

Letramento digital: a leitura no contexto de múltiplas linguagens

Prof^a. Dr^a. Mauriceia Silva de Paula Vieiraⁱ (UFLA)
Danielle Cristine Silvaⁱⁱ (UFLA)

Resumo:

Este trabalho discute o tema leitura frente às tecnologias digitais. Em um cenário em que múltiplas linguagens se entremeiam, dialogam e se complementam, essas tecnologias possibilitaram a congregação de vários recursos multimodais e/ou multissemióticos na composição dos gêneros textuais que circulam socialmente. Mudanças no formato e na disposição gráfico-textual provocam, conseqüentemente, uma mudança também na forma de ler esses textos, conforme aponta Dionísio (2008, p. 164). A autora defende também a necessidade de revisão do conceito de leitura e de estratégias utilizadas nas aulas, uma vez que, se os gêneros se materializam em formas de representação multimodal (linguagem alfabética, disposição gráfica na página ou na tela, cores, figuras geométricas etc.) que se integram na construção do sentido, o conceito de letramento também precisa ir além do meramente alfabético. Entendemos que a concepção de leitura, de texto e de leitor/autor foi sendo redimensionada a partir das tecnologias digitais, pois a tela do computador permite usos, manuseios e intervenções do leitor mais numerosos e mais livres do que o suporte impresso (Chartier, 1998). Assim, este trabalho objetiva instaurar uma reflexão sobre os novos letramentos e sobre os perfis de leitores, a partir de dados de pesquisa que investiga o letramento digital e o uso de tecnologias digitais como mediadoras no ensino da leitura. Participaram da pesquisa 83 alunos do Ensino Médio de escolas públicas mineiras. Entendemos que as tecnologias atuais podem ser compreendidas como artefatos que possibilitam não só a democratização da cultura, mas também o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Palavras-chave: leitura; letramento; tecnologias digitais.

1 Introdução

Neste artigo, nosso objetivo é efetivar uma reflexão sobre a leitura em um contexto de múltiplas linguagens. Mudanças no formato dos textos, nos suportes e, sobretudo, a ampliação das possibilidades de outros suportes além do impresso, evidenciam uma cultura digital, marcada por perfis de leitores em estado de prontidão e que escolhem, na tela dos dispositivos móveis, os percursos de leitura que querem seguir. Se por um lado encontramos evidências de uma certa autonomia, por outro nos deparamos com resultados desalentadores quando são avaliadas as habilidades de leitura no Ensino Médio. O presente paradoxo reflete uma complexidade presente na cultura contemporânea ocasionada pela fluidez entre as diferentes culturas que coexistem socialmente. Cada vez mais, os alunos leem e produzem textos nas redes sociais e paradoxalmente argumentamos que os alunos não leem. Qual o perfil de nossos alunos e como eles lidam com as tecnologias e a leitura no espaço escolar? Essas foram algumas das questões que nos orientaram na realização da pesquisa Letramento digital e neste artigo apresentaremos algumas reflexões teóricas sobre o tema. Apresentaremos, ainda, dados de uma investigação realizada no ensino médio sobre o uso das tecnologias como mediadoras no processo de ensino aprendizagem da leitura. Para isso, teceremos considerações sobre o binômio linguagem e cognição, sobre a interdependência entre tecnologias e linguagem e também sobre a formação de leitores no espaço escolar.

2. Linguagem e cognição: tecendo diálogos

A discussão sobre o que é o conhecimento encontra ecos na Antiguidade Clássica. Descartes, ao separar mente e corpo como entidades distintas, atribui à mente um papel fundamental no que diz respeito à significação: as ideias são inatas e conhecer a “verdade”, necessariamente, passa pelo domínio da mente. Em outro polo do debate, o empirismo domina a discussão sobre a mente e o conhecer: a experiência é a fonte fundadora de todo e qualquer conhecimento, uma vez que não existem ideias inatas e a existência do pensamento é condicionada à experiência sensível. Tentando conciliar esses extremos da polaridade, Kant propõe um modelo explicativo segundo o qual o conhecimento começa com a experiência: a mente depende do mundo exterior e é estimulada por ele. Entre a informação sensorial bruta e as categorias abstratas *a priori* encontram-se os esquemas, que são ativados diretamente em termos de experiência sensorial.

Do mentalismo clássico a teorias atuais, noções como linguagem e conhecimento são temas recorrentes. Se antes predominava uma posição dicotômica perpassando o binômio linguagem-conhecimento, hoje o que encontramos são estudos que procuram romper paradoxos como natureza/cultura, inato/aprendido, racionalismo/empirismo e que buscam compreender como linguagem e cognição se inter-relacionam de forma dialética e de que maneira as tecnologias têm impactado nas atividades de linguagem e nos modos de conhecer.

Para compreendermos melhor essa inter-relação entre linguagem, cultura¹, tecnologia e cognição, torna-se imprescindível voltar nossa atenção para um tempo/espaço remoto - há mais ou menos seis milhões de anos - por onde passaram os ancestrais do *Homo sapiens*. A linguagem faz parte da história evolutiva da espécie humana e seu surgimento trouxe em seu bojo uma revolução cognitiva, biológica e cultural. O desenvolvimento do tamanho do cérebro e a conquista da postura ereta, liberando a mão para o uso do utensílio e para a construção de ferramentas; a posição do rosto, facilitando o ângulo de visão e, conseqüentemente, a interação; o uso de símbolos para a comunicação com os coespecíficos e a criação de novas organizações sociais exemplificam parte dessas mudanças.

Por sua vez, a cognição humana é uma forma particular de conhecimento e difere da cognição de outras espécies, uma vez que processos históricos, ontogenéticos e filogenéticos são interdependentes e próprios da espécie *Homo sapiens* (TOMASELLO, 2003) que desenvolveu habilidades cognitivas que lhe permitiram inventar e conservar desde os mais simples instrumentos até os mais complexos meios de comunicação. Nossos ancestrais vêm aprimorando descobertas e criações: da roda ao automóvel, do 14 Bis a naves espaciais, da pólvora à bomba atômica, da máquina de Turing ao supercomputador, dos computadores portáteis aos *tablets* e *smartphones* evidenciando que, nas sociedades humanas, as tradições culturais acumulam modificações. O ser humano “está de pé sobre ombros de gigantes” e o efeito catraca² faz com que cada geração não recomece do zero. Essas modificações acontecem num processo dialético ao longo do tempo, de modo que um estágio do conhecimento sobre determinado objeto funciona como plataforma para o estágio subsequente. Também é preciso ressaltar que os processos culturais que possibilitaram a adaptação biológica do homem não criaram novas habilidades cognitivas do nada. Pelo contrário, habilidades cognitivas individuais existentes foram transformadas em habilidades cognitivas

¹ Foley (1977) define a cultura como o domínio de práticas culturais, transmitidas de geração a geração, através do qual os organismos humanos – em um dado sistema social - comunicam entre si. O autor ressalta que saber e agir são práticas humanas, vividas em um ambiente social contínuo e, portanto, entre cognição e ação há uma interdependência.

² Para Tomasello (2003, p.51-54), a metáfora da catraca permite dar conta do processo de transmissão cultural cumulativa, evidenciando que, no transcurso do tempo, as modificações necessárias são mantidas em dado artefato e servem como base até que surjam inovações que possam substituir as anteriores, sem ser necessário recomeçar sempre. Tal transmissão é essencial para manter a nova variante dentro do grupo, além de preservar a história do objeto.

culturais com dimensão sócio coletiva (TOMASELLO, 2003, p.09) devido ao envolvimento dialógico com outras mentes.

O certo é que em cada momento da história ontogenética da espécie humana, linguagem e cognição estão alinhadas às tecnologias disponíveis. Tais tecnologias “ moldam a organização social porque são estruturadoras das relações espaço-temporais às quais o pensamento e a sensibilidade do ser humano se conformam”. (SANTAELLA, 2007, p 17).

2. Linguagem e tecnologias: modos de lidar com o conhecimento

As primeiras sociedades humanas centravam sua comunicação na oralidade e a memória era a “ferramenta” que permitia o acervo de informações, de histórias, da cultura e das visões daquela comunidade para posterior transmissão. Sociedades de cultura oral e lugar por excelência dos narradores, dos mitos e das lendas, a transmissão dos saberes precisava estar pautada em conhecimentos concretos e significativos para os membros do grupo.

Com o surgimento da escrita, outras tecnologias e suportes ganharam destaque: a inscrição em barro, o papiro, o pergaminho, o papel, a tinta, o livro e, posteriormente, a escrita tipográfica. Surgiram periódicos, jornais, revistas, romances, etc. e o espaço biblioteca. As tecnologias da escrita liberaram a memória da tarefa de armazenar informações e permitiram o registro e a difusão de informações e conhecimentos em maior escala. Os novos suportes passam a funcionar como uma memória externa ao corpo e mudam-se as relações entre os sujeitos e a memória social. Além disso, a escrita permite não só a instauração de uma memória documental, mas também um tratamento mais objetivo dos dados uma vez que o autor distancia-se do escrito. Devido a essas possibilidades, a escrita desempenhou um papel essencial na constituição do discurso científico.

Assim como ocorreu com a escrita, a invenção da prensa tipográfica, do rádio e da televisão permitiu que, progressivamente, a cultura das massas alcançasse um patamar de destaque e diversos autores cunharam o termo “a nova cultura do oral”. Novas formas de difusão do conhecimento e de entretenimento, a TV e o rádio possibilitam articular outras formas de interação, aliando os recursos da comunicação oral (voz, gestos, entonações, etc.) à superação do distanciamento físico entre os interlocutores, por meio da imagem. A partir do advento do rádio e da TV, outras tecnologias foram desenvolvidas de forma acelerada (computadores, telefonia móvel, *tablets*, *ipads*, *ipods*, etc.) e neste contexto pós-moderno predomina uma cultura digital. Essa cultura é marcada pela desterritorialização, pela fluidez, pelo tráfego de informações *on line*, por outras formas de interação e de agrupamentos: as comunidades virtuais. O ciberespaço está alinhado à cibercultura, entendida como conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17). As tecnologias atuais relativizam o papel da memória e a memória alicerçada no papel. Dispositivos digitais externos permitem que as informações sejam armazenadas em bites. Com a internet, um click de busca, nos possibilita encontrar uma infinidade de informações disponíveis. Assim, entendemos que tecnologias da informação e da comunicação trouxeram impactos que complexificam os estudos a linguagem, a cultura e a cognição.

Nessa mesma direção, Santaella (2003), defende que a complexidade da cultura contemporânea é fruto da coexistência de seis tipos de lógicas comunicacionais e culturais: a cultura oral, a escrita, a imprensa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura. Essa complexidade se deve ao fato de que cada nova cultura que surgia provocava alterações nas funções sociais realizadas pelas tecnologias precedentes. Assim, na contemporaneidade, encontramos uma sincronia entre formações culturais distintas, de modo que a cultura abarca todas as formas precedentes, de forma interconectada (SANTAELLA, 2003).

Nesse contexto pós moderno, as diferentes tecnologias digitais, mais do que simples ferramentas, correspondem a tecnologias da inteligência. O filósofo Pierre Lévi (1997), em sua obra “A inteligência coletiva”, desenvolve a teoria dos quatro espaços antropológicos: a Terra, o

Território, o Espaço das Mercadorias e o Espaço do Saber. Metáforas do desenvolvimento humano, esses espaços sintetizam as transformações pelas quais o homem passa ao longo de sua existência. Para o filósofo, o Espaço do Saber abarca as novas tecnologias de comunicação, a inteligência coletiva, o ciberespaço, o navegar em redes, as multimídias etc. Entretanto, esse Espaço do Saber é um espaço virtual, dissimulado, travestido. Nele, são construídos universos virtuais - os ciberespaços - em que se buscam formas inéditas de comunicação.

É neste Espaço do Saber que a sociedade atual se encontra. As informações, a informatização, a multimídia e as tecnologias intelectuais prosperam. As redes de informática modificam, não só a visão de mundo de seus usuários, como também as habilidades cognitivas. (LEVY, 1993, p. 33).

Tais mudanças se manifestam não só nas relações sociais e nos modos de gerenciar as informações. Manifestam-se, sobremaneira, nos gêneros textuais que circulam socialmente e nos modos de leitura.

Por fim, a disseminação das tecnologias nas diversas esferas da sociedade demandam habilidades para lidar com a chamada multissemiose, uma das características do hipertexto, ligada à multiplicidade de modos de significar próprio dos textos que circulam socialmente a partir do advento das tecnologias (celulares, computadores, tv's digitais etc). Sabemos que o acesso ao conhecimento subordina-se ao domínio da linguagem, que, por sua vez, se insere num contexto diversificado e complexo. Essa complexidade se acentua nesse contexto de cultura digital e impõe exigências para a leitura e para a produção de textos. Assim, para participar efetivamente da sociedade letrada, o indivíduo não pode se dispor apenas de habilidades de (de)codificação, mas precisa, ainda, ser capaz de utilizar estratégias diferenciadas de leitura para dar conta dos letramentos necessários para agir e interagir na vida contemporânea.

3. Multiletramentos, tecnologias digitais e escola

A integração de semioses, a difusão do hipertexto e a possibilidade de escritas colaborativas possibilitam que os gêneros textuais que circulam socialmente configurem-se como multissemióticos, ou seja, exploram um conjunto de signos/linguagens (ROJO, 2009) e, conseqüentemente, colocam em foco a necessidade de se rediscutir questões relativas à leitura e à escrita, uma vez que “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências /capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2013, p.08). Mudam, ainda, os perfis e os papéis de leitores e de autores. Escrita e leitura dialogam, mesclam-se e se interpenetram a partir do advento das tecnologias que colocam, ainda, em xeque um modelo de autoria centrado em editores, uma vez que essas mídias digitais permitem que uma diversidade de gêneros seja produzida e difundida.

A confluência dessas questões traz para o ensino/aprendizagem da leitura novos desafios, uma vez que já não basta explorar apenas a leitura do texto impresso, presente no suporte livro.. Com o advento das várias tecnologias, os textos que circulam socialmente integram vários recursos semióticos como sons, imagens, palavras, *links* e permitem modos de ler diferenciados. Diversos autores (cf. ROJO, 2009; XAVIER, 2004; 2005; 2009; BRAGA, 2007; DIONISIO, 2008;) defendem que essa nova realidade linguístico textual – o hipertexto – amplia as possibilidades das práticas discursivas e apontam para o surgimento do letramento digital, parte integrante dos multiletramentos. Ser letrado digital pressupõe, segundo Xavier, mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais dispostos na tela do computador. É preciso, portanto, desenvolver competências para usar os equipamentos digitais com proficiência e, ao mesmo tempo, compreender que as atividades de leitura e escrita se revestem de diferentes abordagens pedagógicas que exigem dos envolvidos no processo ensino/aprendizagem diferentes formas de atuação.

Braga (2007) argumenta que os diferentes recursos oferecidos pelas tecnologias digitais possibilitaram propostas de ensino menos centradas no professor e mais voltadas para a interação e o diálogo. Seus estudos evidenciam ainda que a interatividade do material hipertextual favorece o

estudo reflexivo, uma vez que permite ao aprendiz verificar, de modo mais ágil, a pertinência das hipóteses construídas durante o processo. Ainda, em relação à aprendizagem, Souza (2004) indica que o processamento de uma informação veiculada por diferentes recursos semióticos (texto verbal escrito, som, imagem estática e em movimento) pode ter um efeito facilitador. No mesmo viés de discussão, Lemke (2010) argumenta que enquanto a criança lida com diversos recursos semióticos diferentes, a escola ensina usar apenas a escrita. Para o autor, é preciso trabalhar com habilidades interpretativas, ampliando as habilidades de leitura dos alunos, de modo que os aprendizes possam analisar textos impressos, vídeo ou filme, fotos de notícias e imagens de propagandas para quadros e tabelas estatísticos e gráficos matemáticos.

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de 'significado multiplicador' (Lemke 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas. (LEMKE, 2010, p.456)

Assim, entendemos que é preciso ajudar os alunos a compreenderem exatamente como ler o texto de forma diferente e interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença um do outro.

De forma mais incisiva, Lemke afirma:

Habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática correspondem de forma aproximada a habilidades tradicionais de produção textual e de leitura crítica, mas precisamos compreender o quão estreita e restritiva foi, no passado, nossa tradição de educação letrada para que possamos ver o quanto a mais do que estamos dando hoje os estudantes precisarão no futuro. Nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeo clips, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.) (LEMKE, 2010, p.462)

Outro aspecto ligado ao letramento digital diz respeito à inclusão social. Essa modalidade de letramento abre espaços de acesso ao conhecimento, à informação. Por outro lado, segundo Britto (2004), a ampliação dos meios de comunicação e de objetos e produtos que foram incorporados tanto no cotidiano, como no processo produtivo é um dos fatores que contribuem para as taxas de analfabetismo no Brasil.

4. Letramento digital e formação de leitores no espaço escolar

Nesta última seção apresentaremos os dados da pesquisa Letramento digital. Entrevistamos oitenta e três alunos do terceiro ano do E.M. de escolas públicas mineiras. A faixa etária dos participantes encontra-se no intervalo entre dezesseis a vinte e seis anos. A maioria dos entrevistados possui entre dezesseis e dezessete anos. O instrumento de coleta de dados possuía questões estruturadas, semi estruturadas e questões abertas e foi aplicado em sala de aula. Os dados indicam que 80% possuem internet em sua própria residência, aprenderam a utilizar o computador sozinhos e permanecem cerca de dez horas semanal na internet. Tais dados evidenciam um perfil de nativos digitais.

Questionados sobre o uso de equipamentos que possuem, do informantes declararam possuir computadores, impressoras, scanner, web-camera, camera fotográfica digital e acesso à internet. O questionário demonstrou ainda, que noventa e nove por cento dos estudantes possuem celulares e

que usam tais equipamentos para acessar redes sociais e participar de discussões.

Em relação ao uso das tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa, o recurso mais utilizado é o data-show e o retroprojetor, e os menos utilizados são o vídeo e a internet. Tais questões podem ser explicitadas se considerarmos, sobretudo, os problemas com a capacidade e a disponibilidade da internet. Ao questionarmos sobre as percepções que possuíam sobre o baixo uso de tecnologias como o computador e a internet como ferramentas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa, encontramos os seguintes dados:

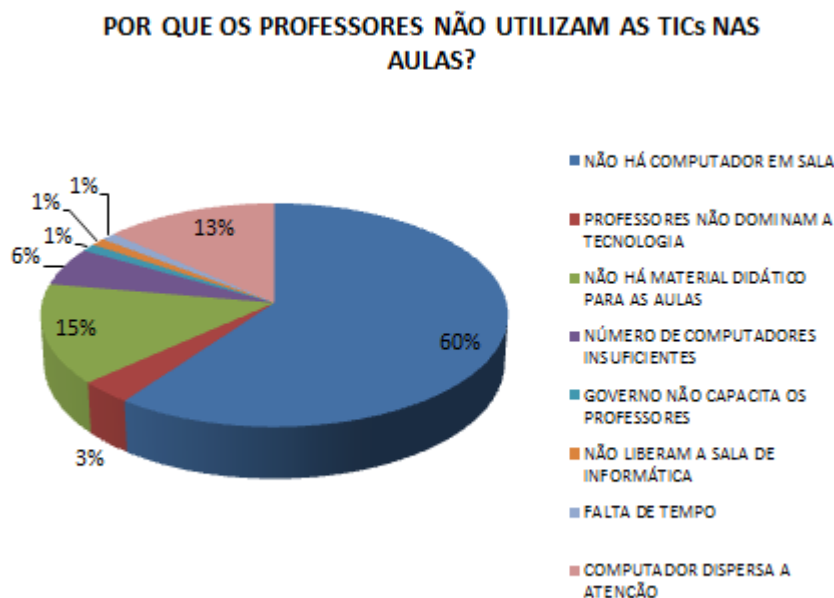


Gráfico 1: Hipóteses para a não utilização das TIC nas aulas de Língua Portuguesa segundo o E.M.

Dentre as causas para a não utilização da tecnologia pelos professores, a ausência de computadores em número suficiente é o principal motivo, seguido da ausência de materiais didáticos para aulas com a tecnologia. Os informantes afirmam ainda, que apesar de os professores não utilizarem o aparato em sala de aula, nas pesquisas propostas para casa é solicitada a utilização do computador. Ainda é importante mencionar que 86% dos estudantes relatam que nunca tiveram uma aula de Língua Portuguesa mediada pela tecnologia e 94% deles afirmam que gostariam de ter aulas em que pudessem utilizar o computador no espaço escolar.

Conclusão

Ao discutirmos a interface entre tecnologias digitais e ensino da leitura buscamos entender como essas diferentes tecnologias produzem impactos nos modos de organizar as informações e, conseqüentemente, na gestão do conhecimento. Como a leitura é um dos meios pelos quais temos acesso ao conhecimento, consideramos ser imprescindível que o professor possa ser preparado para lidar com as múltiplas possibilidades que as tecnologias oferecem. Muito se discute sobre a questão da leitura no país e entendemos que as tecnologias digitais podem ser consideradas como mais uma ferramenta que pode auxiliar o trabalho docente. O aprendiz precisa saber selecionar os conteúdos que se encontram disponíveis e dar um tratamento adequado à informação, descartando aquelas que não acrescentam ou que pouco acrescentam a seu projeto de aprendizagem. Trata-se de aprender a gerir o próprio conhecimento, aprendendo a aprender por meio das tecnologias. Esse é o desafio posto a professores que trabalham com a leitura: o de ensinar o aluno a ser um sujeito que seleciona,

que analisa, enfim, que não se perca emaranhado de informações.

Referências Bibliográficas

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, Júlio César (org.) **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. 2.ed. – São Paulo : Global, 2004.

CHARTIER, R. (1998). **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. SP: EDUNESP

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (organizadores). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 3.ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2008.

FOLEY, W.A. **Anthropological linguistics: an introduction**. Oxford: Blackwell, 1977. Cap. 1, p.1-40.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. linguist. apl.**, Campinas , v. 49, n. 2, Dec. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 01 Dez. 2013.

LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo, Edições Loyola, 1998.

POSTMAN, N. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. Revista FAMECOS. Porto Alegre, n 22, dez. 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo : Paulus, 2007.

SOUZA, Ricardo Augusto. Comunicação mediada pelo computador: o caso do chat. In: COSCARELLI, Carla Viana. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.111-118.

TOMASELLO, Michel. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz & MENDONÇA, Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 133-148.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In. MARCUSCHI, Luiz Antonio & XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, pp. 170-180.

XAVIER, Antônio Carlos Xavier. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia.** – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

i **Mauriceia Silva de Paula VIEIRA, Profa. Dra.**
Universidade Federal de Lavras (UFLA)
mauriceia@dch.ufla.br

ii **Danielle Cristine SILVA, bolsista FAPEMIG**
Universidade Federal de Lavras (UFLA)
danielle.letrasufla@gmail.com