



LER, ESCREVER E DIGITAR COM MUITO PRAZER

Ângela Brito Ferreira¹

RESUMO

As tecnologias de informação e comunicação revolucionaram a forma como lemos. A leitura em mídias digitais configura-se como uma combinação de processos diversos e complexos, exigindo uma abordagem plural que se alinha à proposta de alfabetização. Dentro das teorias socioculturais, essa abordagem entende a leitura como uma prática social, enraizada em contextos históricos e culturais. Com base no modelo ideológico de alfabetização de Street (1984, 1993, 2008) e Cassany (1990, 2006, 2011, 2012), este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa cujo objetivo foi identificar, descrever e analisar os processos de leitura em dispositivos eletrônicos. Os resultados revelam as competências visuais, técnicas, estratégicas e cognitivas que se entrelaçam, assim como os diferentes níveis e dimensões de leitura que emergem com o uso dessas tecnologias. A leitura digital é apresentada como uma prática enriquecedora que envolve competências emocionais e sociais, podendo oferecer experiências que vão além da leitura em meios impressos. Caminhos para a formação em leitura são vislumbrados na perspectiva da alfabetização, aplicáveis tanto na promoção da leitura quanto no ensino superior.

Palavras-chave: Escrita; Leitura; Tecnologias.

ABSTRACT

Information and communication technologies have revolutionized the way we read. Reading in digital media is configured as a combination of diverse and complex processes, requiring a plural approach that is aligned with the literacy proposal. Within sociocultural theories, this approach understands reading as a social practice, rooted in historical and cultural contexts. Based on the ideological model of literacy by Street (1984, 1993, 2008) and Cassany (1990, 2006, 2011, 2012), this article presents a qualitative research whose objective was to identify, describe and analyze the reading processes in electronic devices. The results reveal the visual, technical, strategic and cognitive skills that are intertwined, as well as the different levels and dimensions of reading that emerge with the use of these technologies. Digital reading is presented as an enriching practice that involves emotional and social skills, and can offer experiences that go beyond reading in printed media. Paths for training in reading are glimpsed from the

¹ É Psicóloga Clínica CRP 10/06733, formada pela Faculdade Estácio de Macapá, atua na Recriar Clínica de Psicologia. Possui Graduação em Letras com habilitação em Língua Francesa - UNIFAP, tem Especialização em Mídias na Educação - UNIFAP, e Especialização em Língua e Expressão Francesa - Faculdade Apoena, possui Especialização em Psicologia do Trânsito na Instituição Pós Graduar/MG, possui Especialização em Neuropsicologia - IMFC, é Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Antônoma de Assunção e doutoranda em Ciências da Educação - UAA. É professora do ensino médio de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Língua Francesa do Governo do Estado do Amapá, atua como Professora Formadora no Núcleo de Capacitação para Gestão Escolar e Coordenadora do Comitê PROLER Amapá-Programa Nacional de incentivo à Leitura. Como docente do ensino superior lecionou na graduação e especialização na área da educação. Lecionou Teoria Literária e Metodologia do Trabalho Científico no Instituto de Ensino Superior do Amapá, onde foi coordenadora adjunta do Curso de Letras. Lecionou na Universidade Vale do Acaraú as disciplinas Português Instrumental, Teorias e tendências Linguísticas, Semântica, Aquisição da Linguagem e TCC I e II desde 2005 a 2013. Lecionou Deficiência Física ? Fundamentos e adequações metodológicas para o Curso de Especialização em Educação Inclusiva da Faculdade Apoena. Lecionou Psicologia do Desenvolvimento Humano na Faculdade Cristã da Amazônia - FCA. Ministra as Palestras: "Competências Socioemocionais" e "O que precisamos saber sobre suicídio" em instituições públicas e privadas



perspective of literacy, applicable both in the promotion of reading and in higher education.

Keywords: Writing; Reading; Technologies.

INTRODUÇÃO

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) tornaram-se parte da vida cotidiana e são um elemento-chave até mesmo para as relações interpessoais. Não só as TIC e a Internet são utilizadas, mas a Internet é habitada através das TIC. Isto tem efeitos profundos nas configurações sociais e coloca novos desafios. A imersão das tecnologias na vida cotidiana gerou a integração e convergência de novas mídias, linguagens e ambientes de comunicação e aprendizagem (GUTIÉRREZ, 2006); a informação aumenta e se transforma em grande velocidade. Os conteúdos tornam-se mais complexos e novas mídias, conteúdos e formatos textuais surgem a cada dia. Nessa transformação há um processo que foi modificado: a leitura.

Para captar a complexidade da leitura, surgiu a noção de alfabetização, que engloba competências mais amplas do que a decodificação e compreensão do que está escrito e inclui a visibilidade de práticas diferentes das dominantes, impregnadas tanto de uma tradição letrada quanto dos novos letramentos que surgiram nesta era da mídia e do digital.

Leitura e alfabetização são dois termos interrelacionados, mas diferentes entre si. Falar de alfabetização é referir-se a uma perspectiva particular sobre a leitura. Do ponto de vista da alfabetização, a forma de abordar a competência de leitura deve expandir-se muito além das formas e espaços tradicionais. A concepção de alfabetização envolve explorar além dos aspectos visuais e técnicos, nos processos cognitivos, estratégicos, contextuais e sociais do leitor, bem como revisar métodos e práticas de leitura para além dos espaços formais de alfabetização. Envolve mergulhar em cenários diversos, encontrar relações, analisar o que os meios tecnológicos proporcionam. Em suma, observar diretamente a forma como as pessoas abordam a prática da leitura no século XXI.

Para abordar os usos, processos e práticas que se realizam especificamente no domínio da leitura digital, realizamos uma investigação de campo centrada nos processos de leitura que têm a ver com a utilização de dispositivos



eletrônicos móveis. Desta investigação obtivemos conclusões relacionadas com as competências, níveis e dimensões que os leitores colocam em jogo ao realizar esta forma particular de leitura, modalizada pelas TIC, cujos resultados apresentamos neste artigo.

DEBATENDO AS TEORIAS

Alfabetização é um neologismo do termo inglês alfabetização, originalmente usado para descrever informática, mídia, alfabetização digital e outros campos relacionados à capacidade de gerenciar informação e tecnologia. Com o tempo, essa palavra ampliou seus significados para se referir a “tipos representativos de alfabetização” (KALMAN, 2008, p. 109).

Bonilla e Fragoso (2013), que fizeram um panorama detalhado da origem e do desenvolvimento da palavra alfabetização - que é conhecida como novos estudos sobre alfabetização ou estudos sobre a nova alfabetização -, mencionam um conjunto de trabalhos de pesquisa que em nos últimos vinte anos consideraram os processos de leitura e escrita como questões dinâmicas e contextuais, relacionadas a práticas sociais específicas.

A alfabetização amplia o alcance do termo leitura em espanhol, pois abrange habilidades que têm a ver não apenas com a decodificação ou interpretação do que está escrito na mídia impressa, mas também envolve habilidades retóricas, sociais e culturais, e diz respeito a uma série de competências e práticas de leitura e escrita adquiridas em um ambiente específico (alfabetização situada) e com influência de uma tradição ou cultura letrada (CAVALLO; CHARTIER, 2001).

Apoiados em disciplinas como sociologia, antropologia, história, sociolinguística, educação, psicologia cultural e ciências da informação, os investigadores da alfabetização estão a desenvolver novas formas de abordar o estudo dos processos de leitura. Muitos começaram a utilizar o termo letramento genericamente, tendo em conta que o fenómeno é diverso e que será uma área suscetível de redefinição em relação a outros campos fundamentais durante o século XXI.

Para alguns, os letramentos são entendidos como novas práticas sociais (STREET, 1984); outros os entendem como novos discursos (GEE, 2004),



alguns como novos contextos semióticos (KRESS, 2003), ou como novas estratégias e disposições essenciais para leitura, compreensão, aprendizagem e comunicação online (COIRO, 2003; LEU et al., 2008). O *New London Group*, equipe especializada no assunto, prefere referir-se à alfabetização como multiletramento (CASTEK et al., n. d.), enquanto outros a chamam de alfabetização em contextos multimodais ou uma combinação de todas essas orientações (LANKSHEAR; KNOBEI, 2006). Algumas posições incluem outras modalidades e suportes de leitura, como a leitura nas TIC, a leitura digital ou também chamada de letramento informacional (KUIPER; VOLMAN; TERWEL, 2005).

Em síntese, no paradigma dos novos estudos entende-se que a alfabetização ou alfabetização não é uma competência isolada e uniforme, simplesmente adquirida e que pode ser aplicada a qualquer situação, mas antes a componente sociocultural é valorizada como central (MARTOS; CAMPOS, 2013).

À luz de alguns pressupostos partilhados, a investigação tem fornecido elementos para uma compreensão global do fenômeno da leitura. Os estudos sobre alfabetização centrados na etnografia das práticas letradas utilizam e geram diversas linhas teóricas que, seguindo Leu (2001), destacam diferentes fatores como a prática social, o discursivo, o semiótico, a multiplicidade ou o contexto.

Uma das referências teóricas que têm contribuído para os novos estudos de alfabetização é o modelo ideológico de alfabetização de Street (1984), bem como as contribuições de Cassany (2011, 2012), que concordam em definir a alfabetização não como uma questão de medição ou habilidades, mas como práticas sociais que variam de um contexto para outro” (STREET, 2008). Isto implica a complementaridade entre um tratamento individual e uma perspectiva etnográfica que se centra nos usos e significados da alfabetização em contextos sociais específicos.

O modelo ideológico de alfabetização fornece uma perspectiva culturalmente sensível em relação às práticas de alfabetização (STREET, 1984). Compreende a leitura e a escrita não como competências técnicas e neutras, mas como práticas imersas em princípios epistemológicos construídos socialmente. As formas como as pessoas realizam a leitura e a escrita estão enraizadas em concepções sobre conhecimento, identidade e ser (STREET, 1984, p. 44), surgem de uma posição ideológica, de uma visão de mundo.



Assim, a partir do modelo ideológico, é fundamental analisar os fatores sociais envolvidos. Street (1984) destaca que a alfabetização já faz parte de uma relação de poder. Além disso, a forma como as pessoas o torna seu depende de práticas sociais e culturais e não apenas de fatores pedagógicos e cognitivos (1984). A alfabetização prevê os usos concretos da leitura e da escrita, bem como as ideias e representações que as pessoas têm sobre suas práticas (KALMAN, 1993; Street, 1993).

Cassany (2006) baseia seu modelo ideológico de alfabetização em teorias linguísticas, psicolinguísticas e socioculturais, como a teoria dos esquemas, a teoria transacional e a proposta interacionista. Também integrou elementos de análise crítica do discurso e uma perspectiva histórica e ideológica para propor especificamente um modelo de níveis de leitura (CASSANY; LUNA; SANZ, 2003) e dimensões de leitura (CASSANY, 2012) baseado em um sistema de rede de competências. A pesquisa que aqui apresentamos está estruturada em torno dessas contribuições que Cassany (2012) dá, na perspectiva da alfabetização, sobre os processos de leitura em particular.

Como primeira abordagem para a compreensão do fenômeno da leitura, Cassany, Luna e Sanz (2003) apontam que o verdadeiro leitor é capaz de compreender, lembrar, analisar e fazer julgamentos sólidos sobre um texto e, além disso, é capaz de expressar suas ou sua própria interpretação através da criação pessoal. Esta afirmação refere-se a uma série complexa de habilidades que são combinadas durante o processo de leitura.

A leitura não é uma competência única e compacta nem depende de um único fator, mas sim o exercício de um conjunto de competências muito diversas, sequenciadas e combinadas, que se aplicam seletivamente em simultaneidade e alternância, e constituem um processo complexo (MARTOS; CAMPOS, 2013). As habilidades envolvidas na leitura podem ser classificadas em visuais, técnicas, estratégicas e cognitivas. Essas habilidades não são independentes, mas interrelacionadas.

Habilidades visuais são aquelas habilidades que envolvem funções motoras como movimento dos olhos, fixações, fluidez, velocidade e ritmo, sequência de cima para baixo e direita-esquerda para leitura em nosso sistema alfabético. Técnicas ou tecnologias referem-se ao domínio do suporte material em que a leitura é realizada. A leitura no meio impresso inclui a manipulação do livro como



objeto, a sequenciação de signos, linhas e páginas, bem como suas possibilidades de sinalização. A leitura em meio digital tem a ver com o grau de domínio das funções que o aparelho oferece para leitura.

As competências estratégicas estão ligadas a ações definidas para direcionar o processo de leitura para um propósito específico. Algumas delas são segmentar, identificar estruturas, selecionar, sublinhar, localizar, focar, sinalizar ou comentar nas margens, reter ou discriminar elementos. Finalmente, as habilidades cognitivas, relacionadas a todos os itens acima, remetem-nos a qualidades de pensamento de alto nível, como diferenciar, compreender, interpretar, analisar, sintetizar, comparar, associar, hierarquizar, antecipar, inferir, deduzir, questionar ou abstrair.

A partir do exercício e domínio de competências dos vários tipos mencionados, atingem-se determinados níveis de leitura, que respondem ao tipo e grau de experiência de leitura. A experiência de leitura é o que oferece maiores e melhores canais de acesso nos diferentes níveis, o que nos permite falar em graus de domínio. O modelo de Cassany, Luna e Sanz (2003) distingue cinco: decodificação, compreensão, retenção, análise e avaliação.

Os níveis de leitura, assim como as habilidades, não são independentes entre si nem seguem sequências unidirecionais. Pelo contrário, são fases de interação que podem ser alcançadas através de diferentes vias, muitas vezes simultaneamente, com um efeito sinérgico e recursivo. O grau de domínio dos vários níveis visa alcançar novas dimensões de leitura. Cassany (2012) distingue três delas: leitura literal (leitura nas entrelinhas), leitura inferencial (leitura nas entrelinhas) e leitura crítica (leitura nos bastidores).

O literal está relacionado aos processos de decodificação, não apenas fonêmicos ou lexicais; Também depende do significado semântico das palavras e é, portanto, estável e bastante universal (CASSANY, 2012, p. 346). A leitura inferencial envolve o domínio não apenas de elementos lexicais e semânticos, mas também de elementos sintáticos e pragmáticos, que permitem ao leitor ativar dados prévios e contextuais essenciais à compreensão, muitas vezes locais. A leitura inferencial varia dependendo da experiência dos leitores; É muito mais subjetivo.

A leitura crítica, também chamada de leitura metacognitiva por Cassany (2012), requer ainda mais conhecimento contextual sobre os discursos



anteriores e sobre o autor, o que faz com que o significado dependa ainda mais de uma especificidade geográfica e contexto histórico e, em última análise, essa compreensão é mais volátil e complexa.

O leitor crítico tem consciência da variabilidade de significados, que são situados e dinâmicos; lê de forma diferente em cada situação e assume que existem diversas interpretações possíveis, inclusive aquelas que são diferentes da sua própria interpretação. Está aberto ao diálogo com outros significados, contrasta diversas fontes e busca uma interpretação social integradora, mais plural, matizada e rica, representativa de uma comunidade; procura a intenção, o ponto de vista e a ideologia subjacentes; identifica os implícitos, pressupostos e intenções do poder.

De acordo com este modelo de leitura, as competências, níveis e dimensões da leitura podem ser desenvolvidos e exercitados através de andaimos eficazmente planejados e dirigidos (CASSANY, 1990, 2006, 2011, 2012; STREET, 1984, 1993, 2008). Na perspectiva da alfabetização, aprender a ler e escrever vai muito além da aquisição mecânica do código escrito; requer a inserção do seu uso em múltiplas situações e contextos; Implica uma visão em perspectiva para compreender sua relação com processos e configurações históricas e políticas e requer, acima de tudo, acesso a discursos sociais, representações de significado e modos de significar, bem como projetar respostas apropriadas (GEE, 1996; KRESS, 2003).

Compreender o processo de leitura na perspectiva da alfabetização implica necessariamente reconhecer, entre muitos outros fatores emergentes, o aumento da utilização das TIC nas nossas vidas como leitores. Vários estudiosos analisaram a mudança na lógica dos textos impressos para os digitais: por exemplo, no texto impresso, a escrita é governada por uma representação linear do significado, enquanto no texto digital tem sido destacada a multimodalidade, que é governada pela representação simultânea de significado (KRESS, 2003). Os processos de leitura de um texto impresso em papel, mesmo quando contém ilustrações, são muito diferentes dos processos de leitura baseados em representações multimodais de imagem, som, texto e movimento. Portanto, surge a necessidade de pensar as novas culturas letradas sob outro ponto de vista e olhar para o potencial dos espaços conectados através da tecnologia.



A concepção de livro como objeto físico abriu-se para ser entendido como uma unidade linguística (VACA; HERNÁNDEZ, 2006), tradicionalmente materializada em papel e tinta, mas atualmente também pode ser acessada por meio de diversos dispositivos eletrônicos. O leque de opções é muito amplo e está em constante renovação. O interessante é que graças ao aparecimento de uma panóplia de dispositivos caracterizados pela mobilidade e conectividade, as opções de leitura multiplicam-se (MARTOS; CAMPOS, 2013). Falamos agora de e-books, e-leitura, ciberleitura, ciberliteratura, hipertextos, edição participativa, escritores, e-literatura, leitura conectada, livro enriquecido, literatura líquida, literatura transmídia, leitura multimodal, eletramento, transletramento, letratrônica, hiper-mídia narrativa e muitos outros termos que surgem devido ao dinamismo da realidade textual.

Voltando às afirmações de Cassany (2012), em conjunto, com a estrutura hiper e intertextual, a escrita torna-se um objeto comunicativo mais aberto (que admite atualizações contínuas), versátil (permite uma diversidade de itinerários), interligado (relacionado com os restantes recursos enciclopédicos da rede) e significativo (multiplica suas possibilidades interpretativas).

Se os textos mudaram, obviamente os modos de leitura e os próprios leitores se transformaram. A competência leitora, as habilidades envolvidas, bem como os processos, níveis e dimensões que os sujeitos de hoje colocam em ação durante a experiência de leitura foram perturbados. Esta pesquisa situa-se no território desta realidade marcada pela tecnologia.

SOBRE HABILIDADES DE LEITURA

Nos quatro tipos de competências inicialmente tomadas como categorias de análise (competências técnicas, visuais, estratégicas e cognitivas), constatamos que dois tipos de competências emergiram e chamaram a nossa atenção pela sua alusão recorrente: as afetivas e as sociais, geralmente não relacionadas com a leitura. quando é considerado um processo instrumental. Pela sua importância no processo de leitura, foram acrescentadas como categorias emergentes que forneceram um ângulo complementar à perspectiva inicial sobre a leitura digital, especialmente aquela referente à leitura por prazer.



Os resultados indicaram que as habilidades técnicas se desenvolvem com a experiência direta e repetida e com a interação com outros leitores, que se tornam um recurso valioso para o domínio completo dessas habilidades. A capacidade do aparelho de se adaptar às necessidades do leitor favorece as habilidades visuais em geral. As competências estratégicas são executadas com maior agilidade impactam na dessacralização do livro como objeto de culto e são recurso de interação com outros leitores. Em relação às habilidades cognitivas, não há distinção quanto ao suporte, mas observamos que algumas delas são desencadeadas pela interação com outras pessoas. O mesmo acontece com os afetivos e sociais, que não são desenvolvidos apenas pelo dispositivo eletrônico em si, mas pela interação com outros leitores e pelo pertencimento a comunidades de referência.

SOBRE NÍVEIS DE LEITURA

O modelo ideológico de leitura proposto por Cassany, Luna e Sanz (2003) menciona cinco níveis possíveis de leitura: decodificação, compreensão, retenção, análise e avaliação. Cada um deles envolve diferentes habilidades que são utilizadas para ascender a níveis superiores.

Nos resultados desta investigação surgiram quatro níveis complementares úteis para detalhar mais detalhadamente os processos de leitura, significativamente relacionados com a leitura em dispositivo eletrônico: o nível de relacionamento, criação, apropriação e extensão. Tornam-se, portanto, nove níveis de leitura alcançados pelos participantes, embora não todos ou de forma linear. O dispositivo eletrônico permite a decifração imediata dos códigos e assim contribui para o nível de decodificação. Não contribui diretamente para o nível de compreensão, embora permita a sua consolidação graças aos recursos estratégicos que a sua tecnologia oferece.

Quanto ao nível de retenção, os leitores apontam que o dispositivo eletrônico não o potencializa, a menos que esteja associado a outros recursos auditivos ou visuais. O nível analítico não está diretamente relacionado com o dispositivo eletrônico, mas potencializa-o graças aos recursos de apoio às competências estratégicas que oferece. O nível avaliativo é fortalecido indiretamente



graças à hipertextualidade, que fornece elementos de contraste e comparação. É também um nível que é revigorado por uma comunidade de leitores.

O dispositivo eletrônico promove a diversificação de referências e contribui para a contextualização; É fortalecida pela hipertextualidade, pois facilita a busca de informações referenciais intra e extratextuais, bem como a inter-relação social. Segundo os leitores, isso também constitui um risco para a concentração e continuidade na leitura. Por sua vez, o nível de apropriação é facilitado pelo dispositivo eletrônico não diretamente, mas pela promoção de competências estratégicas. A inter-relação com outros leitores é um ponto chave neste nível quando dá significado à experiência de leitura. A extensão é potencializada pela hipertextualidade e pela conectividade de recursos, capazes de ampliar significados. A interação com a comunidade de leitores contribui.

Por fim, o nível de criação pode ser detonado graças ao dispositivo eletrônico, pela abordagem que proporciona a uma diversidade de elementos externos.

SOBRE AS DIMENSÕES DA LEITURA

No que diz respeito às dimensões da leitura no modelo ideológico de alfabetização, Cassany (2012) distingue três: leitura literal (leitura nas entrelinhas), leitura inferencial (leitura nas entrelinhas) e leitura crítica (leitura nos bastidores). Os resultados desta investigação mostram que estas três dimensões se implicam e que os diferentes níveis de leitura referidos na seção anterior impulsionam estas dimensões. Assim, a leitura literal é realizada quando o leitor consegue realizar com eficácia o nível de decodificação, compreensão e retenção. A leitura inferencial envolve tanto o nível de compreensão de leitura quanto de análise, enquanto para falar em leitura crítica ou leitura nos bastidores devem ser realizados níveis mais complexos como o nível de análise, relacionamento e avaliação.

Especialmente nos níveis de relacionamento, apropriação, extensão e criação, os resultados nos mostraram uma dimensão que emergiu do modelo tridimensional inicial de Cassany (2012). Eram indícios de uma leitura que ultrapassava o próprio texto e o utilizava como ponte ou detonador: ao levar os leitores a novos territórios, mesmo não indicados pelo texto, conduzia-os à apropriação



crítica dos sentidos em relação à própria experiência e a transferência criativa para outros contextos, outros textos, outras novas experiências.

Chamamos essa dimensão, diferente das categorizadas acima, de leitura além das linhas. A sua presença contundente na experiência dos leitores, tanto nas entrevistas como no grupo focal, levou-nos a descobrir que embora possa ser feita em qualquer tipo de texto e suporte, é fortemente impulsionada pela utilização de dispositivos eletrônicos. às características da hipertextualidade e da multimodalidade. Por outro lado, ir além das linhas é uma dimensão que a pertença a uma comunidade leitora potencia e que se apoia sobretudo em competências afetivas e sociais.

RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIAS, NÍVEIS E DIMENSÕES

Os resultados da pesquisa mostraram que vários tipos de habilidades se unem na leitura: visuais, técnicas, cognitivas, estratégicas, afetivas e sociais. As competências técnicas e visuais são a porta de entrada para competências estratégicas e cognitivas, que podem potencializar as competências afetivas e sociais. A partir da interação dos seis tipos de competências é possível aceder aos nove níveis de leitura, cada vez mais complexos e profundos, que abrem a experiência às quatro dimensões da leitura.

Podemos dizer também que cada tipo de habilidade, mesmo quando interligadas, priorizou alguns níveis e estes, por sua vez, determinadas dimensões da leitura. Por exemplo, a capacidade visual e o domínio técnico do dispositivo eletrônico levaram a uma descodificação eficaz, que, juntamente com os níveis de compreensão e retenção, garantiram a dimensão da leitura literal.

Habilidades estratégicas como seleção, focalização e relacionamento de elementos, aliadas a habilidades cognitivas, como questionamento, análise, comparação, hierarquização, inferência e abstração, promoveram em maior ou menor grau rumo a níveis de compreensão e análise de leitura, que foram essenciais para leitura nas entrelinhas ou inferencial.

As habilidades cognitivas, quando utilizadas para avaliações e relacionamentos, levaram à potencialização da dimensão da leitura nos bastidores. Incentivar e dar espaço às competências afetivas e sociais impulsionou



significativamente os níveis de relacionamento, apropriação, extensão e criação, que deram lugar à dimensão da leitura além das linhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa investigação confirmou que as TIC têm um grande potencial para impulsionar e aperfeiçoar os processos de leitura, tanto nas suas contribuições para as competências visuais e técnicas como para as competências estratégicas e cognitivas. Além disso, reconheceu o potencial que oferecem como espaço de representação, expressão e interação de significados que vão além do texto e envolvem fatores afetivos e sociais.

A investigação permitiu visualizar uma perspectiva de leitura referida para além do próprio objeto de leitura: a possibilidade de ler além das falas, o que implica não apenas uma formação instrumental e cognitiva, mas também uma formação atitudinal e axiológica, na perspectiva do outro e da realidade. Estamos diante da possibilidade de promover processos de leitura abrangentes, que, além de envolverem competências visuais, técnicas, estratégicas e cognitivas, envolvem o desenvolvimento recursivo de habilidades afetivas e sociais em busca de significados, construção de representações, transferência de conhecimentos, problematização. resolver e até buscar acordos com outros leitores.

As competências para dominar a mecânica da leitura devem ser promovidas, mas não de forma descontextualizada, mas sim em situações completas de interação com informações de todos os tipos, concretas e reais, de acordo com o interesse e a situação do leitor. Promover a habilidade no manuseio de dispositivos eletrônicos para leitura com foco na familiarização com ambientes tecnológicos e procedimentos gerais cujo objetivo não é o manuseio da ferramenta em si, mas sim a autoconfiança do usuário, o alcance de níveis ou dimensões mais profundas, e a criação de redes de apoio são fatores-chave para o desenvolvimento permanente da leitura a partir da abordagem da alfabetização, referencial teórico que sustenta esta proposta.

Segundo Kress (2003), a leitura vai muito além da aplicação mecânica de habilidades; requer a oportunidade de interagir com informações complementares e com outros leitores, inserir seu uso em múltiplas situações e contextos e



compreender sua relação com processos e configurações coletivas, o que requer acesso a discursos sociais e representações de significado.

A leitura é uma prática social situada e dialógica, um processo interativo e dinâmico de construção permanente que ocorre juntamente com o reconhecimento do outro, do outro. Precisamente nesta concepção de leitura, os dispositivos eletrônicos móveis têm um papel importante ao conduzir-nos a níveis mais elevados e a dimensões mais complexas. Ao fazer uso da hipertextualidade e da multimodalidade, o leitor se abre ao reconhecimento do outro, e ao estabelecer possibilidades de interação abre-se ao reconhecimento do outro, o que enriquece seu caráter como prática significativa.

A alfabetização, dentro ou fora do sistema educativo, deve tender para uma leitura ativa, significativa, crítica e criativa; uma leitura além das linhas, capaz de vislumbrar a chegada de novos significados, a solução de problemas, bem como a transferência e interação com outros conteúdos, outros leitores e até outras interfaces.

O desafio do promotor da leitura ou do professor interessado na alfabetização de suas comunidades de alunos é visualizar cenários dinâmicos onde se cruzam não apenas códigos, ferramentas e conteúdos, mas também afetos, representações, significados e identidades.

Fazer da leitura uma prática social autêntica e promover a construção de comunidades leitoras de apoio eficaz são o caminho para enraizar a alfabetização. Espaços de afinidade criados a pedido, pares que dialogam em torno de textos, questionam-se, trocam pistas e opiniões, que assumem um objetivo comum, são detonadores da alfabetização. Aproveitar a tecnologia como meio de interação social em torno da leitura é uma oportunidade dentro e fora dos espaços educacionais formais.

É necessário notar que é evidente que a alfabetização muda no ritmo da tecnologia, que não vai parar e, portanto, o fundamental na formação da leitura não será ensinar apenas um conjunto de novas competências, mas sim ensinar como aprender continuamente, novos letramentos que surgirão em sua vida (LEU et al., 2007). A partir dessa visão, promover a alfabetização torna-se muito mais que uma tarefa profissional: é um aprendizado para a vida.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONILLA, G.; PÉREZ F., C. **Debates atuais em torno dos conceitos “alfabetização”, “cultura escrita” e “alfabetização”**. México: Conselho de Leitura de Puebla, Fundações AC/SM das Edições México/IDEA. 2013.

CASSANY, D. **Abordagens didáticas para o ensino da expressão escrita**. Comunicação, Linguagem e Educação, vol. 6, pp. 63-80, 1990.

CASSANY, D. **Atrás das linhas**. Sobre a leitura contemporânea. Madri, Espanha: Anagrama. 2006.

CASSANY, D. **Pesquisas e propostas sobre alfabetização atual: multialfabetização, Internet e criticidade**. Cátedra Unesco de Leitura e Escrita. Concepción, Chile: Universidade de Concepción. 2011.

CASSANY, D. **Em linha. Leia e escreva na rede**. Madri, Espanha: Anagrama. 2012.

CASSANY, D., LUNA, M.; SANZ, G. **Ensine a língua**. Madri, Espanha: Grão.

CASTEK, J., COIRO, J., HARTMAN, D. K., LAURIE, H. A., LEU, D. J.; ZAWILINSKI, L. (sf). **Pensando no nosso futuro como pesquisadores**. A Equipe de Pesquisa de Novas Alfabetizações da Universidade de Connecticut.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (coord.) **Leitura da história do mundo ocidental**. Madri, Espanha: Touro. 2001.

COIRO, J. **Compreensão de leitura na Internet: ampliando o que entendemos por meio da compreensão de leitura para incluir novas habilidades**. Eduteka. 2003.



GARRIDO, A. **A aprendizagem como identidade de participação na prática de uma comunidade virtual.** Madrid, Espanha: UOC, Instituto Interdisciplinar da Internet. 2003.

GUTIÉRREZ V., A. E-leitura, a nova revolução da leitura: do texto impresso ao cibertexto. **Revista Digital Universitária**, vol. 7, não. 5. 2006.

KALMAN, J. Em busca de uma nova palavra. **Revista Latino-Americana de Estudos Educacionais**, vol. 23, não. 1, pp. 87-95, 1993.

KALMAN, J. Discussões conceituais no campo da cultura escrita. **Revista Ibero-Americana de Educação**, vol. 46, pp. 107-134, 2008.

KRESS, G. **Alfabetização na era da nova mídia.** Londres, Inglaterra: Routledge. 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Novos letramentos:** Práticas de aprendizagem cotidianas e em sala de aula. Nova York: Open University Press/McGraw-Hill. 2006.

LEU, D. J. **Explorando a alfabetização na internet.** O professor de leitura. *Journal da Associação Internacional de Leitura.* 2001.

LEU, D. J., CASTEK, J., COIRO, J., HARTMAN, D. K., HENRY, L. A.; REINKING, D. **Pesquisa sobre instrução e avaliação nos novos letramentos de compreensão de leitura online.** Em C. Collins Block, Sh. Parris & P. Afflerbach (eds.). *Instrução de compreensão: Melhores práticas baseadas em pesquisa.* Nova York: Guilford Press. 2008.

LEU, D. J., CASTEK, J., ZAWILINSKI, L., BANERJEE, M., HOUSAND, C., LIU, Y.; O'NEIL, M. **O que há de novo nas novas habilidades de compreensão de leitura online?** Na alfabetização do ensino secundário: que pesquisas revelam o que para a prática em sala de aula? 2007.



MARTOS, E.; CAMPOS, M. (coord.) **Dicionário de novas formas de ler e escrever**. Madrid, Espanha: Santillana/Rede Internacional de Universidades de Leitura. 2013.

RUA, B.V. **Literalidade em teoria e prática**. Estudos de Cambridge em Cultura Oral e Literária (9). Nova York: Cambridge University Press. 1984.

STREET, B. V. Novas alfabetizações, novos tempos. **Revista Interamericana de Educação de Adultos**, vol. 30, não. 2. 2008.

STREET, B. V. (ed.). **Abordagens interculturais da alfabetização**. Estudos de Cambridge em Cultura Oral e Alfabetizada (23). Nova York: Cambridge University Press. 1993.

VACA, J.; HERNÁNDEZ, D. Textos em papel vs. textos eletrônicos: novas leituras? **Perfis Educacionais**, vol. XXVIII, não. 113, pp. 106-128, 2006.