

DO IMPRESSO AO DIGITAL: PRÁTICAS DE LEITURA DOS DISCENTES DE LETRAS NO ENSINO REMOTO

FROM PRINTED TO DIGITAL: READING PRACTICES OF LANGUAGE STUDENTS IN REMOTE TEACHING

Danielly Vieira Inô  <https://orcid.org/0000-0002-3492-4522>
Universidade Estadual da Paraíba - Campus VI
daniellyino@servidor.uepb.edu.br

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10947034>

Recebido em 23 de agosto de 2023

Aceito em 10 de novembro de 2023

Resumo: A história da leitura registra vários momentos de “revoluções da leitura”, prática afetada, entre outros aspectos, pelo desenvolvimento de técnicas de reprodução e circulação dos escritos, como demonstram Chartier (1999) e Darnton (2010). Contudo, vivemos recentemente um momento único e atípico nessa relação, que costuma se desenvolver gradualmente ao longo do tempo, mas que, devido à pandemia de Covid-19, foi intensificada drasticamente. Diante desse contexto, a pergunta que motivou a realização deste trabalho foi: de que modo a adoção do ensino no formato remoto interferiu nas práticas de leitura dos discentes de Licenciatura Plena em Letras (UEPB/Campus VI)? Procuramos, portanto, pensar sobre: *o que, como, onde e por que* liam os alunos, observando esses dados numa comparação entre dois momentos distintos – antes e depois da deflagração do ensino remoto. O objetivo deste trabalho foi, assim, investigar de que modo a adoção do ensino no formato remoto interferiu nas práticas de leitura adotadas pelos discentes. Para tanto, foram aplicados questionários, através do *Google Forms*, com questões discursivas relacionadas às práticas de leitura dos alunos, realizadas antes e durante esse período.

Palavras-chave: práticas de leitura. História da leitura. Ensino remoto.

Abstract: The history of reading records several moments of “reading revolutions”, a practice affected, among other aspects, by the development of reproduction techniques and circulation of writings, as demonstrated by Chartier (1999) and Darnton (2010). However, we have recently experienced a unique and atypical moment in this relationship, which usually develops gradually over time, but which, due to the Covid-19 pandemic, has been drastically intensified. Given this context, the question that motivated this work was: how did the adoption of remote teaching interfere with the reading practices of students (UEPB/Campus VI)? We therefore tried to think about: *what, how, where and why* students read, observing this data in a comparison between two different moments – before and after the onset of remote teaching. The objective of this work was, therefore, to investigate how the adoption of teaching in a remote format interfered with the reading practices adopted by students. To this end, questionnaires were administered, using *Google Forms*, with discursive questions related to students' reading practices, carried out before and during this period.

Keywords: reading practices. Reading History. Remote teaching.

Introdução

Ao longo do tempo, compreender o modo como se desenvolvem as práticas sociais de leitura, bem como quais fatores interferem nas decisões (conscientes ou não) dos leitores, tem sido a busca de diferentes áreas de pesquisa. A discussão, portanto, sobre as mudanças na relação entre leitores e leitura, promovidas, entre outros aspectos, pela propagação do acesso às novas tecnologias, não é nova. A história da leitura registra vários momentos de “revoluções da leitura”, prática afetada, por exemplo, pelo desenvolvimento de técnicas de reprodução e circulação dos escritos, como demonstram Chartier (1999) e Darnton (2010). Contudo, vivemos recentemente um momento único e atípico nessa relação, que costuma se desenvolver gradualmente ao longo do tempo, mas que, devido à pandemia de Covid-19, foi intensificada drasticamente.

Docentes e discentes das universidades brasileiras sabem que, antes mesmo do ano de 2020, já existia um apelo à adoção de textos digitalizados, a fim, principalmente, de facilitar o acesso e reduzir os custos para os alunos. No entanto, essa prática de buscar arquivos disponíveis na internet ou digitalizar os próprios livros ficava a critério de cada professor e muitos ainda preferiam adotar o material impresso para leitura nos componentes ministrados. Com o início da pandemia, no entanto, todos precisaram se adaptar, revendo essa preferência, pois não havia outra opção naquele momento a não ser recorrer à digitalização dos textos que utilizavam em suas aulas ou a busca por outros materiais/textos já disponíveis em rede. Portanto, essa situação causou, já de início, uma alteração quanto à forma de acesso predominantemente adotada às leituras realizadas para as aulas, bem como até mesmo a alteração na escolha pedagógica dos professores quanto a que textos disponibilizar (passando essa escolha a ser balizada, inclusive, pela possibilidade de encontrar esses textos já disponíveis em rede ou não).

Diante desse contexto, a pergunta que motivou a realização deste trabalho foi: de que modo a adoção do ensino no formato remoto¹ interferiu nas práticas de leitura dos discentes de Licenciatura Plena em Letras (UEPB)? Procuramos, portanto, pensar sobre: *o que, como, onde e por que* liam os alunos, observando esses dados numa comparação entre dois momentos distintos – antes e depois da deflagração do ensino remoto.

O objetivo deste trabalho foi, assim, investigar como a adoção do ensino no formato remoto interferiu nas práticas de leitura adotadas pelos discentes. Partimos da hipótese de que o contexto pandêmico e o consequente ensino na modalidade remota intensificaram a busca, já existente, por textos digitalizados, a fim de que os discentes pudessem cumprir suas atividades acadêmicas. Além disso, acreditamos que houve ainda interferência quanto ao tipo de leitura realizada diante das telas (antes, mais voltada ao lazer e, naquele momento, mais relacionadas às atividades da graduação), bem como nos modos de ler, exigindo adaptações na forma de lidar com os textos para estudo, por exemplo.

Para tanto, foi aplicado um questionário, através da ferramenta *Google Forms*, constituído por 10 (dez) questões discursivas relacionadas às práticas de leitura dos alunos, antes e durante o ensino remoto. O público participante da pesquisa foi formado por um grupo de 30 (trinta) discentes de Letras da UEPB (campus VI), mais

¹ Posteriormente, esclareceremos como se deu essa adoção do ensino remoto no contexto da Universidade Estadual da Paraíba, uma vez que coube a cada instituição de ensino decidir sobre os procedimentos a serem adotados naquele momento.

especificamente, alunos matriculados nos componentes curriculares² que estávamos ministrando naquele momento (semestre 2021.2), em caráter remoto.

Os participantes da pesquisa apresentam perfil bastante heterogêneo: é composto tanto por alunos advindos da zona rural, quanto da urbana; de diferentes localidades do interior da PB e de PE (uma vez que o Campus VI, localizado na cidade Monteiro-PB, recebe o alunado de cidades circunvizinhas, incluindo cidades pernambucanas como Sertânia, com a qual faz divisa); cursando diferentes períodos, desde turmas de segundo período do curso, até alunos pré-concluintes; matriculados nos cursos de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Letras Língua Espanhola. Esse perfil pode ser bastante significativo no que diz respeito à familiaridade de cada um com a leitura acadêmica, de um lado, mas também sobre o próprio acesso desses alunos às tecnologias necessárias às atividades remotas, bem como sobre o domínio do letramento necessário à realização da sua vida escolar nesse novo contexto – fatores importantes na descrição de suas práticas de leitura.

A discussão desses dados gerados será feita a partir do ponto de vista teórico da linha de pesquisa denominada *história da leitura*. A seguir, apresentaremos os principais conceitos que guiaram a análise empreendida, a partir da perspectiva teórica da história da leitura, e em seguida a discussão dos dados.

1. A leitura como prática: algumas “revoluções”

A atividade de leitura, pela sua própria natureza – diversa e multifacetada – exige o diálogo entre diferentes áreas, na tentativa de descrever/compreender como ela se dá. Com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre os modos de inserção da leitura na sociedade, ela passou a ser estudada dentro do conjunto de *práticas culturais*, a partir dos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores ligados à terceira geração³ do movimento francês denominado *Escola dos Annales*, associado à publicação da revista de história *Annales* – criada em 1929, por Lucien Febvre e March Bloch, os quais foram seguidos por Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff, Pierre Bordieu, Michel de Certeau, Roger Chartier, entre outros. Esse movimento tinha como pressuposto fundamental uma mudança de foco dos estudos históricos, pois defendia que a atenção deveria se voltar para a história do homem comum e não apenas para a grande história (dos grandes acontecimentos e personalidades).

Tornaram-se interesse dos historiadores, então, fatos não necessariamente relacionados à política e que antes passavam despercebidos, como a história das práticas religiosas, da família e da moralidade, a partir do ponto de vista dos usos do homem comum. Segundo Burke (2010, p. 143),

[...] a mais importante contribuição do grupo dos Annales, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. Estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade [...].

² Componentes ministrados no semestre 2021.2: duas turmas de Semântica e Pragmática e uma da eletiva Análises do Discurso.

³ Esta divisão do movimento dos *Annales* em gerações é proposta por Burke (2010).

Dentro desse contexto teórico, um grupo de pesquisadores, entre os quais destaca-se Roger Chartier, dedica-se a estudar as leituras do homem comum, investigadas enquanto práticas culturais, ou seja, as pesquisas empreendidas por eles observam *quem lê, o que lê, como e por quê*, pois, segundo este autor, “[...] a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos” (Chartier, 1999a, p. 13). Além disso, nesses estudos, o modo de empreender as investigações “[...] opôs-se à abstração operada naqueles trabalhos [anteriores], entendendo que os suportes nos quais eles se fazem ler, ouvir ou ver tomam parte na construção do sentido” (Abreu, 2003, p. 8-9).

Ao se voltar para os leitores comuns, esses estudos começaram a registrar uma multiplicidade de práticas de leitura nos mais diferentes grupos sociais e a perceber que a leitura só pode ser compreendida/descrita em sua relação com diversos fatores: sociais, históricos, econômicos e culturais. Assim, ao longo dessa história da leitura, foi possível perceber o desenvolvimento de diferentes práticas, como por exemplo: a leitura *monástica* (realizada no interior dos mosteiros e apenas por pessoas autorizadas); a leitura *intensiva* e a *extensiva*; a leitura *oral* (realizada coletivamente) e a *silenciosa*; a leitura *religiosa* e a *laica*; leitura de livros, mas também de periódicos, folhetos, etc. Verificou-se, assim, algumas “revoluções” da leitura⁴, que representaram alterações em aspectos relacionados ao tipo de leitura realizado (*o que se lia*), às formas de acesso (*quem* poderia ler e como tinha acesso), aos modos de ler (*como se lia*, que gestos de leitura eram realizados), as finalidades (*por que se lia*) e aos locais das leituras (*onde se lia*), entre outros aspectos.

Apenas para citar alguns marcos históricos que também provocaram mudanças nas práticas de leitura, podemos destacar períodos como o do Iluminismo, na França, e o da revolução industrial (na Europa como um todo, mas especialmente na Inglaterra): no primeiro caso, a diminuição do poder da Igreja sobre a vida dos cidadãos, o domínio do racionalismo e a defesa da igualdade de direitos alterou *o que e como se lia* (antes, uma leitura pautada pela religião, recitada coletivamente em voz alta, mediada por uma autoridade religiosa ou repetida individualmente nas orações, e utilizada como orientação para as ações cotidianas); alterou também as autorizações tácitas para ler, ao permitir que essa prática ocorresse sem necessariamente haver a mediação por uma autoridade religiosa. No segundo caso, as técnicas de reprodução permitiram o aumento da quantidade de oferta de materiais de leitura⁵, bem como a sua diversificação, o que também mudou *quem* poderia ler, *o que e como*. Some-se a isso uma preocupação cada vez maior com a educação das massas, promovendo um aumento gradativo do índice de alfabetização e permitindo que cada vez mais pessoas, de diferentes classes sociais e por diferentes razões, estivessem aptas a ler.

Assim, esse acesso a materiais de leitura, promovido a partir dos ideais iluministas e da multiplicação de impressos no período da revolução industrial, por exemplo, proporcionou a passagem de uma *leitura intensiva*, na qual se lia o mesmo livro diversas vezes, para a *leitura extensiva*, na qual se lia uma quantidade maior de obras (Chartier, 1999b). Além disso, há mudança também nos tipos de obras lidas, que passam a ser não apenas livros, mas também periódicos e folhetos.

A leitura *religiosa*, por exemplo, contribuiu para a existência dessa *leitura intensiva*, considerada, durante muito tempo, apenas uma prática de recitação dos

⁴ Chartier (1999a).

⁵ Semelhantemente ao que havia ocorrido em outros momentos, como a adoção do formato *in-folio* e do uso do papel, que gradativamente substituiu os rolos (*volumen*) de pergaminho e papiro; bem como com o desenvolvimento do uso dos tipos móveis no séc. XV – comumente reconhecido como a “invenção da imprensa” –, por J. Gutenberg.

mesmos textos já conhecidos. Neste tipo de prática, não era permitido ao leitor construir uma interpretação individual, pois, tendo em vista o caráter sagrado dos textos, a interpretação autorizada era feita pela Igreja e qualquer visão diferente poderia ser compreendida como heresia. Essa afirmação é verdadeira principalmente se considerarmos, entre outros lugares e momentos, a Europa na Idade Média, mas, talvez, para os leitores atuais ela já não se aplique em sua totalidade, ou se aplique a alguns grupos religiosos e a outros não.

No entanto, ainda podemos encontrar resquícios desta prática no ritual da missa, nas igrejas católicas: *a palavra* é lida sempre em voz alta, com respeito e reverência, por um representante dos fiéis, mas cabe apenas ao pároco (ou outra autoridade religiosa presente) fazer a interpretação do texto lido para a assembleia. Aos fiéis, neste momento ritualístico, não é dado nem o direito de comentar o texto bíblico, nem o de encontrar-se com ele numa leitura silenciosa – a leitura é sempre em grupo, oralizada e interpretada por outro que detém a autoridade para tanto. Evidentemente, esses mesmos “leitores” que se encontram nas igrejas para esta prática, ao saírem de lá e participarem de outros grupos, poderão ter suas maneiras de ler também modificadas, em função de outros dispositivos que lhes serão apresentados. Nesses outros contextos, assim como ocorreu em momentos distintos na história, a leitura *religiosa* pode ser e é (naturalmente) substituída por uma leitura *laica*.

Muda ainda o *onde* se lê: a partir do século XIX, devido às transformações nos suportes da escrita, o leitor pode ler em qualquer lugar: quanto mais portáteis os objetos de leitura, maior a liberdade do leitor para decidir *onde* ler. Dos rolos de papiro e pergaminho – que sequer permitiam que o leitor transportasse consigo uma obra completa (ao menos não sem algum transtorno) tendo em vista que ela poderia ocupar vários rolos –, passando pelos pesados volumes *in-quarto*, comuns na Idade Média, e pelos formatos de livros de bolso editados em diferentes momentos, até chegarmos aos dias atuais (com seus e-books, possíveis de serem lidos nos mais diversos suportes, como netbooks, tablets, celulares, etc.), o movimento foi crescente em direção à facilidade no transporte e no acesso às leituras, para, cada vez mais, garantir que se possa ter acesso a uma grande variedade de materiais, passíveis de serem lidos em qualquer lugar, a qualquer momento, por (quase) todas as pessoas.

Na Europa dos séculos XVII e XVIII, pressupunha-se que os livros deveriam ser lidos no interior de uma biblioteca pública ou particular. No século seguinte, os editores publicavam livros que se destinavam a ser levados para fora, livros feitos especialmente para viajar. Na Inglaterra, a nova burguesia desocupada e a expansão das ferrovias combinaram-se para criar um súbito anseio por viagens longas, e os viajantes letrados descobriram que precisavam de material de leitura com conteúdo e tamanho específicos. (Manguel, 1999, p. 166-167)

Então, a própria mudança de hábitos concorre, junto ao desenvolvimento das tecnologias, para que haja uma mudança também nos suportes da escrita, a fim de suprir as necessidades dos leitores impostas por novas situações do seu cotidiano.

Em suma, esse aspecto específico que é um dos que caracterizam as práticas de leitura de um leitor – o espaço/lugar da leitura – é determinado pela forma do objeto a ser lido, pelo conteúdo e também pela representação social que determinado grupo constrói em torno das obras: a depender disso, haverá livros para serem lidos em locais públicos e outros que se restringirão à intimidade dos locais privados. Afinal,

Quer escolhamos primeiro o livro e depois o cantinho apropriado, quer encontremos o canto e depois decidamos qual o livro adequado ao clima do lugar, não há dúvida de que o ato de ler no tempo requer um correspondente ato de ler no espaço, e a relação entre os dois atos é inextrincável. (Manguel, 1999, p. 177-178)

É preciso considerar, ainda, que há uma relação, embora nem sempre clara, entre as leituras e os espaços/lugares onde elas são disponibilizadas, o que significa haver uma suposição de que aquelas obras são destinadas àqueles leitores que frequentam aquele ambiente específico. Não deixam de ser curiosos, por exemplo, os materiais de leitura expostos em salas de espera de consultórios médicos, em salões de beleza, cafés, bem como aquelas disponíveis para venda em gôndolas de supermercados, junto a outros produtos, semelhantemente ao que ocorria nas boticas do século XIX.

Mais recentemente, com a multiplicação dos objetos de leitura e a diversidade de seus formatos e funções, também podemos encontrar exemplos de leituras estritamente relacionados ao lugar onde se lê. Atualmente, os pesados antifonários e missais, comuns na Idade Média, foram substituídos por folhetos distribuídos antes das missas nas igrejas e devolvidos ao final; os programas de espetáculos, por sua função de guia da apresentação, também costumam ser utilizados durante esse momento nos locais onde se realiza o evento, sendo muitas vezes esquecidos ou abandonados pelo público neste mesmo local, tão logo o espetáculo termine; há também as leituras relacionadas às profissões, que costumam ser, predominantemente e a depender de cada profissão, realizadas no ambiente de trabalho, entre outros exemplos.

Como foi possível perceber através desse breve panorama apresentado até aqui, as práticas de leitura sofreram modificações ao longo do tempo, sendo registrados períodos em que práticas diferentes permaneciam sendo utilizadas simultaneamente e algumas vezes por grupos sociais diferentes. Em outras palavras, as “mesmas” leituras (uma mesma obra, por exemplo) podiam ser objeto de apropriação por diferentes leitores e submetidas a práticas distintas.

Na tentativa de compreender e descrever tais movimentos na história da leitura, concentrando-se em *quem lê, o quê, em que épocas, onde, como e por quê*, os teóricos dessa área escolheram caminhos distintos, mas todos pautados nas mesmas constatações, como aponta Darnton (2010):

- a) a leitura tem uma história;
- b) ela não foi sempre a mesma em todos os lugares e tempos;
- c) ela revela as relações entre saber e poder; e
- d) é resultado de um complexo de fatores (sociais, econômicos, políticos, etc.) que exigem seu estudo a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Segundo Chartier (1999a), essa história da leitura foi contada a partir de três diferentes polos, relativos à delimitação do objeto a ser estudado, dentre as inúmeras possibilidades abertas pela pergunta “como recuperar a história da leitura?”:

[...] de um lado, a *análise dos textos*, sejam eles canônicos ou profanos, decifrados nas suas estruturas, nos seus objetivos, nas suas pretensões; de outro lado, a *história do livro*, além de todos os objetos e de todas as formas que toma o escrito; finalmente, o *estudo*

de práticas que se apossam de maneira diversa desses objetos ou de suas formas, produzindo usos e significações diferenciados. [...] (Chartier, 1999a, p. 12, *grifos nossos*)

Interessam para o presente trabalho dois desses caminhos apontados pelo autor: o segundo e o terceiro polos. O segundo deles (a história do livro) corresponde, em certa medida, ao que comentamos anteriormente sobre a relação entre as mudanças nos suportes da escrita e sua relação com as diferentes práticas de leitura que esses suportes proporcionam. É importante destacar que, neste aspecto, a leitura sempre esteve entre a *falta* e o *excesso*, entre a *proibição* e a *obrigação* de ler, como aponta Chartier (1999b).

É também esse autor que destaca o surgimento e o impacto do que ele denominou de “bibliotecas sem muros”, realidade proporcionada pelo avanço da internet na vida cotidiana e que também representou um impacto nas formas de ler, o que nos interessa diretamente para este trabalho. Segundo ele,

A revolução do texto eletrônico será ela também uma revolução da leitura. Ler sobre uma tela não é ler um códex. Se abre possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos facilmente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites [...] (Chartier, 1999a, p. 100-101)

Como já mencionado anteriormente, a mudança nas formas de reprodução e propagação dos escritos altera sobremaneira a relação do leitor com os materiais de leitura. Sendo assim, com o texto no formato digital não poderia ser diferente. Semelhantemente ao que ocorreu na passagem do *volumen* para o *códex*, há, pelo menos, duas alterações que incidem sobre as formas de ler no contexto eletrônico: a superação dos limites impostos pelo livro impresso quanto à interferência do leitor sobre o texto lido, de um lado; e a quebra de barreiras quanto ao acesso às leituras, alimentando assim o sonho iniciado em Alexandria de criar uma biblioteca universal, que reúna todos os escritos da humanidade.

Quanto à primeira alteração, Chartier (1999) defende que, na relação entre livro impresso e leitor,

[...] O objeto impresso lhe impõe a sua forma, sua estrutura e suas disposições, não pressupondo nenhuma participação dele. Se o leitor pretende, todavia, inscrever sua presença no objeto, ele só pode fazê-lo ocupando sub-repticiamente, clandestinamente, os espaços do livro deixados de lado pelo escrito: a contracapa do encadernamento, folhas deixadas em branco, margens de texto, etc. (p. 103)

Tal relação se vê modificada com o texto eletrônico, que vai permitir essas interferências em um nível mais profundo da textualidade:

Não somente o leitor pode submeter o texto a múltiplas operações (ele pode indexá-lo, anotá-lo, copiá-lo, desmembrá-lo, recompô-lo,

desloca-lo, etc.), mais do que isso, ele pode se tornar seu *co-autor*. A distinção claramente visível no livro impresso, entre a escrita e a leitura, entre o autor do texto e o leitor do livro, apaga-se em benefício de uma outra realidade: aquela em que o leitor torna-se um dos autores de uma escrita de várias vozes ou, pelo menos, encontra-se em posição de constituir um texto novo a partir de fragmentos recortados e reunidos. (Chartier, 1999, p. 103)

Além disso, há também o surgimento de outros gestos de leitura, pois navegar na tela não é o mesmo que ler a página escrita; buscar referências em outros livros e/ou impressos (nem sempre acessíveis de imediato ao leitor) não é o mesmo que clicar em um *hiperlink* ou buscar a informação em *sites* de busca no momento exato em que a eventual dúvida surja. Paralelamente a essa maior facilidade de acesso, há que se considerar também as armadilhas das informações equivocadas e/ou falsas, pois, dada a permissão de que qualquer pessoa tenha possibilidade de publicar nas redes atualmente, a verificação das fontes tornou-se ainda mais impositiva e fundamental, se comparada a publicações impressas, o que exige o domínio de práticas de letramento nem sempre familiares aos leitores menos proficientes nesse universo digital. Verifica-se nesse quesito, então, a existência de contrastes entre a multiplicação de oferta de materiais de leitura, de um lado, e a dificuldade de acesso e/ou de letramento necessário para lidar com essa multiplicidade de leituras, de outro.

Quanto à segunda alteração mencionada por Chartier (1999a) – a existência de uma *biblioteca sem muros* –, já se verifica hoje que, embora a facilidade e (quase⁶) universalidade do acesso existam, o sonho de reunir todos os escritos já produzidos permanece no âmbito da utopia e esbarra em questões políticas e econômicas, como bem apontou Darnton (2010) ao analisar o processo de digitalização do acervo da biblioteca da Universidade de Harvard.

A promessa de uma “biblioteca sem muros”, no entanto, representada pelo texto na era digital, alimenta também a figura do *leitor como viajante*, metáfora construída ao longo do tempo e recuperada por Chartier (2018):

Lendo um códice seguro em nossas mãos, conscientes de suas características físicas e de sua presença material, associamos livremente a página que estamos lendo com outras partes do livro, e também com outros livros; reconstruímos argumentos e personagens em nossa mente; conectamos ideias e teorias num vasto espaço mental sem horizonte. Ao ler no meio digital, estamos, predominantemente, “perdidos em labirintos movediços”. (p. 61)

O terceiro polo, entre os reconhecidos por Chartier (1999a) e que nos interessa neste trabalho, refere-se à história da leitura a partir das diferentes maneiras com que cada grupo de leitores realiza/atualiza esta prática, considerando as determinações sobre o que pode ser lido, por quem e como em cada grupo social ou período do tempo. Nesse caso, a leitura será estudada a partir de sua relação com os dispositivos de interpretação que se interpõem entre o texto e o leitor. Tais dispositivos são definidos socialmente e variam de acordo com as funções e valores que cada grupo atribui à leitura. Por essa razão, “[...] uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas

⁶ Referimo-nos a uma “quase” universalidade do acesso pois ainda há, na realidade brasileira, muitos grupos sociais periféricos (na zona urbana e também na zona rural) que não têm acesso às tecnologias digitais e a deflagração do ensino remoto evidenciou ainda mais essa desigualdade.

que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura” (Chartier, 1999a, p. 13).

Portanto, a leitura, deve ser abordada procurando-se identificar “[...] as normas e as convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, os usos legítimos do livro, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos da interpretação. [...]” (Chartier, 1999a, p. 13). A instância acadêmica constitui, sem dúvida, uma comunidade de leitores com características peculiares, que definem *o que ler, quem pode/deve ler, como, por que, onde e quando*.

A partir das pesquisas realizadas nesta linha de estudos, foi possível chegar a conclusões importantes sobre a história das práticas de leitura e sobre sua relação com as injunções sociais, econômicas e políticas que envolvem o acesso à cultura escrita em diferentes épocas. Assim, verificou-se que podem afetar o desenvolvimento da leitura como prática, entre outros fatores: os modos de produção e circulação dos impressos; o domínio da habilidade da leitura (alfabetização e letramentos, por exemplo); as restrições e/ou permissões sobre quem pode ler; a pertença a determinados grupos sociais e instituições (como a Igreja, a Universidade etc.).

No próximo item, vamos observar, então, de que maneira se desenvolveram as práticas de leitura dos discentes de Letras (portanto, uma comunidade de leitores específica, reunida em torno de práticas de leitura relacionadas ao universo acadêmico), com a deflagração do ensino remoto.

2. Práticas de leitura dos discentes de Licenciatura em Letras (UEPB/Campus VI)

Antes de passarmos à análise das práticas de leitura dos alunos participantes da pesquisa, é importante apresentar algumas informações sobre a UEPB em Monteiro e sobre como se deu a adoção do ensino remoto, para compreendermos melhor o contexto no qual essas práticas de leitura se deram.

A Universidade Estadual da Paraíba chegou à cidade de Monteiro no ano de 2006, oferecendo quatro cursos de graduação: Licenciaturas em Letras (Português e Espanhol) e em Matemática, bem como Bacharelado em Ciências Contábeis. Naquele momento, o acesso a livros na cidade era bastante restrito, não havendo livrarias físicas e limitando-se quase exclusivamente à biblioteca pública municipal. Ao se instalar na cidade, a UEPB abriu uma biblioteca para atender à comunidade acadêmica, mas ainda com acervo bastante deficitário em relação ao que se precisava para cumprir as atividades dos cursos. Aos poucos, a biblioteca foi crescendo e, embora ainda necessite de atualizações, representa hoje uma fonte importante de materiais de leitura para a formação dos alunos do Campus VI.

Nesse contexto de pouca acessibilidade a livros e demais materiais físicos para a leitura, já se percebia um crescente interesse, mesmo a necessidade em alguns casos, de se recorrer a textos digitalizados. Some-se a isso o fato de que o alunado do campus é proveniente, em sua maioria, de grupos sociais com baixo poder aquisitivo, o que impossibilitava a aquisição de livros físicos. No entanto, até o início da pandemia, em 2020, esse uso do material em formato digital era apenas uma entre as possibilidades e ficava a critério de cada professor a sua adoção ou não, seja ela parcial ou integral, nos componentes que ministrava.

Essa realidade se transformou completamente em março de 2020, quando a UEPB, assim como ocorreu no mundo todo, precisou suspender suas atividades presenciais e, alguns meses depois (mais especificamente em julho desse mesmo ano), iniciou as aulas no formato remoto para os componentes teóricos. No primeiro semestre

de 2020 (2020.1), as aulas foram iniciadas no formato presencial, porém, poucas semanas após o início das aulas, fomos surpreendidos pela paralisação das atividades por tempo indeterminado, devido à pandemia de Covid-19. As aulas foram interrompidas e tiveram que ser completamente adaptadas, para prosseguirem no formato remoto, meses depois. Contamos com uma Jornada Pedagógica preparatória, visando ao domínio das novas ferramentas com as quais teríamos que lidar e assim pudemos organizar as aulas, de maneira inédita e ainda experimental para a maior parte dos docentes, a partir das ferramentas do *GSuite* da Google.

Como os componentes curriculares ofertados nas Licenciaturas em Letras são predominantemente teóricos, muitas foram as adaptações necessárias, desde a forma de disponibilizar os textos a serem lidos e discutidos (uma vez que os discentes estavam impossibilitados de usar as bibliotecas ou recorrer a obras físicas, muitas das quais nós, professores, é que providenciávamos e disponibilizávamos do nosso próprio acervo); até a distribuição dos conteúdos e do tempo dedicado a cada atividade. É importante destacar a dificuldade desse momento, em todos os sentidos: na aquisição de habilidades e conhecimentos novos, na aquisição de materiais e recursos tecnológicos que garantissem o funcionamento das aulas, tudo isso somado à fragilidade emocional em que todos, indistintamente, se encontravam devido à pandemia, com números crescentes de casos e de mortes por Covid-19. Não bastassem as nossas próprias dificuldades, também havíamos de levar em consideração as condições dos nossos alunos em todos os mesmos aspectos anteriormente mencionados – da aquisição de habilidades para lidar com as tecnologias até a falta de saúde mental para levar a termo suas atividades na graduação.

Diante dessa nova realidade que se impunha, ficou determinado que as aulas seriam divididas em atividades *síncronas* e *assíncronas*, e que ocorreriam através da ferramenta *Google Meet* (para o momento síncrono) e as demais atividades assíncronas seriam disponibilizadas através do ambiente virtual do *Google Classroom*. Para os componentes teóricos cujas aulas presenciais se davam em um total de 4h semanais, por exemplo, as atividades síncronas ficaram limitadas a 2h semanais, medida que visava a evitar um grande tempo de exposição de docentes e discentes às telas. O restante da carga horária seria realizado de maneira complementar, através de exercícios e leituras assíncronos. Esse formato de aulas perdurou de julho/2020 a dezembro/2021; assim, em janeiro de 2022, com o contexto pandêmico mais controlado, a UEPB decidiu pelo retorno às aulas presenciais e permanece desde então sem registrar outros momentos de substituição do presencial pelo remoto.

No entanto, como era de se esperar, nenhum de nós passou ileso por esse processo e isso ocorreu também com as nossas práticas pedagógicas, agora muito mais engajadas no uso das tecnologias digitais (o que já ocorria anteriormente, mas foi intensificado pela pandemia) – isso inclui a seleção de leituras a ser disponibilizada aos alunos, as formas de acesso a esses materiais de leitura, as maneiras de ler nos dispositivos eletrônicos e as atividades desenvolvidas nos componentes curriculares ministrados, apenas para citar alguns dos aspectos modificados. Foi observando esse contexto que decidimos verificar de que maneira essa passagem do ensino presencial para o remoto interferiu nas práticas de leitura realizadas pelos discentes. Neste artigo, analisaremos, especificamente, os seguintes aspectos: *o que se lia, como e por quê*, a partir das percepções e declarações dos próprios discentes sobre suas práticas até aquele momento (lembrando que, no período de aplicação do questionário online, ainda estávamos sob as orientações que regiam o ensino remoto na UEPB, uma vez que a

etapa de coleta de dados foi realizada em meados do semestre 2021.2⁷, o último nesse formato antes do retorno às aulas presenciais). Como destacado anteriormente, para a realização desse estudo, foi aplicado um questionário via *Google Forms*, contendo 10 questões discursivas, sendo 9 (nove) delas relacionadas às práticas de leitura dos alunos e 1 (uma) sobre a prática pedagógica dos professores no ensino remoto:

Quadro 01 – Questionário *Práticas de leitura no ensino remoto*

- 01) Você acredita que a experiência do ensino remoto alterou sua relação com a leitura?
- 02) Se sim, você considera que as mudanças foram predominantemente positivas ou negativas?
- 03) Antes das adaptações impostas pelo ensino remoto, você já tinha o hábito de ler textos no formato digital (através de computador, celular, tablet ou outros dispositivos)?
- 04) O que você costumava ler nas telas, antes do ensino remoto e onde buscava essas leituras?
- 05) O que você tem lido no formato digital, após as aulas passarem a ocorrer de modo remoto?
- 06) Você percebeu alguma alteração na sua forma de ler, após as adaptações para o ensino remoto (por exemplo: mudança na frequência e quantidade das leituras; na realização de anotações do/no texto; no lugar onde costuma realizar as leituras; no tempo dedicado à leitura)?
- 07) Como você avaliaria o seu rendimento na leitura, a partir do ensino remoto (apresentou maior dificuldade ou facilidade de compreensão dos textos lidos no formato digital)?
- 08) A partir da sua experiência, você acredita que o contexto do ensino remoto promoveu o acesso a uma maior quantidade de materiais de leitura ou dificultou esse acesso?
- 09) Quando ocorrer o retorno ao ensino presencial, você pretende manter essa prática de leitura de textos no formato digital?
- 10) Com base na sua experiência no ensino remoto até o momento, o que você acha que poderia melhorar na forma como a leitura vem sendo abordada nas atividades propostas pelos professores do ensino superior?

Fonte: elaboração própria

Foi registrada a participação de 30 alunos no total, que responderam anonimamente às questões e tiveram, assim, sua identidade preservada. Dada a natureza das perguntas, a análise empreendida será de caráter qualitativo, mas, sempre que possível, buscaremos recuperar também dados quantitativos, quando o tipo de questão assim o permitir. Passemos, então, à discussão dos dados coletados através do formulário.

Nas respostas registradas para a *Questão 01*, percebemos que, dos 30 participantes, **23** disseram que **sim**, **04** responderam **não** e **03** afirmaram ter percebido **mudanças relativas** quanto à interferência do ensino remoto na relação de cada um com a leitura.

Ao longo das respostas vamos percebendo como essas mudanças aconteceram: geralmente, voltadas à intensificação da quantidade de leituras de textos no formato digital, em detrimento do livro físico, como apontam os trechos a seguir:

Resposta 1: Em partes, a leitura dos livros físicos ficou bem esquecida, as leituras virtuais tiveram mais espaços. Apesar do cansaço que se tem no remoto, são muitas horas na frente da Tela, aulas e estudos são todas na frente do computador/celular. Então sinto as leituras mais cansadas devido ao excesso de tela. (Questão 01)

Resposta 2: Bastante! Acredito que em termos de leitura, as mesmas tem sido um tanto quanto cansativas muito que pelo fluxo de textos que tem sido expostos pelos professores, principalmente no que tange

⁷ Mais especificamente, em setembro de 2021.

as plataformas usadas para as leituras. Ler no formato digital se torna um pouco cansativo, em grande parte das vezes. (Questão 01)

E, como já apontavam essas duas respostas recuperadas anteriormente, ao serem perguntados sobre como eles avaliam as mudanças ocorridas (tema da *Questão 02*), houve o predomínio de uma avaliação negativa a respeito de sua ocorrência: **17** alunos disseram terem sido **negativas**, **07** afirmaram terem sido **positivas** e **06** avaliaram como **relativas** – ou seja, com a existência tanto de aspectos positivos quanto negativos.

Entre os aspectos negativos, destacados pelos alunos, predominam o registro de um maior volume de leituras no formato digital, o que provoca cansaço por parte dos leitores diante da tela, bem como uma certa dificuldade de lidar com as diferenças na forma de manusear o texto nesse caso: no livro impresso, a prática de anotação e de marcação do texto para estudo era um gesto de domínio dos alunos, mas, segundo eles, não conseguem usar esses recursos com a mesma facilidade no texto lido nas telas. Essa perspectiva pode ser vista, por exemplo, nas respostas a seguir:

Resposta 3: A minha experiência expõem [sic] mais pontos negativos. Sempre fui adepta da leitura "física", tenho grande problema de concentração na leitura digital, como também, o fato de não poder anotar, rabiscar e marcar com facilidade os textos digitais, o que acho imprescindível para uma releitura posterior e até mesmo como processo de organização das ideias durante a leitura. (Questão 02)

Resposta 4: Negativas, porque na medida em que a universidade, por exemplo, ia demandando a leitura de textos, livros, etc., percebi que meu desempenho com essas leituras não era um dos melhores, já que não tinha muito o costume de ler digitalmente.. (Questão 02)

Essas respostas apontam ainda para outras práticas desses leitores, como a da releitura e da síntese, comumente utilizadas na leitura do texto impresso e que se viram modificadas na leitura do texto digital. Contudo, houve quem avaliasse as mudanças na sua relação com a leitura, após o ensino remoto, de maneira positiva e, mesmo aqueles que consideram as mudanças como algo negativo para as suas práticas, reconhecem por vezes alguns pontos positivos, como, por exemplo, a facilidade no acesso a materiais de leitura e, conseqüentemente, uma maior quantidade de leituras disponíveis:

Resposta 5: Um lado positivo é que podemos ter mais acesso a livros ou textos em PDF e um lado negativo é que ao passar muito tempo em frente a tela tanto assistindo as aulas como fazendo as leituras e respondendo atividades, fazendo trabalhos entre outros me trouxe um desgaste muito grande ocasionando dores de cabeça e dores nos olhos. (Questão 02)

Resposta 6: Vejo os dois lados, o alcance e "acessibilidade" de ter mais livros, conteúdos sendo disponíveis pra leitura virtual possibilita mais conteúdos pra leitura. O que difere dos livros, conteúdo impresso que muitas vezes tem um custo alto. Mais como mencionado na questão anterior. As leituras virtuais estão sendo cansativas e um pouco improdutiva devido ao excesso, ao cansaço da Tela. (Questão 02)

Um aspecto que chama a atenção nas Respostas de 3 a 6 é o modo como esses alunos se referem ao engajamento do corpo no momento da leitura dos textos na tela e os efeitos sentidos fisicamente diante da longa exposição a esse formato: todos reclamam do cansaço e, nas Respostas 5 e 6, há a menção, inclusive, a dores de cabeça e nos olhos (o que volta a aparecer em outras declarações ao longo do questionário).

Ainda sobre a Questão 02, verificamos, na *Resposta 4*, que o leitor destaca a sua falta de familiaridade anterior com esse formato de texto e atribui a isso uma queda registrada no seu desempenho na leitura. Quanto a esse aspecto – a familiaridade ou não com a leitura de textos no formato digital – ao serem perguntados a esse respeito na *Questão 03*, **11** alunos afirmaram que **já liam** textos digitais, **08** disseram que **liam pouco** e **11 não liam**. Ilustram esses posicionamentos, as respostas abaixo:

Resposta 7: Sim. No computador, no kindle. (Questão 03)

Resposta 8: Tinha, mas particularmente não me sinto confortável. Me desconcentro com muita facilidade e o contato com a tela por tanto tempo acaba interferindo na visão. (Questão 03)

Resposta 9: Dificilmente lia textos digitais, isso só acontecia quando não havia outra saída. (Questão 03)

Resposta 10: Não, gosto de ler impressos. Me sinto a vontade para fazer anotações e grifar partes importantes. (Questão 03)

Resposta 8: Não, odeio ler em telas! (Questão 03)

Interessante observar que, mesmo entre os alunos que afirmaram já terem o hábito da leitura no formato digital antes da deflagração do ensino remoto, essa prática é mencionada com ressalvas sobre a quantidade de leituras (com menor ocorrência antes), quanto à motivação para ler nesse formato (o que ocorria apenas quando não havia outra opção) e também quanto ao destaque para a preferência pelo formato impresso.

Em certa medida, esses dados parecem apontar para uma geração em transição quanto às suas práticas de leitura, que transitam entre o impresso e o digital. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, divulgada em setembro de 2020 e cujos dados foram coletados em 2019⁸, aponta, por exemplo, para um número crescente de adesão à leitura do livro digital: na edição dessa mesma pesquisa, em 2016⁹, 56% dos entrevistados liam livros digitais; em 2020, esse número subiu para 73% dos entrevistados. Os informantes dessa pesquisa afirmaram que realizavam essas leituras pelo celular ou smartphone e 45% o faziam para realizar trabalhos ou pesquisas escolares. É possível que, atualmente, após o período de pandemia da Covid-19, esses números registrassem nova crescente.

Uma vez compreendido como se havia uma relação dos alunos de Letras do CCHE com as leituras no formato digital, coube em seguida observar qual a natureza das suas leituras no formato digital, antes e depois da entrada no ensino remoto. Nas *Questões 04* e *05* do questionário que compõe nossa pesquisa, os alunos foram perguntados a esse respeito. O que se verificou foi uma diversidade de leituras, registrada antes do ensino remoto; ou seja, quando os alunos liam textos nas telas, o faziam para cumprir outras funções do seu dia a dia, como se informar ou se divertir. Assim, frequentemente eles responderam ler notícias, matérias de jornais, poemas,

⁸ Retratos (2020).

⁹ Retratos (2016).

contos, fábulas, romances, histórias em quadrinhos e textos divulgados nas suas redes sociais. Entre os 30 participantes, apenas **03** mencionaram ler exclusivamente os textos acadêmicos disponibilizados em formato .PDF pelos professores ou disponíveis na internet, antes do ensino remoto; os demais, mesmo quando mencionavam na sua resposta o material de leitura relacionado às suas atividades na graduação, citavam também outras leituras, não necessariamente exigidas pela sua condição de estudante.

Dessa maneira, antes da deflagração do ensino remoto, as respostas apresentadas registraram uma diversidade quanto à natureza das leituras realizadas digitalmente, uma vez que naquele momento ainda não havia uma injunção para a realização das leituras de caráter acadêmico, ficando, assim, os alunos mais livres para escolher o que gostariam de ler nesse formato. Essa diversidade pode ser percebida nas respostas abaixo:

Resposta 11: Alguns livros baixados em PDF, sendo eles contos, fábulas, entre outros. O acesso era pelo celular. (Questão 04)

Resposta 12: Redes sociais, matérias de jornais, e-mails. Mas, um número reduzido se comparado com a leitura de grandes textos. Acessava as mesmas via celular. (Questão 04)

Resposta 13: No computador, geralmente os textos teóricos e metodológicos, em pdf. Enquanto, o kindle servia como mecanismo para leitura de descanso, geralmente de romances, poemas e outros livros de ficção, em formato mobile. Todos os textos baixados da internet. (Questão 04)

Após a adesão ao ensino no formato remoto, essa realidade mudou consideravelmente: **24** alunos afirmaram que passaram a ler apenas os **textos acadêmicos/teóricos**, relacionados às suas atividades da graduação; apenas **06** mencionaram **outras leituras** (como “e-books variados” e livros de literatura).

Esses dados aparecem nas respostas através de expressões como *textos acadêmicos*, *textos das disciplinas* e *textos sugeridos/demandados pelos professores*, apenas para citar alguns exemplos:

Resposta 14: Textos acadêmicos, inúmeros e-mails, avaliações, atividades. (Questão 05)

Resposta 15: Todos os textos exigidos pelas disciplinas do curso. (Questão 05)

Resposta 16: Ultimamente tenho lido bastante textos acadêmicos. Basicamente é o tipo que mais tenho contato nos dias atuais. Fora isto, continuo lendo matérias que possam agregar de alguma forma há futuros ou presentes textos que eu venha eventualmente elaborar. (Questão 05)

Resposta 17: Textos e obras demandadas pelos professores. (Questão 05)

A leitura, portanto, passou a ser fortemente mediada pelas atividades acadêmicas, determinando tanto o aumento no volume de leituras realizadas no formato digital (uma vez que todos os professores precisaram adaptar sua prática pedagógica ao novo contexto), quanto uma alteração na natureza dessas leituras: se antes o material de leitura relacionado aos componentes curriculares apenas excepcionalmente eram ofertados no modo digital, a partir do ensino remoto houve uma obrigatoriedade dessa

passagem para as telas, o que ocasionou, segundo informaram os participantes da pesquisa, um decréscimo nas outras leituras antes realizadas nesse ambiente digital.

As *Questões 06 e 07* do questionário aplicado abordavam a percepção dos alunos quanto à sua maneira de ler, ou seja, ao *como* da leitura, após a entrada no ensino remoto – tanto no que diz respeito às práticas realizadas durante a leitura quanto em relação ao próprio rendimento na compreensão dos textos lidos. Entre as 30 respostas apresentadas na *Questão 06*, **28** afirmam **ter percebido alterações** na sua forma de ler nesse formato, enquanto apenas **02** que disseram **não ter percebido** mudanças. Esse números são representados, entre outras respostas, por afirmações como as que se seguem:

Resposta 18: Sim, passei a ler uma boa parte dos textos acadêmicos em PDF, com essa mudança e a falta do papel para grafar trechos importantes do texto, passei a fazer mais anotações no caderno. Com relação ao tempo de leitura, no formato impresso conseguia ler por mais tempo. Já no formato PDF não consigo me estender na leitura por diversos fatores como, cansaço na visão, tédio, e também por ser um método de maior facilidade de distração. (Questão 06)

Resposta 19: Sim, como a maior parte dos conteúdos ser em PDF tem os recursos que auxiliam muito na hora da marcação, podendo também ao mesmo tempo deixar comentário no texto. O tempo de dedicação vejo que é bem mais longo, exige de mim uma maior concentração para realizar as leituras. (Questão 06)

Resposta 20: Sim, a finalidade da leitura altera o modo com que realizamos a mesma. As anotações são feitas agora no caderno, coisa que raramente fazia pois, anotava tudo no próprio texto impresso. Preciso ler com mais atenção e mais vezes para fixar melhor. (Questão 06)

Após a constatação de que houve uma alteração no seu modo de ler, os alunos refletiram ainda sobre seu rendimento nessa leitura, identificando, entre outros aspectos, ritmo mais lento, dificuldade de concentração, dificuldade de realizar anotações e comentários do/no texto, assinalando uma queda no rendimento. Assim, quando perguntados sobre se apresentaram maior dificuldade ou facilidade de compreensão dos textos lidos em formato digital (*Questão 07*), **27** alunos identificaram um **aumento da dificuldade** sentida por eles no momento da leitura, **02** identificaram **o mesmo grau de dificuldade/facilidade** observado nas leituras relacionadas ao ensino presencial, **01** identificou a leitura no formato digital como **“boa”**.

É importante lembrar que o questionário foi aplicado no último semestre do ensino remoto da UEPB (2021.2), não recebendo, portanto, influência do impacto inicial da adoção dessa modalidade de ensino, quando as dificuldades, sem dúvida, foram inúmeras para todos os participantes do processo – tanto professores, quanto alunos e setores técnico-administrativos. Ainda assim, prevaleceu uma percepção de que as atividades remotas representaram um aumento na dificuldade de leitura (seja pela maior quantidade de leituras, seja pelas características da interface propiciada pelo suporte eletrônico e o acesso aos textos através das telas, seja até mesmo pela ausência de um espaço físico mais adequado para que esses alunos pudessem realizar sua leitura de maneira mais confortável e apropriada. Essas constatações podem ser percebidas, por exemplo, nas respostas a seguir:

Resposta 21: O ensino remoto favorece muito o alcance de material, mais nos deixa muito cansados devido a quantidade de horas que ficamos em frente às telas, muitas vezes em posições desconfortáveis, a atenção não é a mesma pois em casa tem barulho. (Questão 07)

Resposta 22: Apresentei algumas dificuldades no formato digital, pois eu não gosto da leitura digital, dói minha vista e não consigo compreender bem, falta concentração. (Questão 07)

Resposta 23: Ruim. O ensino remoto não me deixa ler o que eu gosto. Não é nem uma questão de compreensão, mas de saturação mesmo. (Questão 07)

Paralelamente a esse ponto de vista, houve quem afirmasse não ter apresentado dificuldades nesse formato de leitura, mais utilizado com o ensino remoto:

Resposta 24: Na questão da compreensão dos textos não mudou. (Questão 07)

Resposta 25: A boa compreensão dos textos digitais não é comprometida, mas, particularmente, prefiro textos em formato físico. (Questão 07)

Por fim, os participantes da pesquisa reconhecem que a entrada no ensino remoto possibilitou um maior acesso a materiais de leitura, o que já vinha sendo sinalizado em respostas anteriores, mas fica acentuado nos resultados da *Questão 08*: **28** alunos responderam que houve uma **maior facilitação no acesso** a esses materiais e apenas **02** afirmaram ter havido **maior dificuldade**. Embora esse acesso tenha sido entendido como um aspecto positivo proporcionado pela adoção mais frequente da leitura no formato digital, ao serem perguntados (na *Questão 09*) se pretendiam manter essa prática após o retorno ao presencial, **14** alunos responderam que **pretendiam continuar** (ainda que alguns apresentem ressalvas a esse respeito), **01** afirmou que **talvez** continuasse e **15** responderam que **não pretendem** persistir nessa prática.

Considerações finais

O impacto desse momento de pandemia e de ensino remoto na vida de todos ainda está para ser verificado com precisão. Neste artigo, apresentamos apenas alguns indícios, relativos às práticas de leitura dos alunos de Licenciatura Plena em Letras (UEPB/CCHE), a partir da própria percepção desses sujeitos sobre o processo experienciado. Tais indícios demonstram o estreitamento acelerado entre esse aluno-leitor e a leitura de textos em formato digital, propiciado pela deflagração do ensino remoto.

Esta adaptação ao modo remoto intensificou, portanto, uma prática já existente – como apontou a pesquisa Retratos (2020) –, acelerando a adesão a leituras nesse formato, mesmo para aqueles mais resistentes. Foi possível perceber, então, que o ensino remoto modificou as escolhas sobre *o que* ler: se antes a leitura no formato digital desse público estava orientada por outras necessidades cotidianas (como a busca por informação ou lazer, por exemplo), na nova modalidade de ensino as leituras passaram a ser selecionadas naquele momento a partir da resposta ao *porquê* se lê: para cumprir atividades acadêmicas, por isso o predomínio agora de leituras de natureza teórica, relacionadas aos componentes curriculares cursados na graduação em Letras.

Como vimos, embora os discentes participantes da pesquisa tenham avaliado positivamente a existência de uma maior oferta de materiais de leitura e reconheçam uma facilidade no acesso, a partir da adesão mais frequente ao formato digital, essa alteração trouxe um impacto (nem sempre positivo) para as suas maneiras de ler (ou seja, o *como* de suas leituras): mais habituados com o manuseio do texto impresso, houve dificuldade na adaptação para a leitura dos textos científicos nos dispositivos eletrônicos. Registramos relatos de uma maior dificuldade de compreensão do texto lido, bem como dificuldade na abordagem do material no momento dos estudos (as práticas de anotação e marcação de trechos importantes, por exemplo, se viram comprometidas). O próprio engajamento do corpo no momento da leitura nesse formato digital contribuiu, segundo os alunos, para torna-lo desconfortável, sendo muito comum as declarações sobre o cansaço diante da tela, as dores nos olhos e as dores de cabeça. Essas sensações, inclusive levaram muitos desses discentes a declararem que não pretendiam continuar a ler os textos no formato digital, quando acontecesse o retorno ao ensino presencial. Cabe verificar se essa relação com a leitura foi modificada de maneira definitiva, orientando o leitor a manter ou não, na volta ao ensino presencial, práticas adquiridas/intensificadas no ensino remoto.

Referências

ABREU, M. História dos textos, história dos livros e história das práticas culturais: ou uma revolução da leitura. In: CHARTIER, R. (Org.) *Formas e sentido*. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

BURKE, P. *A escola dos Annales (1929-1989) – a Revolução Francesa da Historiografia*. 2. Ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

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

CHARTIER, R.. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999b.

CHARTIER, R. *O leitor como metáfora – o viajante, a torre e a traça*. São Paulo: Edições SESC, 2017.

DARNTON, R. *A questão dos livros: passado, presente e futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MANGUELL, A. *Uma história da leitura*. 3ª. reimpressão. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

RETRATOS da Leitura no Brasil. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016. Disponível em: www.prolivro.org.br. Acesso em setembro/2020.

RETRATOS da Leitura no Brasil. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020. Disponível em: www.prolivro.org.br. Acesso em outubro/2021.