

3

Elaine Conte
Maria Edilene de Paula Kobolt
Adilson Cristiano Habowski
Natália de Borba Pugens

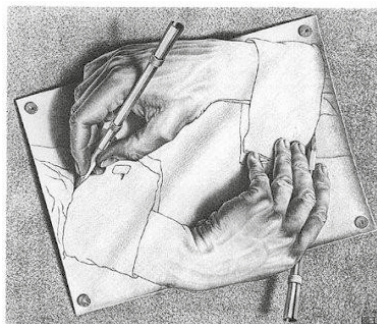
Leitura e Escrita na Educação: (re)pensando os alicerces do digital

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.862.80-111



INTRODUÇÃO - MÃOS QUE SE ESCREVEM....

O ensaio visa repensar o impacto que a cultura digital causa nos processos de leitura e escrita na educação, à luz dos novos dispositivos tecnológicos que são estratégicos à reprodução dos sistemas simbólicos. O debate imerso na teoria crítica da sociedade se soma ao itinerário hermenêutico para esboçar os sentidos desses mecanismos digitais no diálogo com a cultura plural. Na cultura digital lidamos com bens não escassos que vão do lápis à tecla e do impresso à tela. Concluimos que a inclusão digital abre horizontes compreensivos do texto, com o ressurgimento de mundos ampliados pela abertura intersubjetiva, possibilitando à educação reconstruir o elo vital com as tradições culturais para recontextualizar as práticas educativas.



Fonte: Maurits Cornelis Escher (1898-1972)

Apresentamos, como provocação inicial, uma experiência estética intitulada “mãos que se desenham”, que é bastante conhecida e foi criada em 1948 pelo artista holandês Maurits Cornelis Escher (1898-1972). Ela remete a paradoxos importantes, no sentido de representar a complexidade da escrita através de uma ideia visual simples, da arte de escrever como origem do processo pedagógico, porque a obra de

arte sempre nos faz pensar no encontro da autocompreensão de si e do mundo, por meio do confronto de percepções como desenvolvimento da (auto)reflexão e ação pedagógica. “Aliás, verdadeiramente, escrever não é quase sempre pintar com palavras?”. (LISPECTOR, 1984, p. 296). Para Jorge Luis Borges (2011), o livro seria o instrumento mais admirável e enigmático inventado pelo homem para reencantar, dialogar, conservar e reviver os tempos, guardando nele o sentido pedagógico e desejante de encontrar a felicidade e a sabedoria em uma compreensão de experiência processual viva.

Dos diversos instrumentos do homem, o mais assombroso, sem dúvida, é o livro. Os demais são extensões de seu corpo. O microscópio, o telescópio, são extensões de sua vista; o telefone é extensão da voz; depois temos o arado e a espada, extensões de seu braço. Mas o livro é outra coisa: o livro é uma extensão da memória e da imaginação. (BORGES, 2011, p. 11).

Ora, a experiência estética vivida por meio de diferentes obras humanas transforma o sujeito e é formativa, educativa, na própria ação, visto que carrega a capacidade de educabilidade que é própria da escrita, sendo também enigmática. Daí que “o princípio do reconhecimento do outro, evidenciado na experiência prática do diálogo, é o que, em última análise, sustenta o trabalho da reflexão” (FLICKINGER, 2010, p. 121). *A mão age*, assim Heidegger (1995) caracteriza a essência da mão e do agir como o médium para o *Ser*, designando assim a fonte fundamental do sentido e da verdade de quem ao escrever a própria vida se comunica consigo mesmo e com o mundo. Na perspectiva de Heidegger (1995), a máquina de escrever, na qual apenas as pontas dos dedos são usadas, nos afasta do *Ser*, ou seja, “a máquina de escrever vela a essência do escrever e da escrita. Ela afasta o ser humano do âmbito essencial da mão, sem que o ser humano experiencie e conheça devidamente essa referência, de modo que já aqui uma mudança da referência do ser à essência do ser humano aconteceu”. (HAN, 2018, p. 69-70).

Nesses termos, Heidegger (1995) teria dito que o aparato digital agrava ainda mais essa atrofia da mão, do ato de escrever, isto é, leva ao declínio da mão que escreve e ao esquecimento do próprio sujeito, autor da escrita. A mão de Heidegger (1995) pensa, em vez de agir, visto que “todo movimento da mão em cada uma de suas obras se transporta pelo elemento, *se-para* no elemento do pensamento. O pensamento é um trabalho *ma-nual* [...]. Assim, a atrofia digital da mão faria com que o próprio pensamento atrofiasse”. (HAN, 2018, p.71, grifos do autor).

Hoje, com a cultura digital de um tempo que sobrevive através do mundo em rede, torna-se necessário repensar as formas como habitamos o digital e de como escrevemos a nossa história nesse mundo, tendo em vista as pesquisas sobre os trágicos retratos da leitura no Brasil (SIBILIA, 2012). A nossa preocupação em escrever sobre esse tema tem inspiração em pesquisas de diferentes contextos sociais, no entanto, debruçamos nossos esforços sobre os reflexos da cultura impressa à tela, no que se refere aos processos de leitura e escrita educacional. O problema encontrado aqui é com base na experiência profissional, que desvela nos últimos vinte anos de intensa expansão das tecnologias digitais, quase uma obrigação ou necessidade do uso das telas de computador ou celular para estudar, ler, escrever e atuar como professores ou estudantes. Enfrentamos diariamente a disputa de atenção entre o impresso e o digital. Entretanto, o que nos inquieta não é o uso dos instrumentos culturais e, sim, o processo de recepção do texto digital e impresso pelos sujeitos. Mas, se esta indagação estiver vinculada com o uso destes recursos, descobriremos juntos no texto que segue ou naqueles que estão por ser escritos. Sem sombra de dúvidas, “a compreensão é também um exercício de convivência sociocultural”. (MARCUSCHI, 2008, p. 231).

Percebemos no campo educacional que os estudantes têm cada vez mais dificuldades para compreender os textos trabalhados tanto no

livro impresso quanto na tela digital. Então, diante deste desconforto como professoras e pesquisadoras, formulamos algumas questões norteadoras para o debate que ora se apresenta: a) Existe diferença no processo de compreensão textual entre a leitura digital e a impressa? b) Afinal, quais são as competências acionadas para realizar a leitura nos diferentes textos (digitais e impresso)? c) Esta escolha de suporte para leitura influencia e traz impactos aos processos de ensino e de aprendizagem? Diante destes questionamentos, o texto segue uma abordagem hermenêutica, ou seja, uma produção textual compreensiva voltada à conversação de signos, pensamentos, imagens e discursos culturais, de múltiplos contextos, a fim de interpretar a própria constelação conceitual da leitura e escrita do sujeito em seu agir no mundo. Por meio da leitura crítica dos textos, a hermenêutica é capaz de perceber as tradições que ela mesma supera, compreendendo que, mais que a verdade do texto, há o sentido contextual que o envolve, por meio dos processos históricos e socioculturais (STEIN, 2004).

Não há como compreender a realidade da prática educacional sem o conhecimento de como tal prática se estrutura no seu desenvolvimento cotidiano, do mesmo modo em que, sem o amparo teórico adequado, as pesquisas empíricas podem não ser capazes de problematizar os dados coletados e, por conseguinte, de transcender a condição de simples descrição da realidade. (DALBOSCO; SANTA; BARONI, 2018, p. 152).

Os desafios da hermenêutica na cultura plural da educação contemporânea residem em provocar o diálogo crítico com a própria tradição cultural, gerando a problematização e a reconstrução de textos e escritas, para que mergulhados no contexto possamos estudar um fenômeno humano complexo, aberto e flexível, para mobilizar a compreensão recíproca. De acordo com Gadamer (2005, p. 356), “quem quiser compreender um texto realiza sempre um projetar”, situado no saber e na ação vital, que leva à reflexão, às dúvidas em relação à vida e que se mostra nas experiências complexas. Por tudo isso, justificamos a nossa escolha na hermenêutica reconstrutiva

porque “toma como ponto de partida a impossibilidade de o sujeito conhecedor colocar-se fora desse seu contexto querendo distanciar-se dele, a fim de dominá-lo”. (FLICKINGER, 2010, p. 157).

O que a pedagogia hermenêutica nos diz refere-se à produção de sentidos sobre o ato de educar e sobre os seus vínculos escritos com a tradição, ou seja, a educação enquanto fenômeno sociocultural precisa adotar a atitude dialógica para tecer relações e articulações com as experiências humanas (FLICKINGER, 2010). Dessa forma, nesse trabalho, dar-se-á destaque para as conceituações que tratam do letramento e da inclusão digital de forma ampla, considerando as dimensões humanas para o uso criativo das tecnologias. Para o acesso e compreensão desse fenômeno hermenêutico, lançamos mão do saber em jogo que defronta a educação com as tecnologias digitais advindas da virtualização textual.

OS CONTORNOS DESAFIADORES DA EDUCAÇÃO: DO LÁPIS À TECLA, DO IMPRESSO À TELA

O grande problema da humanidade é que todos nós somos idênticos e diferentes, e precisamos lidar com essas duas ideias que não são compatíveis.
(Edgar Morin, online)

O ecletismo vivido hoje, em termos de possibilidades metodológicas, experimentos, técnicas, gestos e formas de pensar e agir no mundo, passa pela dimensão social da educação historicamente marcada na escrita. O ato de aprender e (re)conhecer passa pela incorporação dos elementos integrantes da produção e desenvolvimento da existência humana, que se dá, também, “por meio do consumo de estímulos audiovisuais, propagados pelas telas que

se tornam onipresentes em todas as relações sociais”. (ZUIN, 2013, p. 248). Octávio Paz (1999), poeta mexicano, assim atualiza o ato de escrever: “Escrever é estender uma mão, abri-la, buscar no vento um amigo capaz de apertá-la. É uma tentativa de criar uma comunidade. E nada mais” (PAZ, 1999, p. 351). O ato de ler o mundo, de (re)escrevê-lo é um ato de tradução e de reconciliação com o outro, porque ganha sentido a partir do saber em jogo com a experiência linguística (desafiante e perturbadora), de reconhecimento e que traz à tona o que nós próprios desconhecíamos na matriz individual.

Para Gadamer (2000, 2005), a linguagem é condição para a compreensão dos problemas da imensa diversificação do mundo educacional, que passa a se constituir num mosaico de subsistemas flexíveis de articulação de textos, escritas e diversas atividades que se relacionam com o conhecimento digital na atualidade. Ainda no campo da compreensão, Gamboa (2013) nos ajuda na problematização de perguntas e respostas no âmbito do entendimento humano. No que tange à esfera da linguagem, buscamos suporte em Bakhtin (2000), relacionando seus estudos com o dialogismo eminente da era tecnológica que Benveniste (1976) defende, do ponto de vista linguístico, à constituição do sujeito em contato com os diferentes discursos. Ainda, na esfera discursiva, Orlandi (1989) torna explícita a relação entre discurso e sujeito. Marcuschi (2008) nos auxilia no que se refere à produção de sentido no contato com diferentes textos e o que essa ação representa na sociedade. Quanto ao processo de leitura, encontramos amparo em Kleiman (2004), Palo e Oliveira (2003) e Zilberman (1998). Nas questões referentes aos novos processos de leitura na era tecnológica, buscamos suporte em Rojo (2007), Rojo e Barbosa (2015), Rojo e Melo (2018), cujos estudos se voltam aos novos letramentos, assim como Magda Soares (2002), que enfoca as novas práticas de letramento na cibercultura, tendo em vista os multiletramentos na era digital (FORTUNA, 2018).

Para Gonsalves (2004, p. 59), “a preocupação maior [...] não reside na aplicação de um método para atingir a verdade; a questão essencial é ter, como meta do pensamento, a noção de [...] formação em lugar de conhecimento”. Como Gonsalves, Nóvoa (2004) apoia a esfera formadora da pesquisa, isto é, o formador consegue formar a si mesmo, mediante processo reflexivo sobre sua trajetória pessoal e profissional, numa espécie de pesquisa-ação-reflexão-ação. Sendo assim, podemos nos aproximar do objeto de estudo para construir juntamente com ele significados e sentidos, proporcionando experiências (trans)formadoras ao longo da própria constituição pedagógica.

A letra, antes da leitura, antes da palavra dialogai que lhe dá sentido, é letra morta. Sonhar e escrever se inserem, assim, na estrutura simbólica da linguagem, entendendo-se por símbolo não o sinal qualquer, mas o sinal significante de muitos sentidos possíveis. Essa referência da escrita à leitura, somente ela, a faz significante. Como nos sonhos, a oralização da escrita lhe dá sentido, os muitos sentidos que as muitas possíveis leituras irão desvendar, ou melhor, configurar, pois só a virtual oralização faz do escrever um ato de significar. A escrita se configura como rébus, isto é, como passagem da materialidade da letra para a significância que lhe confere a oralidade. Percebe-se, assim, a indefectível presença do virtual leitor no ato mesmo do escrever. Presença à distância, oculta, tácita e, por isso mesmo, desafiante, perturbadora, angustiante. Aí está a razão das inibições, dos titubeios, dos jogos de esconde-esconde, dos pseudo-ocultamentos do escrever. (MARQUES, 2006, p. 39-40).

Os termos letramento, alfabetização e alfabetismo possuem amplas definições, assim como a concepção de letramento e inclusão digital também varia de acordo com cada autor. Entre essas concepções, percebe-se que o letramento e a inclusão digital geralmente são definidos de duas maneiras distintas: como as práticas de leitura e escrita em artefatos tecnológicos ou como as competências que podem ser mobilizadas e expressadas a partir do uso das tecnologias digitais. Parece que quando sentamos à

frente do computador e digitamos/escrevemos, trata-se de mera questão de transferência de ideias ou informações. Já no ato de inclusão digital, quando escrevemos estamos em luta por trazer à tona o que nós próprios ainda desconhecemos, por isso somos convocados ao ato de escrita enquanto criação, (re)elaboração e jogo permanente, do próprio imaginário, em busca de significação social e política. Em outras palavras,

É a esse riquíssimo reservatório do imaginário social e de seu próprio imaginar que recorre o escrevente que não se queira reduzir a mero copista de ideias ou frases alheias ou mesmo do que ele próprio já pensou de pensamento pensado. Da experiência imaginativa se origina o ato de escrever e por ela abrem-se caminhos novos. No escrever a imaginação produtiva é poder ativo espontâneo [...]. (MARQUES, 2006, p. 55).

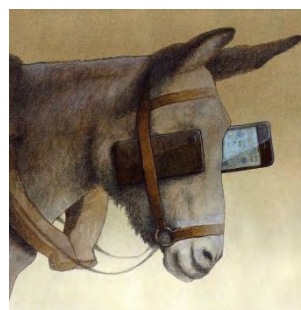
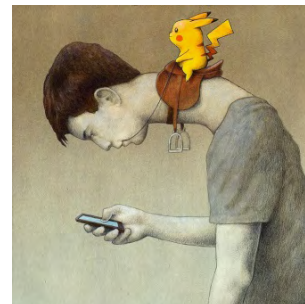
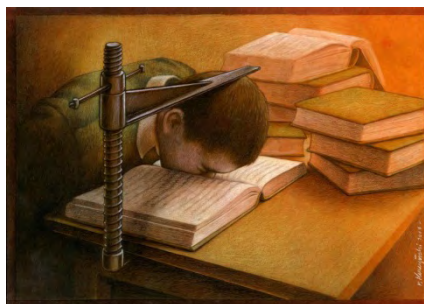
A inclusão digital é muito mais do que saber ler e escrever ou navegar na internet, mas sim, saber utilizar os diferentes recursos para pensar o cotidiano, promovendo a constante construção do conhecimento (HABOWSKI, 2019; HABOWSKI; CONTE; TREVISAN, 2019). Em tempos de uma cultura social digital, cria-se uma espécie de fusão dos horizontes comunicacionais da vida interconectada entre os sujeitos e as máquinas, lembrando a expressão latina *deus exmachina*⁵.

Vivemos hoje uma explosão tecnológica, com *Wikipedia*, *Google*, *Facebook*, *Twitter*, *Mooc*, *Ocw*, *EdX*, *Rea* e tantas siglas e iniciativas que nos permitem acessar conhecimentos e organizá-los pelo planeta afora de uma maneira inimaginável em outras eras. Os aparelhos de suporte, destes celulares a *tablets* e *laptops* vêm os preços cair rapidamente, e ainda durante a presente década se tornarão onipresentes por toda parte e em todos os níveis sociais. A conectividade permanente de todos com todos, e de todos com todo o conhecimento

5 Um deus por meio de uma máquina. Expediente da tragédia grega e romana para solucionar casos complicados, o qual fazia de súbito aparecer um deus para explicar como se devia proceder naquele embaraço. Emprega-se a locução para designar um fim forçado: Quando o autor não sabe resolver a situação que criou, interpõe um deus exmachina. Disponível em: <http://www.dicionariodelatim.com.br/deus-ex-machina/> Acesso em: 17 maio 2019.

humano digitalizado, veio para ficar. A educação tradicional, sentada em cima deste vulcão de transformações, começa a sentir um calor crescente. Por enquanto, apenas acomoda-se o melhor possível. Mas as transformações terão de ser sistêmicas. (DOWBOR, 2013, p. 04).

Porém, com a demanda por renovação constante das tecnologias na cultura digital, parece que vivemos em uma espécie de autocontradição performativa. Ou seja, vivemos a abertura das fronteiras digitais para acessar informações e conhecimentos no mundo e, ao mesmo tempo, estamos de volta ao mundo fechado em si, separando o texto da leitura, do pensar, pelo caráter hermético de sua tradução. A perspectiva de converter desenhos em críticas da condição humana é evidenciada nas figuras abaixo, de Pawel Kuczynski.



Fonte: <http://www.pictorem.com/profile/Pawel.Kuczynski> [online].

No turbilhão de percepções da cultura digital, observamos que:

As tecnologias em si não são ruins. Fazer mais coisas com menos esforço é positivo. Mas as tecnologias sem a educação, conhecimentos e sabedoria que permitam organizar o seu real aproveitamento, levam-nos apenas a fazer mais rápido e em maior escala os mesmos erros. Achávamos que o essencial para desenvolver o país seria criar fábricas e bancos. Hoje constatamos que sem os conhecimentos e a organização social correspondentes, construímos uma modernidade com pés de barro, um luxo de fachada. (DOWBOR, 2013, p. 04).

Nesse movimento de busca por significados à escrita digital pulverizada pelas informações, muitas vezes destituídas de exame crítico, se faz necessário recuperar alguns elementos compreensivos do processo histórico capazes de dar vida e renovar os sentidos das estruturas educacionais. Isso significa pensar “do quadro-negro às telas: a conexão contra o confinamento”. (SIBILIA, 2012, p.173-180). Estudos indicam que o digital produz uma pressão por transparência e a falta de estranhamento à informação que existe abertamente, o que é prejudicial à arte de educar. “A transparência é a essência da informação. Ela é, afinal, o modo de proceder da mídia digital”. (HAN, 2018, p.74). A dimensão política da arte de educar nos faz pensar que a imagem possa dar sentido às palavras, tornando-as presentes no campo das relações sociais, seja por meio da fala, da escrita ou mesmo da linguagem digital em rede. De acordo com Volochínov (2013, p. 77), “a palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido”. Para Bakhtin (2000, p. 283- 294),

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). [...] a palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real.

Os diálogos sobre os processos de escrita vigentes permitem o alcance da (auto)compreensão que parte da cultura do diálogo para o diálogo das culturas (HABERMAS, 1994). O ato de educar mediado comunicativamente passa a fazer sentido nas diferentes bases (con) textuais, tecendo uma formação intercultural de sujeitos constituídos intersubjetivamente. Só nessas condições é possível transformar o entendimento subjetivo, superficial e desumano, em saber cultural, construído nas reivindicações críticas da linguagem com o outro. Tais inquietações são necessárias no cenário educacional, visto que,

A comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones, modems, Internet. Entretanto, a incompreensão permanece geral. Sem dúvida, há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior. (MORIN, 2000, p. 93).

Na perspectiva de Edgar Morin (2000), não compatibilizamos a preocupação com a transmissão e assimilação de escritas e conteúdos numa época de grande complexidade de informações e, por isso, não conseguimos ensinar a compreensão das condições de um conhecimento que não mutila o seu saber, tornando-o prisioneiro das próprias conceituações fechadas da cultura fragmentada ou especializada. Nesse horizonte de discussão reside a nossa hipótese de que é preciso ter uma visão global, que possa estudar as incompreensões e contradições presentes nos diversos discursos, imagens e textos digitais, no sentido de auxiliar pedagogicamente a refletir a dialética da cultura em suas relações junto ao processo formativo para que este possa voltar a ter sentido e ter vida. Ou seja, tudo isso implica a capacidade do professor de colocar o conhecimento no contexto global da tradição com a alteridade (MORIN, 2000; 2018). A crise na educação e nos processos de ensino surge por conta da ausência desses momentos interpretativos e compreensivos da leitura digital e das contradições humanas, visto que a produção de um saber partilhado e comprometido com a reflexão ainda não acontece. Em termos pragmáticos, a compreensão de uma escrita educativa acontece,

Por exemplo, quando um professor passa uma lição a um aluno, que vai buscar uma resposta na Internet, ele deve posteriormente corrigir os erros cometidos, criticar o conteúdo pesquisado. [...] O conhecimento complexo evita o erro, que é cometido, por exemplo, quando um aluno escolhe mal a sua carreira. Por isso eu digo que a educação precisa fornecer subsídios ao ser humano, que precisa lutar contra o erro e a ilusão. (MORIN, 2018, *online*).

Diante dessas constatações, Morin (2018, *online*) questiona: “É possível sairmos de uma visão fechada em formas particulares para o pensamento complexo, capaz de ver os problemas em sua integralidade?”. Para compreender um texto, por exemplo, precisamos ir além da decifração técnica dos signos, por meio do dicionário ou da gramática, pois o texto digital ou impresso carrega uma função e um horizonte social que precisa ser levado em consideração para reconstruir o mundo de possibilidades do autor e dos intérpretes dos conteúdos apreendidos. Isso porque, as palavras englobam o processo interpretativo que não tem significado fixo e unívoco no texto em si, independentemente das formas de uso e dos contextos de aplicação.

A partir de inter-relações que constituem o mundo, podemos ressignificar as palavras, textos, imagens e os aspectos que afetam a comunicação escrita, criando novas expressões para dizer o que não se deixava dizer, incluindo o singular pertencimento e interpretação, que está diretamente relacionado com o texto e o seu contexto de sociabilidade. Byung-Chul Han (2018) discorre sobre a questão do digital que é uma mídia do projeto. O autor defende que a ontologia existencial de Heidegger (1995) precisa ser reescrita, pois acreditamos agora que não somos submetidos, “mas sim um projeto que projeta e otimiza a si mesmo. O desenvolvimento do sujeito em projeto certamente já estava em curso antes da chegada da mídia digital”. (HAN, 2018, p. 81). Para contextualizar isso, recorre também à obra *Virada Digital*, de Flusser, que reivindica projetos de mundos alternativos do artista numa nova antropologia, uma antropologia do

digital. Por essas e outras razões, as questões do universo digital operam a centralidade do mundo dissolvido em ilhas narcisistas. Ou seja, “temos de nos entender como curvaturas ou como protuberâncias no campo de relações, sobretudo inter-humanas, que cruzam umas com as outras. Também nós somos computações digitais de possibilidades puntiformes zumbidoras”. (HAN, 2018, p. 83).

No âmbito da investigação, Han (2018) retoma as utopias dos primórdios da comunicação com Flusser, que desvela uma antropologia idealizada do exame criativo, supondo que o sujeito telemático seria um ser-conectado com os outros, por meio de uma comunicação digital de (auto)reconhecimento recíproco baseado na aventura da criatividade. De maneira correspondente, a sociedade digital liberta o ser humano do isolamento de si e cria um espaço de ressonância. Nesse cenário surgem os *fantasmas digitais* que perdem o significado lento da mídia escrita e se relacionam com sujeitos fantasmas de comunicação inumana, cujos beijos escritos não chegam a não ser por contágio, que não dá verdadeiramente nada a ler ou pensar (HAN, 2018). Esses meios de comunicação exercem um efeito semelhante ao do poder. A nova geração de *fantasmas digitais* é mais numerosa, descontrolada, audaz, barulhenta e em meio a internet das coisas, a “comunicação automática entre as coisas, ocorre sem qualquer intervenção humana, [e] produz novos fantasmas. As coisas, que antigamente eram mudas, começam, agora, a falar”. (HAN, 2018, p. 97). Tais tendências não podem ser ignoradas ou consideradas estranhas pelos processos de ensinar e aprender.

Tal complexidade é revelada por Morin (2000) quando nos alerta sobre o fenômeno da incompreensão existente neste mundo em que há excesso de informação e a compreensão se distancia cada vez mais do ser humano. Mas, por qual ou quais motivos isto ocorre? Como é possível que uma sociedade que tem acesso a informações amplas e gerais de tudo e de todos não consegue compreender este recurso

que deveria ser utilizado para exatamente isto: uma compreensão de mundo? Para ensaiar respostas a tais questões, trazemos a perspectiva de Dowbor (2013, p. 51), segundo a qual,

O grande desafio da educação é o de mobilizar as suas forças para reconstruir uma convergência entre o potencial tecnológico e os interesses humanos. O mundo da educação, no Brasil, juntando alunos e professores, representa cerca de um quarto da nossa população. É uma força. O novo peso do conhecimento no planeta, e da educação nos processos de reprodução social, pode constituir uma poderosa alavanca de humanização social. Mas o mundo da educação tem de expandir radicalmente as suas reivindicações, ampliar seus horizontes, para estar à altura dos desafios.

Na medida em que recriar e produzir conhecimentos por meio da escrita digital ou colaborativa se torna a matéria prima à formação e a todas as atividades profissionais, cabe às pesquisas em educação realizar leituras e escritas para compreender essas transformações. Segundo a pesquisa do INAF⁶,

Apesar do percentual da população alfabetizada funcionalmente ter passado de 61% em 2001 para 73% em 2011, apenas um em cada 04 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Ou seja, o aumento da escolaridade média da população brasileira teve um caráter mais quantitativo (mais pessoas alfabetizadas) do que qualitativo (do ponto de vista do incremento na compreensão leitora). (INAF, *online*).

Somam-se a isso, também outros estudos que diagnosticam que 47% dos estudantes que deixam as universidades brasileiras são analfabetos funcionais. Apesar dos recursos digitais e das facilidades de acesso à leitura, parece que as pessoas ainda não desenvolveram o hábito de ler livros em partes ou inteiros. Especialistas arriscam a dizer que as pessoas não têm mais tempo nem paciência para ler, portanto,

6 INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. A informação foi compartilhada na página web do Instituto Paulo Montenegro, disponível em: <http://www.ipm.org.br/quemsomos>
Acesso em: 11 jan. 2019.

se acomodam diante das informações que chegam de forma intensa, fragmentada e rápida. Autores como Kleiman (2004), Palo e Oliveira (2003) e Zilberman (1998) tratam a leitura como um dos suportes mais efetivos para a possibilidade de desenvolver de forma sistemática a linguagem e a constituição do sujeito, pois quem muito lê, tem acesso a uma variedade maior de conhecimentos e pode desenvolver mais facilmente a capacidade de se situar no mundo de forma mais crítica.

O texto passa assim a exercer uma mediação entre sujeitos tendo, pois, a incumbência de estabelecer relações plurais entre leitores reais ou virtuais, que são plurais também, já que o ato de ler só se dá verdadeiramente entre um leitor virtual, que é constituído no próprio ato da escrita e um leitor real, na medida em que esse leitor imaginário, criado pelo autor, dialoga com esse leitor real – com esse leitor que lê o texto e dele se apropria. (ORLANDI, 1989, p. 25).

Como afirmou Orlandi (1989), é possível perceber que o processo de compreensão de textos não é simplista, neutra ou apenas técnica. Portanto, a educação não pode ser uma ilha resultante da infinidade de conexões frente a essas urgências de diversos tipos de experiências inovadoras. Existe uma relação entre texto e sujeito e a apropriação desta leitura que suscita novas perguntas só se dá mediante a compreensão do leitor dentro da tradição. No caso de uma língua estrangeira, o processo de compreensão vai além da decodificação de palavras, ultrapassa a fronteira cultural e a leitura e se torna mais ampla. Gadamer (2000, p. 36) nos alerta que “es obvio que la lectura, y la lectura comprensiva en la propia lengua materna y, por supuesto, en las lenguas extranjeras, figuran entre las grandes ampliaciones de nuestro horizonte mundano”.

A leitura tanto na língua materna como em língua estrangeira se faz necessária à medida que nos constituímos como sujeitos participantes de uma sociedade que tem muitas informações, nas quais as demandas de leitura são essenciais para compreensão de

mundo. A leitura (re) interpretada como uma fonte de aprendizagem gera novas fusões de horizontes e é fundamental para o avanço da comunicação pedagógica sobre o que nós compreendemos nos sentidos linguísticos da experiência cotidiana. No entanto, existem pesquisas que nos mostram a dificuldade que ainda há na compreensão de textos, para além de uma análise unilateral. Estudos recentes com dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)⁷ mostram que somente 8% das pessoas entre 15 e 64 anos de idade conseguem se expressar e entender por meio de letras e números seus sentidos. Ou seja, a cada 100 pessoas, apenas oito conseguem atingir a compreensão. O Banco Mundial relatou ainda que o Brasil levará 260 anos para alcançar níveis de compreensão de leitura como as de países mais ricos. São dados que nos assustam e nos iluminam para investir em propostas que deem conta desta lacuna formativa, em termos de um vazio de sentido da própria tradição. A partir destes dados, observamos que não adianta ter acesso às diferentes tecnologias digitais se as pessoas envolvidas não têm condições de ler e fazer relações com a própria linguagem em que transita mediante a experiência concreta. Existe neste processo uma dificuldade ainda maior que o próprio uso da tecnologia, ou seja, como o sujeito aprende a escrever e a ler nessa escrita do mundo social que deveria servir como condição de possibilidade para reavaliar os processos de letramento e inclusão digital.

Por isso, cabe a nós professores entender como se dá o processo de compreensão das leituras impressas e digitais e torná-las uma forma ousada de escrita (co)autoral do próprio texto em meio às demandas recentes. Tal investigação abrange vários temas podendo trazer contribuições para os estudos de diferentes linguagens, práticas pedagógicas, letramentos, formação de professores, informática,

7 Notícia disponibilizada no Portal de notícias G1 - Educação (globo.com) em 28/02/2018. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/alunos-brasileiros-vaodemorar-260-anos-para-atingir-indice-de-leitura-dos-paises-rico-diz-banco-mundial.ghtml> Acesso em: 11 jan. 2019.

educação e inclusão digital e para o campo de Educação a Distância (EaD), apontando melhorias para o encontro com o outro na própria experimentação educativa. “O objeto da consciência é o em-si, mas o em-si, só pode ser conhecido tal como se apresenta para a consciência que experimenta. Assim, a experiência que experimenta faz precisamente esta experiência: o em-si do objeto é o em-si para nós”. (GADAMER, 2005, p. 463; grifo do autor).

A compreensão inicia na constituição da identidade e passa pelos processos de subjetivação e formação na vida em sociedade. No entanto, agora com questões voltadas às tecnologias digitais a preocupação gira em torno de criar dispositivos ao exercício da recepção crítica dos textos impressos e digitais culturalmente, na tentativa de sinalizar possibilidades de entendimento deste processo para a transformação das culturas, linguagens, tecnologias e das práticas pedagógicas à reconstrução de conhecimentos válidos.

(RE)CONSTRUINDO OS ALICERCES FORMATIVOS COM A CULTURA DIGITAL

Aprender a falar é aprender a traduzir.
(Octávio Paz, 1999).

Com a presença das tecnologias digitais no cotidiano, o conceito de letramento e inclusão com a cultura digital volta a ser debatido para nos apoiar a compreender as questões da *tradução* e do *diálogo* nesse contexto (FLICKINGER, 2010, p. 76). Na perspectiva de Soares (2002), essa definição pode ser ainda mais clara e precisa tendo em vista as novas formas de práticas de leitura e escrita resultantes das tecnologias digitais. Essas práticas estabelecem novas possibilidades diferentes “daqueles a que conduzem as práticas de leitura e de

escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel”. (SOARES, 2002, p.146). Deste modo, se o letramento indica o estado em que vivem e interagem os sujeitos ou grupos sociais letrados, pode-se pensar que “as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição”. (SOARES, 2002, p. 148).

Warschauer (2006) entende que o letramento e a educação afetam o acesso às tecnologias no nível macro e micro. No nível macro, o acesso contribui para a aceleração do econômica no desenvolvimento de condições visando uma sociedade mais tecnologizada. No nível micro, Warschauer (2006) destaca que a educação e o letramento ajudam na utilização que serão feitas das redes pelo sujeito, tendo em vista que as habilidades de leitura, escrita e pensamento são elementos importantes na capacidade dos usos dos artefatos. Desse modo, a “mera existência da internet não criará pesquisadores ou buscadores de conhecimento entre as pessoas sem base ou habilidades necessárias”. (WARSCHAUER, 2006, p. 152).

Warschauer (2006) entende que novas práticas com a informática e a internet estão originando novos tipos de letramento, dentre eles, o letramento eletrônico, o que não estaria afastado do letramento com materiais impressos, mas abarcaria as possibilidades que as tecnologias apresentam. Deste modo, o letramento eletrônico é uma expressão que abrange outros letramentos, movidos pelos aspectos sociais e tecnológicos, que abrange os letramentos por meio do computador, da informação, da multimídia e da comunicação.

A expressão letramento por meio do computador teria surgido nos anos 80 com criação e propagação dos computadores pessoais (WARSCHAUER, 2006). Embora o letramento computacional possa englobar diferentes conhecimentos de tecnologia, que envolvem a digitação, a lógica de programação e outras formas de funcionamento desses sistemas computacionais, por muito tempo foi

analisado na educação em suas formas de operacionalização com os computadores nos laboratórios de informática, usados para fins didático-pedagógicos. Warschauer (2006, p.154) ressalta que essa dimensão foi desconsiderada às práticas educacionais, por fazer menção apenas ao uso básico do computador, como por exemplo, “ligá-lo, abrir uma pasta e salvar um arquivo, e, desse modo, tendia a justificar uma visão muito limitada da educação relacionada à informática”, não fazendo referência para os conteúdos, objetivos e propostas educacionais significativas. Nessa perspectiva, o letramento informacional abrange não somente a informática e a internet, mas a sociedade da informação resultante do uso técnico da tecnologia para selecionar e avaliar as fontes da informação, considerando o volume de materiais desenvolvidos por meio dos diferentes artefatos desenvolvidos neste período.

Warschauer (2006) aborda sobre o letramento comunicacional mediado por computador, fazendo menções às habilidades fundamentais para que os sujeitos se comuniquem efetivamente através das mídias *on-line*. Para Warschauer (2006, p. 162), o letramento comunicacional mediado pelo computador “em um nível mais sofisticado, inclui a pragmática da argumentação e da persuasão eficaz em diversos tipos de mídia da internet [...]. Em nível mais sofisticado [...] inclui o *know-how* para estabelecer e administrar as comunicações *on-line*”.

Coll e Illera (2010, p. 295) salientam que as definições de diferentes tipos de letramento ou alfabetizações nem sempre ficam claras, uma vez que ao se falar em *alfabetização digital*, *alfabetização tecnológica*, *alfabetização em TIC*, *alfabetização informacional*, *alfabetização multimídia*, *alfabetização em mídias* ou *alfabetização em comunicação*, para mencionar apenas algumas expressões habituais, “fala-se ou não da mesma coisa”. No entanto, destacam que para um melhor estudo dessas questões, “pensamos que a expressão *alfabetização digital* é mais inclusiva e a que reflete melhor as aprendizagens requeridas para

satisfazer as novas necessidades de formação de que falávamos”. (COLL; ILLERA, 2010, p. 295). Com todos esses aspectos levantados quanto aos diferentes tipos de letramento que estão envolvidos no uso do computador, percebe-se o quanto essas aprendizagens precisam ser exploradas e que esses importantes letramentos sejam universalizados pela linguagem (WARSCHAUER, 2006). Dessa forma, após o levantamento de diversas definições de letramento e a partir do uso das tecnologias, será enfatizado o letramento digital, pois é o mais condizente com os objetivos do trabalho proposto.

De acordo com Pereira (2011, p. 16), a palavra digital “nos leva à associação imediata ao computador”. Essa associação se justifica, pois os computadores processam as informações em forma de dígitos e a palavra digital compreenderia, dessa forma, um modo de “processar, transferir ou guardar informações”. (PEREIRA, 2011, p. 16).

Os números são utilizados para representar muitas coisas, por exemplo, quantidades. Porém, quando nos referirmos a computadores, os números são utilizados para representar todo e qualquer tipo de informação. Por exemplo, uma mensagem escrita, uma fotografia, uma imagem, um vídeo, uma música, etc. Isso tudo é informação, que nos computadores é representada digitalmente, ou seja, a palavra digital, quando referenciado a computação, tem um sentido muito ampliado. (PEREIRA, 2011, p. 16).

Lévy (2009) destaca que digitalizar⁸ uma informação consiste em traduzi-la em números e que praticamente qualquer tipo de informação pode ser traduzida. Dessa forma, “em geral, não importa qual é o tipo de informação ou de mensagem: se pode ser explicitada ou medida, pode ser traduzida digitalmente”. (LÉVY, 2009, p. 50). Devido à flexibilidade da informação digital, novos meios estão sendo criados, buscando o aprimoramento de serviços convencionais, seja

8 A palavra digital vem do latim que significa semelhante ou referente a dedo, isso porque as mãos sempre foram utilizadas para contar, atribuindo à palavra dígitos o significado de algarismo.

em televisão, comunicação móvel, entre outros. Esse aprimoramento faz com que uma diversidade de equipamentos possa ser integrada e utilizada em uma grande rede digital convergida, o que possibilita o acesso à informação em qualquer lugar, a qualquer momento e, futuramente, por qualquer meio. Dessa forma, já é possível acessar a internet pela televisão e assistir televisão pelo celular, por exemplo. Essa convergência se deve, principalmente, a três fatores: diferentes plataformas de rede possuem a capacidade de transportar tipos similares de serviço; à integração de diferentes tipos de dispositivos microprocessados; e, ainda, à digitalização, unificando meio e mídia (PEREIRA, 2011). Para Lévy (2009), é importante compreender o processo de virtualização da sociedade da informação uma vez que, para ela, a representação não é mais física nem abstrata, mas digital.

Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 9) destacam que o letramento para a utilização das tecnologias pode ser entendido como a “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Por sua vez, Duran (2011, p. 28) reforça a ideia da falta de precisão conceitual que o termo letramento digital possui, mas salienta que o letramento “não se reduz a instrumentalização, já que nos remete às práticas sociais de leitura e de escrita e/ou à condição de quem as exerce”. Para a autora, o letramento digital seria “o processo de configuração de indivíduos ou grupos que se apropriam da linguagem nas práticas sociais relacionadas direta ou indiretamente à leitura e à escrita mediadas pelas TIC”. (DURAN, 2011, p. 28).

De acordo com Buckingham (2010), estudos sobre o letramento digital já são realizados há algum tempo e argumentos a favor de um letramento computacional datam dos anos de 1980. No entanto, assim como o conceito de letramento não é bem definido, o letramento digital passa por esse mesmo problema, uma vez que não se sabe exatamente o seu objetivo, nem suas implicações.

No uso contemporâneo, o letramento digital (ou computacional) com frequência equivale a um conjunto mínimo de capacidades que habilitem o usuário a operar com eficiência os softwares, ou a realizar tarefas básicas de recuperação de informações. Trata-se de uma definição essencialmente funcional, uma vez que especifica as capacidades básicas necessárias para realização de certas operações, mas não vai muito além disso. (BUCKINGHAM, 2010, p. 47).

Dessa forma, a maioria das discussões sobre letramento digital diz respeito à utilização da informação e dos espaços de leitura e de escrita, não abrangendo, por exemplo, os usos culturais da internet pelos jovens. As discussões sobre letramento abrangem uma utilização mais eficiente das tecnologias, no sentido de facilitar e otimizar o tratamento da informação, não problematizando fatores importantes dessa utilização. Busca-se, dessa forma, uma espécie de “desenvolvimento de habilidades de busca avançada (a chamada *power searching*) que tornará mais fácil a localização de recursos relevantes em meio à proliferação de material on-line”. (BUCKINGHAM, 2010, p. 48). Assim, uma pessoa digitalmente letrada seria aquela que compara uma série de fontes, que faz buscas mais eficientes, etc. Tendo isso em vista, as crianças precisam desenvolver habilidades não apenas para lidar com as informações, mas precisam ser capazes de avaliá-las, explorá-las de forma crítica, para que possam, assim, transformá-las em conhecimento de inesgotabilidade da conversação humana e da experiência de mundo. “Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo”. (BUCKINGHAM, 2010, p. 49).

Os processos de letramento e inclusão digital englobam as diferentes formas de textos na leitura de imagens, técnicas, habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver a multiplicidade de interpretações na leitura das mais variadas mídias. Buzato (2003, s/p), por sua vez, amplia esse conceito, definindo-o como um

“conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo”. Dessa forma, o letramento digital compreenderia a utilização de diferentes dispositivos, além do computador. Araújo e Glotz (2009, p. 15) salientam que não há letramento digital, se o sujeito não possui “autonomia, criticidade e poder de reformulação e redirecionamento em relação ao uso que ele faz das TIC em sua vida”. Nesse caso, o conceito é ampliado, como destacam Saito e Souza (2011, p. 135), com questões implícitas ou explícitas, que se referem à “avaliação, crença, valores, ideologia, cidadania, tomada de poder, identidade, produção, e outras categorias relacionadas a uma dimensão crítica de letramento”.

No país, um dos primeiros documentos a apresentar questões relacionadas ao letramento digital foi o Livro Verde da Sociedade da Informação no Brasil, que, para Saito e Souza (2011), é um tanto confuso, pois trabalha com diferentes concepções sobre o tema da alfabetização digital.

Na parte do glossário, aparece a seguinte definição: “Alfabetização digital – Processo de aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores, redes e serviços de Internet”. Essa concepção, semelhantemente à definição de letramento computacional, trabalha com a ideia de “habilidades básicas” para uso do computador, ficando implícito que esses conhecimentos podem ser de natureza mais técnica. Já no capítulo 3, sobre a “Universalização de Serviços para a Cidadania”, após fazer um breve arrazoado de que a universalização das TIC compreende também uma democratização de tais tecnologias, que não se trata somente de tornar disponíveis os meios de acesso e de capacitar os indivíduos para tornarem-se usuários dos serviços da Internet. Trata-se, sobretudo, de permitir que as pessoas atuem como provedores ativos dos conteúdos que circulam na rede o que implica uma mudança de paradigma, ou seja, fazer com que o usuário não seja apenas consumidor de serviços informacionais, mas também produtor de conteúdos na rede [...]. (SAITO; SOUZA, 2011, p. 124).

A partir das aprendizagens necessárias ao letramento digital, a promoção da inclusão social e a disseminação das tecnologias às populações mais carentes, podem caminhar em direção à construção de uma sociedade do conhecimento, ultrapassando e qualificando a sociedade da informação em que se vive hoje. Ser letrado digitalmente implica no contato com inúmeras informações, sejam em formatos textuais, imagens, sons, etc. Por isso, novas formas de alfabetização e letramento mostraram-se necessárias para entender essas informações vindas de vários suportes digitais, a fim de proporcionar uma melhoria em sua qualidade de vida e a construção de sentidos textuais que mesclam palavras e se conectam a outros signos de possibilidade de compreensão da realidade, por meio de *hipertextos*, (*hiper*)*links* e textos multimodais. Ele precisa também ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas através dos sistemas computacionais. Com base nas diferentes abordagens de letramento e inclusão digital podemos compreender o uso integrado dos instrumentos culturais, que já fazem parte da própria tradição de sentido computacional, da compreensão de informações, análise de multimídias e formas de comunicação (BUZATO, 2003).

Silva (2013, p. 21) lança um olhar sobre a percepção do letramento digital de educadores e educandos como algo relacionado aos pressupostos hegemônicos neotecnicistas, evidenciando “que a concepção de educação que orienta as práticas de letramento digital de professores e alunos [...] encontra-se subsidiada por pressupostos contra-hegemônicos que possibilitam visões críticas e transformadoras da realidade social”. Desta forma, a relação de contra-hegemonias e dá pela relação dialógica, pedagógica e crítica das práticas sociais do educar, pelos valores culturais, técnicos e ideológicos, que penetra e se expande, socializa e integra a vida em sociedade. Assim, é necessário pensar se educação está impossibilitando e inviabilizando o letramento

digital, ou seja, não caminhando para a emancipação, mas para a alienação ideológica do mercado capitalista, justamente porque se reflete o sentido operacional e reprodutivo das tecnologias. Assim, os educadores e educandos se encontram em situação de vulnerabilidade, pela ausência da linguagem, do horizonte da intercompreensão que baliza o agir crítico e inacabado da humanidade em formação.

Silva (2013, p. 174) constata que os educadores e educandos “não possuem consciência e nem clareza teórica de que o desenvolvimento das suas práticas de letramento digital, por meio dos computadores e da internet no laboratório de informática do colégio, está sendo subsidiadas por pressupostos teóricos e pedagógicos hegemônicos do neotecnicismo”. Parece que vivemos num dilema entre o desejo compulsivo de navegar e o fato de muitas vezes ser navegado pelas próprias tecnologias digitais, pois,

Os estímulos e a possibilidade de navegar pela rede, através de *links* referentes ao assunto, fazem com que o leitor além de realizar uma leitura superficial, não se aproprie sobre o assunto principal do livro. E quando percebe, inúmeras janelas estão abertas, mas não sabe realmente as informações que leu. Teve acesso a diversas informações, porém se dispersou a tal ponto que precisa parar, fechar as janelas abertas e retomar o foco da leitura. (SILVA, 2017, p. 50).

No contexto contemporâneo, parece quase impensável viver separado das tecnologias digitais, de modo especial dos celulares, tendo em vista “o fato de cada vez mais pessoas acordarem durante as madrugadas para checar novas mensagens no WhatsApp, nos seus perfis no Facebook, Twitter, Instagram ou Snapchat, ou até mesmo para ler as notícias postadas nos mais variados tipos de sites”. (ZUIN; ZUIN, 2018, p. 421). Assim, “é cada vez mais comum a sensação de que esquecer o telefone móvel em casa significa algo como que se separar de um braço ou de uma perna, como se fosse um membro biônico, tamanha a sua importância nas relações

cotidianamente estabelecidas”. (ZUIN; ZUIN, 2018, p. 421). Neste e outros artefatos tecnológicos, os educadores e educandos são atraídos pelas propagandas midiáticas e encontram nelas referências para a construção da identidade cultural, se moldando muitas vezes com seus modismos sem o olhar significativo e crítico. Além disso, as tecnologias, pela sua audiovisualidade, oferece dispersão e excitação dos sentidos, o que dificulta a capacidade de assimilar as experiências cotidianas, pois não conseguem refletir e reconhecer situações para relacionar com a globalidade e as diferenças.

Assim, no contexto educacional também se deve discutir das dissonâncias cognitivas e emocionais comuns que as tecnologias digitais podem gerar quando tomadas por visões simplificadoras dos processos pedagógicos, bem como gerar dependência. Assim, o letramento digital vai além do “aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar um mouse”, mas é preciso “dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento”. (PEREIRA, 2011, p. 17). Trata-se, portanto, de ir além da inovação sem mudança ou da instrumentalização da tecnologia, para atingir, a partir do letramento digital, a democratização formativa e a correção das informações. Afinal, o letramento digital não se esgota na transmissão cultural ou na leitura superficial do que a internet apresenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento e a legitimidade do ato de ler e de escrever o mundo com os múltiplos textos da cultura é inerente à experiência educacional da condição humana, da qual uma (auto)crítica digital poderia desenvolver-se. A tese da neutralidade da escrita no mundo digital é posta em xeque, pois ela não pode domesticar e controlar as

aspirações do mundo social sobre uma humanidade inconclusa, em termos de possibilidades à compreensão do projetar-se humano no diálogo como um todo (HABERMAS, 1994). É necessário compreender a ideia de letramento e inclusão digital como uma forma de diálogo pedagógico, que envolve a mobilização de um conjunto de letramentos e práticas sociais entrecruzadas de forma mútua e sensíveis aos contextos socioculturais. Conforme aponta Sibilia (2012, p. 211), cabe agora resistir aos confinamentos que privilegiam a reclusão e dispersão mercadológica, radicalizando o encontro inventivo com as diferenças, para que as tecnologias na educação favoreçam os “espaços de encontro e diálogo” crítico-reflexivo condizentes com as disposições escolares e outros dilemas éticos, estéticos e políticos.

A saída em direção à formação pedagógica compreensiva implica superar a centralidade do texto em si (autoalienado) pela submissão automática, superficial e irrefletida desse instrumento cultural, para o seu próprio desenvolvimento vinculado aos sentidos emergentes dessa linguagem a serem compreendidos. Os textos impressos ou digitais só recebem significados em suas relações com os sujeitos, criando mundos e sendo recriados por eles na tensão linguístico-expressiva e social da escrita.

A tentativa de compreender esse movimento de suspensão da referência do real na transição a um mundo digital deixa em aberto a seguinte questão para pesquisas futuras: Será que ler digitalmente não é similar à leitura do texto impresso ou dispensa as habilidades humanas reflexivas que nos são próprias pela simples capacidade reativa? A economia da atenção digital programada por estímulos superficiais, sensoriais e sobrecarga de informações precárias, funciona como prótese reflexiva da inteligência artificial, que nos faz prestar atenção ao novo, minimizando a nossa capacidade de percepção, reflexão e de aprender algo. Saber ler um livro é algo pleno de possibilidades interpretativas e sensíveis, tendo em vista que

estamos abertos a novas de experiências vitais, para redescobrir o processo pedagógico de um modo diferente, no sentido de avaliar criticamente as informações e a precisão de fontes que encontramos na internet. A necessária concentração e pensamento criativo ao fazer uma leitura implica reconhecermos a nós mesmos em nossas perturbações e provocações como uma dimensão do especificamente humano, que estimula a nossa consciência para compreendermos o mundo da leitura e da escrita. Assim, confrontados com a ideia que abre esse texto, a compreensão humana assim como a conversação com a realidade é uma relação dialógica e autoconstitutiva da própria educação e inclusão digital, que conjuga os sentidos atribuídos às tecnologias e à reconstrução textual que só se realiza no projetar-se do encontro pedagógico com o outro.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Verônica Danieli Lima; GLOTZ, Raquel Elza Oliveira. O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. *Educação Pública*, v. 2, n. 1, p. 1-26, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Nacional; Universidade de São Paulo, 1976.

BORGES, Jorge Luis. *Borges oral & sete noites*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

COLL, César; ILLERA, José Luis Rodríguez. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. COLL, César; MONEREO, Carles (orgs.). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.p. 289 – 310.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DALBOSCO, Cláudio Almir; SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 145-153, jan./abr. 2018.

DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do Conhecimento - os desafios da educação*. São Paulo: Vozes, 2013.

DURAN, Débora. Letramento digital e desenvolvimento. *Revista Pátio*, ano XV, n. 57, fev./abr. 2011.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

FORTUNA, Tânia Ramos. Cultura lúdica na era digital: efeitos no comportamento infantojuvenil. *Em aberto*, Brasília, v. 31, n. 102, p. 165-175, maio/ago. 2018.

GADAMER, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas*. Chapecó: Argos, 2013.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Da ciência e outros saberes: trilhas da investigação científica na pós-modernidade*. Campinas, SP: Alínea, 2004.

HABERMAS, Jürgen. *Técnica e Ciência como Ideologia*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

HABOWSKI, Adilson Cristiano. *Teoria crítica da tecnologia e educação: desafios contemporâneos*. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1249/1/achabowski.pdf>

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; TREVISAN, Amarildo Luiz. Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 40, e0218349, 2019. DOI: 10.1590/ES0101-73302019218349

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAN, Byung-Chul. *No enxame: perspectivas do digital*. Trad. Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional. *Instituto Paulo Montenegro* [on-line]. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/quemsomos> Acesso em: 11 nov. 2018.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Mario Osorio. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 5. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. Edgar Morin: é preciso educar os educadores. *CONTI outra[online]*. Entrevista concedida à Fronteiras do Pensamento, 2018. Disponível em: <http://www.contioutra.com/edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores/> Acesso em: 11 nov. 2018.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine (Org.). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo/Campinas: Cortez/Edunicamp, 1989.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura Infantil: Voz de Criança*. São Paulo: Ática, 2003.

PAZ, Octávio. *Miscelânea I. Primeros Escritos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROJO, Roxane. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 1, p. 63-78, jan./jun. 2007.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane; MELO, Rosineide de. *Letramentos contemporâneos: a arquitetônica Bakhtiniana em duas perspectivas*. Contemporary literacies: two views on Bakhtinian architectonics, 2018.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora de. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. *Linguagens e Diálogos*, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Elson Marcolino da. *Letramento digital e pressupostos teórico-pedagógicos: neotecnicismo pedagógico?* 2013. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Patrícia Fernanda da. *O uso das tecnologias digitais com crianças de 7 meses a 7 anos*. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

STEIN, Ernildo. *Aproximações sobre hermenêutica*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. Palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich (Org.). *A construção da enunciação e outros ensaios*. Trad. João Wanderley Geraldí. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.p. 71-100.

WARSCHAUER, Mark. *Tecnologia e inclusão social: A exclusão digital em debate*. São Paulo: Editora Senac, 2006.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. Porto Alegre: Global, 1998.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A cultura digital, a semiformação e o novo elo pedagógico. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v.39, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2014.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O celular na escola e o fim pedagógico. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 419-435, abr./jun. 2018.