

LEITURA E FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR NA ERA DIGITAL

READING AND READER EDUCATION IN THE DIGITAL AGE

Juliana Santiago Gomes 1
Urbano Cavalcante Filho 2

Resumo: Considerando que a contemporaneidade nos tem colocado diante de um dilema quando nos referimos à leitura, quando estamos a todo instante expostos ao ato de ler por meio das novas tecnologias, o presente artigo tem por objetivo central refletir sobre os desafios para a formação do sujeito leitor frente às novas tecnologias da informação e comunicação (TDIC). O presente estudo permitiu-nos chegar à compreensão da importância de se fundamentar o processo da leitura desde suas condições materiais, sociais, econômicas e culturais de existência. O planejamento, a definição de objetivos e a observação das estratégias nos encaminham ao desenvolvimento do sujeito leitor que enfrenta os desafios e se sente motivado através da prática mediadora desempenhada pela escola na figura do professor, podendo ser estendido para a família numa percepção de formar novos leitores não apenas na escola e não só com textos e livros que a escola tenha necessidade de trabalhar.

Palavras-chave: Competência Leitora. Leitor. Novas Tecnologias. Desafios.

Abstract: Considering that contemporaneity has placed us in front of a dilemma when we refer to reading, when we are constantly exposed to the act of reading through new technologies, this article aims to reflect on the challenges for the formation of the reader subject facing new information and communication technologies (ICT). This study allowed us to understand the importance of basing the reading process from its material, social, economic, and cultural conditions of existence. Planning, goal setting, and strategy observation lead us to the development of the reader who faces challenges and feels motivated through the mediating practice performed by the school in the figure of the teacher, which can be extended to the family in a perception of forming new readers not only at school and not only with texts and books that the school needs to work on.

Keywords: Reading competence. Reader. New technologies. Challenges.

-
- 1 Graduada em Letras e Mestre em Letras (pela UESC). Membro do Grupo de Pesquisa LINDES: Linguagens, Discurso e Sociedade (IFBA/CNPq). Atualmente é Professora da Secretaria Municipal de Educação de Camaçari e da Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3071776070148414>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8569-730X>. E-mail: julisantiagomes@gmail.com
 - 2 Doutor em Filologia e Língua Portuguesa (pela USP), com Pós-Doutorados em Análise Dialógica do Discurso (pela USP, 2020), em Análise de Discursos Comparativa (pela Université Sorbonne Nouvelle) e em Análise Dialógica do Discurso Digital (pela USP, em curso). Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e do Instituto Federal da Bahia, Campus Ilhéus. Líder do Grupo de Pesquisa LINDES: Linguagens, Discurso e Sociedade (IFBA/CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6466770995969401>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1429-5300>. E-mail: urbano@ifba.edu.br

Introdução

A contemporaneidade nos coloca diante de um dilema quando nos referimos à leitura. Estamos a todo instante expostos ao ato de ler por meio das novas tecnologias. Celulares, *tablets*, redes sociais, troca de mensagens e textos rápidos nos apresentam novas formas de leitura e, dessa forma, vem o seguinte questionamento: será, de fato, que o cidadão brasileiro não gosta de ler? Essa pergunta nos inquieta e nos provoca a refletirmos que

os desafios da hipermodernidade nos coloca de frente a diferentes formas de se comportar, de interagir, de ler e de produzir textos e enunciados. Não estamos falando somente de interações tecnológicas, mas estamos diante “do mundo e das diversas culturas e acontecimentos em apenas um clique ou um toque e em tempo real. Tudo isso tem revolucionado não só o acesso a informação, como também alterado nossa forma de pensar, ver o mundo, ler, escrever e nos relacionar” (Melo & Rojo, 2016, p. 250). [...] Estamos confrontados, portanto, com um novo fenômeno que exige de nós sujeitos de linguagem novas formas de leitura e ação no mundo (Cavalcante Filho, 2022, p. 8).

Diante dessas considerações e levando em conta que enfrentarmos os desafios que envolvem as diversas formas de leitura, especificamente àquelas feitas na “tela”, precisamos pensar em estratégias que auxiliem o processo de formação do sujeito leitor. Continuamos a indagar: nesse novo cenário, o que significa ler? Há leituras corretas ou mais adequadas? O que estamos considerando leituras em um mundo marcado por 140 caracteres?¹

O objetivo, portanto, do presente artigo² é refletir sobre os desafios impostos na contemporaneidade, quando pensamos no desenvolvimento da competência leitora de nossos estudantes, principalmente num contexto em que a formação do sujeito leitor frente às demandas da hipermodernidade, aliadas à novas tecnologias da informação e comunicação (TDIC), apresenta-se como um imperativo na vida social, cultural e educacional de nossos estudantes.

Os desafios para alcançar o prazer da leitura

Uma pesquisa divulgada em setembro de 2019 pelo site do jornal *Folha de São Paulo*³ mostra que entre 2011 e 2015 a média de brasileiros que leem passou de 50% para 56%. A pesquisa intitulada *Retratos da Leitura no Brasil* é realizada a cada quatro anos pelo *Instituto Pró-Livro*. Esta última, em 2016, levantou discussões entre sociólogos e doutores em Letras. Dentre elas, a ideia de que esse aumento se deu, não pela qualidade da leitura, mas sim pela quantidade, visto que a pesquisa abrange um grande número de gêneros e revela a leitura de livros que não possibilitam o desenvolvimento crítico do leitor. Além disso, o entendimento de que a partir dos 18 anos a média cai consideravelmente.

Sobre isso, precisamos levantar algumas questões. É preciso desconfiar dos sentidos de leitura que circulam nesses enunciados. É preciso tensionar o regime discursivo que toma determinadas leituras como leituras não críticas e confrontá-lo com as coordenadas ideológicas que podem indicar. Por que determinados livros e textos são considerados leituras críticas e outros não? Não seria mais uma questão de graus, de confronto, de disputa? Um mesmo texto pode, ao mesmo

1 Fazemos alusão ao limite de extensão de textos publicados no Twitter, uma rede social muito popular entre os jovens e adolescentes, na qual os usuários podem fazer postagens com textos curtos. A dinâmica do capitalismo digital impõe uma nova forma de leitura: uma leitura como consumo, uma leitura fast food.

2 Este estudo traz parte das reflexões obtidas com uma investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ocorrida na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, Bahia, Brasil.

3 SOMBINI, Eduardo. Jovens leem mais no Brasil, mas hábito de leitura diminui com a idade. *Folha de São Paulo*, 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/09/jovens-leem-mais-no-brasil-mas-habito-de-leitura-diminui-com-a-idade.shtml>>. Acesso em 20 maio 2021.

tempo, ser considerado potencializador do processo de formação crítica do sujeito leitor ou não. Normalmente, essas leituras consideradas “não-críticas” envolvem gêneros mais populares, cujos leitores não são necessariamente “especializados”, em muitos casos sem formação acadêmica, leitores oriundos das classes menos favorecidas da sociedade, textos publicados em formatos que não o livro. Enfim, textos que alteram a ritualização da instituição de leitura que estabelece o que é e o que não é digno de ser lido. Há, nesse processo, e não podemos deixar de evidenciar isso, uma amputação de sentidos, uma pressurização ideológica que sustenta, ainda hoje, uma rígida diferença entre “alta” e “baixa” cultura.

João Luís Ceccantini, professor na Unesp, em São Paulo, evidencia, nessa matéria divulgada pelo jornal *Folha de São Paulo*, que a prática escolar de incentivo à leitura nos primeiros anos do ensino fundamental seria essencial para interferir naqueles dados e relata que a partir do 6º ano há um distanciamento maior dos alunos em relação a leitura, principalmente nas aulas de português, que passam a ser mais teóricas e desinteressantes para os alunos. Mas destaca também que, em contrapartida, não concorda com a afirmativa de que os jovens não leem. Os alunos vão deixando, ao longo dos anos, o hábito da leitura, por terem sua afinidade com livros não eruditos, em grande parte, ignorados pela escola, além de na infância não terem sido apresentados à literatura e não serem incentivados pela família, que também não é leitora:

[...] talvez ainda haja certo abismo entre o modo como a escola brasileira trata a leitura e a necessidade premente de se atualizarem as estratégias para formar leitores. Ainda que não se tenha acesso às escolhas específicas dos jovens, mesmo porque foram bastante pulverizadas, nas listas de obras e autores mais citados pelos leitores como um todo na pesquisa, há uns e outros que se reportam a esse universo da literatura juvenil (Ceccantini, 2016, p. 91).

Disso decorre que a própria noção de “leitura” deve ser colocada em suspeita. Afinal, é preciso desconfiar do que essas pesquisas tomam como leitura, ou melhor, como essas pesquisas, reafirmando a instituição literária, tomam como leituras legítimas.

Ou, como afirmou Eni Orlandi (1996), seria necessário questionar as evidências que naturalizam sentidos de leitura, de modo a questionar a divisão social do trabalho de leitura, ou seja, os sentidos da divisão da sociedade em classes na sedimentação daquilo que consideramos como leitura. Uma das formas de desqualificar as culturas e conhecimentos subalternizados é produzir os sujeitos que os detêm e os produzem como ignorantes.

Já nos alertou Louro (2001) que a ignorância não é uma ausência de conhecimento, mas efeito de um tipo particular de conhecimento. Assim, mostra-se constitutiva do conhecimento, vez que, para existirem leitores aptos e competentes, é preciso haver leitores incompetentes e não-leitores cuja suposta ignorância sustente a autoridade daqueles. Por isso, faz-se essencial, para este funcionamento castrador, que existam leitores considerados menores, não-especializados, leitores não-críticos. A existência dessa posição de sujeito garantiria a legitimidade (e os privilégios) daqueles produzidos como leitores autorizados, competentes, especializados e críticos. Não é de se estranhar que esses, normalmente, salvo raras exceções capturadas pelo discurso rasteiro da meritocracia, são oriundos das classes médias e altas da sociedade. Classes que são produzidas como possuidoras legítimas dos bens culturais, do belo, do sublime, da justeza, do bom-gosto, etc. Quando, em verdade, suas práticas são os parâmetros dessa equação, parâmetros, então, impostos as demais, de modo a deslegitimar as outras formas de cultura, as outras existências, as demais práticas e saberes.

Orlandi (1996) toma a leitura como uma relação dialética. Diríamos ser a leitura uma relação dialógica, para aproximarmos a reflexão com a perspectiva bakhtiniana de se entender o sujeito e sua relação com o outro, com o conhecimento. Consideramos a leitura como jogo dialógico imerso numa complexa dinâmica sócio-ideológica, assim tomada como uma arena de luta na qual as subjetividades se movem, os sentidos derivam e os sujeitos são produzidos, disputados e capturados. A leitura, em nossa perspectiva, constitui o movimento de disputa de sentidos, o campo de delimitação da categoria de sujeito-leitor.

Supor que os jovens e adolescentes (afirmação que é acentuada em relação aos jovens pobres e periféricos) não leem é, invariavelmente, reafirmá-los enquanto sujeitos passivos, sem cultura, sujeitos da reprodutibilidade técnica. Essa pressuposição decorre de uma atitude castradora e canônica que nega o estatuto de literário a determinadas obras, escritas e autores, pois se afiança numa perspectiva acrítrica e reprodutora do estético como lugar do belo, do sublime.

Leitura, nessas condições, é apenas a leitura de obras canônicas, publicadas em livros, de autores consagrados pela crítica. Não se desconfia, entretanto, que esse funcionamento denuncia uma identificação com as formações ideológicas burguesas. A quem interessa essa noção restritiva de literatura, bem como de leitura? Noção essa que desconsidera o giro tecnológico das últimas décadas. Afinal, ao validar uma dada leitura a partir de seu suporte material (apenas conta-se os livros lidos), desconsidera-se as diversas leituras diariamente realizadas no ambiente virtual. Sem mencionar que igualmente desconsidera a multimodalidade do processo dialético de leitura.

Nessas pesquisas que atestam o perfil não-leitor do brasileiro, a leitura é tomada como atividade mecânica de mera decodificação mental; é a leitura em seu sentido mais tradicional. Desconsidera-se, portanto, a transposição significativa de modalidades, bem como a recepção interdiscursiva entre os diversos bens culturais: leitura como interpretação.

Nessa direção, seria inoportuno desconsiderarmos que atividades como assistir a filmes e ouvir músicas também são modalidades de leitura. Claro que isso traria outras consequências para nossa pesquisa. Embora não as levemos em consideração, devemos reconhecer sua especificidade, de modo a apontar para a heterogeneidade dialógica do processo de leitura. A leitura não é um produto, nem uma atividade mecânica, mas um processo infindável ao qual somos lançados num eterno ciclo: sempre estamos lendo (Derrida, 1973).

Retornando à nossa temática, cabe mencionar que o professor das séries finais do ensino fundamental II encontra o desafio de ressignificar a relação de seus alunos com a leitura, aqui restrita à leitura grafocêntrica (Derrida, 1973), que se desfez pela falta de interesse, pela falta de orientação ou pela falta de incentivo, desde o educacional ou até mesmo pela distribuição de renda. É preciso também intervir nos sentidos de leitura que circulam no imaginário e que, de uma forma ou de outra, captura os alunos. É preciso considerar os efeitos emocionais desse processo, afinal esses jovens e adolescentes estão a todo instante sendo deslegitimados, impossibilitados de reclamarem uma posição de leitores críticos, visto que a escola, enquanto aparelho castrador, aparelho de estabilização das relações ideológicas e aparelho reprodutor da ideologia burguesa, tende a impedir que os estudantes das classes subalternizadas possam se inscrever nessa relação dialógica, tende a dificultar essa inscrição com a reiterada deslegitimação das práticas de leituras e dos saberes desses sujeitos.

Podemos encontrar nas redes sociais e no acesso às novas tecnologias essa oportunidade, visto que este é um canal muito utilizado pelos nossos alunos e há uma certa facilidade em envolvê-los quando aliamos elementos que fazem parte de seu cotidiano. Conforme Geraldi (2006, p.110): “[...] é necessário resgatar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio: o prazer de ler sem ter que apresentar ao professor e à escola o resultado desse prazer, que é a própria leitura”.

A leitura é uma prática social que relaciona o nosso conhecimento adquirido através das nossas crenças, da nossa cultura e da nossa interação estabelecida com outras leituras. Uma prática que se dá mediante instâncias ideológicas. E o prazer pela leitura também pode ser ensinado através das práticas pedagógicas de cada professor em sua sala de aula, que levem em consideração essa dinâmica de estabilização de sentidos. É necessário dispor de repertório e meios estratégicos para ampliar o interesse do aluno. Além de estratégias e formas de incentivo, é essencial que o professor também se mostre como um leitor em suas condições materiais de classe laboriosa e através da troca de experiências alcance do aluno, o desejo e o prazer pela leitura. Prazer esse que não pode ser idealizado, mas que se mostre conscientemente localizado: que problematize a leitura como uma arena do signo ideológico, da luta de classes.

Além disso, devemos sempre estabelecer quais os objetivos práticos das nossas leituras em ambiente escolar. Para que este processo de conhecimento tenha sentido efetivo em nosso cotidiano é necessário ter em mente para que se lê. A leitura pode ser praticada para se informar, para aprender, para se divertir, dentre outras finalidades. E também pode ser utilizada como um

instrumento conscientizador das relações ideológicas.

Ao atingirmos o entendimento sobre a importância da leitura, desde que problematizada sua dinâmica ideológica, na formação do sujeito leitor e crítico, complementamos esta percepção com a ideia de Silva (2014) ao afirmar que “[...] a leitura [pode ser] uma atividade construtivista e criativa e deve ser pensada como um ato existencial” (SILVA, 2014, p. 25).

Estratégias de leitura e a formação do sujeito leitor

Como discutiremos a seguir, a partir do estudo das estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998), utilizadas antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura, como ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente, entende-se que para ler não é necessário apenas a escolha de um tema ou de um livro. As estratégias de leitura nos permitem agir com autonomia para desenvolver efetivamente a formação do leitor independente, crítico e reflexivo. Ao pensarmos em estratégias de leitura e visualizarmos nossas aulas de Língua Portuguesa, podemos fazer uma autoanálise de como contribuimos com a formação dos nossos alunos em leitores capazes de compreender e interpretar diversos tipos de textos.

O ato de ler não nasce com o indivíduo, ele precisa ser ensinado e aprendido, tendo o professor como mediador deste processo. A partir desse pensamento, é necessário que criemos o estímulo diário da leitura em sala de aula, incentivando a procura, a visita às bibliotecas da escola, dentre outras disponíveis, troca de livros entre os estudantes, momentos de leitura em sala e troca de experiências e impressões, proporcionando um espaço mais leve e agradável para que eles dividam com os colegas aquilo que lhes dá prazer. Além disso, envolver pais e responsáveis nesta tentativa de formar sujeitos leitores e críticos.

Mas não apenas isso. Conforme apresentando por Solé (1998), é preciso ensinar ao aluno que a leitura envolve tensões, disputas, regimes, respeitando as estratégias do antes, do durante e do depois da leitura, com o objetivo de alcançar um bom nível de conhecimento através das leituras que são apresentadas a eles.

Algumas das estratégias de compreensão leitora para antes da leitura são a definição dos objetivos de sua realização, o levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto, as expectativas geradas sobre este processo de aquisição, bem como a motivação para esta prática. Como bem elucida Solé:

Portanto, motivar crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: ‘Fantástico! Vamos ler!’, mas que elas mesmas digam – ou pensem. Isso se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nelas serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação – situações de leitura silenciosa, por exemplo (Solé, 1998, p. 92).

Para durante a leitura, algumas delas são a confirmação, rejeição ou retificação das expectativas criadas antes da leitura, relação de novas informações ao conhecimento prévio e formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores:

Para ensinar as estratégias que podem ser adotadas ante as lacunas de compreensão, não se deve fazer muito mais do que o imprescindível para a compreensão do texto: discutir com os alunos os objetivos da leitura; trabalhar com materiais de dificuldade moderada que representam desafios, mas não tarefas pesadas para o aluno; proporcionar e ajudar

a ativar os conhecimentos prévios; ensinar-lhes a inferir, a fazer conjecturas, a se arriscar e a buscar verificação para suas hipóteses; explicar às crianças o que podem fazer quando se depararem com problemas no texto (Solé, 1998, p. 130-131).

E para depois da leitura, a autora apresenta a construção da síntese semântica do texto, troca de impressões a respeito do texto lido, relação de informações para tirar conclusões, avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto e avaliação crítica do texto:

[...] é preciso ser prudente na interpretação dos resultados da pesquisa educativa. Muito deles foram obtidos em condições e com materiais sensivelmente diferentes dos característicos das situações didáticas. Isto não significa que tenhamos que subestimá-los, porém nos aconselha cuidado em sua extrapolação. A meu ver, a utilidade das suas conclusões reside em que nos oferecem um conjunto de conhecimentos sobre as limitações do conhecimento do mundo em geral e sobre diversas superestruturas textuais que os leitores jovens apresentam com relação aos adultos bons leitores. Este saber nos permite identificar de onde partimos na situação de ensino/aprendizagem e pode contribuir para elaborar expectativas realistas com relação aos resultados de ensino (Solé, 1998, p. 137).

Diante disso, fica evidente que devemos considerar a formação do sujeito leitor e o investimento em estratégias de leitura desde a dinâmica da leitura na era digital. Como abordamos anteriormente, a realidade digital revolucionou, além do próprio sentido de leitura, o processo em si que entendemos como leitura. Nesse sentido, Chartier (1998) chegou a apontar uma mudança da posição de leitor para a de navegador, cuja caracterização corresponderia a um novo tipo de leitura, possível graças ao visor dos dispositivos tecnológicos. Com isso, Chartier (1998) notou uma importante metamorfose na história do livro e dos leitores, comparável apenas à descoberta do códex, a invenção da imprensa por Gutenberg, no século XV e da enciclopédia por Diderot, no século XVII.

À medida que a internet se estabelecia como meio efetivo de comunicação, surgiam as redes sociais com o objetivo de reunir pessoas com interesses afins ao redor do mundo. O número significativo de jovens e adolescentes começa a ser alcançado por esta realidade, que é o avanço da tecnologia. A partir de então, estabeleceu-se a necessidade em relacionar o uso das novas tecnologias com o ensino, e cursos de formação continuada passam a ser ofertados aos professores da Educação Básica. Foram muitos avanços nesses anos e, apesar disso, ainda hoje, há resistência entre alunos, professores em relação à tecnologia nas escolas. É nesta condição que a Ciência encontra mais uma maneira de alcançar leigos, utilizando uma linguagem com maior possibilidade de compreensão.

Devemos considerar o processo dialógico de leitura como atividade mediatizada pelas TDIC, o que significa debatermos a importância e a amplitude do conceito de leitura na era digital. Isso significa considerarmos a leitura desde uma perspectiva ampla que reconhece diversas esferas sociais de letramento. A era digital pluralizou os suportes materiais da leitura, de modo a dessacralizar o livro físico como única leitura válida e adequada. Na contemporaneidade, a leitura não se encontra mais restrita a folha de papel impressa. Ler transmutou-se num dinâmico processo que envolve diversas materialidades: sons, imagens, vídeos, letras. Por isso, entendemos ser fundamental debatermos a formação do sujeito leitor desde uma dimensão que envolve as tecnologias digitais.

A passagem do livro à tela do computador, *tablet* ou celular proporcionou uma mudança radical na posição do sujeito leitor. Com a popularização dessas tecnologias digitais, houve também a democratização do acesso à leitura. Não mais restrita ao suporte estático do livro, a leitura encontra-se cada vez mais acessível.

Numa simples busca nos sites de pesquisa *online* é possível encontrar diversos livros em formato digitais, interativo, *audiobooks*, livros encenados, inúmeros sites que disponibilizam textos

literários, científicos, jornalísticos. Navegar na internet é também ocupar a posição de sujeito leitor. Por isso, Chartier (1998) considerou uma passagem metafórica da posição de sujeito leitor para a posição de navegador, afinal é impossível utilizar a internet, as redes sociais e não ser lançado no processo de leitura digital.

Tal qual já destacamos pensar a formação do sujeito leitor contemporâneo perpassa por pensar a formação em sua natureza mais dinâmica e hipermodal. Nisso resulta também em considerar a importância da leitura como ferramenta de transformação social. Pela leitura, o indivíduo apreende a viver em sociedade, apreende seu contexto social, político, cultural, histórico, vivencia a pluralidade religiosa, ideológica e cultural, exercita a criatividade e a imaginação.

A leitura é um dos processos que participa da produção do sujeito: por meio dela, o indivíduo interage com o si e com os outros, numa relação ética e dialógica. Assim, a leitura é sempre uma relação entre sujeitos, como mostrou Eco (1982) quando refletiu sobre a posição do sujeito leitor como politicamente cindida entre leitor-modelo e leitor-empírico. Dessa forma, o processo de leitura é tomado como uma constante bifurcação subjetiva: relações reais e virtuais entre posições enunciativas de sujeitos. Não lemos sozinho. Há sempre projeção virtual de posições subjetivas. Há sempre interações dialógicas. Assim produzimos sentidos. Por isso, a posição do sujeito leitor comparece como hipótese interpretativa constitutiva na sua dimensão empírica e virtual.

Ainda que consideremos a leitura, em sentido amplo, para além da decodificação de textos escritos, impressos, virtuais, dinâmicos ou interativos, de modo a entendê-la como o próprio processo de interpretação, como faz Orlandi (1996), para o fazer docente centrado na operacionalização e potencialização positiva da formação do sujeito leitor, precisamos pensar a leitura como prática social voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico. Isso significa estabelecer critérios que orientem o trabalho crítico com os materiais lidos (textos, imagens, áudios, vídeos). Nesse lugar reside a importância do professor na condução da formação do sujeito leitor.

Contudo, é preciso destacar que o papel do professor é o de mediador, de modo que considere o educando como sujeito possuidor de saberes, sujeito que possui historicidade como leitor, ainda que não tenha tido contato com os textos sacralizados pela tradição. Não há ponto zero de leitura. Inexiste o sujeito sem leituras. Enquanto seres socialmente produzidos, somos sujeitos leitores. Cabe ao professor, então, pensar estratégias que valorizem os saberes prévios dos educandos, que pense o processo de ensino-aprendizagem de forma radical, tal qual Freire (2000) nos ensinou, de modo a reconhecê-lo como uma interação dialógica marcada por coordenadas ideológicas. Quando se desconsidera as condições materiais do educando, o processo de ensino-aprendizagem desvela-se prejudicado.

Longe de uma perspectiva tradicional que restringe a leitura à decodificação de textos, diagnosticando o perfil não-leitor do brasileiro e postulando pela estratégia global de incentivo à leitura (um tipo de leitura apenas, aquela tomada como atividade mecânica de mera decodificação mental), entendemos a leitura como interpretação, processo dialógico que se confunde com as relações culturais de troca simbólica entre os interlocutores. Por isso, pouco nos interessa as pesquisas quantitativas centradas em dados que supostamente gozariam de independência interpretativa (“os dados falam por si”), visto que entendemos que não há interpretação que não seja cortada por formações ideológicas e sociais. Na suposta segura e imparcialidade dos dados, há escolhas ideologicamente direcionadas.

Cabe-nos, então, refletir sobre a leitura tomada a partir do letramento⁴ na cibercultura (Soares, 2002). Em interessante pesquisa pioneira, Magda Soares, já em 2002, propõe-se a pensar o processo de leitura como diferenciação entre a cultura do papel e a cultura da tela. Para a autora, seria preciso e necessário refletir sobre a leitura confrontando tecnologias tipográficas e tecnologias digitais de leitura.

Com isso, Soares (2002) compreende que, na era digital, para pensar a formação do sujeito leitor é indispensável entender os efeitos sociais, cognitivos e discursivos da cultura da tela, o que, necessariamente, resultaria reconhecer uma pluralidade de diferentes de letramento. Assim, viveríamos

4 “[...] letramento é [...] o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, p. 145, grifos da autora).

[...] um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o *estado* ou *condição* que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel. (Soares, 2002, p.146, grifos da autora).

Partindo desse estado ou condição dos indivíduos ou grupos exercerem de forma efetiva as práticas sociais de leitura e escrita, Soares (2002) considera que a formação do sujeito leitor na era digital é atravessada e constituída por dois elementos, a saber: os espaços de escrita e os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita. A diferenciação entre esses elementos seria constitutiva da posição de sujeito leitor na cultura da tela.

Com base em Bolter (1991), Soares (2002) define o espaço de escrita como campo visual e físico determinado e definido por uma tecnologia da escrita. Nesse sentido, postula que como as escritas são espaciais reclamam um lugar para que se inscrevam e escrevam. Cada tecnologia de escrita reclamaria um espaço diferente. Se antes o espaço da escrita era a tábua de argila ou madeira, superfície de pedra polida, passando pelo papiro e depois o códice, chegando ao papel, hoje o espaço hegemônico da escrita seria a tela dos aparelhos digitais (computadores, celulares, *tablets*).

Soares (2002), então, defende a estreita relação entre esse espaço e as práticas de leitura, aí incluída a formação do sujeito leitor. Para exemplificar essa relação, argumenta que o espaço da escrita poderia condicionar o sistema de escrita como a escrita em argila teria levado ao desenvolvimento do sistema cuneiforme. Tal espaço também relacionar-se-ia aos gêneros da escrita, a exemplo da escrita em argila e tábuas que impediam o desenvolvimento de textos longos, dificultando, por exemplo, o surgimento da narrativa. Com isso, Soares (2002) aponta que o espaço de escrita condicionaria a relação entre leitor, autor e texto. Em sentido similar, Chartier (1990) refletiu como o espaço da escrita teria implicações na dinâmica autor-leitor: se a ausência de espaço nos pergaminhos impossibilitava as anotações do leitor, o livro possibilitou uma leitura mais dialogada, permitindo ao leitor fazer anotações em suas margens e espaços em branco. Soares (2002) chama atenção para a dificuldade da leitura em pergaminhos em razão do tamanho e do peso, o que dificultaria a retomada rápida, sucessivas releituras, localização rápida de trechos.

Ao considerar a tela como espaço da escrita na cultura digital, Soares destaca que

[...] contrário do que ocorre quando o espaço da escrita são as páginas do códice, quem escreve ou quem lê a escrita eletrônica tem acesso, em cada momento, apenas ao que é exposto no espaço da tela: o que está escrito antes ou depois fica oculto (embora haja a possibilidade de ver mais de uma tela ao mesmo tempo, exibindo uma janela ao lado de outra, mas sempre em número limitado) (Soares, 2002, p. 150).

A singularidade da tela como espaço de escrita (Chartier, 1990; Soares, 2002) é a criação de um texto totalmente diferente em relação ao texto em papel. Estamos falando do hipertexto: “[...] um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor” (Lévy, 1999, p. 55).

A leitura do hipertexto não é linear, tal qual a leitura do texto em papel. O hipertexto é dinâmico: há níveis diversos de textos dentro de um hipertexto, a exemplo de imagens, som, vídeo, *links* que nos direcionam a outros textos. Enquanto o texto em papel é definido (identificamos seu começo e seu fim), 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 [...] enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal.” (Soares, 2002, p. 151).

Assim, a tela deve ser considerada como espaço de escrita significativo e transformador das práticas de leituras, visto que potencializa mudanças significativas na interação entre leitor-

autor-texto, de modo que podemos afirmar que traz mudanças na formação do sujeito leitor, agora, também chamado a ocupar uma posição ativa diante do texto, assumindo, em alguns casos, a posição de leitor-autor. Tais mudanças seriam tão significativas que configurariam

[...] um letramento digital, isto é, um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (Soares, 2002, p. 152).

Conforme Ramal (2001), isso implica em reconhecer que as tecnologias digitais teriam implicações nos processos cognitivos, visto que reaproximaria o indivíduo, pela estrutura não-linear e multimodal da leitura, aos seus esquemas mentais:

Estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental: assim como pensamos em hipertexto, sem limites para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura (Ramal, 2001, p. 82).

A cultura da tela resultaria, assim, numa profunda mudança na relação do sujeito com a leitura, de modo a mudar a forma como lemos, escrevemos e nos percebemos agentes ativos de letramento, trazendo, com isso, novos processos cognitivos, formas novas de saberes, conhecimentos, novas formas de ler e escrever, novos letramentos.

O segundo elemento a ser considerado para pensarmos a formação do sujeito leitor na era digital, conforme Soares (2002), são os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita. Vejamos.

Os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita relaciona-se com as características materiais do texto, de modo que “[...] a cultura do texto eletrônico traz de volta características da cultura do texto manuscrito: como o texto manuscrito, e ao contrário do texto impresso, também o texto eletrônico não é estável, não é monumental e é pouco controlado” (Soares, 2002, p. 154).

Chartier (1990) destaca o espaço dinâmico de diálogo potencializado pela cultura da tela. Não mais restrito às margens, o leitor-navegador poderia fazer anotações diretamente no texto (com uso de editor de texto), podendo alterá-lo, modificar sua estrutura, o que implicaria numa chamada ativa do leitor a ocupar a posição de autor. Isso resulta no tensionamento das noções românticas de autoria, genialidade, escrita individual (monológica):⁵

Não é estável porque, tal como os copistas e os leitores frequentemente interferiam no texto, também os leitores de hipertextos podem interferir neles, acrescentar, alterar, definir seus próprios caminhos de leitura; não é monumental porque, como consequência de sua não-estabilidade, o texto eletrônico é fugaz, impermanente e mutável; é pouco controlado porque é grande a liberdade de produção de textos na tela e é quase totalmente ausente o controle da qualidade e conveniência do que é produzido e difundido (Soares, 2002, p. 155).

A distância entre o autor e o leitor é, assim, na cultura da tela, drasticamente diminuída,

5 Na literatura esse fenômeno é denominado escrita não-criativa. Tal qual acontece na música com os remixes, no audiovisual com as montagens, nas artes plásticas com os recortes e colagens, há uma tendência contemporânea na literatura de composição de obras a partir de textos já escritos por outros autores. A isso Nicolas Bourriaud (2018) denominou pós-produção. O leitor torna-se montador de uma obra nova por meio de acréscimos, alteração de estrutura, colagem de outras obras, uma espécie de reciclagem literária de obras anteriores ou objetos pré-existentes. Por isso chamado de escrita por plágio criativo. Pensamos que a escrita como pós-produção resulta num complexo processo de interações, apropriações e constante diálogo, revolucionando a matriz de significação leitor-autor.

visto que o leitor pode se colocar na posição de leitor, gozando de mais liberdade para intervir nas práticas de escrita, de forma que poderíamos afirmar, com base na dinâmica temporal do hipertexto, cortado e atravessado por textos outros, que o texto efetivamente lido já resulta da intervenção do leitor: ao clicar em *links*, abrir novas abas, “interromper” a leitura inicial e começar outra, o leitor estaria fabricando outro texto, um texto estruturado pelo funcionamento não-linear do seu esquema mental.

O leitor-navegador conseguiria, com isso, contornar os limites da interpretação, em direção a superinterpretação: produzindo outros textos em sua atividade de leitura (Eco, 1998). Os textos novos funcionariam como pós-produção, textos montados pela temporalidade multilinear e multimodal do hipertexto. O resultado é uma leitura de um texto fragmentado, recortado, atravessado, montado (a leitura não é estruturada com começo e fim). Ao escolher quando e como entrará no texto, assim como quando sairá e adentrará em outros textos, o leitor-navegador cria novos sentidos, produz um texto novo:

Na verdade, o hipertexto não tem propriamente um autor; em primeiro lugar, porque a intertextualidade, presente, no texto impresso, quase exclusivamente por alusão, no hipertexto se materializa, na medida em que este se constrói pela articulação de textos diversos, de diferentes autorias – no hipertexto, não há uma autoria, mas uma multi-autoria. Assim, o texto eletrônico exige uma reconceitualização radical de autoria, de propriedade sobre a obra, de direitos autorais (questões polêmicas que vêm sendo amplamente discutidas, mas ainda não resolvidas), o que tem, sem dúvida, efeitos nas práticas de leitura e de escrita (Soares, 2002, p.154-155).

Ainda sobre esse elemento, Soares (2002) chama atenção para um fator (possivelmente) negativo no controle da produção escrita: a ausência de avaliação dos textos por profissionais competentes. Se, na cultura do papel, teríamos um rigoroso processo que visaria a controlar a qualidade dos textos publicados pela avaliação dos editores, pareceristas, de modo a controlar a veracidade das informações em circulação; com a cultura em tela possibilita a publicação de textos sem a avaliação e controle de qualidade.

Embora Soares (2002) não tensione os sentidos ideológicos implicados nessa “preocupação”, vemos a necessidade de destacá-los. Quando a autora afirma que “qualquer um pode escrever sem controle”, é preciso levar em consideração que sob a rubrica do controle e avaliação de qualidade, inúmeros saberes foram subalternizados. Como pontua Edward Said (2007), a dominação sobre o outro é também um processo semântico que estabelece critérios para excluir determinados sujeitos da posição de sujeito produtor de saber. Ou, ainda como reflete Gayatri Spivak (2010), há uma ordem semântica que legitima e autoriza alguns sujeitos a falarem e a escreverem, ao passo que silencia outros.

Se a cultura da tela potencializou a “qualquer um falar”, significa que fraturou a desigual ordem do discurso. Tal fratura deve ser pensada em suas condições materiais, pois mesmo com essa permissão de fala, a circulação ainda segue restrita aqueles que ocupam a posição de sujeitos legitimados ou sujeitos competentes (Chauí, 2018). Ainda que escreva, poste na internet, os sujeitos não legitimados ideologicamente terão pouquíssimas chances de circularem. Há um controle ideológico da circulação. O algoritmo trabalha a fazer circular apenas os sentidos queridos e desejados pela ordem hegemônica capitalista. Por mais que queiram os entusiastas das novas tecnologias digitais, a tal democratização da escrita, da fala e da leitura é ainda uma utopia surrealista. Os mecanismos de circulação limitam certos sentidos, ao passo que potencializa outros. Como afirmou Spivak (2010), ainda que fale, o subalternizado não será escutado.

Considerações Finais

Chegamos à compreensão da importância de se fundamentar o processo da leitura desde suas condições materiais, sociais, econômicas e culturais de existência. O planejamento, a definição

de objetivos e a observação das estratégias nos encaminham ao desenvolvimento do sujeito leitor que enfrenta os desafios e se sente motivado através da prática mediadora desempenhada pela escola na figura do professor, podendo ser estendido para a família numa percepção de formar novos leitores não apenas na escola e não só com textos e livros que a escola tenha necessidade de trabalhar. O sujeito leitor deve ser livre para buscar conhecimento, definindo seus objetivos e formando suas habilidades através da leitura. Essa considerada em sentido amplo, de forma a considerar a formação do leitor na cultura de tela, suas implicações na relação entre leitor-autor-texto, como também no próprio processo cognitivo do ser humano. Observamos que tais mudanças foram (serão) possibilitadas pela democratização do acesso às tecnologias digitais.

Contudo, cabe destacar que tal acesso ainda não é irrestrito. Muitas crianças e adolescentes oriundas de famílias pobres não gozam desse privilégio. O acesso à internet ainda não é um direito fundamental e uma realidade para muitas famílias. A desigualdade no acesso à internet foi evidenciado durante a pandemia do novo coronavírus: mesmo depois de ter passado mais de um ano do início da pandemia, muitas escolas públicas ainda não haviam iniciado o ensino remoto por ausência de acesso básico aos instrumentos necessários por parte dos alunos. Alguns governos estaduais distribuíram *tablets* e celulares para os estudantes pobres acessarem as aulas, bem como disponibilizaram planos de internet por acesso móvel, a exemplo do Ceará. Outros estados e municípios optaram pelo ensino remoto público pela programação de rádio e TV, diante da dificuldade de acesso das famílias mais carentes aos aparelhos de *tablet*, celulares e computadores e a própria rede de internet, a exemplo da cidade de Salvador. A pandemia mostrou-nos que a tão difundida democratização do acesso à internet ainda não é uma realidade.

Isso faz-nos considerar que debater a educação é também debater as condições materiais de classe, de modo que não podemos discutir sobre a formação do sujeito leitor na educação na era digital sem tensionar a desigualdade social de acesso aos bens tecnológicos. Ao lidar com a realidade concreta dos educandos, os professores estão lidando necessariamente com as relações materiais, com coordenadas ideológicas, com relações de força, com a luta de classe.

Disso resulta que, ainda que munido de estratégias para potencializar a leitura com o uso criativo e dinâmico das tecnologias digitais, os professores enfrentarão dificuldades no acesso a estas tecnologias, seja por parte do grupo escolar, seja em razão dos educandos. Afinal, muitas das escolas públicas não possuem a estrutura necessária para esse trabalho e, por mais estranho que pareça, muitos dos estudantes não possuem acesso à internet e aos aparelhos eletrônicos. Por isso, sustentamos a necessidade de considerarmos a realidade socioeconômica dos estudantes, de modo a tensionar o uso das tecnologias na formação do sujeito leitor na era digital desde uma perspectiva socialmente demarcada.

Referências

CAVALCANTE FILHO, U. Arte e TDIC no ensino de língua portuguesa: desafios e possibilidades em contexto pandêmico. **Portuguese Language Journal**. Disponível em: <https://portugueselanguagejournal.com/index.php/home/article/view/71> Acesso em: 5 dez. 2023.

CECCANTINI, J. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: Failla, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro, RJ: Sextante, 2016. p. 83-98.

CHAUÍ, M. **La ideología de la competencia**: De la regulación fordista a la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: Ned Ediciones, 2018.

CHARTIER, R. **A história cultural**: Entre práticas e representações. Lisboa: Difel, v. 1, p. 12, 1990.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**. São Paulo: Unesp, 1998.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Tradução Miriam Schnaiderman e Renato J. Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

- ECO, U. **Lector in fabula**. Barcelona: Lumen, 1982.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2003.
- GERALDI, J. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LOURO, G. Uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.
- ORLANDI, E. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura**. São Paulo: Armed, 2001.
- SAID, E. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SILVA, C. **Leitura: fonte de prazer e de conhecimento**. 2014. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares.) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, Paraíba, 2014.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, pág. 143-160, dezembro de 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 01 dez. 2020.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.
- SOMBINI, E. Jovens leem mais no Brasil, mas hábito de leitura diminui com a idade. **Folha de São Paulo**, 28 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/09/jovens-leem-mais-no-brasil-mas-habito-de-leitura-diminui-com-a-idade.shtml> . Acesso em 20 maio 2021.
- STANLEY, A. Com aval de Zuckerberg, Facebook teria favorecido algumas páginas de direita e sufocado conteúdos de esquerda. **GizModo Brasil**, 19 de outubro de 2020. Disponível em: <https://gizmodo.uol.com.br/facebook-direita-esquerda-mark-zuckerbeg/> . Acesso em: 14 maio 2021.
- ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

Recebido em 22 de maio de 2023.
Aceito em 13 de junho de 2023.