões de ensinar e aprender estão sendo estudadas, ampliadas e transformadas para atender adiferentes públicos, como os indivíduos em situação de internação em hospitais e impossibilitados de frequentar uma escola regular.

A Constituição Federal de 1988, no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, Da Educação, artigo 205 determina: “educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), entre os seus direitos fundamentais, desde o início de sua publicação, também assegura o direito à saúde e à educação (1990, p. 12):

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A publicação mais recente sobre o atendimento pedagógico domiciliar e hospitalar prolongado foi em 24 de setembro de 2018, no Diário Oficial da União. Essa publicação oficializou um acréscimo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), por meio da aprovação da Lei no 13.716 (Brasil, 2018):

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescida do seguinte art. 4º-A:
 “Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa.”

Esse novo artigo assegura o direito à educação para alunos da educação básica nestas duas situações específicas: regime hospitalar e domiciliar, e atribui ao Estado a obrigação de garantir a inclusão desses estudantes em tratamento médico.

Dessa forma, crianças e adolescentes internados para tratamento de saúde têm

direito à educação formal garantido em lei, o que assegura a existência de escolas em hospitais. O Estado deve, assim, garantir o direito e a continuidade ao processo educacional da criança hospitalizada para atender à Constituição Federal; ao ECA; às Leis de Diretrizes e Bases da Educação; entre outros dispositivos legais. Entretanto, a presença da escola em hospitais é desconhecida pela maioria da população e até mesmo por professores e gestores de escolas regulares. A conduta do professor nesse ambiente precisa ser diferente. A educação hospitalar requer do professor não apenas uma escuta atenta acerca do estado emocional ou físico manifestados pelas crianças e adolescente nos momentos de interação, como também a observação dos gestos e expressões faciais que revelam silêncios. Além disso, é necessário que o professor hospitalar tenha paciência, sensibilidade, persistência e busque o conhecimento acerca dos diagnósticos e o tratamento dos estudantes/pacientes, para adequar às atividades propostas às especificidades de cada um. Dessa forma, faz-se necessário que os cursos de licenciatura abordem em seus estudos a educação hospitalar.

3.1 Sala de aula em ambiente hospitalar

A constituição da sala de aula em ambiente hospitalar pressupõe tempo e espaço bem diferentes da sala de aula tradicional, uma vez que estes estão condicionados ao período de internação, à situação de saúde que o estudante/paciente se encontra e à infraestrutura do hospital. Portanto, faz-se necessário investigar quais as práticas de ensino-aprendizagem são adequadas a esse contexto e ao sujeito aprendiz.

Uma classe hospitalar oferece apoio educacional a estudantes que estejam impossibilitados de frequentar a escola regular em razão de períodos de internação. Silva (2010) diferencia a classe hospitalar da escola regular em três aspectos: 1) grande rotatividade de alunos que podem ficar por um curto ou longo período na classe hospitalar; 2) diferença de idade e série dos alunos em um mesmo espaço; 3) diferentes realidades socioculturais dos estudantes que são oriundos de localidades diversas. Em *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar* (Brasil, 2002, p. 22), o documento prevê que

O professor deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação

Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo.

Para que um docente trabalhe ou realize uma pesquisa em uma classe hospitalar é preciso que conheça as regras hospitalares, a estrutura hospitalar e tenha a capacidade de adequar seus conhecimentos a esse ambiente e às necessidades específicas da criança ou adolescente hospitalizado. Portanto, é importante conhecer, refletir e adequar, de maneira harmônica, a prática educacional com a rotina do tratamento do paciente-estudante.

A sala de aula, de acordo com Novelli (1997), é um espaço socialmente instituído e historicamente conquistado e construído. Geralmente, esse espaço se localiza em um perímetro escolar; no entanto, para o autor, a sala de aula pode ser deslocada para lugares, os mais diversos possíveis, pois sua atividade extrapola os limites constituídos. Desse modo, há outros espaços que podem se constituir como salas de aula, apesar de parecer incoerente a sala de aula de maneira separada da escola e vice-versa. A atividade em seu interior, a relação entre o professor e o aluno, o encontro ou desencontro entre essas figuras é o que distingue a sala de aula de outros espaços. Para este autor (1997, p. 49), -Ser professor e ser aluno, estar na sala de aula, pede a apreciação pelo que aí acontece como condição que conduz ao saber sobre esse espaço. Nesse sentido, a ocupação da sala de aula, além do aspecto espacial, demanda aspectos de outra natureza, implicando outras possibilidades.

De acordo com Sartori; Pereira e Bezerra (2020, p. 162),

[...] a escola em uma unidade hospitalar não funciona de modo unificado nem mesmo em uma mesma cidade e muitas vezes não segue o que é definido em leis, em virtude das diferentes realidades brasileiras e das diferentes propostas possíveis de serem efetivadas.

Dessa forma, é fundamental para esta pesquisa observar as especificidades da sala de aula em um ambiente hospitalar, em que o estudante/enfermo está com uma doença, geralmente grave e, muitas vezes, encontra-se desanimado e debilitado pela enfermidade.

Além da dimensão do espaço, é essencial considerar a dimensão do tempo na configuração da sala de aula e na relação professor-aluno. Sobre essas dimensões, Novelli (1997, p. 44) explica:

Além do mais, a ocupação de um dado espaço implica tempo disponível para tanto. No entanto, é possível haver espaço sem tempo para ocupá-lo; e estar num

espaço sem tempo para aí estar é como não estar. De igual modo, pode haver tempo para estar sem, contudo, poder ocupar espaço algum. Novamente o tempo se inefetiva, pois não se situa. Dessa forma a sala de aula necessita da conjugação entre o espaço e o tempo que a constituem.

No hospital, o tempo e o espaço estão condicionados ao período de internação e à situação de saúde que o estudante/enfermo se encontra, bem como aos procedimentos médicos a que se está submetido. A constituição dessa sala de aula em ambiente hospitalar, portanto, pressupõe tempo e espaço bem diferentes da sala de aula tradicional.

Pensando na linguagem como interação, entende-se que atuar pedagogicamente, no ambiente hospitalar, requer uma construção de práticas de ensino-aprendizagem adequadas ao contexto e às crianças e aos adolescentes em tratamento de saúde. Não há como realizar uma simples transposição do que é feito na escola regular, desconsiderando as necessidades dos estudantes internados e deixando de levar em conta a interação de professores com a equipe responsável pela saúde do paciente. Portanto, na realização desta pesquisa, foi necessário refletir, reiteradamente, sobre as possíveis práticas discursivas de leitura e sociais que ocorrem nesse contexto hospitalar, considerando as peculiaridades de cada estudante/enfermo, para que o projeto de leitura literária em hospitais por meio do *e-reader* pudesse contribuir para o bem-estar físico e mental dos estudantes em situação de internação.

As palavras de Freire (2019, p. 103) vão ao encontro dessa questão: “[...] não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento faz parte das relações homem-mundo”. O autor (2019) também afirma que o aluno, ao entrar na escola, não pode ser concebido como uma tela em branco esperando que o educador lhe dê forma e cor. O ato de educar é antes de tudo uma ação que proporciona ao sujeito uma atuação prática e ativa nos mais diferentes contextos em que ele se insere. Complementando essa ideia sobre o ato de educar, Novelli (2019, p. 49) afirma:

O espaço da sala de aula não somente resulta da relação professor-aluno, mas também age sobre tal relação condicionando-a e domesticando-a. Não poucas vezes professor e aluno ocupam esse espaço automaticamente. Vivem momentos de morte (Tolstói), pois desconhecem o que acontece. Esse desconhecimento tem sua origem no que se acredita conhecer e, como já foi dito anteriormente, deixa de ser investigado. Todo dia... tudo é feito sempre igual!

Nesse sentido, é necessário que o espaço da sala de aula seja de criação e de construção de cidadania dos alunos/sujeitos, e não espaço de repetição, de

desubjetivação. Sobre a formação do sujeito, Reis (2013, p. 153) afirma que

[...] o sujeito, ao longo de seu desenvolvimento, vai tendo o seu querer formado ao ponto de desejar o que o outro deseja, ser o que o outro deseja, aprendendo a dançar o mesmo passo, até que o sujeito do desejo irrompa nesse seu dançar mudando o passo e o compasso da dança.

Todo cidadão tem direito à educação. O desenvolvimento da educação, em particular, da educação linguística – que é entendida por Freitas (2021) como um processo que articula a ampliação da competência linguístico-discursiva do estudante (através da produção de sentidos, de textos e de reflexões sobre a língua e a linguagem) – é viável no contexto hospitalar. Acredita-se que, por meio da leitura literária, do avanço do pensamento crítico sobre questões socialmente relevantes, a educação linguística dos estudantes/pacientes pode ser ampliada. Nesse sentido, a educação, as aulas e as salas de aula hospitalares precisam ser pensadas e planejadas para atender a esses alunos em internação, afinal é direito deles ter uma educação que os faça pensar, posicionar-se e serem engajados, sabendo ler o mundo.

3.2 Escola hospitalar

Na obra “Pedagogia Hospitalar”, as autoras Matos e Mugiatti (2006), tendo como base os problemas e estudos relacionados ao estudante doente no estado do Paraná, revelam como a pedagogia hospitalar pode contribuir, em conjunto com médicos, enfermeiros, terapeutas, psicólogos (entre outros profissionais) para a qualidade de vida e para a luta pela vida das crianças e dos adolescentes hospitalizados. Além disso, nessa obra, elas têm como objetivo valorizar os direitos à educação, à saúde e à cidadania das crianças e adolescentes hospitalizados, ou em longo período de tratamento de saúde.

Segundo essas pesquisadoras, a educação é necessária à sociedade atual que se encontra sob o impacto da enorme expansão tecnológica e de crescentes problemas sociais e ela pode “contribuir, com maior rapidez e criatividade, para uma sociedade mais justa e mais humana” (Matos; Mugiatti, 2006, p. 13). Por outro lado, a pedagogia hospitalar, de acordo com as autoras (2006), pode contribuir para uma inovadora forma de enfrentar problemas clínicos, porque

Trata-se, justamente, do desenvolvimento de ações educativas, em natural sintonia com as demais áreas, num trabalho integrado, de sentido complementar, coerente e cooperativo, numa fecunda aproximação em benefício do enfermo, em situação de fragilidade ocasionada pela doença, no entanto, passível de motivação e incentivo à participação no processo de cura (Matos; Mugiatti, 2006, p. 16).

Há, segundo Matos e Mugiatti (2006), basicamente, duas realidades no atendimento hospitalar. Uma realidade em que, seguindo moldes mais tradicionais, os hospitais adotam ainda procedimentos conservadores, os quais refletem uma realidade em que o doente é visto “exclusivamente pela sua enfermidade, de forma isolada e unilateral”. (Matos; Mugiatti, 2006, p. 21). E outra, na qual os hospitais têm buscado desenvolver trabalhos multi/inter/transdisciplinares, a fim de proporcionar aos enfermos um atendimento mais amplo e humanizado e vêm alcançando, nos dias atuais, um panorama em que “qualidade e humanização ocupam o mesmo espaço na mentalidade dos que se dedicam ao trabalho hospitalar” (Matos; Mugiatti, 2006, p. 22). Desse modo, a pedagogia hospitalar se insere nesse contexto de atendimento, o que vai além do atendimento meramente físico, principalmente na área de saúde infanto-juvenil. Para as referidas autoras, o atendimento deve ocorrer em todas as suas dimensões e não unicamente a serviço de determinada doença; assim, a ênfase deve ser em um aspecto mais humanístico.

A pedagogia hospitalar, portanto, atende aos alunos em idade de escolarização com necessidades especiais, transitórias, uma vez que as crianças e adolescentes hospitalizados, devido ao tempo de internação, distanciam-se do seu processo de escolaridade. Longe do ambiente da sala de aula regular, existe a necessidade de mudança desse local comum de aprendizagem para o hospital. Na rotina hospitalar, além do acompanhamento escolar realizado pelos docentes, várias são as estratégias utilizadas pelos educadores para atender às necessidades específicas dos alunos: desenho, jogos, pinturas e, dentre elas, está uma bastante significativa que é leitura literária.

Uma experiência de leitura em escola hospitalar foi realizada por Sartori; Pereira; Bezerra (2020) em um hospital público em Belo Horizonte, com sete alunos, que leram o livro “A Culpa é das Estrelas” (2012), de John Green. Nessa experiência, as autoras relataram como a literatura trouxe humanização para as relações das pessoas envolvidas na leitura. É importante ressaltar que o livro foi escolhido pelos próprios alunos e a proposta de leitura girou em torno de encontros em rodas de conversa. Nas rodas, segundo relato das pesquisadoras, os leitores puderam discutir a experiência com o livro, compartilhar sentimentos e acolher uns aos outros. E, de acordo com Sartori; Pereira; Bezerra (2020, p.

185):

O letramento literário: a literatura, tomada por nós a partir de *Cândido* (1988), revelou-se um fator indispensável de humanização no hospital, favorecido pela escolha realizada pelos alunos da obra literária *A Culpa é das Estrelas*, que acabou por se revelar um instrumento potencializador para a emergência de muitas questões, sobretudo por ter dado a oportunidade a todos os envolvidos de conhecer os meninos para muito além de suas doenças ou tratamento de saúde.

Nesse mesmo artigo, as pesquisadoras descrevem também a difícil realidade do cotidiano de uma classe escolar neste hospital. Quando o projeto de leitura foi realizado na Pediatria, em 2018, havia três professores para acompanhar 60 alunos hospitalizados, que foram divididos em níveis de ensino: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Portanto, eram poucos professores para atender a todos esses alunos e em todos os componentes curriculares: português, ciências, matemática etc. A partir de 2019, segundo informações de Sartori; Pereira; Bezerra (2020, p. 162), apenas uma professora foi designada para cada hospital em Belo Horizonte, tornando a situação ainda mais precária, com a diminuição de profissionais. Para as autoras, outra situação que requer atenção na educação hospitalar são as atividades enviadas pelas escolas para os alunos, pois, segundo as pesquisadoras (2020, p. 162), foram observados

[...] alunos que não recebiam atividades de professor algum; atividades preparadas com pouco cuidado, a exemplo de “copie seu livro de geografia”, ou “infantilizadas”, como, “pinte os desenhos, imagens que se apresentam em folhas copiadas das primeiras séries do ensino fundamental e destinadas a estudantes do ensino fundamental II ou médio. Tudo isso em um contexto, em geral, de doença grave, em que o aluno muitas vezes está desestimulado e debilitado pela enfermidade. Em geral, as atividades estavam além ou aquém do tempo disponível para estudo no hospital – uma hora diária.

Outra experiência de leitura em ambiente hospitalar foi a pesquisa realizada por Santana (2012), no Hospital Infantil Nossa Senhora da Glória (HINSG), em Vitória no Espírito Santo, que tinha como objetivo analisar as práticas de leitura realizadas em uma classe hospitalar por quatro professoras. A pesquisadora revelou que há um processo seletivo de professores realizado anualmente, de acordo com a necessidade do hospital, no sistema de designação temporária. Para atender 83 crianças e adolescentes hospitalizados, a autora relata que, no momento da pesquisa, no HINSG, a classe hospitalar contava com um total de oito professores: quatro pedagogos (que atuavam com alunos do 1º ao 5º ano), um professor de Língua Portuguesa, um para área de Ciências Humanas (História e Geografia) e dois professores de Matemática para conhecimento educacional especializado em

Ciências Naturais (Química, Física, Matemática e Biologia) (2012, p. 52). Santana (2012), a partir da sua análise, verificou que as crianças e os jovens leram diversos gêneros discursivos, tais como: poema, fábula, HQ, conto, crônica, entre outros. Os alunos realizaram a oralização da leitura de forma individual (silenciosa e em voz alta), leitura coletiva e leitura ajudada pela professora para aqueles em fase de alfabetização. As concepções de leitura, que fundamentaram as práticas das professoras, de acordo com Santana, não foram homogêneas, uma vez que alternaram entre mera decodificação da escrita e em algumas atividades mais amplas de produção de sentido (2012, p. 157). De acordo com a pesquisadora, nenhuma das quatro professoras, ao serem abordadas em entrevista sobre o que é leitura e sobre como selecionaram os textos para serem trabalhados no hospital, citaram a leitura como um processo de produção de sentidos. As docentes utilizaram palavras como “viajar, mergulhar, voar, transportar, mover, adquirir conhecimento, caixa de surpresa, abrir caminhos” (Santana, 2012, p. 158). A leitura pode proporcionar tudo isso ao leitor, mas essas palavras não revelam uma concepção mais atualizada e abrangente sobre a leitura, como revelam muitos estudos da linguística, da teoria da enunciação e da análise do discurso sobre as práticas de leitura. A decodificação é um dos passos iniciais da leitura. Para um ensino de leitura, como afirma Santana (2012), é necessário que o leitor seja um agente e produza sentidos. Um bom leitor usa estratégias adequadas que o ajudam a compreender o texto.

As práticas pedagógicas realizadas em uma enfermaria e em uma escola regular são diferentes devido às particularidades do tratamento de cada enfermo, a sua condição clínica e aos procedimentos médicos que ocasionam dificuldades na rotina da educação hospitalar. Porém uma parceria entre a unidade hospitalar e a escolar é fundamental para a melhoria na qualidade dos processos de educação hospitalar, como prevê o Plano Nacional de Educação Especial (PNEE) (Brasil, 2020, p. 81):

Por meio de parceria com unidades hospitalares, o sistema educacional deve preparar adequadamente os espaços físicos, disponibilizando ambientes para o ensino e para o atendimento educacional especializado, considerando a ambiência hospitalar e as condições clínicas e psicoemocionais de cada estudante. Esses ambientes apropriados nos quais se desenvolvem as atividades da classe hospitalar devem ser vinculados a uma escola pública ou em parceria com uma escola privada.

Com relação às atividades elaboradas pelos docentes em unidade hospitalar, há muitos desafios que estes precisam considerar, por exemplo, o tempo de internação, a idade,

a escolarização e o quadro clínico do estudante internado. Uma atividade pode ser planejada e não executada ou executada parcialmente, devido a fatores que acontecem na rotina hospitalar, tais como: o aluno/paciente teve uma piora no quadro de saúde; não está presente na enfermaria no momento da interação, pois foi realizar um exame; foi fazer uma cirurgia; está dormindo ou se encontra sonolento devido a uma medicação, recebeu alta, entre outros.

Um estudo realizado por Saldanha e Simões (2013) sobre a educação hospitalar em 82 artigos publicados *on-line*, entre 1996 a 2010, mostra que grandes progressos ocorreram nos últimos anos na escolarização de crianças e jovens em hospitais, porém ainda há muito a ser investigado. As pesquisadoras revelaram também que mesmo que tenha havido um aumento das classes hospitalares em todo o país “os avanços ainda são tênues quando verificamos que o direito à educação para crianças hospitalizadas ainda se encontra à margem das políticas públicas voltadas para a regularização desse atendimento” (Saldanha; Simões, 2013, p. 456). Outro problema, apontado pelas autoras, foi a falta de recurso para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, o que leva os profissionais da educação hospitalar a dependerem da boa vontade de ações de grupos de voluntariados, ou mesmo do pouco que ainda sobra dos poucos recursos da escola a que são anexos. (Saldanha; Simões, 2013, p. 457).

Assim, apesar de existir legislação sobre a educação de crianças e de jovens em período de internação hospitalar, não há políticas públicas eficazes que favoreçam a continuidade e a implementação do processo educacional em hospitais. Existem poucos professores para acompanhá-los; na escola em que a criança e/ou o adolescente está vinculado, algumas vezes, não há suporte necessário para estes. Além disso, a formação do professor para trabalhar em hospitais também é precária, uma vez que esse tema de educação escolar está pouco presente ou não faz parte do currículo de graduação desses profissionais.

Portanto, considerando as especificidades do ambiente hospitalar, foi construída uma proposta pedagógica de leitura, para que esses estudantes em tratamento de saúde, impossibilitados de frequentar a escola, pudessem vivenciar práticas discursivas de leitura adaptadas ao ambiente, ao tempo e ao espaço disponíveis (e possíveis) no hospital. Foi necessário investigar, por conseguinte, o modo como esse sujeito-aluno se constituiu nesse espaço de ambiente hospitalar, para que se pudesse buscar a melhor maneira de realizar práticas de leitura literária, por meio do *e-reader*, a serem conduzidas pelo mediador.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, explicitamos a metodologia utilizada na pesquisa e realizamos um passo a passo de como foi o processo de elaboração e implementação da proposta didática de leitura literária em leitor digital.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, ou seja, não nos detivemos em técnicas estatísticas, mas buscamos interpretar fenômenos e atribuir significados durante a implementação das etapas das mediações de leitura no HC-UFMG. As pesquisas bibliográficas, realizadas em textos científicos sobre leitura, letramento literário, letramento digital, escola hospitalar e leitura em hospitais fundamentaram nosso trabalho e nos auxiliaram na análise de dados. Os recursos metodológicos empregados foram: uma entrevistainicial (Apêndice A), a observação das crianças e adolescentes (sujeitos A, B, C e D da pesquisa), o registro por escrito no -Diário de pesquisa, fotografias e gravação de áudio, com a autorização dos sujeitos envolvidos e seus responsáveis.

Utilizamos a pesquisa de campo como procedimento de pesquisa que se caracteriza por ser uma investigação empírica, ocorrida *in loco*. A pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CAAE:15190419300005149) e da Rede de Pesquisa EBSEH, responsável pelas investigações no Hospital das Clínicas (Carta-SEI n. 802022/SGPITS/GET/HC-UFMG-EBESER). Nós nos inserimos na mesma equipe de pesquisa de projeto -Leitura literária digital para crianças e adolescentes em hospitais, formada pelas professoras da FALE-UFMG Adriane Sartori e Daniervelin Pereira, pela professora hospitalar Mariotides Gomes Bezerra e eu, Fernanda Riggio, como pesquisadora.

4.1 Processo de pesquisa

A pesquisa de campo ocorreu em dois momentos: uma fase em 2022 e outra em 2023. As visitas ao Hospital das Clínicas da UFMG, de agosto até outubro de 2022, uma vez por semana, das 13 às 16 horas, foram realizadas para melhor compreender o contexto em que desenvolveria o (ainda) projeto de pesquisa. Em 2023, a pesquisa de campo ocorreu de junho a dezembro, duas vezes por semana. Adiante, detalharemos os resultados desta etapa.

4.2 Proposta didática de leitura

A proposta de leitura foi desenvolvida com o objetivo de proporcionar um contato prazeroso com textos diversos, permitindo assim que as crianças e os adolescentes se apropriem do direito à literatura e desenvolvam habilidades no uso do *e-reader*. Para isso, foram previamente selecionadas algumas obras pela equipe do projeto “Leitura literária digital para crianças e adolescentes em hospitais”, de temas e gêneros diferentes, para indicação aos leitores de acordo com o perfil leitor identificado na entrevista inicial. Além disso, buscamos verificar as implicações do uso do *e-reader* na leitura em um ambiente hospitalar. O foco foi propor atividades em que se pudessem investigar, a) se o uso do *e-reader* seria um incentivo para a leitura; b) se esse dispositivo ampliaria as possibilidades de leitura, uma vez que livros impressos também são disponibilizados para eles pela professora hospitalar; e c) se o processo de desenvolvimento da leitura seria beneficiado com o uso desse dispositivo eletrônico.

Uma proposta didática de leitura única foi elaborada em quatro partes; porém, de acordo com as demandas e/ou as necessidades dos alunos hospitalizados, ela foi adaptada. Os passos foram adiantados ou postergados, em função do sujeito pesquisado, de sua evolução na leitura e no uso do *e-reader*. Ou seja, o tempo de cada parte da proposta de leitura dependeu do estado de saúde da criança ou do adolescente e também de seu engajamento na leitura e na utilização do *e-reader*. Assim que a pesquisa de campo foi iniciada, cada sujeito/paciente recebeu um leitor eletrônico e permaneceu com ele até o final da mediação de leitura. Portanto, o paciente teve tempo para explorar os recursos do dispositivo e realizar leituras. Contamos com os 10 leitores digitais, que, como já explicamos, foram obtidos por recurso financiado pela FAPEMIG. Os *e-books* que estão na biblioteca dos dispositivos de leitura foram baixados gratuitamente ou foram adquiridos também com recursos da FAPEMIG.

A proposta didática de leitura foi elaborada, tendo como referência as concepções de leitura, de letramentos digital e literário descritos na parte teórica desta pesquisa. Com relação ao letramento digital, corroboramos com a ideia de Xavier (2005) sobre a necessidade dos indivíduos de aprenderem a utilizar as novas tecnologias digitais. Para o autor,

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (Xavier, 2005, p. 135).

Nesse sentido, mesmo não estando em uma sala de aula regular, acreditamos que é direito também do estudante em restrição de liberdade para tratamento de saúde conhecer, saber usar as funções disponíveis do *e-reader*, praticar a leitura em um leitor digital no hospital e desenvolver o seu letramento digital.

Entendemos que o letramento literário é um processo de construção de sentido que não se refere apenas ao leitor que lê e reconhece diferentes gêneros literários, mas àquele que, antes de tudo, gosta de ler. Por isso, a proposta didática tem o objetivo central de desenvolver o prazer de ler. Para construir a proposta de leitura e realizar sua implementação, tomamos, como norte, a concepção de letramento literário de Cosson (2014, 2020, 2021) descrita na parte teórica desta pesquisa.

O desenvolvimento da proposta didática de leitura efetivou-se em quatro partes organizadas em: conteúdo, atividade a ser realizada na mediação de leitura, recursos, tarefa do pesquisador e participação do sujeito da pesquisa. Sabe-se que, ao ler um livro digital utilizando o *e-reader*, o desenvolvimento dos letramentos literário e digital do sujeito da pesquisa ocorrerá simultaneamente, mas, em partes da proposta a seguir (Quadros 1 a 4), um poderá ser evidenciado mais que o outro por razões didáticas.

Quadro 1 – Entrevista e proposta didática de leitura em *e-reader* – Parte 1

Parte 1- Escolha do <i>e-book</i> e uso inicial do <i>e-reader</i>		Carga horária: em torno de dois encontros de uma hora		
Conteúdo	Atividade	Recursos	Pesquisador	Sujeito da pesquisa
<p>-Reconhecimento inicial do <i>e-reader</i> como suporte de leitura.</p> <p>-Escolha pelo sujeito da pesquisa de um <i>e-book</i> para leitura.</p>	<p>- Entrevista</p> <p>- Contato inicial com <i>e-books</i> disponíveis na biblioteca do <i>e-reader</i> e seu funcionamento.</p>	<p>- <i>e-reader</i> e <i>e-books</i> variados</p>	<p>- Realizar a entrevista inicial.</p> <p>- Apresentar diferentes <i>e-books</i> disponíveis no <i>e-reader</i> e deixar o participante da pesquisa de campo explorá-los.</p> <p>- Verificar o que leitor consegue acessar no <i>e-reader</i>.</p> <p>-Auxiliar o participante e esclarecer dúvidas sobre o <i>e-reader</i> e suas principais funções.</p> <p>-Incentivar, sugerindo títulos e conversando sobre as obras disponíveis, para a escolha um <i>e-book</i> para leitura pelo participante.</p> <p>- Realizar registros no diário de pesquisa.</p>	<p>- Responder à entrevista inicial.</p> <p>- Explorar o <i>e-reader</i> a partir do seu letramento digital desenvolvido com uso de outras tecnologias digitais, como celular e computador.</p> <p>- Conhecer diferentes <i>e-books</i> e escolher alguns pelo seu interesse de temas e gêneros.</p> <p>- Reconhecer funcionamento de botões (liga, desliga, reinicia e modo descanso).</p> <p>- Reconhecer o funcionamento da tela <i>touchscreen</i>.</p> <p>- Reconhecer a área de trabalho, configurações e ícones.</p> <p>- Aprender a ajustar a temperatura (mais amarelo ou mais branco); a ativar o modo noturno para evitar a fadiga ocular; a verificar a porcentagem e o tempo restante para a leitura.</p>

Fonte: Autora, 2023.

Quadro 2 - Proposta didática de leitura em *e-reader* - Parte 2

Parte 2- Leitura do(s) <i>e-book(s)</i>		Carga horária: em torno de três encontros de uma hora		
Conteúdo	Atividade	Recurso	Pesquisador	Sujeito da pesquisa
- Leitura com <i>e-reader</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - Interação com o leitor sobre suas leituras e primeiras experiências com o uso da tecnologia. - Leitura do <i>e-book</i> pelo participante e/ou mediador. - Compreensão dos textos de diversos gêneros. - Conversa sobre a leitura da obra escolhida. 	<i>e-books e e-reader</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistar o leitor sobre a leitura que fez (ou por que não o fez) e sobre sua percepção do <i>e-reader</i>. - Ler um trecho <i>doe-book</i> escolhido pelo leitor com ele para motivá-lo e conversar sobre o trecho. - Entrevistar o leitor sobre suas leituras e experiências positivas e negativas com a tecnologia digital. - Utilizar estratégias para a previsão e inferências em relação ao conteúdo, ao autor, ao suporte e à organização da obra. - Realizar registro no diário de pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversar com o pesquisador sobre preferências, dúvidas e sobre o que está lendo ou pretende ler. - Interpretar textos de diversos gêneros. - Indicar o que tem explorado no <i>e-reader</i> e como ele é usado em sua experiência diária.

Fonte: Autora, 2023.

Quadro 3 - Proposta didática de leitura em *e-reader* – Parte 3

Parte 3- Explorando as funções do <i>e-reader</i>		Carga horária: em torno de dois encontros de uma hora		
Conteúdo	Atividade	Recurso	Pesquisador	Sujeito da pesquisa.
- Uso do dispositivo <i>e-reader</i> .	- Reconhecer outras funções presentes no <i>e-reader</i> que podem ajudar na leitura do <i>e-book</i> .	<i>e-books e e-reader</i> .	- Propor atividades para desenvolver as habilidades de uso de funcionalidades do <i>e-reader</i> , tais como: usar o dicionário, grifar trechos da obra, adicionar notas, verificar a porcentagem e o tempo restante de leitura, ativar e desativar o modo avião, mandar os trechos destacados para o e-mail. - Solicitar que o leitor execute algumas das funções aprendidas para relatar a experiência. - Realizar registro no diário de pesquisa e/ou gravação.	- Conversar com o pesquisador sobre impressões, expectativas e desenrolar dos acontecimentos da história. - Aprender a usar o dicionário, grifar texto, mandar os destaques para o próprio e-mail e fazer anotações no <i>e-reader</i> . - Executar algumas das funções do <i>e-reader</i> aprendidas e relatar a experiência ao pesquisador.

Fonte: Autora, 2023.

Quadro 4 - Proposta didática de leitura em *e-reader* – Parte 4

Parte 4- Avaliação do <i>e-reader</i>		Carga horária: em torno de um encontro de uma hora		
Conteúdo	Atividade	Recurso	Pesquisador	Sujeito da pesquisa
- Avaliação do <i>e-reader</i> .	- Entrevista sobre a leitura digital e avaliação sobre o <i>e-reader</i> ,	- Diário de pesquisa para anotações do pesquisador.	- Elaborar e aplicar avaliação sobre a leitura em <i>e-reader</i> - Analisar a avaliação.	- Responder à avaliação sobre o uso e a leitura no <i>e-reader</i> .

Fonte: Autora, 2023.

O tempo previsto para a aplicação da proposta de leitura seria de 8 horas em média com cada participante: 1ª parte (duas horas), 2ª parte (três horas), 3ª parte (duas horas) e 4ª parte (uma hora).

4.3 Sujeitos da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram quatro: três participantes do sexo feminino e um do masculino. Eles foram identificados e sugeridos pela professora hospitalar do HC-UFMG, pois são pacientes em internação que tinham a previsão de tempo maior de permanência no hospital e, como condição para a participação na pesquisa, todos sabiam ler.

Esses pacientes/alunos são crianças e adolescentes, entre 11 a 15 anos, internados na Pediatria que tem lugar no sexto e no décimo andares do prédio do HC-UFMG. Para conhecerem pouco sobre o contexto, hábitos, preferências de leitura e conhecimento sobre o uso dispositivos eletrônicos dos participantes da pesquisa foi realizada uma entrevista (Apêndice A) com os leitores.

Os sujeitos da pesquisa são denominados: leitora A, leitora B, leitor C e leitora D, para preservar a identidade e garantir o anonimato dos participantes. São crianças e adolescentes de 11, 12, 14 e 15 anos, respectivamente. Os dados coletados desses sujeitos acompanhados nas entrevistas ocorreram por meio de fotos, gravações e as falas deles, as

observações relacionadas ao ambiente hospitalar e às interações durante as atividades de leitura foram anotadas no diário de pesquisa e reproduzidas para este trabalho. É importante lembrar que todos os dados coletados foram autorizados, de acordo com os termos de consentimento e de assentimento, e assinados, respectivamente, pelos responsáveis e pelos próprios sujeitos da pesquisa.

5 RESULTADOS DA PESQUISA

5.1 Relato do processo da pesquisa

No ano de 2022, antes de ir ao hospital, tive que colocar a minha caderneta devacinação em dia, para poder iniciar às visitas. Após tomar as vacinas necessárias, com a caderneta completa, no hospital, recebi várias orientações sobre os cuidados para com as visitas na Pediatria no 6º e 10º andares do hospital das clínicas: usar máscara, jaleco, tênis ou calçados fechados; não usar blusa de alça, saia ou bermuda; manter o meu cabelo sempre preso; não usar adornos, brincos, anéis, pulseiras, relógios e usar o álcool em gel imediatamente antes e imediatamente depois de entrar em contato com as crianças e adolescentes nos leitos na enfermaria. São medidas de biossegurança que protegem os profissionais que trabalham em hospitais e os pacientes contra infecções e agentes biológicos proporcionando um ambiente seguro.

Na fase inicial da pesquisa, em 2022, como participante do projeto –Entre Páginas, tive o meu primeiro contato com as crianças e adolescentes internados e aprendi mais sobre o tempo, o espaço e a rotina hospitalares. O projeto de extensão “Entre Páginas: leitura para crianças e adolescentes em hospitais” é uma parceria entre a FALE-UFMG e HC-UFMG. Iniciou-se em 2019 e tem como objetivo a disseminação da leitura literária em livros impressos em ambiente hospitalar, de forma a contribuir para o bem-estar físico e mental das crianças internadas. O “Entre Páginas”² realiza, periodicamente, oficinas de “empaginação” que consiste em revestir cada página do livro literário com papel adesivo transparente. Os livros empaginados são disponibilizados para o acervo da Pediatria do HC-UFMG para que sejam realizadas as atividades de mediação de leitura. Os materiais utilizados e os livros obtidos para a realização da empaginação são todos arrecadados por meio de doações. Dessa forma, os livros empaginados podem ser lidos pelas crianças e adolescentes e, em seguida, serem higienizados e reutilizados, evitando riscos à saúde dos pacientes. Sob o acompanhamento da professora hospitalar, Mariotides Gomes Bezerra do HC-UFMG, participei das mediações de leitura, inicialmente, atuando apenas com livros impressos, de momentos de contação de histórias (individuais e coletivas) e atividades de

2 Este projeto de extensão geralmente conta com um bolsista da graduação que faz, semanalmente, uma visita à ala pediátrica para realizar mediação de leitura, além de ser o responsável por organizar os ateliês de empaginação mencionados.

literatura e pinturano ano de 2022, retratadas nas Figuras 11 e 12:

Figura 11 - Contação de história no HC/UFMG



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Figura 12 - Pinturas produzidas por crianças e adolescentes no HC-UFMG



Ao acompanhar a professora hospitalar nas mediações nos leitos nas enfermarias do 6º e 10º andares, observei atentamente a maneira como ela se comportava, como se dirigia às crianças e aos adolescentes hospitalizados e aos responsáveis que os acompanhavam. É direitada criança ou do adolescente ter um acompanhante no hospital; portanto percebi que qualquer atividade a ser realizada no hospital poderia ser realizada na presença dos pais, diferente do que ocorre em uma sala de aula tradicional. A professora hospitalar, calmamente, conversava com o responsável, com o paciente, procurando perceber se este estava bem-disposto naquele dia e perguntava a ele se gostaria de ler e/ou ouvir uma história. Com uma cesta cheia de livros impressos e empaginados, o leitor escolhia o livro de sua preferência e se iniciava a mediação da leitura. Essa mediação no leito ocorria de diversas maneiras: a professora hospitalar podia contar a história, pedir ao leitor que lesse em voz alta, eles (elas) conversam sobre a história do livro, etc. Outra forma de mediação de leitura era a contação de histórias em grupo. Eu e a professora hospitalar percorremos os leitos do 6º andar e convidamos os pacientes para o momento de contação de histórias. Aqueles que estavam bem-dispostos no dia da contação de história, dirigiam-se a um

espaço denominado “Espaço de atividades coletivas e convivência”, mas que é utilizado como refeitório do hospital. As crianças e adolescentes ouviam a história e, logo a seguir, produziam um desenho, uma pintura nas mesas disponíveis nesse espaço coletivo. Não há um ambiente próprio para o atendimento dos estudantes, ou seja, uma classe hospitalar para a realização de atividades pedagógicas no HC-UFMG. Também no ano de 2022, após as mediações de leitura com os livros impressos, nos meses de setembro e outubro, comecei as primeiras mediações com o *e-reader*. Foram dois meses de observação e experiências iniciais com os leitores/pacientes e atividades de leitura para a construção da proposta didática de leitura em *e-readers* que foi implementada em 2023.

Em 2023, de junho a dezembro, implementei as quatro etapas da proposta didática de leitura em *e-readers*. Interagi e observei o processo de leitura literária de quatro crianças e adolescentes em *e-readers* no HC-UFMG, registrando por escrito nossos encontros no “Diário de pesquisa” e em gravações. Foram poucos os registros em foto para garantir que as crianças e adolescentes ficassem mais à vontade nas mediações de leitura e não se sentissem intimidados.

A professora hospitalar sugeriu para a pesquisa de campo, basicamente, as crianças e adolescentes de acordo com dois critérios: estudantes que eram alfabetizados (conforme solicitei) e aqueles que, possivelmente, ficariam um período maior de internação, para que conseguíssemos realizar a pesquisa. Porém, várias situações ocorreram e cooperaram para que alguns pacientes não pudessem participar do projeto de leitura digital; por isso, foi necessário inserir outros pacientes ao longo do processo. Uma situação, que aconteceu com um (possível) sujeito para a pesquisa, foi a de que em dois dias consecutivos, quando fui à enfermaria, este não se encontrava no leito, pois estava realizando exames. Em seguida, no terceiro dia, fui informada pela professora hospitalar que esse paciente contraiu Covid-19 e, por isso, seria impossível realizar a pesquisa com ele. Outra situação ocorreu com uma adolescente/mãe, de 15 anos, que estava vivenciando uma situação em que ambas, ela e a filha/bebê, estavam hospitalizadas. Pensei que a leitura literária no *e-reader* seria uma boa oportunidade para tornar o seu dia a dia mais leve. Apresentei o *e-reader* para ela, que, a princípio, pareceu-me bem interessada. A mãe obteve alta, mas continuou no hospital acompanhando a filha. Ela iniciou a participação no projeto de leitura, porém, em torno de duas semanas, desistiu e devolveu o *e-reader* afirmando que a filha exigia muitos cuidados e, por isso, não conseguia tempo para ler. Outros pacientes conseguiram alta (felizmente)

antes do previsto, interrompendo as atividades de pesquisa. Como explicado, foi muito difícil conseguir crianças/adolescentes para participarem da pesquisa. Portanto, após algumas tentativas, consegui a participação de quatro crianças e adolescentes: três mulheres e um homem.

Os encontros de mediação de leitura foram realizados duas vezes por semana, às quartas e sextas, de junho a dezembro de 2023. Chegava no HC-UFMG às 13 horas, conversava todos os dias com a professora hospitalar, para atualizar-me sobre o estado de saúde dos participantes, verificava a possibilidade de inserção de outros leitores na pesquisa e confirmava se os pacientes que estavam no mesmo leito do encontro anterior. Em torno das 13h e 30 min., iniciavam-se as visitas aos leitos e eu permanecia no hospital até em torno das 16h e 30 min. Ao final das mediações de leitura, voltava para conversar com a professora hospitalar sobre como transcorreram as mediações naquele dia.

Considero importante registrar que, nos anos de 2022 e 2023, durante a realização desta pesquisa, o HC-UFMG possuía apenas duas professoras para atender em torno de 60 crianças e adolescentes hospitalizados. E, ao final de 2023, em dezembro, havia apenas uma professora no HC-UFMG para realizar todo o atendimento escolar às crianças e aos adolescentes. Essa professora hospitalar é funcionária da Prefeitura de Belo Horizonte e o cargo ocupado por ela no hospital é uma “dobra”, termo utilizado comumente pelos professores da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte para se referirem à jornada dupla.

Atuando no hospital nesses dois anos, constatei o quanto o trabalho de acompanhamento pedagógico e de apoio emocional aos pacientes (algumas vezes, até mesmo aos responsáveis) dessas professoras hospitalares é necessário, devido à situação excepcional de restrição em que eles se encontram para tratamento de saúde. Percebi também, no dia a dia no HC-UFMG, nos atendimentos aos leitos na Pediatria nos 6º e 10º andares, como esse número de profissionais é insuficiente para atender a tantos pacientes em internação. Senti falta também de um espaço próprio, para que seja implementada uma classe hospitalar, como previsto em lei. As interações coletivas são realizadas no refeitório do hospital. Em uma classe hospitalar, o atendimento aos pacientes que conseguem sair dos leitos seria mais eficaz, porque esses pacientes poderiam se movimentar, reunir-se e interagir em uma classe. Dessa forma, os professores hospitalares, com um espaço próprio, pensado em pessoas em tratamento de saúde, com mais recursos físicos e materiais, poderiam realizar um trabalho com ainda mais qualidade.

5.2 Leitura no leitor digital

Assim que a pesquisa de campo foi iniciada, cada leitor recebeu o leitor digital (*e-reader*) e permaneceu com ele durante todo o período da pesquisa para a leitura e o desenvolvimento das atividades até o final da mediação. Os leitores digitais foram entregues com capa protetora para facilitar uma higienização adequada.

A proposta didática foi desenvolvida de acordo com as quatro partes descritas anteriormente nos Quadros 1, 2, 3 e 4. As estratégias de leitura utilizadas e as observações registradas por escrito no diário de pesquisa e em gravações, durante as mediações de leitura, também serão apresentadas a seguir.

Os encontros foram realizados uma ou duas vezes por semana dependendo da condição de saúde, da necessidade de exames entre outros procedimentos para o cuidado da saúde dos sujeitos da pesquisa. É fundamental elucidar que o período e duração das atividades foram alteradas durante a sua ocorrência em relação ao inicialmente previsto, devido às dificuldades, as demandas e/ou as necessidades das crianças e adolescentes hospitalizados, como será demonstrado a seguir, na descrição das mediações de cada leitor(a) A, B, C e D. As mediações de leitura ocorreram em 2023: com a leitora A, em agosto e setembro; a leitora B, em dezembro; o leitor C, em novembro, e a leitora D, em outubro, novembro e dezembro. Todas as mediações, devido ao estado de saúde dos participantes, foram realizadas no leito na enfermaria do HC-UFMG. Como padrão, antes de iniciar a mediação de leitura, eu cumprimentava a todos, responsável e paciente participante da pesquisa, e perguntava se poderia iniciar a mediação de leitura, se eles estavam se sentindo bem e se queriam o encontro de leitura naquele dia. Sempre fui recebida com alegria pelos pacientes e percebi, no decorrer da pesquisa, que eles já ficavam esperando pelo encontro de leitura. Certamente, os nossos encontros de leitura quebravam a rotina de exames, medicamentos, procedimentos do hospital. A seguir, a implementação da proposta didática de leitura nas mediações de leitura, partes 1, 2, 3 e 4, será descrita detalhadamente.

5.2.1 Entrevista e uso inicial do *e-reader* - Parte 1

Na primeira interação com os sujeitos da pesquisa, antes de iniciar a proposta didática de leitura, realizei, individualmente, a entrevista (Apêndice A) com todos os leitores designados como A, B, C e D, como citado. As perguntas foram elaboradas com o objetivo de investigar se os participantes leem livros literários, qual é o hábito de leitura deles, quais gêneros que mais gostam de ler (aventura, poesia, romance etc.) e também se leem em dispositivos eletrônicos (celular, *tablet* e *notebook*) e, especialmente, se conhecem e já usaram um leitor digital. A entrevista teve em média uma duração de 30 minutos. Em todas as partes do desenvolvimento da pesquisa de campo, buscamos criar um ambiente agradável, no qual os sujeitos pudessem se interessar pelos livros e pelas mediações de leitura, bem como pudessem criar uma relação de confiança entre pesquisador e paciente participante. A seguir, apresentamos o resultado da primeira entrevista.

A leitora A, 11 anos, em resposta à entrevista sobre gosto e hábitos de leitura, disse ler diariamente: “Quando era pequena, lia *Chapeuzinho Vermelho*, *Chapeuzinho Amarelo* e *Cinderela* e minha mãe contava histórias e lia pra mim”. Gosta de ler aventura, conto, história de princesas, sobre animais e assistir a documentários sobre eles. Também tem o hábito de ler livros didáticos de Português, Ciências e quadrinhos. Ela trouxe de casa os livros impressos *A lagartinha e a maçã*; *O corvo e a cobra* – ambos de *Radomir Putnikovich* – e *O soldadinho de chumbo*, texto adaptado de *Tatiana Belinky*. Ela disse que foi incentivada pela mãe para a leitura, tem hábito de ler e ouvir histórias e já consegue identificar o seu gosto no momento em que lê. Afirmou que não conhecia um dispositivo de leitura, mas que já leu pelo celular da mãe.

A leitora B, 12 anos, declarou que tem poucos livros em casa. –Eu não tenho livro em casa, mas ganhei uma revistinha e vou ler. Quando em casa acho um livro, tô brincando, pego um livro e leio. Pego de novo e leio porque não tem outros. Prefere ler romance, aventura, poesia, contos de fada e a Turma da Mônica Jovem. “Gosto de ler, brincar, mexer no celular e jogar jogo”. Muito animada, ela me contou “Na Turma da Mônica Jovem, o Cebolinha e a Mônica namoram”. Ela disse que conheceu o leitor digital no hospital.

O leitor C, 14 anos, disse “Gosto de mexer no celular e leio para distrair, a cada dois três dias, depende do livro e da animação”. Aprecia ler livros com aventura, ação e ficção científica. Ao ler quadrinhos, gosta de Mangá e Turma da Mônica Jovem. De todos

os participantes da pesquisa, o leitor C foi o único que afirmou conhecer um leitor digital. “Eu leio no celular e no *Kindle*”.

A leitora D, 15 anos, declarou não ter o hábito de ler e disse “Só gosto de ler gibis”. Afirmou preferir os gêneros terror, romance e aventura. “Gosto de mexer no celular e ler no celular ou *tablet*”.

Nas entrevistas, um aspecto comum a todos os participantes é que eles afirmaram gostar de ler histórias em quadrinhos, por exemplo: Turma da Mônica, Turma da Mônica Jovem e Mangás. Entre os entrevistados, todos os quatro disseram gostar de mexer ou ler no celular, mas apenas o leitor C conhecia e já teve contato com um leitor digital.

Na sequência, no mesmo dia da entrevista, entreguei o leitor digital para eles, e o objetivo principal foi deixar que interagissem com o dispositivo eletrônico e aprendessem as suas funções básicas: como ligar, desligar, acessar a biblioteca, passar as páginas com o toque dos dedos. Assim, acessaram os ícones na área de trabalho para aumentar e diminuir o tamanho das letras, trocar a orientação das páginas (horizontal e vertical). Expliquei a função do modo noturno, o brilho e temperatura. Além disso, chamei atenção para a porcentagem do nível da bateria e falei que, se necessário, poderiam solicitar o carregador. Portanto, neste primeiro encontro, o foco foi o desenvolvimento no letramento digital. Nos encontros seguintes, iniciei a implementação da proposta de leitura para o desenvolvimento do letramento digital e literário dos participantes.

No primeiro encontro com a leitora A, apresentei o *e-reader*, e ela disse que não conhecia um leitor digital e que nunca havia lido em computador ou *notebook*. A mãe, acompanhante da filha, disse que esta ainda não tinha celular, porque achava que a filha ainda não tinha idade para isso (11 anos). No entanto, a mãe confessou que emprestava o celular para a filha e que, inclusive, a filha, esperta em tecnologia, a ensinava como utilizá-lo. Entreguei à leitora A um leitor e expliquei, inicialmente, sua função de leitor de livros digitais (ela logo se interessou), bem como o funcionamento inicial, como liga e desliga, o acesso e retorno à biblioteca e à lista de livros, passar as páginas. Ela explorou, em Fonte, a alteração do tamanho das letras em um livro digital e logo acionou a biblioteca lendo os títulos. Conversamos um pouco sobre os livros disponíveis, sugeri alguns, e ela se interessou pelo *e-book* “A pequena lagarta”, de Flávio Colombini. Ela me disse que escolheu este livro, porque “ele tem natureza”. Iniciou a leitura no mesmo momento.

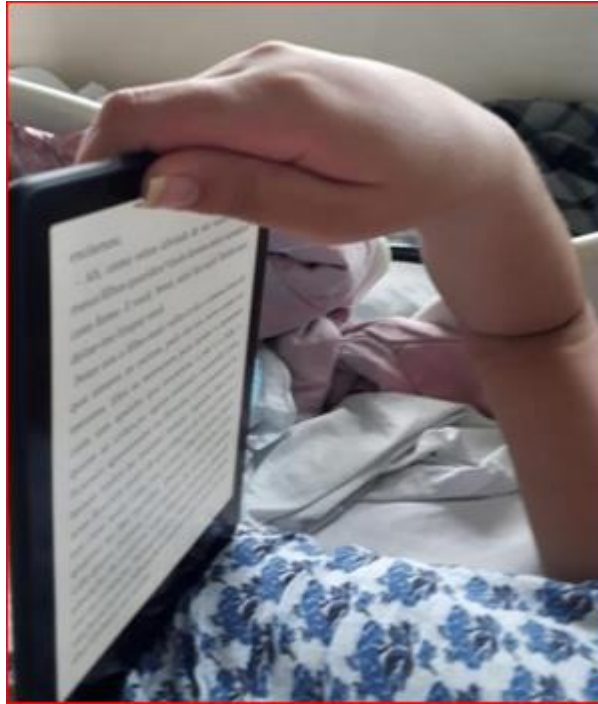
A leitora B, assim que teve contato com o leitor digital, achou fácil mexer e se sentiu

incentivada a ler. Aprendeu com facilidade suas funções básicas de ligar/desligar, como se acessa e retorna para a biblioteca. Passar as páginas, familiarizou-se com o aparelho. Ficou alegre, curiosa, foi à biblioteca, abriu e fechou vários *e-books* e escolheu o livro –Contos de Fadas que tem contos de autores diversos: Joseph Jacobs, Hans Andersen, Logan Marshal.

O leitor C era o único de todos os participantes que já conhecia e tinha o hábito de usar o aparelho. No primeiro dia de visitação ao seu leito, pude ver que ele estava sentindo muita dor e se encontrava em jejum, aguardando para a realização de um procedimento médico (colocação do cateter para iniciar a quimioterapia), por isso não estava disposto para a realização de nenhuma atividade de leitura.

A leitora D, dentre todos os participantes, é a que se encontra há mais tempo hospitalizada, segundo a professora hospitalar. Devido a seu estado de saúde, ela apresenta dificuldade na fala (fala de forma devagar e silábica) e possui problemas de coordenação motora. Ela achou o leitor digital muito parecido com o *tablet*. Comecei as mediações de leitura com ela e, quando recebeu o dispositivo de leitura, firmou-o na barriga e segurou-o com as mãos. Ligou o dispositivo. Tocando seus dedos na tela, ela acessou a biblioteca, passou as páginas, abriu os *e-books*. Nesse momento, confirmei o benefício de acesso à leitura proporcionado pelo leitor digital, pois se ela estivesse com um livro físico em mãos, certamente, teria dificuldade em segurá-lo, passar as páginas e lê-lo. Registrei este momento em foto (Figura 13).

Figura 13 - Leitora D acessando *e-books* no leitor digital



Fonte: Acervo da autora, 2023.

O primeiro livro escolhido pela leitora D foi “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carrol, tradução de André Cristi. Ela iniciou a leitura, constatei que ela sabia ler, mas, devido ao seu problema de saúde, que se encontra na região do pescoço, tem dificuldade em fazê-lo. A leitora D lia de forma silábica apresentando dificuldade na pronúncia das palavras. Como os capítulos do livro são mais longos e ela, em função do seu quadro de saúde, lê de forma lenta, silábica (parece estar gaguejando), conseguiu ler um trecho, ficou cansada, resolveu parar, então eu li o restante do primeiro capítulo. Combinamos que ela tentaria continuar a ler o livro digital “Alice no País das Maravilhas” até o encontro seguinte.

5.2.2 Leitura do(s) *e-book(s)* e explorando as funções do *e-reader* - Partes 2 e 3

Leitora A

No segundo encontro, a Leitora A me revelou que havia lido o livro “A pequena

lagarta”, de Flávio Colombini e que gostou muito, porque tinha muitas ilustrações. Ela me disse que gosta de desenhar e de natureza. Mas acha que as ilustrações deveriam ser coloridas. As ilustrações no leitor digital aparecem em tons de cinza, branco e preto, sendo uma das desvantagens da leitura de obras ilustradas no *Kindle*, afinal as cores têm um significado importante na construção de sentido. Também disse que sentia saudade da casa dela que é no interior de Minas Gerais.

No terceiro encontro com a leitora A, ela me relatou que conversou sobre livros com a paciente que estava no leito ao lado, e essa paciente (não participante da pesquisa, ficou pouco tempo no hospital) sugeriu que a Leitora A lesse os livros “Diário de um banana”, de Jeff Kinney e “Diário de uma Garota nada popular”, volume 1, de Rachel Renée Russel, que estavam na biblioteca do leitor digital. Avaliei como positiva a conversa sobre leitura entre a outra paciente e a leitora A, que acolheu a sugestão dada pela colega de quarto e me informou que já havia iniciado a leitura do livro “Diário de uma garota nada popular”.

Como a leitora A escolheu um livro digital do gênero diário, nesse encontro, conversamos informalmente um pouco sobre como se configura esse gênero e a sua função social.

Os gêneros discursivos contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia, evidenciando a relação do indivíduo com o contexto que o cerca e a dimensão histórica na qual se insere. As práticas sociais são materializadas nos gêneros discursivos. Portanto, acreditamos que o estudo de gêneros é importante e significativo.

Perguntei a ela:

– Você sabe o que é um diário?!

– Eu não! – Respondeu.

Pedi que fosse até o índice do livro. Ela não sabia encontrar, e eu lhe mostrei como acessá-lo. Ela conseguiu, viu e explorou o índice abrindo e fechando algumas partes do índice do livro (ver Figuras 14 e 15):

Figura 14 - Índice do livro “Diário de uma garota nada popular”

Índice		Destaques populares
Início		
Página ou posição		
Capa		
▼ Parte pré-textual	1	
Ficha catalográfica	1	
Rosto	2	
Dedicatória	3	
Créditos	3	
Agradecimentos	5	
Sábado, 31 de agosto	7	

Tempo restante no eBook: 2h22min 1%

Figura 15 - Continuação do índice de “Diário de uma garota nada popular”

Índice		Destaques populares
Início		
Página ou posição		
Segunda-feira, 2 de setembro	22	
Terça-feira, 3 de setembro	26	
Quarta-feira, 4 de setembro	41	
Quinta-feira, 5 de setembro	50	
Sexta-feira, 6 de setembro	54	
Sábado, 7 de setembro	65	
Domingo, 8 de setembro	68	
Segunda-feira, 9 de setembro	75	

Tempo restante no eBook: 2h26min 1%

Fonte: Acervo da autora, 2023.

A partir do índice, comecei a conversar com ela sobre o gênero discursivo diário, mostrando a sequência dos dias. Expliquei que não necessitava sempre ser um registro do dia a dia, e que poderia saltar alguns dias, como, do dia 31 de agosto para 02 de setembro, mas, que no texto do diário, geralmente, há uma sequência temporal de registros. Expliquei também que o diário, basicamente, é reconhecido como um gênero em que uma pessoa relata sentimentos, experiências, fatos do dia a dia. A leitora A foi para “Sábado, 31 de agosto” e começou a ler em voz alta. Leu todo esse dia para mim. Conversamos sobre o que a garota estava relatando naquele dia, na história; sobre a linguagem engraçada do livro e os desenhos daquela parte da história. Ela achou a história bem divertida. Combinamos de ela continuar a leitura do livro “Diário de uma garota popular” até o próximo encontro.

No nosso quarto encontro, como era no dia 08 de setembro, sugeri à leitora A que lesse uma história específica do livro digital “Histórias de cego”, de Marcos Lima, sobre

a comemoração ocorrida na data do dia anterior, 07 de setembro. Acreditamos na liberdade de escolha de livros para leitura pelos leitores, mas isso não impede que, como mediadora de leitura, eu leve um texto para ser lido e discutido em nossa tarde de leitura. Acreditamos que os leitores devem ser incentivados a ler livros que os façam refletir sobre diferentes experiências e realidades.

A leitora A foi à biblioteca, achou o livro digital, passou as páginas, leu a introdução e descobriu que o autor é uma pessoa com deficiência visual. Pedi a ela que fosse ao índice e encontrasse a história “O nosso 7 de setembro de cada dia” na página 33 do livro digital. Ela leu a história, conversamos sobre a relação entre o Dia da Independência do Brasil e a independência dos cegos citada pelo autor do livro. Esse seria um momento em que, se houvesse internet no hospital disponível para os pacientes, acessaríamos a Wikipédia ou outro site para ler mais sobre esta data também denominada o “Dia da Pátria”. O fato de não ter internet disponível no hospital para os pacientes, impediu o avanço na aprendizagem de algumas ferramentas do leitor digital.

Um trecho que a impressionou, durante a leitura, foi este: “Sim, eu proclamei a minha independência”. Todos os cegos precisam do seu 7 de setembro, do grito de independência, do momento que passarão a tomar conta de suas vidas. Ensinei a ela que, para destacá-lo, deveria segurar a primeira palavra e arrastar o dedo até o final do trecho, expliquei também que, se quisesse fazer um comentário, era só clicar em “Nota” e escrever. Ela grifou o texto, escreveu uma nota e verificamos que tudo estava registrado nas anotações do leitor digital. Nesse encontro, ela me falou que continuou a ler o “Diário de uma garota popular”, que lia mais à tarde e à noite. À noite disse que usava o modo noturno.

No nosso quinto encontro, a leitora A me informou que ganhou alta. Falou que estava morrendo de saudade de casa e de ficar no quintal. Conversamos sobre a história do livro “Diário de uma garota popular”, ela disse que a história estava muito legal, mas que ainda estava lendo o livro, ou seja, ainda não havia terminado a leitura. Pedi que fizesse uma avaliação sobre a leitura no leitor digital e anotei as respostas no diário de pesquisa. Agradecia participação dela na pesquisa e este foi o meu último encontro com ela.

Leitora B

A leitora B, no segundo encontro, escolheu ler do livro “Contos de Fadas”, a história *Cinderela*, de Joseph Jacobs. Perguntei:

– Você sabe como acessar o índice deste livro?

Ela disse que não sabia. Ensinei-lhe como chegar até o índice, o que a deixou surpresa. Estava passando todas as páginas com o dedo e, portanto, demorava muito para chegar à parte do livro em que estava. Naquele momento, ela descobriu que, pelo índice, poderia ir direto para qualquer história (ou capítulo) de um livro.

– Muito melhor! – Ela disse.

Pedi que iniciasse a leitura da história. Ao ler, a leitora B apresentou dificuldade na pontuação, pois não dava a parada necessária e comum ao ponto final, também não conseguia ler o ponto de interrogação. Expliquei-lhe como esse problema, o de não ler adequadamente a pontuação, poderia afetar a compreensão do texto e também como a pausa e a entonação são importantes na compreensão da leitura. Li com a pontuação adequada e combinei de ela continuar lendo o texto, prestando atenção e tentando ler a pontuação corretamente. Algumas vezes, passou a ler com ponto final e, em outras, lia sem realizar a parada necessária no ponto final, mas já ficou mais atenta aos sinais de pontuação.

No decorrer da leitura, ela me perguntou o que significava a palavra “fardo”. A frase era “...a vida da pobre órfã se tornou um fardo”. Expliquei que ela poderia apenas tocar a palavra, segurar brevemente e soltar que apareceria o verbete do dicionário disponível no *e-reader* com algumas significações da palavra “fardo”. A leitora fez isso e leu o significado da palavra. Continuando a leitura da história, leu sobre todo o trabalho que a Cinderela passaria a fazer “...preparava as refeições, limpava o piso, lavava a louça e pegava a lenha” e confirmou, portanto, o significado da palavra “fardo”.

Finalizada a mediação neste dia, combinamos que ela leria o restante da história e conversaríamos sobre ela no encontro seguinte.

No terceiro encontro, logo no início da mediação, como estávamos no mês de dezembro, de repente ela me disse:

– É muito ruim ficar no hospital. Estou doida para passar o Natal com a minha família! Ganhei uma bicicleta de Natal.

A leitora B ainda compartilhou comigo como estava se sentindo naquele momento. Ficamos conversando, eu, tentando animá-la. Depois, ela me disse que não havia terminado de ler a história. Mas demonstrou estar animada para continuar a leitura. Ela havia lido, no

segundo encontro, até o momento em que a Cinderela foi para o baile.

Ela, então, continuou a ler a história e, no transcorrer da leitura, foi fazendo observações interessantes e, revoltada, me disse:

– Essa história não é de Cinderela, não! (riu)

– Por quê? – Perguntei.

– Três dias de baile?! Tá aqui, oh! Na história da Cinderela é um dia só. E a madrasta da Cinderela cortou o dedo da filha para o sapato caber! -Leu o trecho da história para mim, horrorizada:

–“Seja rápida, corte o dedo do pé, disse ela; o que importa se você ficar sem ele – se você se tornar a noiva do príncipe, sempre andará de carruagem!”

A leitora B voltou a falar:

– A outra irmã, o calcanhar ficou pra fora e a mãe pediu pra cortar também! Isso não é história de criança não! Essa história não é da Cinderela não, estou falando!

– Por quê? – Perguntei.

– A madrasta também experimenta o sapatinho! – Perguntei a ela qual é a história da Cinderela para criança e ela me respondeu, pegando o celular:

– É essa aqui! Assiste comigo?

Curiosa, fui assistir com ela para verificar qual era a “verdadeira história” de Cinderela. Para minha surpresa, ela foi até o YouTube e me mostrou o filme da Cinderela, do Walt Disney em animação.

Juntas assistimos a uma pequena parte do filme e expliquei-lhe que não tinha tempo para assistir a todo o filme.

No nosso quarto encontro, cheguei ao leito da enfermaria onde ela estava, lá há mais dois leitos e a televisão estava ligada (e continuou ligada durante toda a mediação), mas percebi que ninguém estava assistindo. Relembramos o nosso encontro anterior, conversamos sobre as semelhanças e diferenças entre a história lida no leitor digital e o filme da Disney a que assistimos no celular dela. Ela me disse:

– Na história da Cinderela do *Kindle*, a madrasta cortou os dedos e o calcanhar para caber o sapatinho. Foram três noites de baile. Porque Disney é coisa de criança. A história (do livro digital) é de adolescente.

Sobre a leitura a história da Cinderela, mesmo ficando indignada com as diferenças entre esta e a contada no filme da Disney, ela me revelou:

– Achei engraçado a parte da história da Cinderela em que a irmã cortou os dedos. – Eriu.

Depois dessa tarde de leitura, constatei, com essa experiência de leitura da leitora B, como cada vez mais a literatura dialoga com outras linguagens e como a leitora teve uma postura ativa, comparando o livro ao filme. A leitura é um processo de reconstrução de sentidos, apoiado nas informações que o leitor traz do mundo e dos conhecimentos que possui. Nesse encontro, a leitora B utilizou seu conhecimento prévio sobre a história da Cinderela, construiu sentidos, relacionou textos e emitiu opiniões próprias a respeito da história lida.

Solicitei a ela que escolhesse outro livro na biblioteca do leitor digital para iniciar a leitura. Ela abriu e fechou vários livros digitais e escolheu ler “Diário de um banana”, de Jeff Kinney e iniciou a leitura.

No nosso quinto encontro, a leitora B estava fazendo hemodiálise e não conseguimos nos encontrar para que eu realizasse a mediação de leitura. No sexto encontro, ela me disse que estava lendo o “Diário de um banana”. Conversamos sobre o gênero diário e as suas características, a exemplo do que fiz com a leitora A.

No nosso sétimo encontro de leitura, afirmou que tinha continuado a ler o livro e me avisou que teria alta. Fiquei muito feliz por ela, afinal ela queria muito passar o Natal em casa. Pedi que fizesse uma avaliação da leitura no *e-reader*, anotei no diário de pesquisa e encerramos os nossos encontros de leitura. Agradei a participação dela na pesquisa.

Leitor C

No segundo encontro com o leitor C, ele ainda estava em jejum, não havia realizado o procedimento médico necessário a seu tratamento e estava um pouco depressivo. Apenas no terceiro dia, quando o procedimento médico já havia sido realizado, consegui conversar com ele, estava mais bem-disposto, sem dor e bem alimentado, realizei apenas a entrevista. Entreguei um leitor digital a ele, sugeri alguns livros, mas ele não escolheu nenhum deles naquele momento. Ainda ficou decidindo.

No quarto encontro, quando perguntei a ele se havia escolhido algum livro e iniciado a leitura, ele disse que não e me revelou que, ao mexer no leitor digital, acabou clicando em “Redefinir para os padrões de fábrica”, removeu as informações da conta e todo o conteúdo baixado. Ou seja, era impossível ler no seu leitor digital. Peguei o *e-reader* com

ele para baixar tudo novamente.

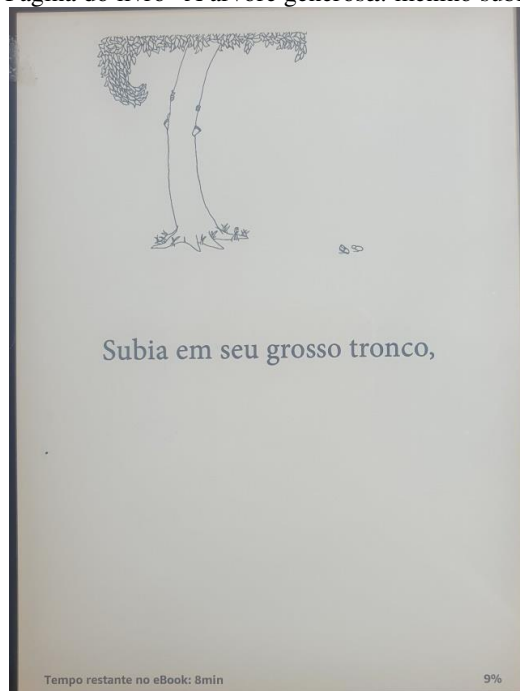
No quinto encontro, devolvi o leitor digital todo reconfigurado. Apesar de planejar as mediações de leitura, de acordo com as obras escolhidas pelos leitores, os encontros com o leitor C demonstraram-se um desafio por duas razões: pelo estado emocional que ele estava vivenciando e por ele não iniciar nenhuma leitura no leitor digital. A leitura não estava acontecendo. Como já era nosso sexto encontro e ele ainda não havia lido e nem escolhido nenhum livro, pedi que lesse para mim o livro “A árvore Generosa”, de Shel Silverstein, tradução de Fernando Sabino.

É um livro com frases curtas, com apenas 47 páginas, em que a linguagem verbal e a visual interagem e que necessita de uma leitura mais atenta e detalhada do texto visual pelo leitor. Ao sugerir a leitura desse livro, o nosso objetivo era trabalhar, principalmente, duas habilidades: realizar inferências e relacionar texto verbal e visual, na construção de sentidos, além de tentar despertar o gosto dele pela leitura. O leitor C, assim que pegou o *e-reader*, tocou no ícone Aa, em fonte, e aumentou o tamanho das letras. Fui acompanhando a leitura dele, fazendo perguntas, mediando a leitura. Ele foi lendo a história, logo no início da leitura, nesta imagem (ver Figura 16), especificamente, perguntei:

– Onde está o menino?

Ele observava atentamente a imagem na página do livro:

Figura 16 - Página do livro -A árvore generosa: menino subindo na árvore



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Ele não o havia visto. Só o enxergou quando eu perguntei, e me mostrou as mãos e os pés do garoto na árvore. A partir daquele momento, procurava e conversávamos sobre asações do menino em interação com a árvore em cada página do livro. Começou a observar o movimento dos galhos e folhas da árvore em interação com o menino. Percebi que, naquele momento, o leitor C estabeleceu um pacto com a leitura e entendeu as sutilezas da integração do texto verbal e do visual, proposta pelo autor. Afinal, ler um livro não é apenas ler as palavras, mas também as imagens. A imagem também é texto e desperta a imaginação do leitor, ajudando-o na interpretação e construção de sentidos. Em outra parte da história(Figura 17), perguntei:

- De quem são essas pernas?Ele não me respondeu.
- Ele olhou mais, viu os dois corações, as quatro pernas estendidas atrás da árvore.Perguntei ainda:
- Como foi demonstrado que o menino cresceu? -Ele disse:
- Está namorando.

Nesta história, o leitor C realizou muitas inferências, uma habilidade extremamente importante no momento da leitura e também integrou texto verbal e imagem. Nas palavras de Coscarelli (2012, p. 77),

[...] para compreender um texto, o leitor tem de fazer inferências porque o texto não tem e nem poderia ter todas as informações necessárias à sua compreensão. Para fazer inferências, o leitor tem de contar com informações do texto e adicionar a ele, quando necessário, informações do seu conhecimento prévio e do contexto.

Figura 17 - Página do livro –A árvore generosa: o namoro



Fonte: Acervo da autora, 2023.

O leitor C foi lendo o texto, observando as imagens e, ao final, disse que havia gostado da história. Percebi, pois, que o livro e a nossa interação deixaram-no mais disposto, porque quando cheguei, ele estava desanimado, mas a história de “A árvore Generosa” é curta, leve, profunda e o tocou, apesar do momento emocional difícil em que se encontrava. O leitor C só me disse:

– Gostei da história.

Para mim, conseguir realizar essa mediação, nesse dia, com o leitor C foi uma alegria. Deixei o leitor digital com ele, sugeri alguns livros digitais, tais como: “Guerra dos mundos”, de H.G, Wells; “One Piece”, de Eiichiro Oda; “Percy Jackson e os olimpianos”, de Rick Riordan, “E não sobrou nenhum”, de Agatha Christie. Retornei ao leito dele mais duas vezes, conversamos, mas ele não se interessou em ler mais nada.

Novamente deixei o leitor digital com ele, e, um dia, me pediu ajuda para realizar uma tarefa de Língua Portuguesa que a escola dele havia mandado. Eu o ajudei, mas ele não quis continuar com as mediações de leitura. Devolveu o *e-reader*, pediu que o repassasse a

outro paciente e explicou que estava com um celular. Pedi que fizesse uma avaliação da leitura em um leitor digital e lhe agradei por participar da pesquisa.

Leitora D

Como no primeiro encontro, iniciando a mediação de leitura, percebi que a leitora D possuía muita dificuldade para ler e falar, resolvi sugerir textos mais curtos que se encontravam na própria biblioteca do leitor digital, para que conseguíssemos ler durante a mediação de leitura e intercalá-los com a leitura do livro escolhido por ela “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carrol. Desse modo, nos encontros subsequentes, líamos um capítulo do livro da Alice e outra história mais curta.

Foi assim que aconteceu o segundo encontro: perguntei à leitora D se ela havia continuado a ler o livro digital da Alice, e ela disse que não. Iniciei a mediação e solicitei que ela lesse o livro “A pequena lagarta”, de Flávio Colombini. Na cama dela, havia bonecas e vários bichinhos de pelúcia. Conversamos e ela me disse o nome de todos eles.

Naquele encontro, ela colocou o leitor digital em cima de um urso de pelúcia, observei que esta foi uma outra maneira encontrada por ela para “firmar o *e-reader* e ler os *e-books*”. Ela leu de forma lenta e pausada, observando as imagens do livro. Ao final da história, perguntei:

– Você gostou da história?

Gostei, foi uma história feliz, porque a lagarta se transformou em borboleta. A leitora D fez gestos com as mãos simbolizando o voo da borboleta.

A seguir, perguntei se ela se lembrava do capítulo 1 da história da Alice lida no encontro anterior e ela disse que sim e mencionou algumas situações:

– O coelho tava atrasado, a Alice foi atrás dele e caiu num buraco. Ela bebeu uma bebida e ficou pequena.

– Muito bom! – Eu disse. Vamos continuar a leitura? Vá ao índice e ache o capítulo 2. Eu a ajudei a recordar como acessar o índice, e ela encontrou o capítulo 2. A letra do texto estava pequena, pedi que fosse até a fonte e aumentasse a letra. Ela modificou para o tamanho 10 e iniciou a leitura. Leu o título e o início do capítulo, mas engasgou e não conseguiu continuar a leitura, e eu li o restante do segundo capítulo para ela.

Conversamos sobre o que aconteceu na história e combinamos de ela continuar a

leitura do livro para o encontro seguinte.

Antes de iniciarmos a leitura do capítulo 3, no terceiro encontro, perguntei:

– Você continuou a leitura do livro da Alice?

Ela disse que não. Constatei que a leitora D, diferente das leitoras A e B, não lia os livros do leitor digital sozinha em outros momentos do hospital. Ela ficava me aguardando para eu ler para ela e ela ler trechos do livro em nossos encontros de leitura. Percebi ainda que ela gostava mesmo era de ouvir e conversar sobre as histórias. Acreditamos que o prazer de ler e de ouvir histórias é fundamental para a formação do leitor de literatura e para o seu desenvolvimento do letramento literário. Por isso, incentivei o interesse da leitora D em ler, em todos os nossos encontros de leitura, mesmo com dificuldade na fala, e a ouvir as partes das histórias lidas por mim.

– O que você se lembra do capítulo 2? Ela disse:

– Lembro das lágrimas da Alice.

Ela me pediu que eu lesse para ela, pois estava cansada naquele dia. Comecei a ler o capítulo 3, quando, de repente, começamos a ouvir uma música na maior altura: “Pão, pão, pão de queijo.... Pão, pão, pão de queijo...”. Olhamos para o leito ao lado. A acompanhante do paciente ao lado, a mãe do garoto, estava com um notebook e colocou a música “Funk do pão de queijo”, dos Bolofofos. A leitora D não estava escutando nada da leitura, e nós não conseguíamos nem conversar uma com a outra. Nós rimos. Então resolvi pedir à acompanhante, que não havia percebido o que estava acontecendo, para abaixar um pouco a música. Ela abaixou e continuamos a leitura, embalada pelo “melô do pão de queijo”, como pano de fundo. Terminei a leitura, conversamos sobre o capítulo três e solicitei que ela tentasse continuar a leitura do livro digital –Alice no País das Maravilhas para o nosso encontro seguinte.

No nosso quarto encontro, não consegui realizar a mediação de leitura, pois a leitora D estava dormindo e a mãe me disse que ela estava muito sonolenta naquele dia.

Foi assim o quinto encontro: a leitora D me informou que ela não queria mais ler o livro da “Alice no País das Maravilhas” e queria escolher outro livro. A mãe dela entregou-lhe o leitor digital e a leitora D pegou-o e foi até a biblioteca. Sugeri “A árvore Generosa”, de Shel Silverstein, pois é um texto curto e acreditei que ela conseguiria lê-lo todo. Além disso, foi um texto lido pelo leitor C, 14 anos, (ele havia gostado) e a leitora D tem 15 anos. A leitora D foi lendo os textos verbais e imagens do livro e conseguiu realizar

toda a leitura do livro. Esse já foi um grande feito para ela. Após a leitura, fomos até os destaques populares (ao lado da palavra índice) e vimos os destaques realizados por outros leitores. Mostrei que ela também poderia selecionar um trecho, escrever uma nota e, se houvesse internet, poderia até enviá-lo por e-mail para alguém.

– Qual trecho deste livro você destacaria? -Perguntei.

Ela escolheu, selecionou e destacou: “... eu sou apenas um toco mas um toco é muito útil para sentar e descansar. Venha, menino, depressa, sente-se em mim e descanse”. A ação demonstrou que ela aprendera usar essa função do leitor digital.

Nós terminamos o encontro, conversando sobre a relação entre a árvore e o menino. Ao final dessa mediação, constatei que tanto a leitora D quanto o leitor C criaram um pacto positivo com essa leitura, com o autor, o texto e seu tema.

No sexto encontro, ela escolheu ler o conto “O gato de botas”, do livro digital “Contos de fadas”, dos irmãos Grimm. Ela me disse que havia assistido ao filme com o pai dela. Comecei lendo a história, em seguida, ela leu uma parte até não conseguir mais, depois retomei a leitura e li até o final do conto. Ela se divertiu com as artimanhas e espertezas do gato e, ao final, disse:

– Eu também queria ficar com o gato na herança. Ele é mais esperto e o dono dele casou com a princesa.

No sétimo encontro, continuamos com os contos dos irmãos Grimm, o conto escolhido por ela foi “As fadas”. Após a leitura, ela fez a seguinte declaração:

– A história é boa. A parte da fada que disfarçou de senhora e de princesa foi legal. Eu perguntei:

– Quais presentes as filhas receberam da mulher que estava na fonte?

– A filha boa saía flor, pérolas e diamantes da boca dela e a filha interesseira saía cobras e sapos.

Ela se divertiu bastante com a parte da história que narra quando começaram a sair cobras e sapos da boca de uma das filhas, a descortês, porque ela tratou mal a fada que estava disfarçada de princesa.

Em nosso oitavo encontro, ela quis continuar com o livro de contos dos irmãos Grimm e escolheu a história “As doze princesas bailarinas”. Como era nosso oitavo encontro, percebi que ela já estava usando com facilidade o leitor digital. Foi ao índice, encontrou a história e iniciou a leitura, demonstrou a mesma dificuldade para ler que nas

mediações anteriores. Como nos outros encontros, eu continuei a leitura do conto. Conversamos sobre a história e pedi que ela a recontasse. Como ela já se sentia à vontade nas mediações de leitura, perguntei se podia gravar e ela disse que sim. Gravei o reconto utilizando o meu celular e fiz esta transcrição, com base nas normas de transcrição do projeto NURC/SP (Anexo A), encontradas em Castilho (1998, p. 34-35).

Para ter acesso áudio do reconto, aponte a câmera do celular ou use o aplicativo de leitura de QRcode. Há a opção também de acessar pelo link a seguir: <https://drive.google.com/file/d/1cjBHZeadEmUANhJ1vUZudjM62uhIrcUx/view?usp=sharing>



Reconto transcrito:

Início: 00:00:00 - Fim: 00:01:28

Pessoa 1: *Aum::.... era uma vez ... ((arfando))... do-ze... prin-ce-sas... () ((raspou a garganta))... hum... que...que...que...que...que... trei / ...dois prin-ce-pes morreram por causa... delas...dois... dois... então, chegou um guarda... e:: (misteriou) tudo da história... inTElra... então ...descobriu TUDO e contou para o rei...então o rei per-gun-tou para o guarda... “Qual das 12... você escolhe?” ...ele disse... “a ma-is... velha” e eles... se... casaram. Fim.*

O texto oral da leitora D, apesar de curto, possui coerência, unidade, progressão e retrata a ideia básica da história: as princesas que enganavam o pai e os príncipes fugindo para dançar, até que o guarda descobriu tudo. Como prêmio ofertado pelo rei, o guarda pôde escolher e se casar com uma das princesas, a mais velha. Com esta atividade, ela utilizou a habilidade cognitiva de resumir, mais complexa a nosso ver, para realizar o reconto da história.

Após a mediação desta tarde, quando contei à professora hospitalar que a leitora D havia recontado a história, ela ficou admirada devido às dificuldades para falar e o quadro de saúde dela. A professora ainda me disse que, com certeza, foi com grande esforço que a

leitora D conseguiu fazê-lo.

No nosso novo e último encontro, conversamos sobre a leitura literária no leitor digital, solicitei que a leitora D fizesse uma avaliação da leitura em um leitor digital e anotei no diário de pesquisa. Agradei a sua contribuição para a pesquisa. Ela foi a participante que mais esteve comigo (meses de outubro, novembro e dezembro) durante todo o processo da mediação de leitura no leitor digital.

5.2.3 Avaliando a leitura em *e-reader* - Parte 4

A leitora A, sobre a leitura no leitor digital, disse que leu mais à tarde e à noite. Acha que o aparelho é muito legal. “É possível mudar a intensidade da luz para ler em diferentes ambientes. O que eu mais gosto é poder carregar ele para todo lado e assim ter vários livros para ler. Mas as ilustrações deveriam ser coloridas”. Além disso, falou que gosta de ler não apenas no leitor digital, mas também livros impressos.

A leitora B me disse que gostou muito de ler livros no leitor digital, que facilitou a leitura dela e a incentivou a ler. “Conheci o *Kindle* no hospital. Achei legal. Legal de tudo. Do conto de fadas à história do ‘Diário de um banana’”, e ainda disse: “Antes foi meio difícil no começo, mas agora aprendi a usar”.

O leitor C disse “É bom que dá para ler no escuro. E também as páginas não ficam voltando, aí eu fico segurando as páginas dos outros livros”. Os outros livros a que ele se referiu são os impressos.

A leitora D foi simples e direta ao avaliar o dispositivo de leitura: “Gosto de ler no *Kindle*. É muito legal e não rasga”.

5.3 Análise qualitativa dos resultados

Ao longo das mediações de leitura que desenvolvemos na Pediatria do HC-UFMG, buscamos, primordialmente, cultivar nas crianças e nos adolescentes o bem-estar, a fruição da leitura, incentivando o gosto pela literatura. Além disso, procuramos desenvolver estratégias de leitura, para que os sujeitos leitores pudessem tirar proveito do seu processo de leitura e interagir com o autor e o texto por meio do leitor digital. Ademais, buscamos também desenvolver as habilidades de conhecer, acessar e utilizar as ferramentas

disponíveis do leitor digital pelos participantes para facilitar a leitura. Durante o período de tratamento, verificamos que os participantes já usavam tecnologias em seu dia a dia: celulares, *tablets*, *notebooks*, televisão e passaram a conviver também com o leitor digital, objeto desta pesquisa. Dessa forma, o leitor digital passou a ser mais um dispositivo em meio a outros que eles conviviam em sua rotina no hospital. Observamos que a experiência de uso do celular, *dotablet* e outros dispositivos eletrônicos cooperaram para a aceitação e o manuseio do leitor digital, já que algumas funções tecnológicas são semelhantes, como o uso dos dedos para acionar os botões dos aparelhos.

Antes de iniciarmos a mediação de leitura, na entrevista, os leitores responderam a duas questões centrais para a nossa pesquisa: hábito de leitura e se já conheciam um leitor digital. Somente a leitora D afirmou não ter o hábito de leitura e o leitor C foi o único que disse já conhecer um leitor digital. Com base nessas informações, adotamos uma postura de escuta e de respeito às individualidades, tentando valorizar o saber e a experiência de leitura de cada participante e também a sua relação com o leitor digital. Com relação à mediação de leitura, adotamos o perfil descrito por Luft (2002) para nortear nossas interações.

Para formar um leitor crítico e sensível, capaz de compreender e interpretar aquilo que lê, de construir significados e transformá-los em palavras, exige-se do mediador de leitura uma intervenção adequada, contínua e explícita, que precisa ocorrer de forma consciente e sistemática antes, durante e depois das atividades de leitura(Luft, 2012, p. 163).

Para a realização das mediações, portanto, consideramos as especificidades de cada sujeito da pesquisa e adequamos o planejamento, a proposta pedagógica de leitura às necessidades dos leitores/pacientes. Por exemplo, com relação aos nossos encontros de leitura, cada parte da proposta didática de leitura estava planejada, o tempo estipulado para cada mediação, os objetivos eram claros, mas nem sempre conseguíamos executar o que foi planejado, devido ao estado emocional, físico do participante, a sua disposição e seu interesse pelo livro que estava lendo. A peculiaridade desse contexto, que pressupõe circulação de profissionais da área de saúde nos leitos, realização de exames e variação constante do estado de saúde dos pacientes, contribuiu para que as mediações não ocorressem exatamente como havíamos planejado.

Disponibilizamos livros digitais de diversos gêneros na biblioteca dos leitores digitais: contos, diário, contos de fada, poemas, romance, quadrinhos entre outros gêneros e

as obras eram escolhidas pelos leitores, de acordo com o seu interesse. Sugerimos aos leitores A, B, C e D livros que proporcionassem reflexões sobre a realidade social, trouxessem fantasia e provocassem espanto, riso, alegrias, entre outras sensações no dia a dia dos participantes. Acreditamos que, ao deixar os leitores escolherem o livro que queriam ler, assumimos uma postura mais libertária que favoreceu o interesse deles pela leitura.

A proposta didática de leitura em leitor digital foi desenvolvida partindo do pressuposto de que o sentido do texto não está pronto, mas que é construído pelo leitor, e, como as mediações de leitura foram realizadas individualmente, foi possível monitorar as leituras e as interpretações realizadas pelos sujeitos, assim como a evolução dos participantes no conhecimento e no uso das funções *do e-reader* durante a realização de nossos encontros.

Com relação à leitura literária, foram desenvolvidas atividades que ativaram o conhecimento prévio dos leitores; a realização de inferências; o levantamento e a confirmação de hipóteses, ao longo da leitura e/ou após ela; discussão sobre as leituras; relações entre textos e reconto de história. O ato de ler compreende um autor, um leitor, um texto, um contexto e um objetivo de leitura em uma determinada situação comunicativa. Coscarelli (2016, p. 69) explica que “Cada ato de leitura é diferente e requer que o texto seja abordado de formas diferentes. Além disso, cada leitor traz para a leitura seus próprios objetivos, sua motivação, seus interesses, ideias e experiências”.

Nas mediações de leitura com os sujeitos da pesquisa, ocorreram diferentes leituras, influenciadas pela experiência individual de leitura, pelas escolhas dos livros digitais, pela situação de saúde de cada paciente e pelo ambiente hospitalar, como descrito nos relatos. Percebemos nessas interações que a inserção do leitor digital no dia a dia deles oportunizou o encontro dessas crianças e jovens com a leitura literária e apresentou-se como uma nova possibilidade de leitura. Além disso, assim como Lajolo (2001, p. 45), acreditamos que –os mundos que a Literatura cria não se desfazem, permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. Tudo que lemos nos marca. Portanto, essas marcas que os livros literários deixam em nós, cooperam para a nossa formação literária, o desenvolvimento do prazer pela leitura e contínuo processo de letramento literário.

As atividades foram planejadas, implementadas e os objetivos foram alcançados, observamos avanços principalmente nos leitores A, B e D em relação à leitura literária.

O leitor D desistiu de participar da pesquisa, como informado no relato de leitura. Como combinado, os participantes teriam liberdade para deixar a pesquisa quando quisessem e foi o que ocorreu com o leitor D. Consideramos importante pontuar que ele se declarou leitor na entrevista, mas agiu diferente do que afirmou, pois ficou muitos dias com o leitor digital, mas não leu. Mesmo assim, ainda conseguimos realizar uma tarde de leitura com ele. Os encontros aconteceram, alguns não atingiram a quantidade prevista (oito encontros), porém, a nosso ver, houve muita qualidade e interação nas mediações de leitura realizadas.

Observamos uma tendência à leitura de textos curtos entre os leitores pesquisados. Uma hipótese talvez seja que, no hospital, tudo muda rapidamente: o período de internação pode se prolongar, finalizar; o paciente pode precisar realizar algum exame ou procedimento interrompendo o processo de leitura. Três dos quatro leitores iniciaram a leitura de livros com páginas mais numerosas, mas não conseguiram terminá-los. As leitoras A e B iniciaram as mediações lendo textos mais curtos, depois narrativas mais longas (“O diário de uma garota nada popular” e “O diário de um banana”), mas não concluíram a leitura, porque tiveram alta. A leitora D não quis prosseguir com a leitura de “Alice no País das Maravilhas”, mas até o final da mediação, permaneceu lendo e escolhendo outros textos mais curtos, como vários contos dos Irmãos Grimm.

As mediações de leitura sofreram percalços. Algumas não aconteceram no dia previsto devido a diversos fatores: realização de procedimentos médicos, exames e o participante estava indisposto ou dormindo. Além disso, a presença de música alta vinda de um *notebook* do leito ao lado, a televisão ligada no quarto foram situações vivenciadas, mas que acreditamos que são situações próprias do contexto investigado e que foram registradas para melhor caracterizá-lo e mostrar como a leitura do livro convive com outras atividades habituais do espaço.

Também exploramos as possibilidades e as funções oferecidas pelo leitor digital de modo a ampliar a participação ativa dos sujeitos da pesquisa no uso desse dispositivo eletrônico, objeto da nossa pesquisa. Todos foram capazes em relação ao leitor digital: ligar e desligar, passar as páginas, escolher livros digitais na biblioteca, acionar o modo noturno, usar o dicionário, acessar o índice para chegar à parte desejada do livro, ajustar a temperatura (quente, frio), aumentar e diminuir a fonte, escolher a orientação (horizontal e vertical), verificar a porcentagem de bateria e carregar o leitor digital. A leitora A avançou mais, conseguindo destacar um trecho do livro, escrever um comentário sobre o trecho

destacado em “Nota”. A falta de acesso à internet no hospital foi um impeditivo para que eles compartilhassem trechos destacados e acessassem a Wikipédia, por exemplo.

Pretendemos, por meio da proposta didática de leitura em leitor digital, auxiliar no desenvolvimento dos letramentos digital e literário e descobrir as dificuldades nessa trajetória. Constatamos, com a situação vivenciada com o leitor C, quando este clicou o “Redefinir para os padrões de fábrica”, que aprender a usar o leitor digital envolve também aprender o que se deve fazer em dispositivos eletrônicos. O erro é um caminho para o acerto.

Para evidenciar as habilidades de letramento e letramento digital desenvolvidas pelos leitores na proposta didática, a partir do nosso acompanhamento no período da pesquisa, elaboramos o Quadro 5:

Quadro 5 - Leituras literárias e habilidades de letramentos

Leitores	Livros digitais lidos	Letramento (habilidades de leitura)	Letramento digital (habilidades de manuseio e funções do <i>e-reader</i>)
A	- <i>A pequena lagarta</i> , de Flávio Colombini. - <i>Diário de uma garota nada popular</i> , de Rachel Reneé Russel. - <i>Histórias de cego</i> , de Marcos Lima.	-Compreender globalmente um texto. -Ler textos de diferentes gêneros, considerando o pacto de recepção desses textos. -Levantar hipóteses relativas ao conteúdo de passagens diversas do texto que está sendo lido. -Fazer inferências a partir de informações e dados apresentados no texto. -Reconhecer as características dos gêneros estudados e seus objetivos. -Ativar os conhecimentos prévios sobre o tema a ser lido. -Ler silenciosamente com compreensão e autonomia. -Perceber humor em textos variados.	-Identificar o botão liga e desliga. -Reconhecer o ícone que indica a porcentagem de bateria do dispositivo. -Saber passar as páginas deslizando o dedo na tela: para a esquerda (voltar a página) e à direita (prosseguir a leitura). - Verificar a porcentagem já lida do livro. -Saber aumentar ou diminuir o tamanho das letras e escolher a fonte. -Saber modificar a orientação das páginas (horizontal ou vertical), o espaçamento das margens e o espaço entre as linhas. -Selecionar a parte desejada no índice (capa, capítulo, conto etc.). - Saber ajustar a intensidade do brilho e temperatura da cor. -Verificar a relação de livros digitais. -Escolher livro para a leitura digital. -Saber retornar à biblioteca. -Destacar um trecho do livro digital. -Desfazer o destaque do trecho. -Escrever uma observação sobre o trecho destacado em “Nota”.
B	-Conto de fadas, de Joseph Jacobs, Hans	-Compreender globalmente um texto. -Ler textos de diferentes gêneros,	-Identificar o botão liga e desliga. -Reconhecer o ícone que indica a porcentagem de bateria do

	<p>Andersen, Logan Marshal: história da <i>Cinderela</i>. -Diário de um banana, de Jeff Kinney.</p>	<p>considerando o pacto de recepção desses textos. -Levantar hipóteses relativas ao conteúdo de passagens diversas do texto que está sendo lido. -Fazer inferências a partir de informações e dados apresentados no texto. -Reconhecer as características dos gêneros estudados e seus objetivos. -Ativar os conhecimentos prévios sobre o tema a ser lido. -Comparar textos que falem de um mesmo tema. -Ler silenciosamente com compreensão e autonomia. -Perceber humor em textos variados.</p>	<p>dispositivo. -Saber passar as páginas deslizando o dedo na tela: para a esquerda (voltar a página) e à direita (prosseguir a leitura). -Saber aumentar ou diminuir o tamanho das letras e escolher a fonte. -Saber modificar a orientação das páginas (horizontal ou vertical), o espaçamento das margens e o espaço entre as linhas. -Ajustar a intensidade do brilho e temperatura da cor. -Verificar a relação de livros digitais. -Escolher livro para a leitura digital. -Saber retornar à biblioteca. -Selecionar a parte desejada no índice (capa, capítulo, conto etc.). -Ler os destaques populares. -Saber acessar o dicionário do leitor tocando e segurando levemente a palavra de sentido desconhecido</p>
C	<p>-<i>A árvore generosa</i>, de Shel Silverstein.</p>	<p>-Compreender globalmente um texto. -Ler textos de diferentes gêneros, considerando o pacto de recepção desses textos. -Levantar hipóteses relativas ao conteúdo de passagens diversas do texto que está sendo lido. -Fazer inferências a partir de informações e dados apresentados no texto. -Interpretar textos integrando elementos verbais e visuais. -Ativar os conhecimentos prévios sobre o tema a ser lido.</p>	<p>-Identificar o botão liga e desliga. -Reconhecer o ícone que indica a porcentagem de bateria do dispositivo. -Saber passar as páginas deslizando o dedo na tela: para a esquerda (voltar a página) e à direita (prosseguir a leitura). -Saber aumentar ou diminuir o tamanho das letras e da fonte. -Saber modificar a orientação das páginas (horizontal ou vertical), o espaçamento das margens e o espaço entre as linhas. -Ajustar a intensidade do brilho e temperatura da cor. -Verificar a relação de livros digitais. -Escolher livro para a leitura digital. -Saber retornar à biblioteca.</p>
D	<p>-Alice no País das maravilhas, de Lewis Carrol. -<i>A pequena lagarta</i>, de Flávio Colombini. -<i>A árvore generosa</i>, de Shel Silverstein. -<i>Contos de fadas</i>, dos Irmãos Grimm.</p>	<p>-Compreender globalmente um texto. -Ler textos de diferentes gêneros, considerando o pacto de recepção desses textos. -Levantar hipóteses relativas ao conteúdo de passagens diversas do texto que está sendo lido. -Fazer inferências a partir de informações e dados apresentados no texto. -Reconhecer as características dos gêneros estudados e seus objetivos.</p>	<p>-Identificar o botão liga e desliga. -Reconhecer o ícone que indica a porcentagem de bateria do dispositivo. -Saber passar as páginas deslizando o dedo na tela: para a esquerda (voltar a página) e à direita (prosseguir a leitura). -Verificar a porcentagem já lida do livro. -Verificar a relação de livros digitais. -Escolher livro para a leitura digital. -Saber retornar à biblioteca.</p>

	Histórias lidas: <i>O gato de botas, As fadas, As doze princesas bailarinas.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar textos integrando elementos verbais e visuais. - Ativar os conhecimentos prévios sobre o tema a ser lido. - Sintetizar informações de um texto em função de determinada solicitação. - Perceber humor em textos variados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber aumentar ou diminuir o tamanho das letras e escolher a fonte. - Saber modificar a orientação das páginas (horizontal ou vertical), o espaçamento das margens e o espaço entre as linhas. - Ajustar a intensidade do brilho e temperatura da cor. - Selecionar a parte desejada no índice (capa, capítulo, conto etc.). - Ler os destaques populares.
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria com os resultados da pesquisa de campo, 2024.

Constatamos em nossas mediações de leitura que os participantes desenvolveram autonomia com o uso do leitor digital, mas, principalmente, desenvolveram habilidades de leitura. Eles tiveram à sua disposição uma gama de livros na biblioteca, escolheram qual ler, modificaram o *layout* (alterando a fonte, utilizando ou não o modo noturno). Ao colocar em funcionamento essas e outras funções do *e-reader*, personalizaram digitalmente a leitura deles, algo que não seria possível em livros impressos. O dispositivo *e-reader* se mostrou como um recurso que alia a leitura à tecnologia digital e pode despertar a vontade da criança e adolescente em ler, devido ao interesse deles por dispositivos eletrônicos e suas possibilidades.

Todos os leitores dominaram os procedimentos básicos para utilização do leitor digital como verificado nas mediações de leitura. A leitora A já tinha o hábito de ler livros impressos, inclusive ela trouxe alguns livros físicos para o hospital, mas, em sua internação para tratamento de saúde, conheceu o *e-reader* e dominou bem as funções do leitor digital utilizando, inclusive, o recurso de escrever uma anotação sobre o trecho destacado em “Nota”. A leitora B leu os “Destaques Populares”, aprendeu a utilizar o índice e acessou o dicionário. O leitor C, entre todos os quatro participantes, foi o que não quis continuar participando do projeto de leitura no *e-reader*. Ele realmente já conhecia o *e-reader*, como havia informado na entrevista, e soube utilizá-lo na leitura realizada por ele. O resultado da leitora D foi surpreendente. Afirmou que não gostava de ler na entrevista inicial, mas foi a que mais leu dentre todos os leitores. Lia com dificuldade, mas demonstrou-se sempre disposta para mais uma tarde de leitura. Três dos quatro sujeitos da pesquisa participaram ativamente dos encontros de leitura, colocando em funcionamento o leitor digital e suas funções; realizando as atividades propostas; interagindo com o texto, o autor e a nossa mediação; produzindo sentidos para as obras lidas.

Outro aspecto relevante a ser abordado é que, diferente do que ocorre com outros

dispositivos como, por exemplo, o celular, os leitores que utilizam um leitor digital não são bombardeados por *pop-ups* e, por isso, mantêm-se concentrados na leitura. O *pop-up* é um termo que faz alusão a algo que, de repente, surge na tela e é um recurso de publicidade dos desenvolvedores dos *websites*, utilizado para chamar a atenção dos internautas, porém eles acabam incomodando muitos dos usuários da internet.

Com relação ao leitor digital, por ser compacto, prático, leve, de ótimo tamanho e maior durabilidade, favoreceu a manipulação do dispositivo pelos sujeitos da pesquisa que se encontravam em tratamento de saúde no hospital, principalmente, pela leitora D, que possuía dificuldade motora e conseguiu utilizar o *e-reader*, conforme constatado nas nossas interações. Os livros físicos, principalmente aqueles que têm um maior número de páginas, são difíceis de carregar, segurar e passar as páginas.

Como aspecto negativo desse dispositivo de leitura, objeto de nossa pesquisa, está o alto preço. Talvez, por esse motivo, vários dos participantes não conheciam um leitor digital, portanto não é uma tecnologia digital de fácil acesso à população. Os preços de *e-books* são frequentemente mais baixos, mas, para uma leitura mais agradável do que a do celular, por exemplo, o aparelho digital especializado traz mais vantagens para a leitura. Sem o financiamento da FAPEMIG, não conseguiríamos realizar esta pesquisa. Outros aspectos negativos são que os recursos do *e-reader*, levando em conta a marca utilizada na pesquisa, ainda são limitados se o compararmos com outros dispositivos eletrônicos como o *tablet*, por exemplo; o leitor eletrônico ainda tem como principal função a reprodução de PDF e os textos digitais não são coloridos. Ou seja, há aspectos na conectividade e na interatividade do *e-reader* que ainda podem ser desenvolvidos.

O leitor eletrônico poderia oferecer jogos, perguntas sobre os livros digitais e também oferecer outras linguagens para amplificar a experiência dos leitores ao ler textos digitais.

6 MATRIZ DIGITAL DE USO DE *E-READERS*

Novas formas de consumo e produção de conhecimentos em ambientes digitais colocam o letramento digital como uma condição intrínseca aos indivíduos em suas práticas de leitura e de escrita na contemporaneidade. O uso de novos dispositivos eletrônicos se faz presente, direta ou indiretamente, na rotina dos sujeitos sociais que, de acordo com o grau de conhecimento que têm acerca do uso de dispositivos eletrônicos e a condição de acesso a ele, conseguem (ou não) utilizar de maneira adequada essa tecnologia.

A utilização de atividades mediadas por dispositivos eletrônicos e pela internet é uma realidade em apenas algumas escolas brasileiras, mas infelizmente não é comum a todas. A escola brasileira necessita contemplar essas novas práticas digitais ao ensino, possibilitando o estudo de gêneros digitais, da multimodalidade, por meio de novas ferramentas, plataformas, sites, porque o acesso a esses conhecimentos é uma questão de cidadania. Além disso, incentivar nos estudantes um protagonismo questionador e um uso mais responsável e consciente de práticas sociais que ocorrem por meio de múltiplas linguagens que circulam nas mídias é fundamental atualmente para o processo educativo.

Porém é necessário que os professores brasileiros invistam mais tempo e estudos para inserir nos programas de ensino habilidades e propostas em que os estudantes, por meio de dispositivos eletrônicos, desenvolvam continuamente práticas de leitura e escrita em ambientes digitais.

Nesse sentido, um sujeito, para ser considerado um letrado digital, deve saber manusear, consumir e produzir conhecimento por meio das ferramentas digitais dos dispositivos eletrônicos e isso exige habilidades específicas. Dentre esses dispositivos eletrônicos, está o *e-reader*, objeto de estudo desta pesquisa. Esse dispositivo de leitura, desde o seu lançamento, vem conquistando leitores no Brasil e no mundo, mas vários indivíduos ainda desconhecem a sua existência e funcionalidades.

Pretendemos explicitar, por meio de uma matriz, quais são as habilidades essenciais necessárias a um sujeito para realizar a leitura em um leitor digital. De acordo com Dias e Novais (2009, p. 1)

Uma matriz de habilidades geralmente tem como finalidade orientar o processo de construção das provas e dos itens de avaliações de rendimento escolar ou definir conteúdos curriculares. Ela é uma lista de habilidades e competências necessárias a um indivíduo para solucionar um problema, geralmente organizada por área de conhecimento.

Esse instrumento de avaliação descrito pelos autores é denominado matriz de referência. Ela traduz a associação entre os conteúdos praticados na escola, as competências cognitivas e as habilidades utilizadas pelos alunos no processo da construção do conhecimento. A matriz de referência permite verificar a proficiência, o nível de desempenho em que os estudantes se encontram, possibilitando, assim, um diagnóstico mais preciso para medir os resultados em longa escala dos estudantes e revelam para o professor possa realizar intervenções eficazes. Essa matriz não engloba todo o currículo escolar, é um recorte do que se pretende avaliar.

Diferente da matriz caracterizada por Dias e Novais, não pretendemos gerar uma matriz de avaliação, mas sim uma matriz de letramento digital, que está associada a uma matriz de ensino. Como Coscarelli e Ribeiro, (2019, p. 102), o “nosso olhar quer flagrar o que estudantes fazem quando leem em telas de dispositivos digitais”. Uma matriz de ensino orienta os professores elencando quais componentes curriculares precisam ser desenvolvidos no decorrer do ano letivo. Ela contém, por exemplo, procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas e conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula. Uma matriz de letramento digital pode estar inserida em um planejamento de ensino. As matrizes de ensino, de acordo com Ribeiro e Coscarelli, (2010, p. 319), “devem ser mais detalhadas e mais completas que as matrizes gerais de avaliação”.

No artigo “O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais” Ribeiro e Coscarelli (2010) explicam que as matrizes são compostas por descritores (habilidades), separados em tópicos, contendo o que se espera que os estudantes tenham atingido, em um determinado nível de ensino, ao final de anos de escolaridade. As autoras defendem que as matrizes existentes precisam ser revistas e revelam que a matriz do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (entre outras) não possui nem habilidades de leitura em ambientes digitais.

As mesmas autoras, em “Leitura e ensino: por avaliações que levem (mesmo) os ambientes digitais em consideração” (2019), apresentam não apenas a necessidade de reconstrução, avaliação e reformulação de matrizes (com objetivo de atender às demandas específicas de cada escola e cada comunidade escolar), mas também a necessidade de contemplar habilidades realmente associadas aos ambientes digitais. No texto deste artigo, são analisadas as matrizes do Saeb, do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do

Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Com relação à matriz do Enem, Coscarelli e Ribeiro (2019) informam que questões relativas à comunicação digital são, de certa forma, contempladas nessa matriz, mas que, em análises recentes, elas e demais pesquisadores chegaram à conclusão de que as avaliações brasileiras de leitura “[...] ainda precisam incorporar, com mais profundidade, a leitura em ambientes digitais, abordando suas singularidades, ajudando a promover o tratamento delas nos currículos e planos de ensino das nossas escolas” (Coscarelli; Ribeiro, 2019, p. 104).

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) possui uma boa matriz de avaliação que contempla habilidades que vão além da mera decodificação, já que foca em habilidades como: *encontrar, selecionar, interpretar e avaliar informações* a partir de uma ampla série de textos, usados dentro e fora da sala de aula. Além disso, os itens (bem contextualizados) das provas são uma boa referência para nós, professores brasileiros, principalmente no que se refere à avaliação de habilidades de leitura em ambientes digitais. A última matriz de leitura do Pisa, a de 2018, foi revisada e ampliada para integrar as habilidades para leitura com textos digitais, portanto ela se revela bem mais atualizada do que a matriz do Enem, por exemplo, que permanece inalterada há vários anos.

Para criar uma matriz de letramento digital do *e-reader*, buscamos estabelecer alguns critérios de leitura do dispositivo *e-reader*, com base nos estudos de Dias e Novais (2009), Ribeiro e Coscarelli (2010) e Coscarelli e Ribeiro (2019). Além disso, para a construção da matriz de letramento digital, consideramos as leituras realizadas (parte teórica) para a fundamentação deste trabalho e na experiência vivenciada na mediação de leitura digital em hospitais (parte prática). As experiências de leitura no *e-reader* experimentadas pelos leitores A, B, C e D nos ajudaram a identificar as facilidades, as dificuldades deles e as habilidades (de leitura e digitais) que acionaram ao ler os *e-books*.

A matriz a seguir foi construída e subdividida em quatro categorias: Técnico-Operacional, Funcional, Conectividade e Leitura. A categoria Técnico-Operacional está relacionada ao contato dos indivíduos com a interface do leitor digital, ou seja, a parte visível do *e-reader*, em que se encontram os índices e signos, além do botão liga e desliga. A categoria Funcional expõe a compreensão do indivíduo quando ele coloca em funcionamento, de maneira eficaz, um dado ou informação da interface. Nessa categoria, o indivíduo sabe usar as funções disponíveis e personaliza a sua leitura ao escolher a fonte, tamanho de letra, aciona o modo noturno, entre outras funções. A categoria Conectividade

se relaciona ao uso pelos indivíduos das funções do *e-reader* que exigem uma rede *wi-fi*, ou seja, a internet. Por último, na categoria Leitura, foram escolhidas habilidades essenciais no desenvolvimento da leitura. É relevante destacar que, nesta categoria 4, estão apenas algumas das habilidades de leitura que os leitores A, B, C e D utilizaram ao ler os livros literários digitais nas mediações de leitura no HC-UFMG. Outras habilidades de leitura podem (e devem) ser incluídas a essa categoria, por professores hospitalares ou de escolas regulares, de acordo com os objetivos dos professores e com as necessidades dos alunos.

MATRIZ DE LETRAMENTO DIGITAL DO E-READER

1- CATEGORIA TÉCNICO-OPERACIONAL

- T1- Identificar o botão liga e desliga.
- T2- Reconhecer o ícone que indica a porcentagem de bateria do dispositivo.
- T3- Verificar o progresso da leitura (página do *e-book*, tempo restante do capítulo, temporestante do *e-book*, posição no *e-book*).
- T4- Reconhecer o ícone em que o leitor digital está conectado (ou não) à internet.
- T5- Verificar a porcentagem já lida do livro.
- T6- Verificar a data e o horário.

2- CATEGORIA FUNCIONAL

- F1- Verificar a relação de livros digitais na biblioteca.
- F2- Escolher livro para a leitura digital, acionando a barra de rolagem ou passando os dedos para a esquerda e direita.
- F3- Passar as páginas deslizando o dedo na tela: para a esquerda (voltar a página) e à direita (prosseguir a leitura).
- F4- Retornar à tela inicial.
- F5- Retornar à biblioteca.
- F6- Aumentar ou diminuir o tamanho das letras e escolher a fonte.
- F7- Ajustar a intensidade do brilho e temperatura da cor.
- F8- Acionar a seta na parte superior central que leva às funções principais: modo noturno, modo avião, sincronizar e todas as configurações.
- F9- Acessar o dicionário do leitor tocando e segurando levemente a palavra de sentido desconhecido.
- F10- Modificar a orientação das páginas (horizontal ou vertical), o espaçamento das margens e o espaço entre as linhas.
- F11- Selecionar a parte desejada no índice (capa, capítulo, conto etc.).
- F12- Ler os destaques populares ao lado do índice.
- F13- Destacar um trecho do livro digital.
- F14- Desfazer o destaque do trecho.
- F15- Escrever uma observação sobre o trecho destacado.

3- CATEGORIA CONECTIVIDADE

- C1- Conectar o dispositivo de leitura à rede *wifi*.
- C2- Compartilhar por *e-mail* um trecho destacado.
- C3- Pesquisar sobre informações de assuntos diversos no Wikipédia.
- C4- Acessar o ícone para comprar livros digitais na internet.
- C5- Pesquisar o livro digital por tema e/ou área de interesse.
- C6- Pesquisar os títulos das obras que se deseja adquirir no site de compras.
- C7- Comprar o(s) livro(s) escolhido(s).
- C8- Baixar os livros do site.

4- CATEGORIA- LEITURA

- L1- Compreender globalmente um texto.
- L2- Ler textos de diferentes gêneros, considerando o pacto de recepção desses textos.
- L3- Levantar hipóteses relativas ao conteúdo de passagens diversas do texto que está sendo lido.
- L4- Antecipar conteúdos de textos a serem lidos, a partir do gênero, do suporte e da contextualização.
- L5- Fazer inferências a partir de informações e dados apresentados no texto.
- L6- Reconhecer as características dos gêneros estudados e seus objetivos.
- L7- Interpretar textos integrando elementos verbais e visuais.
- L8- Ativar os conhecimentos prévios sobre o tema a ser lido.
- L9- Sintetizar informações de um texto em função de determinada solicitação.
- L10- Comparar textos que falem de um mesmo tema.
- L11- Ler silenciosamente com compreensão e autonomia.
- L12- Perceber humor em textos variados.

Essa matriz poderá contribuir para a pesquisa da funcionalidade do dispositivo *e-reader* para a leitura em ambiente hospitalar (e escolar). Os professores e mediadores de leitura podem utilizar essa matriz para desenvolverem, analisarem e implementarem práticas para o crescimento contínuo do letramento digital e literário de seus alunos. É importante ressaltar que essa matriz deve ser reformulada, conforme as mudanças técnicas no *e-reader* ou para atender demandas específicas dos professores e da comunidade escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propusemos investigar o desenvolvimento dos letramentos literário e digital, acompanhando as práticas de leitura literária em dispositivo *e-reader*, realizadas por quatro pacientes em internação na Pediatria do HC-UFMG em Belo Horizonte, Minas Gerais.

Para isso, inicialmente, apresentamos as concepções de linguagem, texto, leitor e leitura que nortearam todo nosso estudo. Em seguida, discutimos o conceito de letramento(s) e apresentamos as concepções de letramento literário, letramento digital, multiletramentos e realizamos uma comparação entre o texto impresso e o digital. Destacamos também as características do *e-reader* e suas funcionalidades. Antes da realização da proposta didática e da análise de dados, descrevemos o contexto da educação hospitalar no Brasil, citando exemplos e elencando leis que garantem o direito da criança e do adolescente em tratamento de saúde à continuidade do ensino escolar. Com os pressupostos teóricos abordados nesta pesquisa, as práticas de leitura *em e-reader* vivenciadas pelos participantes e a análise dos resultados, buscamos contribuir para o estudo de letramento(s), de leitura e da pedagogia hospitalar.

Os resultados da proposta didática mostram que associando a leitura ao uso de recursos tecnológicos digitais (*e-reader*), propicia-se o avanço e fortalecimento no uso das TDICs e o desenvolvimento de habilidades de leitura, contribuindo para o processo de educação linguística e de letramento(s) das crianças e dos jovens.

A partir de observações foi possível perceber que além do espaço, o tempo no hospital é muito diferente de uma escola regular. A leitura e as atividades exigem um tempo maior, porque são entrecortadas por atendimentos de médicos, de enfermeiros, de terapeutas (entre outros profissionais) que atuam para a melhoria e recuperação da saúde dos pacientes. Outro fator relevante que observamos é que, no ambiente hospitalar, é necessário escutar, mais do que falar. Portanto, as atividades propostas devem ser adequadas a esse contexto, ao tempo, ao espaço, às especificidades de cada paciente e o professor hospitalar precisa ser paciente, persistente e replanejar as atividades, se necessário.

Cabe observar que Pereira et al. (2023, p. 21) identificam em pesquisa com outros sujeitos no HC-UFMG que os leitores destacam que “o elemento de referência é a leitura, não o dispositivo eletrônico”. Segundo as autoras, “Livro impresso ou leitor digital dariam, provavelmente, o acesso ao texto, no entanto, o primeiro torna-se quase impossível diante

das regras de funcionamento do hospital”. O *e-reader* permite ler à noite, quando as luzes do hospital são apagadas; ler deitado para pacientes que precisam ficar nessa posição; facilita a higienização para garantia da biossegurança e permite, para além do livro físico, aos leitores viajar para fora dos muros do hospital, sendo mais um recurso importante para a qualidade da sua saúde, complementando o tratamento médico recebido.

O leitor digital é um dispositivo eletrônico que facilita a leitura no hospital (e fora dele). O *e-book*, disponível no leitor digital, é uma cópia impressa do livro literário, sua reprodução é possível em diversos *softwares* de texto e ele favorece a multiplicação e distribuição de textos. Assim como o livro impresso, os *e-books* lidos no leitor digital representam mais uma possibilidade de ler a literatura. Pensando na contemporaneidade, na literatura e nas novas tecnologias digitais, cabe lembrar o que afirmou Lajolo (2001, p. 122):

a literatura no século XXI – quaisquer que sejam as formas que dela sobrevivam ou as novas que se inventem – continuará seu velho ofício de arrumar em palavras o desarrumado das cabeças e dos corações. De todos. De crianças, de homens e de mulheres como nós e diferente de nós. Em prosa e em verso.

Assim como Lajolo (2001, p. 122), compreendemos que a literatura tem poder de “arrumar em palavras o desarrumado das cabeças e corações”. Nesse sentido, acreditamos que a leitura de textos literários é importante no tratamento da saúde das crianças e adolescentes, porque contribui para a melhoria da qualidade de vida deles no hospital. Seja leitura digital ou impressa. O estímulo ao letramento literário significa oportunizar às crianças e aos jovens a situação de leitores capazes de experimentar a fruição que caracteriza o contato com a literatura. Nas tardes de mediações de leitura, pudemos constatar que os textos literários despertaram nos leitores: surpresas, sonhos, fantasias, empatia e vontade de “voar como uma borboleta”, entre outras sensações. As leituras não foram meras decodificações.

Esta pesquisa aponta para a necessidade de investimento e da realização de mais estudos científicos para que ocorra uma melhoria na qualidade da educação hospitalar oferecida aos pacientes que estão em tratamento de saúde e em restrição de liberdade. Existem poucas pesquisas que retratam a realidade da educação hospitalar brasileira. O HC-UFMG, além do atendimento da equipe médica, enfermeiros, terapeutas, psicólogos, entre outros profissionais, oferece um tratamento humanizado e atencioso. Percebemos a preocupação diária com a limpeza e higienização hospitalar, mas a parte pedagógica necessita de mais atenção e os problemas apresentados serem enfrentados.

No HC-UFMG, constatamos a necessidade de um espaço próprio, a fim de que se constitua uma classe hospitalar, com recursos e materiais necessários para as crianças e adolescentes em internação. Além disso, atualmente, há apenas uma professora hospitalar para realizar todo o atendimento aos pacientes da Pediatria que são alunos de escolas públicas do estado e da prefeitura de Belo Horizonte e a média de internação na enfermaria é de sessenta crianças e adolescentes por dia. Portanto, o serviço de educação hospitalar é oferecido precariamente, já que é necessária uma assistência especial e mais cuidadosa nessa oferta. Ações do Governo do Estado de Minas Gérias, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e da Secretaria de Educação são necessárias para a criação de uma classe hospitalar no HC-UFMG e a contratação de mais professores qualificados para a realização eficaz desse trabalho fundamental de apoio pedagógico e emocional às crianças e aos adolescentes em internação. A educação hospitalar é direito das crianças e jovens enfermos, assegurado pela Constituição Brasileira, pelo CONANDA e pelo PNEE.

Ao final do processo de mediação de leitura, analisadas as entrevistas iniciais, observado o comportamento dos sujeitos da pesquisa enquanto liam os textos e usavam as ferramentas do leitor digital em seus leitos no hospital, chegamos à conclusão de que o *e-reader*: 1) aumenta as possibilidades de leitura dos leitores, sendo uma opção digital atrativa em relação ao livro impresso; 2) permite a personalização da leitura ao possibilitar diversas opções de *design*, formatação, brilho, ou seja, a realização de ajustes na apresentação do texto para a leitura; 3) permite que o leitor amplie e desenvolva habilidades tecnológicas, contribuindo para sua inclusão digital. Portanto, à luz das teorias acerca de leitura, de letramento(s), multiletramentos e de Literatura, verificamos que a experiência do uso do *e-reader* no HC-UFMG cooperou, de forma significativa, para o desenvolvimento dos letramentos digital e literário das crianças e dos adolescentes hospitalizados, sujeitos desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BRASIL. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf> Acesso em: 20 set. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995**. Brasília: Imprensa Oficial. Disponível em: [https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/idades/promotorias/pdij/Legislacao%20 Work. Pap. Linguíst.](https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/idades/promotorias/pdij/Legislacao%20Work.Pap.Linguíst..), v. 21, n. 2, Florianópolis, mai./ago., 2020. Acesso em: 25 nov. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 set. 2022.
- BRASIL. **Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 02 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: **Equitativa, Inclusiva e com Aprendizadoao Longo da Vida**. Brasília: MEC/SEMESP, 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lancadocumento-sobre-implementacao- da-pnee-1/pnee-2020.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lancadocumento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf). Acesso em: 17 nov. 2022.
- BRASIL. Secretaria Geral. Subchefa para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2018/lei/l13716.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/l13716.htm). Acesso em: 05 nov. 2022.
- BUZATO, M. Letramentos digitais. TV Sala, 2010. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=0-Fc0i0x7oA>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- CAFIERO, D. Leituras sobre a leitura: passo e espaço na sala de aula. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) **A leitura em todas as áreas do conhecimento**. Belo Horizonte: Vereda, 2013. p.8-35.
- CALDIN, F. A aplicabilidade terapêutica de textos literários para crianças. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 9, n. 18, p. 72–89, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2004v9n18p72>. Acesso em: 01 nov. 2023.
- CALDIN, F. A leitura como função terapêutica: biblioterapia. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 6, n. 12, p. 32–44, 2001.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2001v6n12p32>. Acesso em: 01 nov. 2023.

CÂNDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3.ed. São Paulo: Duas cidades, 2004.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador - conversações com Jean Lebrun**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

COSCARELLI, C. V. **Fundamentos da leitura**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. 117. p:il. (Coleção Proleitura; v.4).

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Leitura e ensino: por avaliações que levem (mesmo) os ambientes digitais em consideração. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 101-129, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2019v15n2p101>. Acesso em: 12 jul. 2023.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. In: **Anais III Encontro Nacional Sobre Hipertexto**. Belo Horizonte, CEFET-MG, 2009. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 131-143.

FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil**. 5.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

FREITAS, L. M. A. de. **Educação Linguística**. Sede de Ler, v. 9, n. 1, p. 5-8, 9 nov. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz & Terra,

2019.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução Petrilson Pinheiro. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020, 406p.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUFT, G. F. C. Práticas Leitoras Multimídiais e Formação de Leitores: a leitura como ato criativo, participativo e dialógico. In: NEVES, I. C. B.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. (Org.). **Mediadores de leitura na bibliodiversidade**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 159-166.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando a saúde**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

NOVAIS, A. E. Lugar das interfaces digitais no ensino da leitura. In.: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial p. 81-94, 2016.

NOVELLI, P. G. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. Interface — **Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/1997.v1n1/43-50>. Acesso em: 28 ago. 2022.

PEREIRA, D. R. M., SARTORI, A. T., BEZERRA, M. G., y MARQUES, A. K. A. Mediação de leitura com leitores digitais em hospitais: um estudo na Pediatria do Hospital das Clínicas/UFMG. Távira. **Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria**, (28), 1-23, 2023. https://doi.org/10.25267/Távira_2023.i28.1201

REBÊLO, P. **Inclusão digital: o que é e a quem se destina?** Reportagem publicada em 12 maio 2005. Disponível em: <https://webinsider.com.br/2005/05/12/inclusao-digital-o-que-e-e-a-quem-se-destina/>. Acesso em: 21 set. 2023.

REIS, V. Marcas de si e quebras na escrita do diário de aprendizagem de língua estrangeira: o trabalho da (in) definição do sujeito. Intersecções. **Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e textuais**. Edição 9, nº1, maio de 2013.

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

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. **Linguística aplicada**: ensino de português; coordenado por Kleber Silva, Stella Maris Bortoni-Ricardo. São Paulo: Contexto, 2023.

RIBEIRO, A. E., COSCARELLI, C. V. **O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais**. *Educ. rev.* [online]. 2010, vol.26, n.3, pp.317-334. ISSN 0102-4698. <https://doi.org/10.1590/S0102-4698201000030001>. Acesso em 12 jul. 2023.

RIGGIO, F. **Podcontos: as TDICs e a Literatura**. 55p. Monografia (Especialização em Linguagem Tecnologia e Ensino). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/36227/1/FERNANDARIGGIO_PODCONTOS-as%20TDICs%20e%20a%20Literatura%20-2021.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

ROJO, R. **Letramento e diversidade textual**. In: Boletim 2004, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5.

SALDANHA; G. M. M. M.; SIMÕES, R. R. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 447-464, Jul.-Set., 2013. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/3qMmPMM7z6cySXTL3TkYVGN/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SANTANA, C. **Práticas de leitura em um hospital do município de Vitória, ES**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SARTORI, A. T.; PEREIRA, D. R. M.; BEZERRA, M. G. Leitura em ambiente hospitalar: uma experiência com o livro –A culpa é das estrelas. **Working Papers em Linguística**, v. 21, n. 2, p. 160–188, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/71345>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SILVA, S. R. A classe hospitalar na experiência da aprendizagem cooperativa: tutoria entre iguais. In: MATOS, E.L.M.; TORRES, P.L.(Org). **Teoria e prática hospitalar**: novos cenários, novos desafios. Curitiba. Champagnat, 2010.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 11 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 128p.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf> Acesso em: 30 ago. 2021.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da

escrita. **DELTA** [online]. 2013, v.29, n.1, pp. 29-58. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502013000100002. Acesso em: 14 mar. 2023.

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino**. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.

ANEXO A – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE TEXTOS ORAIS
(Normas adotadas pelo Projeto NURC/SP)

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento	/
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Entonação	maiúsculas
Alongamento de vogal e consoante (como s, r)	Poden::do muito sua::ve
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- -
Superposição simultânea de vozes	[Ligando linhas
Citações literais ou leitura de textos durante a gravação	“ ”

Reproduzido de Castilho (1998, p. 34-35).

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pesquisa: “Leitura em hospitais: experiências com o uso de *e-reader* no Hospital das Clínicas da UFMG”

Entrevista inicial

Data:

1. Nome do(a) educando(a):

2. Qual é sua data de nascimento?

3. Fale sobre você: o que mais gosta de fazer?

4. Você tem o hábito de ler livros?

() Sim

Se sim, sobre o quê?

() Não

Se não, por quê?

5. Se você tem hábito de ler, com qual frequência a leitura é feita?

() Diariamente.

() Semanalmente.

() Mensalmente.

() Anualmente.

() Outra. Qual?

6. Se você gosta de ler, que gênero de livro prefere? () Terror.

() Romance.

() Aventura.

() Ficção científica.

() Teatro.

() Poesia.

() Crônica.

() Conto.

() Outros. Qual(is)?

7. Você lê textos como: publicações em quadrinhos, revistas, jornais, blogs e outros? Se sim, qual(is)?

8. Você já leu em computador/notebook, celular, *e-reader (kindle)* ou outro? Se sim, qual(is)?

9. Você conhece o leitor digital *Kindle*?

Sim

Não

Se conhece, qual é a sua opinião sobre ele?

10. Você prefere ler livros em:

notebook, celular, tablet, *Kindle* etc.;

materiais impressos.

Muito obrigada por sua contribuição!