

# Leitura na sociedade da informação e formação de professores: um olhar sociocognitivo

*Cristina Vergnano-Junger (UERJ)\**

## Resumo

Este artigo trata da leitura na era da informação sob uma perspectiva teórico-metodológica sociocognitiva e multidirecional. Nosso objetivo inicial é fomentar a reflexão sobre o processo leitor num mundo onde as interações mediadas pelas tecnologias informáticas têm levado a muitas práticas leitoras não canônicas. Estendemos, também, a reflexão para a relação entre tal realidade, a leitura na escola e a formação dos professores, agentes de letramento. Para tal, apresentamos considerações sobre sociocognição, leitura, textos em ambiente virtual e uma proposta metodológica de categorização de gêneros textuais. Discutimos o papel da escola no desenvolvimento do letramento e o lugar da formação de professores para seu incremento. Como não pretendemos oferecer receitas para ensinar a ler, mas sim fomentar uma reflexão crítica sobre o tema, formulamos seis parâmetros a serem considerados na proposição de mudanças na prática escolar referente à leitura: (a) desnaturalização do processo leitor; (b) ensino de leitura contextualizada; (c) inclusão da reflexão sobre gêneros textuais; (d) inclusão das tecnologias e seus textos de forma crítica no ensino; (e) valorização da história leitora de cada sujeito envolvido no processo e (f) valorização da formação de professores. A título de conclusão destacamos que a leitura e as tecnologias digitais fazem parte de nossa vida social, mas aquela precisa ser aprendida e trabalhada, sistematicamente, sob uma perspectiva multidirecional, considerando os gêneros textuais, os aspectos cognitivos e a influência social no processo. Professores, como guias e incentivadores do letramento, devem ser alvo de ações contínuas de formação crítica.

## 1. Vivemos em um mundo digital

Ao longo de sua história, percebemos que o ser humano se caracteriza, entre outros aspectos, por sua capacidade de mudança e adaptação. Parte dessa capacidade se relaciona ao desenvolvimento de artefatos, dos mais diversos, para atender a suas necessidades e superar desafios. Constatamos que o mundo atual e nossas sociedades, embora não de forma homogênea, estão vivenciando uma nova era, chamada de sociedade da informação (Lavid, 2005).

A informação, o conhecimento construído e compartilhado e a aprendizagem permanente são palavras de ordem nesse novo contexto. Estar atualizado, saber procurar as informações e selecioná-las, aprender sempre são atitudes esperadas dos membros dessa sociedade. A rapidez e a mutabilidade também fazem parte do cenário, gerando

\* Este trabalho faz parte das pesquisas do Projeto Interleituras – fase 2, com bolsa Prociência/UERJ e auxílio APQ1/2013-02 da Faperj.

tanto um positivo dinamismo, quanto o estresse de nunca se conseguir dominar tudo (e a tempo) o que vai sendo incorporado à bagagem cultural dessa era.

O advento da informática e, mais concretamente, a criação de interfaces virtuais amigáveis e a universalização da internet, podem ser considerados como os avanços tecnológicos que favoreceram o surgimento dessa realidade (Lavid, 2005). Em termos mais especializados, por exemplo, os computadores permitem que sejam realizados cálculos complexos rapidamente, sem os quais vários avanços em diferentes áreas (medicina, astronomia, engenharia etc.) seriam impossíveis. No entanto, no cotidiano, essa inserção massiva dos recursos informáticos e de comunicação também favoreceram alterações de comportamento e a criação coletiva de novos usos da linguagem.

Hoje, estamos ao mesmo tempo mais próximos e mais isolados. Podemos ter acesso, na ponta de nossos dedos, a notícias, imagens, textos, vídeos, trabalhos acadêmicos e artísticos, informações/transações financeiras, em diferentes línguas, distintos países e povos. Alguns materiais do passado (como filmes antigos ou documentos digitalizados) também estão sendo incorporados aos bancos de dados virtuais e colocados à disposição dos navegadores. O contato entre pessoas, que podia distar meses nas interações mediadas por correios convencionais, se dá instantaneamente (ou quase), por meio de SMS, *Skype*, *WhatsApp*, ou *e-mails*. Muitas vezes, no entanto, esse acesso reduz o contato físico pessoal e mantém as pessoas fixas apenas nas telas dos dispositivos, na contradição de estarem sozinhas-acompanhadas.

Em termos educacionais, também há mudanças. Por exemplo, crescem as ofertas de cursos na modalidade de ensino a distância (EAD), as videoconferências/videoaulas, tutorias semipresenciais ou exclusivamente via computador, entre outros. Enfim, tudo isso nos modifica. Leva-nos mais perto das informações e de pessoas, acelera contatos e práticas, nos dá certa autonomia de escolha. Impõe, igualmente, no entanto, a necessidade de sermos críticos, seletivos, observadores, pois somos não apenas sujeitos passivos, mas co-criadores dos materiais e das práticas que estão sendo propostos e potencializados no e a partir do ambiente virtual.

O ambiente virtual tem como algumas de suas características inerentes: a acessibilidade, a rapidez, a virtualidade/efemeridade, a multimodalidade e a intertextualidade/hipertextualidade (Cassany, 2012). Destacamos, ademais, um aspecto que, no âmbito de nossas pesquisas, assume lugar de destaque: o fato de que grande parte das interações mediadas por computador o são por meio da leitura/escrita. Isso significa que, apesar de todas as alterações que esses processos sofram em função de uma maior liberdade, ausência de filtros e controle, necessidade de agilidade, como destacado por Cassany (2012), o meio digital não levou à substituição da escrita/leitura por interações audiovisuais, por exemplo. Ainda assim, perguntamo-nos que leitura e escrita são essas, em que conservam elementos dos processos executados em outros suportes, em que mudam e o que passam a significar nesse contexto da era da informação.

Nosso campo de estudos centra-se nas questões leitoras. Portanto, não propomos discutir as práticas de produção escrita neste artigo, embora reconheçamos a estreita ligação entre ambos os processos. Ao longo das páginas seguintes, trazemos, brevemente, conceitos que subjazem em nossa prática investigativa. Incitamos, também, à reflexão sobre as implicações dessa situação de leitura numa sociedade mediada pela informática, de maneira especial, para a formação de docentes. Assumimos, ainda, que a discussão sobre a questão do professor é de suma importância, haja vista sua posição como multiplicador de leitores críticos e autônomos.

## 2. Posicionamentos teóricos

### 2.1. Sociocognitivismo e leitura

A leitura é uma atividade social. Faz parte ativa de nossa vida, quando consideramos, claro, as sociedades letradas. Isso, inclusive, nos casos de analfabetos, que reconhecem, ao viver nesses contextos, o papel e a relevância da escrita e leitura no cotidiano. No entanto, não podemos ignorar o componente cognitivo envolvido no processo leitor, da mesma forma que não devemos excluir as considerações de ordem social, nem a influência que essa vivência entre grupos humanos imprime em nossa cognição.

Quando nos referimos ao sociocognitivismo, seguindo as reflexões de Koch e Cunha-Lima (2007), reconhecemos que há várias origens teóricas envolvidas em suas propostas, bem como a congregação de diferentes áreas do saber. Concordamos que “os processos cognitivos (...) constituem e são constituídos pelas práticas sociais e culturais” (Koch; Cunha-Lima, 2007, p. 257), resultando da interação entre várias ações, “dentro e fora das mentes numa inter-relação complexa” (id. *ibid.*, p. 280). Isso significa que, além do reconhecimento de todas as contribuições biológicas e psicológicas e do interesse voltado para a capacidade do cérebro humano de aprender e construir conhecimento, esse enfoque faz a opção teórico-metodológica de “integrar perspectivas contextuais ao tratamento da cognição humana” (id. *ibid.*, p. 290). As autoras destacam, ainda, o foco dado aos estudos do texto por pesquisadores que adotam tal perspectiva.

Nesse sentido, assumimos a leitura como uma atividade desenvolvida socialmente, aprendida na comunidade, em geral via escola, de caráter complexo, interativa e influenciada por aspectos sociais, contextuais e cognitivos. Em termos de cognição, Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p.246) argumentam que:

Os processos de compreensão que levam a essa representação [do que o texto significa]<sup>1</sup> ocorrem em níveis múltiplos em diversas unidades da linguagem: no nível da palavra (processos lexicais), no nível da sentença (processos sintáticos) e no nível do texto. Nesses níveis, contribuem processos de identificação de palavras, análise e mapeamento

<sup>1</sup> Grifo nosso.

referencial e uma variedade de processos inferenciais, que interagem com o conhecimento conceitual do leitor de maneira a produzir um modelo mental do texto.

Questões ligadas à arquitetura cognitiva emergem em qualquer tentativa de organizar esses processos em um arcabouço para compreensão. As diversas fontes de conhecimento podem interagir livremente ou com graus variados de limitação.

Isso implica que, num nível inicial, a compreensão depende do reconhecimento e decodificação das palavras. Isso se percebe quando observamos crianças em processo de alfabetização, adultos com baixa competência leitora, ou aprendizes de línguas estrangeiras. Seu foco está mais centrado no nível lexical e, muitas vezes, a compreensão mais profunda do texto não é alcançada plenamente. Em níveis mais complexos, como apontam os próprios autores (id.ibid, 2013), entram em marcha processos inferenciais e o monitoramento da compreensão. E, como enfatizam, “a capacidade geral de compreensão da leitura e seus componentes aumentam com a experiência em leitura” (Perfetti; Landi; Oakhill, 2013, p. 264).

Destacamos, também, brevemente, dado o contexto deste artigo, o papel de nossa memória e a organização e armazenamento de informações sob a forma de esquemas (Koch, 2005). Para entender a noção de como funciona nossa memória e o que são os esquemas, recorreremos à metáfora do arquivo.

Ao longo da vida e de nossas interações sociais, vamos adquirindo informação e construindo conhecimento – seja uma experiência episódica, seja uma etapa de qualquer processo, como o de leitura. Tudo isso precisa ser categorizado e armazenado. Mas, considerando seu volume e a continuidade na incorporação de novos conteúdos, não seria factível crer que os guardamos integralmente, nem da forma como os recebemos no primeiro momento. Por isso, eles são selecionados, categorizados e organizados em grupos, esquemas, e armazenados em nossa memória profunda (Koch, 2005). Imaginemos que esta memória profunda é um enorme arquivo. Tudo ali se encontra codificado e colocado em suas respectivas gavetas. Quando queremos ler, ou vivenciamos alguma experiência, nossa memória é ativada e vamos buscar no tal arquivo os elementos necessários para processar a nova informação. A memória de meio termo seria uma (ou algumas) das pastas do arquivo, colocada sobre nossa mesa para ficar mais à disposição. No entanto, o processo utiliza ainda uma memória de curto ou curtíssimo prazo, bem menor, porém mais imediata. Poderíamos representá-la pelas nossas mãos, tomando determinados papéis das pastas para uma análise imediata. Claro que, como temos capacidade limitada para segurar e olhar muitos *papéis* estes estariam constantemente sendo trocados por outros, retirados das *pastas*. Isso ocorre com nossa memória no momento da leitura: um constante movimento de ativação e intercâmbio dos esquemas armazenados, para favorecer a construção de sentidos. Estas redes complexas de armazenamento permitem não só a sua representação

na memória, como também a sua recuperação para guiar o reconhecimento de novos eventos. Como afirma Coltheart (2013, p. 24), “ler é processar informações: transformar escrita em fala, ou escrita em significado. Qualquer pessoa que tenha aprendido a ler terá adquirido um sistema mental de processamento de informações capaz de realizar essas transformações.”

Ao longo de nossos estudos, sem pretender abandonar os modelos clássicos que caracterizam o processo leitor, nem propor um modelo novo, oferecemos duas perspectivas para definir leitura metodologicamente. Elas baseiam-se na forma de processamento informacional e congregam em dois grandes blocos os modelos ascendente e descendente, por um lado, e o modelo interativo, por outro. Neste último caso, nos permitimos associá-lo, ainda, à abordagem discursiva de Maingueneau (1996) da leitura como enunciação.

Desta forma, chegamos à conclusão de que, ao encarar a leitura, sujeitos podem, em uma primeira perspectiva, fazê-lo de modo unidirecional (Vergnano-Junger, 2010). Ou seja, aquele cujo leitor se foca exclusivamente em uma direção do fluxo informacional, ora de si para o texto (descendente), ora, em oposição, do texto para o leitor (ascendente). A aparente contradição em unir dois modelos opostos num mesmo conjunto se dissolve ao nos voltarmos para alguns aspectos da prática escolar. Pensemos nos livros didáticos tradicionais (e, às vezes, mesmo os considerados comunicativos) de ensino de língua estrangeira, por exemplo. Neles, vemos que as perguntas de compreensão textual se organizam de modo a contemplar primeiro uma série de questionamentos decodificadores, voltados para a apreensão de dados explícitos no material lido. Seguem-se perguntas que poderiam ser respondidas sem qualquer leitura, pois envolvem apenas a bagagem de conhecimentos e sentimentos do leitor. O texto, neste caso, torna-se apenas pretexto para a fala ou escrita (prática de produção linguística). Sendo assim, ditos modelos acabam caminhando juntos e compartilham a mesma tendência a limitar o processo leitor a um processamento da informação de mão única.

Em contrapartida, segundo a perspectiva multidirecional, assumimos que ler é conjugar diferentes elementos em múltiplas direções (Vergnano-Junger, 2010). Isso significa que o leitor faz conexões, pondo em diálogo o texto lido, a sua bagagem prévia e todos os elementos contextuais, culturais, sociais, procedimentais e textuais que possam ser acionados. Num contexto educacional, propostas de leituras que sigam tal perspectiva, devem explorar não só os dados contidos no texto, mas também as relações intertextuais que possam favorecer. Também precisam estimular o leitor a utilizar conscientemente estratégias e recursos variados para solucionar problemas, ampliar conhecimentos e construir sentidos. Tudo isso deve ser realizado de maneira crítica, atendendo aos objetivos do leitor e considerando as especificidades do gênero textual e do contexto em que se inserem o texto, a atividade leitora e os sujeitos envolvidos.

Entendemos que esta perspectiva multidirecional, portanto, atende a uma posição teórica sociocognitiva. Isso porque preocupa-se com procedimentos, conhecimentos armazenados e estruturados sob a forma de esquemas, memória e capacidade de estabelecer conexões, mas também reconhece a modulação que tais aspectos sofrem em termos contextuais e sociais, na interação com o outro e com o grupo. Para a leitura em uma realidade digital e para as preocupações educacionais, oferece elementos relevantes de reflexão e ação, dada a própria natureza dessas atividades e contextos.

## 2.2. Leitura e textos em ambiente virtual

Nos ambientes virtuais encontramos multiplicidade de textos. Muitos são digitalizações de materiais impressos ou criados para circular socialmente em meios físicos – jornais, revistas, livros, rótulos, cartazes etc –, transpostos para a internet, ou outras mídias digitais. No entanto, pela própria natureza do meio virtual, os textos tendem a assumir majoritariamente características peculiares a esse ambiente no qual circulam. Também se ajustam às necessidades e demandas de seus usuários e criadores e vão incrementando-se na medida em que avançam os recursos tecnológicos. Isso lhes confere características que, se não são exclusivas do suporte, são nele potencializadas, como comentamos a seguir.

Os textos eminentemente digitais são compostos hipertextualmente<sup>2</sup>. Ou seja, sua natureza é marcada pela interconexão por meio de *links*, numa composição e acesso não-lineares (Magnabosco, 2009). Diversos textos e imagens conectam-se, uns aos outros, seguindo propostas oferecidas por seus autores e/ou criadores das páginas, formando uma rede de materiais cuja hierarquia não é fixa. Tais *links* funcionam como “amalgamas cognitivos” (Xavier, 2002, p. 173), ajudando o leitor a ativar memória e esquemas, a despertar seu interesse e curiosidade. Também favorecem uma nova forma de coesão, a digital (id.ibid, p. 172), que vai além do texto tradicionalmente concebido, apontando e unindo possibilidades de trajetórias de leitura. Nessa tarefa de hiperleitura, cabe ao leitor o importante papel de selecionar, avaliar as conexões e seu potencial coesivo, construindo coerência.

Outro aspecto presente na construção textual em ambiente virtual, quase na totalidade dos casos, é a multimodalidade (Cassany, 2012). Tal característica diz respeito à congregação de diferentes linguagens num mesmo *texto*. Aspectos tipográficos (como negrito, itálico, cores, formas e tamanhos de letras), presença de gráficos, esquemas, tabelas, fotos, imagens variadas já estão presentes nos suportes impressos. Nos textos digitais, soma-se a esses recursos a inserção de vídeos/ imagens em movimento e sons,

<sup>2</sup> O hipertexto não é uma exclusividade dos materiais virtuais. Notas de pé de página, sumários, referências bibliográficas, lista de seções ou matérias na primeira página de jornais etc, são uma forma de hipertexto. No entanto, o meio digital, com seus recursos, potencializa essas ligações e as converte em característica estrutural da composição de seus textos (Vergnano-Junger, 2010).

que podem tanto integrar diretamente o texto verbal, como (o que frequentemente ocorre) promover um diálogo intertextual com este por meio do acesso via *links*<sup>3</sup>.

A partir das observações de Cassany (2012), enfatizamos que, no meio digital, a multimodalidade é, por assim dizer, uma via de mão dupla. Em outras palavras, não são apenas linguagens visuais ou sonoras que se incorporam a (ou complementam) textos verbais escritos. Há, por exemplo, entre outras possibilidades, propostas de comentários verbais escritos oferecidas a partir de imagens e sons, com as quais dialogam. Ou seja, seria o caso da incorporação da palavra à imagem ou som. Em termos de leitura, portanto, é preciso, necessariamente, estar aberto ao olhar multimodal, pois os sentidos se constroem (ou devem construir-se) com base na interação entre diferentes linguagens.

O caráter virtual do suporte somado à hipertextualidade e multimodalidade permite o surgimento de outros aspectos próprios do meio e de seus textos: a efemeridade; a brevidade; a fragmentação; a dificuldade de estabelecer, muitas vezes, autorias e fontes (Vergnano-Junger, 2010. Cassany, 2012). Marcuschi (2001) considerou que a dispersão envolvida no contato com esses textos, por conta de tais características, promove um *stress* cognitivo no leitor. Este deve aprender, portanto, a lidar com a fragmentação, a falta de hierarquia e a inter/hipertextualidade, usando seus conhecimentos e habilidades estratégicas para traçar caminhos, manter seus objetivos em foco, selecionar adequadamente o material lido e construir sentidos no processo.

### 2.3. Uma proposta para a caracterização de gêneros textuais

Bakhtin (1997) alertou-nos para o fato de que agimos no mundo utilizando a língua e o fazemos, concretamente, por meio de enunciados. Tais enunciados são sempre inseridos em um determinado gênero. Esses gêneros definem-se num determinado tempo e contexto social. Portanto, as mudanças operadas nos grupos sociais podem afetar/afetam as necessidades de seus membros e, conseqüentemente, o uso da linguagem. Sendo assim, também os gêneros textuais poderão sofrer alterações: alguns novos surgirão, outros desaparecerão (ou nem chegarão a existir em certo contexto), ou aqueles existentes passarão por ajustes (Marcuschi, 2008; 2010.).

O advento das tecnologias da informação e comunicação, como já comentamos anteriormente e seguindo autores como Cassany (2012), vem mudando nossa forma de atuar no mundo, de interagir uns com os outros e de utilizar a linguagem. É fácil concluir, seguindo o raciocínio sobre a natureza dos gêneros textuais, que os “usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias” (Marcuschi, 2010, p. 20) fomentam o surgimento e/ou adaptação de gêneros textuais próprios para os suportes digitais.

<sup>3</sup> Muitas vezes tais imagens, vídeos e sons são, eles próprios, *links*.

Dessa forma, discutir leitura mediada por tecnologias digitais leva-nos a refletir sobre os gêneros típicos e circulantes nesse ambiente. Isso porque o seu reconhecimento faz parte do processo de ativação de conhecimentos armazenados em nossa mente, os quais podem favorecer a construção de sentidos e orientar nossas ações quando temos que lidar com tais gêneros.

Marcuschi (2008) informa-nos que os gêneros textuais, entre outras ideias, são um “esquema cognitivo” (id. *ibid.*, p. 149). Podemos entendê-lo tomando como base o fato de que, para identificarmos um gênero, devemos, segundo o próprio autor, considerar que ele possui “uma forma e uma função [elemento primordial<sup>4</sup>], bem como um estilo e um conteúdo” (Marcuschi, 2008, p.150). Ora, tais atributos constituem (ou nos permitem constituir para o gênero) um modelo esquemático, armazenável em nossa memória profunda, passível de recuperação e uso quando necessário. Essa aplicação entra no âmbito dos procedimentos estratégicos, portanto, cognitivos. Mas os gêneros também têm um forte componente sociocultural, já que a definição dos gêneros (mesmo que inconsciente) não é uma ação individual, mas social e coletiva, como podemos pressupor a partir dos posicionamentos de Bakhtin e Marcuschi já comentados.

Neste artigo, propomos uma organização metodológica para a identificação de gêneros textuais, partindo do posicionamento de Marcuschi (2008; 2010). Não se trata de um conceito no sentido estrito, mas de parâmetros a serem utilizados, quer em pesquisas, quer na atividade docente, visando à categorização de gêneros textuais, em especial os novos advindos das práticas mediadas por computador. As discussões que nos permitiram formular esse modelo se desenvolvem no âmbito do GRPesq LabEV e tiveram sua melhor síntese na pesquisa de Donato (2014), autora com quem dialogamos.

Para determinar se um texto pertence a um gênero específico (e qual seria ele), propomos considerar primeiro, concordando com Marcuschi (2008; 2010), que todo gênero textual implica uma função comunicativa, um conteúdo e uma forma. Acrescentamos a esses três elementos, o suporte. Justificamos tal inclusão com base tanto em nossa experiência<sup>5</sup>, quanto em autores como o próprio Marcuschi (2008; 2010) e Maingueneau (2001). Isso porque a alteração no meio de circulação, armazenamento e exposição desse gênero (ou seja, seu suporte) pode acarretar em sua modificação, até o extremo de viabilizar o surgimento de um novo gênero. Foi o que ocorreu, por exemplo, com carta (suporte impresso/ manuscrito) e *e-mail* (suporte digital). Embora compartilhem alguns aspectos da função comunicativa e do conteúdo, a alteração no

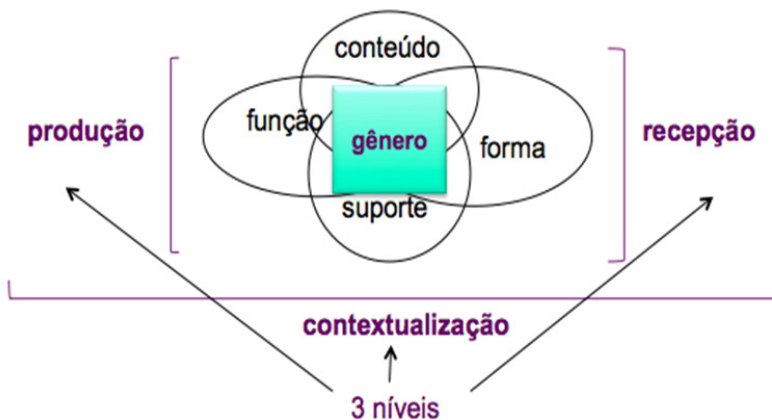
<sup>4</sup> Grifo nosso.

<sup>5</sup> Quando nos referimos à experiência, incluímos a prática docente, a observação assistemática ou durante pesquisas de gêneros textuais e o diálogo com Donato (2014) durante o desenvolvimento de seu estudo.



suporte gerou adaptações na forma e acabou por gerar, também, diferenciações que afetaram seus demais elementos constituintes. Temos em mente que há *e-mails* que chegam quase a converter-se em *chats*, dada a rapidez nas trocas de mensagens entre dois interlocutores. Isso só ocorre em função da tecnologia envolvida no suporte virtual e das possibilidades que gera.

Figura 1: Proposta esquemática de categorização de gênero textual



Na figura 1, esquematizamos o modelo de categorização composto a partir das discussões com Donato (2014). Além do que decidimos considerar como os quatro pilares constituintes dos gêneros textuais – função comunicativa, conteúdo, forma e suporte –, incluímos três níveis ou perspectivas de olhares sobre tais pilares. São eles: o nível da produção, o da recepção e o da contextualização. Partimos, também, de aspectos sociocognitivos da leitura<sup>6</sup> – uso de estratégias, ativação de conhecimentos e esquemas, reconhecimento do papel do contexto sociocultural no qual se inserem emissores, receptores e textos – para organizar os parâmetros de cada nível.

Assim, quando pensamos na produção, levamos em conta o fato de que, ao escrever algo para ser lido, o emissor antecipa conhecimentos e características de seu leitor. Em outras palavras, escreve para alguém pressuposto, idealizado, esperado. Procura ao mesmo tempo atender os seus objetivos, enquanto seleciona conteúdos, formas e esquemas que possam ser compartilhados com seu interlocutor. Seus objetivos determinam a função comunicativa que pretende pôr em marcha com seu texto. Esta,

<sup>6</sup> Por força da orientação de nossas pesquisas com foco no processo leitor, todos esses níveis são analisados sob a perspectiva da compreensão. Isso não os torna inadequados para as reflexões sobre produção escrita. No entanto, não abordamos aqui tais questões.

por sua vez, o ajuda a definir parâmetros de conteúdo e forma, ambos interligados, como assinalado anteriormente, a quem será o receptor. No que se refere ao suporte, cabe quanto a ele uma dupla seleção. Por um lado, determinar qual o meio que melhor armazenará, conduzirá e mostrará o gênero. Por outro, decidir como atuar nesse meio escolhido de modo a alcançar os objetivos e cumprir a função pretendida. Seja como for, entendemos que o sujeito emissor é seu primeiro receptor e dialoga consigo mesmo durante o processo de elaboração do texto.

Esta produção segue parâmetros sociais e cognitivos. O próprio emissor precisa ativar esquemas, tanto de procedimentos quanto de conhecimentos (temáticos, textuais, linguísticos etc), para que seu texto se insira num determinado gênero e possa ser compartilhado com sua comunidade linguística e social.

Sob o ponto de vista da recepção, o primeiro aspecto a destacar na categorização aqui apresentada é a ativação do esquema de gênero textual propriamente dito. O leitor aproxima-se do texto e estabelece relações entre o que lhe é oferecido e o que ele próprio traz como bagagem de conhecimentos. Cada um dos pilares será submetido a essa confrontação. Sendo assim, o receptor precisa ter elementos, tanto explícitos ou sugeridos no texto, quanto em seu conjunto de esquemas prévios sobre: (a) que função este gênero tem; (b) como ajo neste suporte e que características ele imprime ao texto (e seu gênero); (c) se o conteúdo faz parte de minha bagagem, ou se tenho elementos para negociá-lo; (d) como se caracteriza sua forma e até que ponto ela é transparente para mim; (e) quais são meus objetivos de leitura e como eles se relacionam e/ou são atendidos pelo material que estou acessando.

Basicamente, ressaltamos aqui aspectos cognitivos da leitura, relacionados tanto ao emissor quanto ao receptor dos textos. No entanto, quem são esse leitor e esse autor, o que fazem, por que decidem criar/utilizar aquele material, quais as suas experiências, ou em que contexto vivem também são fatores relevantes no processo. Tais aspectos não se limitam exclusivamente aos níveis de produção e/ou recepção. Por isso mesmo, para ressaltar o caráter social e cultural da leitura e da composição dos gêneros textuais, introduzimos o nível da contextualização, fortemente inspirado nas reflexões de Donato (2014). Este nível, como pode ser observado na figura 1, relaciona-se não apenas aos pilares, mas aos outros dois níveis, entrelaçando-os. É a contextualização que nos permite, nessa categorização, enfatizar os aspectos sociais e contextuais tanto da produção do gênero, quanto de sua recepção. Trata-se, portanto, de observar aqueles elementos que são nitidamente relacionados ao coletivo, à esfera de atuação humana em sociedade: como e por que circulam os gêneros, que papel têm, quem são as pessoas que a eles se relacionam e para quê, em que tempo estão todos os envolvidos, em que espaço e como essa circunstância espaço-temporal afeta as produções de sentido e os próprios aspectos cognitivos.

Em última análise, como expusemos a princípio, esta proposta não se caracteriza

como um conceito de gênero, mas como critérios para avaliar textos e associá-los a determinado gênero. Seu caráter é, assim, metodológico. Defendemos sua utilidade para a classificação de gêneros textuais, em especial os novos, segundo parâmetros objetivos, específicos, que podem valer para qualquer gênero<sup>7</sup>. Mas também consideramos que pode ter interesse para a atuação docente, no que se refere ao trabalho com desenvolvimento do letramento na sociedade da informação, tema do qual tratamos adiante.

### 3. Reflexões sobre leitura, ensino e formação de professores

A trajetória desenhada até o presente momento neste artigo permite-nos destacar algumas ideias:

- a) vivemos numa sociedade cujas relações estão cada vez mais mediadas pelas tecnologias informáticas;
- b) o contato entre as pessoas nessas interações digitais se faz fortemente por meio da escrita e leitura;
- c) os textos que circulam nos meios digitais estão marcados por características próprias do suporte e favorecidas pelos avanços tecnológicos – rapidez, fragmentação, virtualidade, não-hierarquização, hipertextualidade, multimodalidade e
- d) apesar de frequente, a leitura não é uma atividade fácil ou natural – é aprendida, complexa e envolve aspectos tanto sociais quanto cognitivos.

A escola é um lugar privilegiado para o aprendizado inicial (e seu aperfeiçoamento) da escrita e da leitura e para o desenvolvimento do letramento (Vergnano-Junger, 2010). Este trata-se de um processo, contudo, que não se limita às instituições escolares, ou à educação formal, mas continua aperfeiçoando-se ao longo da vida, nas trocas e contatos com o mundo da escrita, nas práticas letradas vivenciadas em si. Por isso, chamam-nos a atenção tanto as manifestações do senso comum que afirmam que os jovens não leem, quanto desempenhos deficientes em exames nacionais relacionados à escrita e à leitura. Qual será o problema?

Se observamos as pessoas no nosso dia a dia, vemos que a maioria está, em restaurantes, conduções, na rua, em lojas, *shoppings* e mesmo em sala de aula, atenta à tela de seu *smartphone*. Está quase sempre, lendo e enviando mensagens ou pesquisando algo na internet. Ou seja, essas pessoas estão fazendo uso da leitura. Dada a intensidade de tais práticas, não podemos considerá-las, nem de difícil realização,

<sup>7</sup> Esclarecemos que nossa proposta foi pensada para gêneros eminentemente escritos. Acreditamos que seja possível adaptá-la para os orais e, mesmo, para gêneros que usem linguagem não verbal. No entanto, não é esta, no momento, nossa preocupação. Não fizemos qualquer estudo empírico que corrobore tal possibilidade ampliada. No âmbito do GRPesq LabEV há pesquisas, contudo, que têm utilizado tais critérios para discutir a classificação quanto ao gênero textual de diferentes textos, com ênfase no suporte virtual, como, por exemplo, capas de revista e *homepage* (Donato, 2014), par *post/comentário* (pesquisa de mestrado em curso de Raquel Freitas, UERJ, 2015), notícias em jornais digitais (pesquisa em curso, da pesquisadora autora deste artigo, 2015, com equipe de bolsistas pibic).

nem desprovidas de prazer para seus participantes. O mesmo não pode ser afirmado quando propomos leituras escolares. Vemos nisso o que chamamos de conflito entre as leituras canônicas e as leituras socialmente motivadas.

Ao afirmar que os jovens não leem, professores se referem aos textos e gêneros considerados de prestígio no mundo acadêmico e escolar, em geral literários ou jornalísticos e de estudo e pesquisa (científicos ou de divulgação científica). Essas leituras são impostas, o que já lhes tira grande parte do apelo. Além do mais, muitos desses gêneros têm especificidades técnicas, temáticas e composicionais que não fazem parte do cotidiano de muitas pessoas. Portanto, considerando que a leitura é uma atividade aprendida, implicam maior dificuldade e esforço. Novamente, menos apelo.

Somemos a tal cenário, por um lado, o fato de que o trabalho com leitura não é, provavelmente, tão sistemático quanto seria desejado, ao menos não com um enfoque multidirecional (ver 2.1). Consideremos também, por outro lado, que a tecnologia sedutora do cotidiano não está, em geral, presente na escola e nos seus modos de trabalho. Temos, assim, um panorama que, provavelmente explica a constatação de insucesso da escola e a rejeição dos jovens à leitura canônica.

Isso nos leva à necessidade de repensar as práticas escolares, não para transformar a escola em rua, clube, bar ou festa, mas para torná-la um espaço que provoque a curiosidade, o desejo de pesquisa e favoreça o desenvolvimento das práticas letradas. Não acreditamos que haja fórmulas fechadas que solucionem o problema, nem que a simples inserção de tecnologia na escola mude as propostas metodológicas e os resultados do processo de ensino-aprendizagem. Consideramos que o ser humano é flexível, criativo, capaz de aprender e ensinar de diferentes formas. Portanto, mais do que uma receita, propomos parâmetros de reflexão, pontos críticos que devem ser considerados no momento de observar e avaliar cada cenário educacional. Isso provavelmente permitirá os ajustes necessários a cada objetivo, a cada realidade e nos fará chegar mais perto dos resultados desejados.

Como nosso foco tem sido a leitura, os gêneros textuais e as tecnologias, sugerimos seis pontos de partida para tal reflexão. Primeiro, o processo leitor precisa ser desnaturalizado. Como enfatizamos anteriormente, mesmo sendo uma atividade social, a leitura precisa ser aprendida e exercitada. É complexa e sempre pode avançar, porque há diferentes gêneros a serem conhecidos, explorados e usados e novas situações de leitura a enfrentar. Isso significa que não podemos tomar a leitura como um pressuposto. Ela precisa fazer parte das agendas de trabalho de todos os professores, independentemente da disciplina curricular. A ênfase pode recair sobre os docentes de línguas (materna e estrangeira) e os de literatura, mas não podemos ignorar que há gêneros próprios de outras áreas do saber que também precisam ser trabalhados.

Em segundo lugar, esse necessário ensino de leitura precisa ser contextualizado. Ninguém costuma motivar-se por algo que não atende a seus objetivos ou não parece

ter sentido. Pensar no leitor, como se fôssemos aquele autor trabalhando no nível da produção para escolher os melhores caminhos a fim de interagir com seu interlocutor-leitor, pode ser um ponto de partida adequado. Para que meu aluno vai ler?; por que deve fazê-lo?; o que ler?. Quanto e quando podem ser questionamentos que auxiliem num planejamento mais objetivo e contextualizado? Da mesma forma, como desejamos que ele não leia apenas sempre do mesmo, a fim de favorecer o desenvolvimento qualitativo de seu letramento, podemos começar sondando seus interesses, hábitos e modos de leitura para partir daí. Depois, se pode ir oferecendo desafios crescentes.

Como vivemos inseridos num mundo tecnológico, a inclusão da tecnologia digital, de seus textos e recursos torna-se o terceiro ponto imprescindível para que a escola resgate esse espaço de letramento e redefina os olhares sobre ele criticamente. Há vários riscos envolvidos e relatados na interação mediada por computadores e internet: fraudes, abuso sexual, instigação à violência, disseminação de inverdades, apropriação indevida de materiais alheios. Tudo isso requer maturidade, avaliação crítica, capacidade de ler nas entrelinhas, de selecionar conteúdos, de comparar informações, de construir sentidos autônomos. Todas essas habilidades e práticas podem ser trabalhadas e desenvolvidas na escola por meio de múltiplas atividades. Mas, novamente, é requerido um planejamento atento, cuidadoso e flexível, para ajustar-se a cada grupo e situação.

Ainda no âmbito dos contatos mediados pelas tecnologias informáticas, ressaltamos que não há só aspectos negativos. A busca de informação, o compartilhamento de ideias, a aproximação a diferentes culturas, realidades e línguas, o contato com diversas formas de linguagem também fazem parte desse suporte e seus recursos. Portanto, não precisamos nem demonizar, nem endeusar as tecnologias informáticas. Elas fazem parte do momento em que vivemos e devem ser tratadas como tal, exploradas em todas as suas possibilidades. Ao desenvolver a criticidade em seu uso, com vistas à autoproteção dos jovens leitores, igualmente se deve valorizar seu potencial para o aprendizado, produção e divulgação de conhecimento e comunicação.

O quarto aspecto relaciona-se aos gêneros textuais e sua inserção explícita na agenda de ensino-aprendizagem. Eles não estão dissociados nem da leitura, nem da escrita, nem da fala. Afinal, são, como diz Marcuschi (2008, p. 149), “uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e uma ação retórica”. Ao usar a língua (oral ou escrita), o fazemos manifestando-nos por meio de algum gênero. Não o fazemos de forma consciente, mas talvez devêssemos desnaturalizá-lo também, como a leitura. Trabalhar a noção de gênero textual, explorar suas características e as rupturas ocasionais que sofrem com seus respectivos efeitos, entender as funções comunicativas que implicam, as formas e conteúdos a elas relacionadas, tudo isso pode contribuir para a melhoria da leitura e para a apropriação, por parte dos alunos, de gêneros que não lhes são tão naturais.

Por fim, os dois últimos aspectos relacionam-se aos indivíduos que estão diretamente envolvidos no processo educativo: professores e alunos. Docentes são, no contexto escolar, guias, incentivadores, provocadores de seus alunos. Dependendo de como se envolvam, podem favorecer o avanço do desenvolvimento das práticas letradas dos estudantes sob sua responsabilidade. Claro que não lhes cabe sozinhos a tarefa. Ela depende dos pais, das instituições, dos meios de comunicação e, em última análise, dos próprios alunos. Não se trata de uma tarefa individual, nem rápida, mas de uma construção permanente e coletiva. Ainda assim, um fator preponderante, o quinto dos aqui apresentados, parece-nos ser o investimento massivo na formação de formadores de leitores. Sua valorização começa pela preocupação e cuidado com currículos, propostas teóricas, metodológicas e práticas durante sua formação inicial. Mas deve prosseguir num incentivo à formação continuada, voltada para o serviço e para o aperfeiçoamento pessoal, intelectual e profissional de cada professor. Sem tal investimento, tememos que a cadeia se rompa e as práticas descontextualizadas predominem.

Ainda no que se refere à formação, destacamos seu caráter de construção coletiva, por meio do intercâmbio de saberes e experiências. Muitas vezes o aprendizado (inicial ou continuado) se faz isoladamente. Vários professores, também, trabalham sozinhos numa escola ou estudam sem o contato com colegas e docentes. No confronto e compartilhamento de ideias, acreditamos estar um ponto chave para o crescimento intelectual e profissional. Não só porque nos abrimos ao outro, mas porque, nessa troca, revemos nossos próprios posicionamentos.

O sexto e último ponto abarca tanto esses professores em formação quanto seus alunos. Trata-se da valorização da história leitora de cada um. Esse cuidado relaciona-se diretamente com a leitura socialmente motivada e contextualizada, em oposição à canônica. Isso não significa, no entanto, que se deva interromper o processo aí. De nada serve uma escola que apenas reproduz o conhecido. Faz parte de sua natureza apresentar desafios, instigar a romper barreiras. Sendo assim, as histórias individuais devem ser apenas o ponto de partida para cativar os leitores aprendizes e mostrar-lhes que há novas experiências a serem vividas.

#### **4. Palavras finais**

Neste breve artigo, quisemos trazer alguns conceitos teóricos e metodológicos relacionados à leitura na sociedade da informação, com um olhar voltado para aspectos cognitivos. Nosso foco foi orientado para chegarmos às reflexões sobre o desenvolvimento do letramento por meio dos processos de ensino-aprendizagem e, neste contexto, falar um pouco da importância da formação dos professores. Não pretendíamos propor, no entanto, um roteiro para a formação docente, nem para trabalhar leitura em sala de aula. Tínhamos, ao contrário, considerando que nossos leitores seriam prioritariamente ligados ao campo educacional, a intenção de fomentar

os questionamentos sobre a prática de cada um, sobre sua própria formação e seu papel como formadores.

Não acreditamos que haja uma única resposta para os problemas do ensino-aprendizagem de leitura. Vivemos um mundo plural, logo é de se esperar que as soluções para os problemas sejam igualmente variadas. Ainda assim, cremos que alguns aspectos devem sempre fazer parte de nossas agendas de reflexão e servir para pautar decisões.

Defendemos que a leitura é parte integrante de nossa vida em sociedade, mas que nem sempre alcançamos desenvoltura na compreensão leitora em todas as situações em que esta é requerida. Por isso, devemos ter em mente que não se trata de um processo natural, mas de uma atividade social e cognitiva que precisa ser aprendida, trabalhada, desenvolvida constantemente. Nesse sentido, acreditamos que uma perspectiva multidirecional e sociocognitiva atenda a esse programa de desenvolvimento, pensando sempre em propostas contextualizadas e significativas.

Como vivemos numa sociedade cujas interações estão permeadas e mediadas pelas tecnologias informáticas, elas não podem estar apartadas das propostas de desenvolvimento leitor. As várias formas de escrita que vêm surgindo e os gêneros textuais que se modificam, ajustam e/ou criam nesse contexto digital também precisam ser explorados. Defendemos que seu estudo sistemático e uso crítico podem ser ponte para outras formas de fazer coisas (além das já frequentes no cotidiano) por meio da língua escrita/lida.

Por fim, vemos os professores (e a escola por extensão) como elementos importantes em todo esse processo. Seu papel deve ser de guias que promovem criticidade e estimulam a exploração de novas possibilidades de práticas letradas, sem relegar ao esquecimento antigos usos. Por isso mesmo, a formação desses profissionais é um fator importante para que o ensino-aprendizagem formal de fato seja voltado para o desenvolvimento do letramento.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CASSANY, Daniel. *En-línea; leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama, 2012.
- COLTHEART, Max. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, M. J. HULME, C. (Orgs.) *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013. 24-41.
- DONATO, Aline de Bettencourt. *Gêneros textuais introdutórios e suporte: uma visão sociocognitiva da revista Nova Escola*. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

KOCH, Ingedore G. V. Aspectos cognitivos do processamento textual. In: *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.35-51.

KOCH, I. CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F. e A.C. BENTES.(Orgs.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. v.3. São Paulo: Cortez, 2007. p. 251-300.

LAVID, Julia. *Lenguaje y nuevas tecnologías; nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el linguista del siglo XXI*. Madrid: Cátedra, 2005.

MAGNABOSCO, Gislaine G. Gêneros digitais: modificação na e subsídio para a leitura e a escrita na cibercultura. *Revista Prolíngua*, v.2, n.1, jan/jun 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem e Ensino*, vol. 4, nº 1, 2001, p. 79-111.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo:Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p.19-38.

PERFETTI, Charles A. LANDI, Nicole. OAKHILL, Jane. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, M. J. HULME, C. (Orgs.) *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 245-265.

VERGNANO-JUNGER, Cristina. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet. *Calidoscópico*, vol. 8, n. 1, p. 24-37, jan/abr. 2010.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese de Doutorado Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: (s.n.), 2002.