
O LUGAR DAS MULTIMÍDIAS CONTEMPORÂNEAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE ESCRITA

Maria Letícia Machado* & Paula Cid Lopes*

Resumo: Este artigo objetiva analisar o impacto das multimídias contemporâneas sobre os processos de formação de leitores e produtores de escrita, assim como a origem dos conteúdos escolares à luz de estudos histórico-culturais. Como pesquisa de natureza teórico-prática, elege como foco de análise a relação entre os conteúdos programáticos e a estrutura dos processos de ensino predominantes nas escolas brasileiras, a partir de um desafio transdisciplinar de ampliação de diálogos entre teorias de currículo, de mente, de linguística aplicada e de tecnologias de comunicação. Os resultados indicam que os modos de ensino utilizados na escola têm sua origem nas ideias científicas e iluministas da Idade Moderna. Em contrapartida, verifica-se que o desenvolvimento das tecnologias de comunicação abriu caminho para que leituras e escritas fossem produzidas sob linguagens e formatos diferenciados e incorporadas como legítimas no cotidiano das pessoas. O uso aplicado de tais conceitos resulta na construção de bases teóricas e práticas para revisões curriculares necessárias à educação inclusiva.

Palavras-chave: leitura, formação escolar, tecnologias, currículo

THE PLACE OF CONTEMPORARY MULTIMEDIA ON THE FORMATION OF READERS AND WRITERS

Abstract: This article aims to analyse the impact of contemporary multimedia on the formation of readers and writers, and investigates the source of academic subjects in the light of historical and cultural studies, and in the format of a theoretical-practical research. The main focus of this analysis is the relationship between program content and the structure of the predominant teaching processes in Brazilian schools. It also observes the trans-disciplinary challenges of expanding the dialogue between curriculum theories, applied linguistics, the mind, and communication technologies. The results indicate that the teaching methods used in the schools have their origin in scientific and enlightenment ideas

* Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, Brasil).

of the Modern Age. By contrast, it seems that the development of communication technologies have paved the way for new texts to be produced – in different languages and formats – truly legitimate and attuned to daily life. The applied use of such concepts results in the construction of theoretical and practical bases for curriculum revision, which is necessary for inclusive education.

Keywords: reading, schooling, technology, curriculum

LA PLACE DES MULTIMÉDIAS CONTEMPORAINS DANS LES PROCESSUS DE FORMATION DE LECTEURS ET D'ÉCRIVAINS

Résumé: Cet article a pour but d'analyser l'impact des multimédias contemporains sur les processus de formation de lecteurs et d'écrivains, ainsi que l'origine des contenus d'enseignement à la lumière d'études historiques et culturelles. En tant que recherche de nature théorique et pratique, le centre de notre analyse s'est porté sur le rapport entre les contenus programmatiques et la structure des procédés d'enseignement prédominants dans les établissements d'enseignement brésiliens, à partir d'un défi transdisciplinaire d'intensification de dialogues entre des théories curriculaires, d'esprit, de linguistique appliquée et de technologies de communication. Les résultats indiquent que les modes d'enseignement utilisés dans les établissements d'enseignement trouvent leur origine dans les idées scientifiques et illuministes de l'Âge Contemporain. En revanche, on peut observer que le développement des technologies de communication a ouvert la voie à des lectures et des écrits produits sous forme de langages et de formats différenciés et incorporés légitimement dans le quotidien des gens. L'usage appliqué de tels concepts permet la construction de bases théoriques et pratiques à même de faciliter des révisions curriculaires nécessaires à l'éducation inclusive.

Mots-clés: lecture, formation scolaire, technologie, curriculum

Introdução

Trazer à pauta a relação entre os conteúdos programáticos e a estrutura dos processos de ensino predominantes nas escolas brasileiras significa, no campo do letramento, assumir a formação do leitor e do produtor de escrita considerando mídias, suportes e contextos tão instáveis quanto os sujeitos produtores de leitura e de escrita na contemporaneidade. Requer, portanto, o trânsito por áreas pouco confortáveis que analisam a estreita relação entre os conteúdos de ensino – e, conseqüentemente, os modos de ensinar – e os valores de base da cultura escrita, com origem no pensamento científico e em processos artificiais de gramatização, que em contexto de modernidade certificam os cidadãos da Razão.

Senna (2001) chama a atenção para essa relação e convida a educação a pensar se estas mesmas bases dão conta de formar leitores e produtores de escrita que, hoje, são legitimados por princípios de hipertextualidade no texto da tela e no texto da vida. Paralelamente, ao discutir os

rumos das políticas públicas da sociedade da informação no Brasil, Miranda (2000) indica que estas serão apontadas a partir da *imprevisibilidade dos caminhos* da inteligência humana. Senna e Miranda apoiam, assim, a perspectiva teórica deste artigo, ao sinalizarem as transformações tecnológicas nas informações e nas relações pessoais como respostas aos novos modelos de atividade intelectual.

O fenômeno tecnológico tem operado como liberador de energia cognitiva, que será necessariamente aplicada na área de conhecimento de cada ser humano, não importa seu nível de educação. E dado que, além de liberar energia, o fenômeno tecnológico disponibiliza um fantástico arsenal de ferramentas de concepção e desenvolvimento de produtos e processos, torna-se impossível prever os conteúdos em si mesmos. Mais do que isto, torna-se impossível prever as formas que tais conteúdos tomarão e a maneira como os elementos estruturais se organizarão e se relacionarão entre si e com os consumidores (Miranda, 2000).

Tomando como objetivo deste estudo, de natureza teórico-prática, analisar o impacto das multimídias contemporâneas nos processos de formação de leitores e produtores de escrita, bem como a origem dos conteúdos escolares à luz de estudos histórico-culturais, apresenta-se a estrutura deste artigo em duas seções, conforme definidas a seguir.

A primeira seção, nomeada *O conhecimento escolar – entre a origem normativa e a complexidade da vida real*, discorre sobre a origem não natural dos conteúdos escolares, conforme pragmática dos processos educacionais em vigência, tomando os contextos reais de vida para além da escola como contraponto. Nesta discussão, as concepções de escola e de currículo assim como as questões didáticas são elencadas com direta implicação nos processos que elegem os conhecimentos privilegiados pela escola, que por esta razão são produtos de modelos avaliativos culturais.

Chega-se, de tal modo, aos aspectos transdisciplinares da formação do leitor/ produtor de escrita contemporâneo, através da identificação de espaços de formação em leitura e escrita mais próximos dos alunos da educação básica do que a própria escola. Como ilustrações, é possível mencionar a *lan house*, as redes sociais construídas através da *internet*, os encontros com os amigos nas esquinas, a pista de dança ou de *skate*, como espaços de notável reconhecimento de expressão de identidades e culturas nos quais sujeitos tipificados como alunos de fracasso escolar, interagem com a cultura escrita em formato contemporâneo, sem que deles sejam exigidos domínios alfabéticos, gramaticais, ortográficos ou literários – comumente exigidos como condição para a produção de textos nas escolas.

A segunda seção, intitulada *Diálogo intercultural e os sentidos da inclusão*, parte das seguintes problemáticas: como ter tolerância com a diversidade na sociedade se a escola é tão presa em padrões culturais como pressupostos científicos? A sociedade tolera o modelo disciplinar da escola brasileira? Que tipo de letramento poderia abarcar a formação do leitor/ produtor de escrita contemporâneo com fins de *educação para todos* (Brasil, 2010)?

Ao término do artigo, as considerações finais apresentam uma síntese conclusiva, respondendo aos objetivos e encaminhando entendimentos finais referentes às formulações tecidas como finalidade do artigo.

A pesquisa, em andamento, que dá base a este artigo intitula-se «Processos de Alfabetização, Letramento e Formação de Leitores e Produtores de Escrita – Entre a Formação de Agentes de Letramento e o Ideário de Educação Para a Diversidade», que se destina à «devolução dos dados à comunidade estudada para as possíveis intervenções» (Demo, 2000: 22), nos moldes de uma pesquisa-ação. Conforme definida por Senna (2003: 103), esta metodologia «é, antes de tudo, um movimento de e para professores, com vivências profissionais e interesses comuns, sempre ligados ao cotidiano da escola básica e seus alunos».

Os procedimentos de pesquisa decorrentes deste percurso envolvem três etapas metodológicas, conforme delineadas por Senna (2003): (1) Leitura do contexto – levantamento preliminar das propriedades que caracterizam a interação entre os sujeitos, o mundo e a elaboração de conceitos, mediada por multimídias contemporâneas; (2) Integração no contexto – reconhecimento da especificidade concernente às pesquisadoras, na articulação entre a produção de conhecimento no âmbito do grupo de pesquisa *Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais*¹ e a atuação profissional na formação de professores; (3) Identificação do eixo de coerência – proposição de percurso de revisão de literatura e sistematização de conhecimento que forneça padrão de coerência ao sistema de teorias a ser desenvolvido, em sintonia com os objetivos do projeto de pesquisa de base.

Deste modo, impõe-se às autoras deste artigo o desafio tão transdisciplinar quanto o próprio espaço de formar leitores e produtores de escrita, de ampliação de diálogos entre teorias de currículo, de mente, de linguagem, de linguística aplicada e de tecnologias de informação e comunicação. O que motiva este desafio é a possibilidade de contribuir para a ampliação do horizonte de escolas que assumam a inclusão e a tolerância como condições para a sustentabilidade humana.

O conhecimento escolar: entre a origem normativa e a complexidade da vida real

O que a escola ensina? Como se configura? Quais os seus objetivos? Como é que o seu currículo é constituído? Estas não são questões em que as respostas são facilmente formuladas. O conceito de escola, os conteúdos programáticos e a apreciação social que lhes dá estatuto de matéria essencial na formação humana que prevalece atualmente não são uma construção recente. Há um caráter histórico que não pode ser deixado de lado ao considerar-se tais questões.

¹ Grupo de Pesquisa vinculado ao PROPED/UERJ, sob coordenação de Luiz Antonio Gomes Senna.

Os modos de ensino-aprendizagem, e de avaliação inclusive, utilizados no cotidiano das práticas escolares têm sua origem na influência das ideias científicas e iluministas da Idade Moderna. De acordo com Doll (1997), a Modernidade e o pensamento científico revolucionaram não apenas a educação, no âmbito da formação humana, mas também estruturaram o pensamento intelectual e social que perdura e impregna ainda hoje as bases teóricas e as práticas educacionais, mesmo diante de um mundo que já inaugurou a contemporaneidade.

Descartes foi um dos pensadores mais importantes e influentes da história do pensamento ocidental. O racionalismo de Descartes define que somente por intermédio da razão se pode chegar ao conhecimento. O autor revoluciona todo o pensamento filosófico ao definir um método para conduzir corretamente a razão e buscar a verdade nas ciências. Tal método pauta-se por quatro regras metodológicas, a saber:

Primeira Regra: Aceitar apenas o que se apresenta para a mente «tão clara e distintamente» que a sua verdade é auto-evidente.

Segunda Regra: Dividir cada dificuldade «em tantas partes quanto possível» para uma solução mais fácil.

Terceira Regra: «Pensar de maneira ordenada, como os antigos geômetras com suas «longas cadeias de raciocínio», sempre prosseguindo gradualmente, daquilo que é «mais simples e fácil de compreender» para o mais complexo.

Quarta regra: Revisar tudo o que foi dito acima, para ter «certeza de que nada foi omitido» (Descartes cit. in Doll, 1997: 46) (grifos do autor).

A metodologia cartesiana define, portanto, uma racionalidade científica a partir da qual somente um tipo de conhecimento é legitimado: o conhecimento científico. Segundo Doll (1997), na separação categórica de Descartes do objetivo e do subjetivo, sentimentos, intuições e experiências pessoais deixam de ser uma fonte de conhecimento. O conhecimento, segundo tal entendimento, é visto como algo imutável, inalterável, que reside nas grandes leis da natureza. Essa concepção modernista de conhecimento vê-o, portanto, como algo a ser descoberto, mas não criado, um sistema fechado e não aberto. «Descartes legou ao pensamento modernista um método para descobrir um mundo preexistente, não um método para lidar com o mundo emergente, evolucionário» (Doll, 1997: 48).

As concepções cartesianas forneceram fundamentos estruturais para a metodologia curricular que a educação utiliza ainda hoje: indo do bem-formulado ao empiricamente válido. De acordo com Doll (1997), nesta metodologia, os fins são externos ao processo; não existe uma dinâmica entre a teoria e o fato, a imaginação e a praticidade; tudo o que é verdadeiro ou real é descoberto, não criado. O currículo, baseado nessa perspectiva, é um sistema fechado, que busca levar ao aluno um conhecimento que já está posto.

Outra questão relevante a ser considerada quanto ao método de Descartes diz respeito ao facto de a metodologia cartesiana, ao referendar uma única verdade e legitimar um único tipo de conhecimento – o conhecimento científico –, definir também quem seria o sujeito que estaria

por trás de tal racionalidade científica. Tal metodologia determina, portanto, aquele que seria o cidadão da cultura moderna, não se remetendo apenas ao domínio das ciências, mas a toda uma lógica específica de compreensão, explicação e participação no mundo: um modelo de sujeito concebido segundo os padrões de comportamento social e intelectual determinados pelo próprio Descartes em termos ideais.

O sujeito cartesiano foi desde então abraçado pelos pesquisadores, tanto por ser constituído à própria imagem e semelhança destes como por lhes apresentar a facilidade de poderem orientar as suas investigações sobre uma figura não sujeita a variações de qualquer espécie, sempre capaz de compreender o mundo descrito e representado pelos cientistas e, acima de tudo, de reconhecer o valor de verdade na palavra da ciência (Senna, 2011).

Esse modelo idealizado de cidadão da cultura moderna – o sujeito cartesiano – era, e ainda é, o que se busca formar na escola. Essa busca concretiza-se a partir da assunção de modos de comportamento e de leitura cartesianos, de escrita padrão e de modelos educacionais – pautados por metodologias mecanicistas e fechadas – que possibilitem emergir tais figuras cartesianas.

Assim, movida pelo fascínio da Razão, a cultura científica moderna desenharia, para si, um modelo de escrita e leitura baseado integralmente na figura de um sujeito idealizado, cuja energia lhe era imposta como um «dom inato», e, portanto, considerado como de domínio universal. Por conta de tal concepção inata da língua, a linguística cartesiana consagrou um modelo de escrita padrão – controlado por parâmetros lógico-formais de estruturação gramatical, alheio às dinâmicas comunicativas próprias da oralidade – como fonte de revelação da razão humana, apontando a falta de significado e coerência em escritas e leituras que não estivessem arroladas em seu modelo. Tais corruptelas da língua escrita eram consideradas reveladoras de uma incapacidade de pensar que, aliada à incapacidade de escrever e ler, no âmbito da cultura científica, mostrava também a incapacidade de produzir conhecimento. Como consequência, nenhuma outra verdade se compreenderia como legítima, exceto a da escrita acadêmica.

O apreço por esta *alegoria* intitulada de sujeito cartesiano, que reportasse a uma idealização da língua e de sua estrutura, contribuiu para asseverar a hegemonia da verdade científica na cultura moderna, negando a existência de outros modelos mentais de controle da gramática próprios das culturas orais, pois, como assevera Senna (2002), na modernidade não se aventava a ideia de que as categorias gramaticais ditas universais – em sua maioria oriundas da tradição clássica – pudessem ter outros contrapontos e outras formas de controle não semelhantes à cultura científica cartesiana.

Tal paradigma forneceu fundamentos estruturais para o Pensamento Pedagógico Moderno, definido a partir de uma estrutura curricular fechada, linear, com vista a produzir um único resultado, uma aprendizagem programada, com turmas alinhadas, como uma máquina. Por conseguinte, a metodologia e os métodos de ensino deveriam ser direcionados para a obtenção da

resposta e dos resultados que se desejava – um comportamento e um conhecimento específico, o conhecimento científico –, de forma a controlar a conduta individual. Por trás dessa tentativa de controle dos educandos, estava a busca pela figura de um aluno que se desejava na escola moderna: um sujeito idealizado segundo os moldes da cultura científica cartesiana. Aos que não se enquadrassem, restava-lhes a exclusão.

A utilização da escrita padrão e de uma leitura cartesiana – que privilegia um objeto de cada vez – aparece, assim, como um instrumento crucial na disseminação e consolidação dos processos sociopolíticos modernos. Assim, a língua escrita recobre-se de valores políticos e passa a ser usada como fator de exclusão social, não real, mas idealizada em uma dita *norma culta*², pois que se determinou que só produz conhecimento quem escreve e lê consoante os parâmetros da cultura científica.

Isso só viria a mudar com o processo de pluralização de tecnologias de escritas de mundo disseminadas na esfera pública a partir do século XX. O que, na Idade Moderna, se resumira à escrita alfabética padrão – e às suas formas correspondentes em outras culturas – expandira-se rapidamente na forma de uma enormidade de alternativas de expressão.

Encontrar caminhos diferenciados de expressão é o movimento contemporâneo e constante que não tem origem na escola, mas sim nas necessidades pessoais de compartilhamento, de formas comunicativas que respondam aos anseios através de contornos mais imediatos, criativos, estéticos e diversificados. Discutindo as contradições entre o passado e as crises do presente, Rodrigues (2003: 35) explica:

a contemporaneidade se considera um cruzamento contraditório entre a constatação dos limites e das misérias do «tempo atual» e a esperança na superação dos entraves que fará emergir um «tempo novo», uma «nova vida», um «novo homem», uma «nova sociedade», uma «nova era». O passado é compreensível (e justificável) e o presente se acha em crise.

O *novo* traz também a fluidez de tudo, o que inclui conceitos, valores, objetos materiais de consumo e até mesmo as relações sociais. «A noção de bem permanente» (p. 45) abre espaço à provisoriedade das coisas e das relações, às mudanças constantes nos discursos e no estilo de vida, como movimentos inerentes aos seres humanos. No entanto, este é exatamente o ponto em que *essa conta não fecha*. Não fecha porque a escola constitui a instituição do ainda» (Rodrigues, 2003: 38-39), porque *ainda* reproduz ideários de leitura e de escrita em currículos e paradigmas que não conversam com as ciências, as artes, as tecnologias, nem, tampouco, com o mundo por trás de seus muros. Enquanto isso, inteiramente ocupadas em viver contextualmente, as pessoas

² Norma padrão entendida aqui nos termos de Bagno (2009), como um modelo idealizado de língua *certa*, descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa.

procuram espaços em que possam ser leitoras e produtoras de textos reais por viverem desafios diários também reais. Estes espaços são diversos e incluem das redes sociais, mediadas via *internet*, aos pequenos grupos que se aproximam por afinidades esportivas, musicais ou religiosas, desde que neles possam revelar quem são e possam mudar de ideia quanto a isto também.

Constitui-se, deste modo, um hiato entre o conhecimento escolar que persiste como exigência curricular e a complexidade das escritas e leituras que constituem a vida real. Contrariamente a tal exigência, verifica-se que os processos sequenciais e atemporais, previstos cartesianamente, e os processos narrativos, construídos socialmente, se coadunam no cotidiano da educação básica.

O percurso do grupo de pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais, no qual este artigo tem origem, vem mostrando que os estudos em leitura e escrita se somam, necessariamente, a diversas outras áreas do conhecimento acadêmico e são postos, assim, em uma área que transcende qualquer tipo de organização sistêmica ou disciplinar. Em paradigmas contextuais de formação humana, leituras e escritas são produzidas em um sem-fim de possibilidades, o que suscita a compreensão de que é o processo leitor que garante o *status* de texto, seja qual for a sua materialidade.

Concomitante a isso, apercebe-se que a responsabilidade da formação do leitor e do produtor de escrita também incide sobre o professor especialista³, eximindo-se da exclusividade de ser objeto de estudo e de atuação apenas do professor polivalente (generalista que, de maneira geral, atende aos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil) ou do professor de Língua Portuguesa. A leitura é acompanhada de essência plural, logo transdisciplinar, primeiro por tratar de domínio de formas múltiplas que se adaptam e se mesclam às exigências circunstanciais, reivindicando, necessariamente, amplitude nas concepções de mundos. Ou seja, para cada mundo, um tipo de leitura faz-se preponderante, e essa dialética coloca a leitura numa área que abarca maneiras complexas, contextuais, intuitivas e amplas de percepção dos textos, sejam esses orais, imagéticos ou escritos.

Como consequência, a leitura é transdisciplinar também porque pressupõe pessoas físicas, de corporeidade integrada, que organizam as suas vivências diárias em coerência com seu histórico de formação pessoal. E, de maneira alguma, essa coerência é passível de qualquer tipo de controle ou disciplina. A leitura dá-se, portanto, em terreno flutuante, entre a motricidade específica praticada na escola e a elaboração de conceitos motivada na vida, revelando-se de modos distintos a cada nova experiência de mundo.

Assim, o tempo de formar-se leitor é o sempre e o espaço é o todo, o que leva à ideia de que os pesquisadores sobre leitura e cultura escrita têm muito o que aprender nas *lan houses*,

³ Refere-se aqui ao professor formado em licenciatura específica de uma única área do conhecimento, como por exemplo, Letras, Matemática, Música, Geografia, Física, entre outras.

nas pistas de dança e de *skate*, nas redes sociais e nos grupos da esquina que se reúnem para o bate-papo ou o *churrasquinbo*. Estes espaços representam-se como lugares autorizados para a expressão da própria cultura, para a escuta da coerência alheia e, portanto, para a imprevisibilidade inerente ao ser humano e, porque não dizer, à educação. Aliam-se às relações espontâneas de elaboração de conceitos, as descobertas tecnológicas que imprimem variedade de formas, sons e ritmos no uso da linguagem, ampliando de pouco em pouco o abismo entre os paradigmas cartesianos de seleção de conhecimentos e os processos contextuais de elaboração dos conceitos.

Na mesma medida, as formas dinâmicas de produção e de interação com os textos, especialmente os advindos de suportes da *internet* e de contextos de base orais, são incorporadas como legítimas no cotidiano das pessoas exatamente por atenderem às necessidades reais de agilidade, intencionalidade e aproximação entre os pares. Vale ressaltar que o que caracteriza um comportamento de interação com os textos como narrativo, hipertextual ou mesmo de passividade ou de mera reprodução, não é o gênero enquanto categoria discursiva e linguística, materializada em formato de texto, mas sim os modos de interação que se estabelecem a partir dele.

Interessado na relação entre ciência, tecnologia e os processos de construção dos conhecimentos, Berticelli (2004: 383) destaca que «os contínuos avanços da comunicação informática eletrônica nos conduzem por novas veredas interpretativas do tempo, do espaço, do real e do virtual», o que se torna incessantemente desafiador.

O desafio posto é o de trazer a epistemologia da educação e a normatização pela qual se rege a uma arena ainda mais concreta, onde os fenômenos do conhecimento acontecem de forma concreta, onde possam ser captados também pela corporeidade e não apenas por uma razão abstrata e conceptual (Berticelli, 2004).

Trata-se, portanto, do reconhecimento da necessidade de adentrar na escola o mundo contemporâneo, cujas prerrogativas, em função dos avanços científicos e tecnológicos hipertextuais e das transformações na estrutura do trabalho pós-industrial, apontam para uma sociedade centrada na informação e no conhecimento.

Hoje, mediante a banalização das tecnologias hipertextuais, vivemos uma era que substitui pouco a pouco a tecnologia escrita em papel, a era da informática, na qual o texto e sua escrita inundam-se de possibilidades as mais dinâmicas e atemporais. (...) Apoiadas em ferramentas modernas, a comunicação, a informação e múltiplos conhecimentos são processados hipertextualmente, em tempo real. Esse fenômeno ficou conhecido como parte do movimento de globalização. (Senna, 2007a: 198)

A globalização integrou e conectou comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. Segundo Senna (2007a), essas novas formas de se conceber o espaço e o tempo causaram um

forte impacto sobre as identidades individuais e sociais, constituindo-se coordenadas básicas de todos os sistemas de representação – entre os quais a escrita. Berticelli (2004: 382) destaca também como marco «quando a ciência se abriu para novos olhares sobre o conhecimento e os modos de conhecer».

Os avanços com a tecnologia de produção de conhecimento desencadearam possibilidades de construção de conhecimentos até então inimagináveis por uma cultura que fora dominada pela escrita alfabética padrão por toda a Idade Moderna. Esse sujeito da contemporaneidade pensa, age, representa e lê o mundo e a escrita à margem dos princípios e normas cartesianas, como é possível verificar em Senna (2001: 2289):

O hipertexto não é apenas um texto escrito com uma nova roupagem, que lhe insere links, mecanismos de interação, alternativas de rolagem etc. Na realidade, o hipertexto revoluciona o conceito de texto, pois que liberta o leitor das limitações impostas pela sequencialidade dos textos escritos convencionais.

A ruptura motivada pela revolução digital exige do leitor e produtor de escrita a saída de modos exclusivamente cartesianos. Segundo Chartier (2002: 24), trata-se de uma revolução em três aspectos: «É ao mesmo tempo uma revolução da modalidade técnica da produção do escrito, uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita».

Tal revolução vem, assim, eliminando os limites entre os meios, tornando-os solidários em termos operacionais e erodindo as tradicionais relações que mantinham entre si e com seus usuários. Miranda (2000: 79) acrescenta que:

Na verdade, com a tecnologia digital, torna-se possível o uso de uma linguagem comum: um filme, uma chamada telefônica, uma carta, um artigo de revista, qualquer deles pode ser transformado em dígitos e distribuído por fios telefônicos, micro-ondas, satélites ou ainda por via de um meio físico de gravação, como uma fita magnética ou um disco. Além disso, com a digitalização, o conteúdo torna-se totalmente plástico, isto é, qualquer mensagem, som ou imagem pode ser editada, mudando de qualquer coisa para qualquer coisa.

O autor sinaliza que a convergência tecnológica tende a anular as fronteiras entre diferentes tipos de produtos intelectuais e serviços informativos-culturais, bem como a suprimir as linhas divisórias entre comunicação privada e de massa, entre meios baseados em som e em vídeo, entre escrita e fala, entre livro e tela. A *internet*, a imprensa, o rádio, a televisão, o livro, a biblioteca, as revistas científicas, enfim, as telecomunicações e a informática estão a ficar mais interconectadas e interdependentes.

Esse vertiginoso desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação tem sido um «poderoso instrumento para a rotinização, reorganização e automatização do trabalho intelectual» (Miranda, 2000: 79). Isso porque essas tecnologias demandam do sujeito um posicionamento

não como um receptor passivo, mas enquanto agente ativo e determinante, livre para produzir ou escolher o conteúdo, bem como o modo de interagir com ele. Mais do que isso, a *internet* permite que qualquer usuário possa vir a ser produtor, intermediário e usuário de conteúdos sobre os mais variados temas, em diferentes formatos.

Vale lembrar que, nesse contexto de mundo contemporâneo – inacabado, provisório, variável, em devir –, os indivíduos se constituem não em uma identidade única, mas em várias, tanto em seu aspecto cognitivo quanto cultural.

Em outras palavras, «o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, por estar sujeito a formações e transformações contínuas em relação às formas em que os sistemas culturais o condicionam» (Miranda, 2000: 82). Porquanto o sujeito assume identidades diferentes em momentos diferentes, afetadas tanto pelos processos de socialização e de representações culturais quanto pela globalização dos meios de comunicação e informação.

Igualmente, entende-se que esse processo de globalização instrumentalizado pela troca acelerada da informação por meio das novas mídias, que abolem as distâncias e o tempo, não têm provocado a homogeneização cultural e das identidades. Pelo contrário: «Não apenas antigas querelas identitárias se mantêm vivas, como multiplicam-se diferentes bolsões de identidades locais, de inspiração religiosa, étnica ou comportamental, reanimadas e fomentadas como maneira de resistir à introdução de novos modos identitários uniformizantes» (Miranda, 2000: 83).

Até mesmo as identidades nacionais, embutidas em nossas línguas e em nossos sistemas culturais, estão longe de uma homogeneidade. Tais identidades não são nem genéticas nem hereditárias; ao contrário, são formadas e transformadas no interior de uma representação, pois, como salienta Miranda (2000: 82), «como todas as nações, mas bem mais do que a maioria delas, somos híbridos culturais e vemos esse processo como um fator de potencialização de nossas faculdades criativas».

Deste modo, no mundo contemporâneo já não se sustentam apenas sujeitos, escritas e leituras desenhadas segundo valores ditados por parâmetros reunidos em torno da cultura científica. O domínio da hipertextualidade rompe os limites planos que caracterizam a escrita padrão e a leitura cartesiana, criando a necessidade de idealização de um plano textual metafórico, infinito e não subordinado a qualquer outra ordem paradigmática, a que nos habituámos a chamar ciberespaço. Escrita padrão e ciberespaço são, eles mesmos, metáforas que representam dois tipos de ordens cognitivas, respectivamente, a ordem cognitiva da cultura científica moderna e a ordem cognitiva das culturas orais, ou hipertextuais (Senna, 2007b).

No entanto, conforme Senna (2007c), estados mentais narrativos, típicos da cultura oral e marcados por um modo de operação que lança mão da experiência real de mundo – operando com dados ordenados incidentalmente a partir de sua ocorrência, planejados ao mínimo e sempre contextualizados –, aplicam-se, todavia, mais adequadamente a contextos hipertextuais

de escrita do que a contextos atemporais, formatados segundo as estruturas clássicas de textos escritos, já que estes últimos se formaram notadamente com a finalidade de banir a transitoriedade do mundo real. Isso porque, para produzir um texto escrito na estrutura clássica moderna, o sujeito precisa de dispor de um modo de organização mental que lhe permita operar sobre dados logicamente ordenados causal e temporalmente, planejados previamente e não contextualizados em concreto. Ou seja, a escrita padrão está associada a um modo de pensar científico (Machado, 2013).

O hipertexto definiu uma transformação no perfil básico tanto do produtor de escrita quanto do leitor contemporâneo, usuário regular de ferramentas informativas veiculadas por *softwares* de multimídia e pela *internet*. Entretanto, segundo Senna (2001: 2289),

Do mesmo modo que o texto escrito não cria leitores, pois estes são propriamente gerados pelo modo científico do pensamento, o mesmo se dá com o hipertexto: não cria o novo leitor, pois simplesmente atende as necessidades de um leitor formado à luz de um modelo igualmente novo de pensamento científico, pós-moderno, dirigido ao mundo em devir – assequencial e histórico.

Observe-se, então, que num contexto de mundo contemporâneo – na complexidade da vida real, numa sociedade em que as tecnologias digitais e de hipermídia dividem o espaço com aspectos formais da cultura escrita – não cabe mais um conceito de escola pensado, planejado e reproduzido por gerações arraigadas nos paradigmas mais tradicionais de formação de leitores e produtores de escrita. Caminha-se, então para uma maneira distinta de se pensar tal formação. É disto que trata a próxima seção desse artigo.

Diálogo intercultural e os sentidos da inclusão

Num contexto de mundo contemporâneo, inserida numa sociedade pós-moderna marcada pela pluralidade de identidades culturais, a escola assume um caráter de formação cultural, integrando-se a uma educação emancipatória, conforme nos aponta Severino (2006). Essa concepção pauta-se pela necessidade de reconhecer, conhecer e respeitar os sujeitos em suas singularidades. Trata-se de uma escola que lida com alunos reais, percebidos em suas individualidades, que não precisam de moldes para se encaixarem. São, portanto, sujeitos contingentes: seres em devir no tempo histórico e no espaço social.

Sob tal perspectiva intercultural, nesta ordem, complexa, caótica e assimétrica, não cabe mais nas práticas escolares o modelo moderno de currículo fechado, estático e linear – que persiste em ser preponderante na educação. O currículo pós-moderno assume características, conforme

Doll (1997), de um sistema aberto, construído a partir de uma epistemologia sócio-construtivista em que se considerem processos discursivos e dialógicos.

Nessa perspectiva de currículo como processo, não há transmissão de informação, mas, sim, negociação de sentidos. É na interação com o outro e com sua cultura, no diálogo e na reflexão sobre os discursos produzidos que se negociam os sentidos do que é lido e do que é escrito e se constroem conceitos sempre passíveis de variações.

A partir de tal epistemologia, em que se privilegiem as relações interpessoais, os conteúdos escolares e as opções metodológicas para formação de leitores e produtores de escrita são ressignificados. É negável que o trabalho pedagógico para ensino do domínio da leitura e da escrita procura contemplar a exploração da intertextualidade, da interdisciplinaridade, dos recursos linguísticos, dos recursos estilístico-estéticos e de estratégias diversificadas, como, por exemplo, a antecipação, a predição, o levantamento e checagem de hipóteses, a elaboração de inferências, a comparação e a generalização de informações, o levantamento de questionamentos, entre outras (Martins, 2006).

Tais tipos de exploração tanto podem servir os propósitos linguísticos quanto os propósitos artísticos, sociais e culturais, pressupondo-se que os leitores e produtores de escrita, diferenciados que são, participem – com seu componente cognitivo, intelectual, emocional e histórico-social – da produção ativa e propositiva de sentidos, em processos de interlocução com diferentes mídias textuais e gêneros discursivos. Trata-se de um conjunto de posturas pedagógicas que não apenas usam diferentes mídias e recursos tecnológicos na sala de aula, mas que as contemplam como oportunidades para conhecer um pouco mais sobre as infinitas possibilidades de formulação de conceitos (Vygotsky, 2008), que configuram múltiplas formas de aprender e de interagir no mundo.

A incorporação deste paradigma pedagógico acarretou uma concepção diferenciada sobre o ensino da língua portuguesa: de uma perspectiva centrada na tradição gramatical normativa e filológica para uma perspectiva centrada na competência comunicativa do aluno, apontando para uma concepção profundamente humanista e social do ensino (Gregolin, 2007).

Trata-se de um novo entendimento sobre as práticas pedagógicas, em que a escola promove diversas situações comunicativas, em que os alunos utilizam a fala e a escrita em contextos reais de uso. Como assinalam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (Brasil, 1998) há mais de uma década, a questão não se limita apenas a escrever certo ou errado, mas a saber qual a forma de escrita a utilizar, considerando as características do contexto de comunicação; ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas, em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige.

Fica exposto, portanto, que a contextualização é condição tanto nas práticas de escrita quanto de leitura, assim como a importância de que tais práticas se deem a partir de condições sociais

legítimas. Logo, o ensino da leitura, a partir do referencial brasileiro, não cabe mais nas pautas de textos cartilhados⁴, mas precisa partir de textos reais da vida contemporânea.

Nas práticas de leitura e escuta de textos escritos na escola, buscam-se, portanto, caminhos didáticos que possibilitem aos alunos assumirem uma posição de leitor ativo, ou seja, um agente que busca significações, por meio da mobilização do contexto, bem como de pistas que o próprio texto apresenta. O texto torna-se, concomitantemente, o ponto de partida, o caminho metodológico e o objetivo do processo de formação, superando o uso do texto como pretexto para a reprodução de regras normativas distanciadas da elaboração de conceitos, conforme é comumente observável no cotidiano das escolas.

O contexto, segundo Koch (2003), engloba: co-texto – material verbal que compõe o texto; situação de interação imediata; situação de produção mais ampla que reflete questões sociais, políticas e culturais; contexto cognitivo – todo o tipo de conhecimento mobilizado pelo leitor do texto (o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo, o conhecimento da situação comunicativa, o conhecimento de gêneros discursivos e, também, o conhecimento de outros textos que permeiam a nossa cultura, envolvendo a intertextualidade).

O leitor encontra no texto marcas que o orientam a uma leitura que se entrecruza com saberes oriundos de vários lugares: do autor, de outros textos, de mundo, do conhecimento da língua, de suas histórias de leitura e de suas experiências de vida. Tais conhecimentos diferenciam-se de sujeito para sujeito e, do mesmo modo, as leituras serão diversas, pois, conforme sinalizam os PCN (Brasil, 1998: 69-70), a leitura é um:

processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra.

Neste entendimento, o texto só faz sentido na medida em que «é construído na interação texto-sujeitos» e a leitura é compreendida como «atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos» (Koch & Elias, 2012: 10-11).

Portanto, entre as orientações didático-pedagógicas decorrentes desses parâmetros estão inseridas práticas de construção, compreensão e reflexão sobre os diferentes gêneros discursivos. Assim, o trabalho com a língua portuguesa considera sua utilização social, de modo a contribuir para que o aluno possa construir competências comunicativas cada vez mais diversificadas.

Entre as orientações teóricas dos PCN e os dias de hoje, o aparato tecnológico para comunicação e informação passou a fazer parte da vida humana tanto quanto a cultura escrita faz parte

⁴ Considera-se textos cartilhados aqueles elaborados com fins exclusivamente didáticos, famosos nas cartilhas de alfabetização, que não representam textos possíveis de serem encontrados em contextos reais de mundo.

da escola. Ocorre então, que, ao se tratar do uso de textos veiculados em hipermídias, outras formas de pensar – dinamicamente diferenciadas e esteticamente renovadas – são postas em destaque, dimensionando amplamente o rol de possibilidades nos caminhos de formação de leitores e produtores de escrita.

No entanto, conforme salienta Senna (2000), o maior custo encontrado pela escola contemporânea para levar a cabo a formação de leitores e produtores de escrita está em sua dificuldade de incorporar o hipertexto – e o mundo em devir a ele subjacente – em suas práticas educativas ordinárias. Para que isto se solucione, o autor assinala que não basta assumir como meta o jargão de formar *leitores de mundo*, porque a entendimento de leitor que prevalece na escola ainda é a concepção clássica de leitura científica de mundo, atemporal e sequencial, a qual contraria o modelo de experiência de mundo – bem como de leitura de mundo – que o aluno vivencia fora da escola. Ao passo que a escola ainda busca formar um leitor passivo diante de um texto que tem uma lógica interna e irrecorrível, o jovem do mundo contemporâneo, usuário de hipertextos, busca intuitivamente formar-se um leitor ativo de um texto que lhe faculte interagir segundo suas próprias diretrizes, com relação direta com o mundo, transitória e em tempo real.

Outro ponto que aqui se apresenta está na identificação de que a escola, ao trabalhar com recursos tecnológicos mais atualizados, muitas vezes o faz usando os princípios de interação compatíveis com a cultura escrita, pouco investindo esforços para conhecer as estratégias de leitura que seus alunos utilizam na interação com hipermídias tão complexas, mas de tão fácil uso para muitos alunos tipicamente reconhecidos como modelos do fracasso escolar e do analfabetismo funcional.

Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico voltado para a formação de leitores e produtores de escrita instaura-se a partir de duas questões em tensão e em interdependência: O que a escola tem para ensinar hoje? Que formas de leitura cada aluno realiza?

O momento não é propício para respostas duras e unificadas, regidas por padrões únicos de verdade, mas sim para vislumbrar a busca por práticas de ensino da leitura e da escrita que abram portas para outros domínios cognitivos e, logo, mais e mais processos inclusivos. Entretanto, estas portas não são confortáveis, já que os modos de organização do sistema educacional não favorecem à imprevisibilidade e à diversidade. A formação escolar é cada vez mais exigida, mas, curiosamente, muitas informações aprendidas hoje não terão aplicabilidade em poucos anos, já que diversas áreas profissionais são praticamente dependentes de recursos tecnológicos que se superam rapidamente.

Como assinala Miranda (2000), a existência de uma extensa e moderna infra-estrutura de acesso à informação, por si só, já desencadeia forças criativas e produtivas em escala considerável, mas também requer estratégias adequadas para fomentar a melhor distribuição das oportunidades. Entre tais estratégias, a formação dos alunos em relação às novas tecnologias certamente

figura entre as mais efetivas, contribuindo para minimizar a exclusão social, de forma a atenuar ou superar as disparidades regionais, ampliando-se as oportunidades de acesso e de uso das fontes disponíveis nas redes e sistemas de informação e comunicação digital.

Considerações finais

Entre as inúmeras previsões do filme *De Volta para o Futuro II*, que incluem relógios inteligentes, cadarços automáticos, carros voadores e comandos de voz, a declaração de Albert Einstein, nos anos 1950, sobre a *bomba das telecomunicações* e as projeções para um futuro bem próximo que vislumbra a *internet* de todas as coisas, semanalmente anunciada por Ethevaldo Siqueira em programa radiofônico⁶, há 8.7% da população com 15 anos ou mais nas estatísticas de analfabetismo no Brasil (IBGE, 2012)⁷. Corroborando tal realidade, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, em sua versão 2011 (IPM, n.d.), também sinaliza que somente 26% da população brasileira é considerada plenamente alfabetizada, isto é, não apresentam restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem facto de opinião, realizam inferências e sínteses. Em detrimento dos complicadores metodológicos implicados nesses instrumentos de geração de dados, esses números mostram que a cultura escrita, como tecnologia da modernidade, não é ainda uma realidade para muitos neste país e impõe, desde então, a sua força nas questões de inclusão social.

Por outro lado, 53% da população compõe outra estatística que aponta o Brasil como o quinto país em navegação pela *internet*⁸, superando inclusive países com reconhecido investimento em tecnologias de informática, como o Japão, por exemplo. Ainda que considerando a distribuição regional deste percentual de pessoas, esta constatação encaminha alerta para o fato de que metade da população brasileira se forma leitor ou produtor de escrita em espaços que se utilizam de lógicas culturais diferentes da cultura escrita.

Conforme delineado como objetivo deste artigo, a análise do impacto das multimídias contemporâneas sobre os processos de formação de leitores e produtores de escrita é atrelada ao movimento educacional contemporâneo que busca conversas necessárias junto às diversas teorias convergentes na relação escola-sociedade-informação. Estes diálogos constroem-se na medida em

⁵ Filme de ficção científica lançado em 1989 (EUA). Direção de Robert Zemeckis. Roteiro de Bob Gale e Robert Zemeckis.

⁶ Programa Mundo Digital, na rádio CBN.

⁷ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), coletados em 2012 (IBGE, 2012).

⁸ Informações apresentadas pela Revista Exame (2012), a partir de dados do Ibope Media.

que atendem à construção de um porvir de práticas educacionais mais coerentes com as múltiplas identidades dos estudantes, desenhadas de forma contextual e diversificada, em processos mediados por multimídias que imprimem marcas específicas, tanto nas interações sociais quanto na elaboração dos conhecimentos.

Tais práticas necessitam de considerar que cultura escrita e «interconexão generalizada» (Lévy, 2010: 134) compartilham na vida das pessoas um sem-número de desafios contemporâneos que, especialmente no que diz respeito à formação de leitores e produtores de escrita, suscitam a necessidade de um olhar transdisciplinar para tudo o que diz respeito à relação entre os conhecimentos e a experiência de vida, com objetivo de inclusão e autonomia.

O saber, destotalizado, flutua. De onde resulta um sentimento violento de desorientação. Será preciso agarrar-se aos processos e esquemas que asseguravam a ordem antiga dos saberes? Não será preciso, ao contrário, dar um salto e penetrar com firmeza na nova cultura, que oferece remédios específicos aos males que engendra? A interconexão em tempo real de todos com todos é certamente a causa da desordem. Mas é também a condição de existência de soluções práticas para os problemas de orientação e de aprendizagem no universo do saber em fluxo. De fato, essa interconexão favorece os processos de inteligência coletiva nas comunidades virtuais, e graças a isso o indivíduo se encontra menos desfavorecido frente ao caos informacional. (Lévy, 2010: 169)

Em tal conjuntura, a escola volta-se, portanto, para uma formação identitária, escorada não em um modelo único – cartesiano, como se aventava na modernidade –, mas numa identidade que é, antes de tudo, mutante, metafórica e instável, haja vista que o sujeito cultural contemporâneo não é um, mas vários, e essa multiplicidade se manifesta em todos, mas também em cada um.

As novas formas de ler, que interconectam outros textos e outros leitores, geram também novos textos a partir de um mesmo conteúdo escrito, e seus sujeitos, enfim, encontram os lugares autorizados para o erro, a expressão, a diversidade. Salve a *lan house*, as redes sociais, a esquina e as pistas porque, talvez sem saber, entendem mais do que a escola o que Japiassu destaca como reconhecimento obrigatório: «o verdadeiro *topos* (lugar) do transdisciplinar ainda não existe em nenhum mapa-mundi do saber. Porque é um lugar totalmente *u-tópico*, na medida em que transcende todos os nossos conhecimentos» (Japiassu, 2006: 77).

Correspondência: Maria Letícia Cautela de Almeida Machado. Rua São Francisco Xavier, 524, sala 12025 Bloco A – Maracanã, Rio de Janeiro, CEP: 20550-900, Rio de Janeiro, Brasil

Email: maria_leticia2005@hotmail.com

Referências bibliográficas

- Bagno, Marcos (2009). *Preconceito linguístico: O que é, como se faz* (51nd ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Berticelli, Ireno A. (2004). *A origem normativa da prática educacional na linguagem*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil. (2010). *Monitoramento dos objetivos de educação para todos no Brasil*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189923por.pdf>
- Chartier, Roger (2002). *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP.
- Demo, Pedro (2000). *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas.
- Doll Jr., William E. (1997). *Currículo: Uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gregolin, Maria do Rosário (2007). O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In Carlos Alberto Faraco & Djane Antonucci Correia (Eds.), *A relevância social da linguagem: Linguagem, teoria e ensino* (pp. ...). São Paulo: Parábola Editorial & UEPG.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2012). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: Pnad 2012*. Retrieved from <http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/09/pnad-2012-cai-o-percentual-de-pessoas-sem-instrucao>
- Instituto Paulo Montenegro (IPM). (n.d.). *Indicador nacional de analfabetismo funcional 2011-2012*. Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década. Retrieved from www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por
- Japiassu, Hilton (2006). *O sonho transdisciplinar: E as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago.
- Koch, Ingedore V. (2003). *Desvendando os segredos do texto* (2nd ed.). São Paulo: Cortez.
- Koch, Ingedore V., & Elias, Vanda Maria (2012). *Ler e compreender: Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Lévy, Pierre (2010). *Cibercultura* (3rd ed.). São Paulo: Editora 34.
- Machado, Maria Letícia (2013). *A escrita alfabética, sua natureza e representação: Contribuições à fonologia aplicada à educação* (Tese de Doutorado). Retrieved from http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2009_1-551-DO.pdf
- Martins, Aracy A. (2006). A leitura literária nos livros didáticos. In Maria Angélica Carvalho & Rosa Helena Mendonça (Eds.), *Práticas de leitura e escrita* (pp. 116-119). Brasília: Ministério da Educação.
- Miranda, Antonio (2000). Sociedade da informação: Globalização, identidade cultural e conteúdos. *Ciência da Informação*, 29(2), 78-88. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a10v29n2.pdf>
- Revista Exame (2012). Info. Agência Brasil. Retrieved from [http://info.abril.com.br/noticias/internet/brasil-e-o-quinto-pais-mais-conectado-do-mundo-22042012-7.sh?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+NoticiasINFO-Internet+\(Not%C3%ADcias+INFO+-+Internet\)](http://info.abril.com.br/noticias/internet/brasil-e-o-quinto-pais-mais-conectado-do-mundo-22042012-7.sh?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+NoticiasINFO-Internet+(Not%C3%ADcias+INFO+-+Internet))
- Rodrigues, Neidson (2003). *Glórias e misérias da razão: Deuses e sábios na trajetória do mundo ocidental*. São Paulo: Cortez.
- Senna, Luiz Antônio (2001). O perfil do leitor contemporâneo. In *Anais do I Seminário Internacional de Educação* (pp. 2286-2289). Cianorte, PR: Editor. Retrieved from http://www.senna.pro.br/biblioteca/perfil-leitor_new.pdf

- Senna, Luiz Antônio (2002). Por uma ciência multicultural: La verdade como lenguaje proximal. In *Actas del Congreso Internacional Educacion y Desarrollo*. Boca del Rio/MX, FESI. Retrieved from www.senna.pro.br
- Senna, Luiz Antonio (2003). *Orientações para elaboração de projetos de pesquisa-ação em educação* [versão eletrônica]. Rio de Janeiro: Papel&Virtual.
- Senna, Luiz Antônio (2007a). Por um construtivismo à brasileira. In Luiz Antonio Senna (Ed.), *Letramento: Princípios e processos* (pp. 195-216). Curitiba: Ibpex.
- Senna, Luiz Antônio (2007b). Erro produtivo e segregação cultural: A descrição de estados de desenvolvimento proximal na alfabetização contemporânea. In Luiz Antonio Senna (Ed.), *Letramento: Princípios e processos* (pp. 217-241). Curitiba: Ibpex.
- Senna, Luiz Antônio (2007c). Estudos sobre o processo de leitura na educação a distância. In Luiz Antonio Senna (Ed.), *Letramento: Princípios e processos* (pp. 287-310). Curitiba: Ibpex.
- Senna, Luiz Antônio G. (2011). Psicolinguística e sistemas gramaticais no campo da psicopedagogia. In Elena Godoy & Luiz Antônio Senna, *Psicolinguística e letramento* (pp. 129-194). Curitiba: Ibpex.
- Severino, Antonio Joaquim (2006). A busca do sentido da formação humana: Tarefa da filosofia da educação. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 619-634. doi:10.1590/S1517-97022006000300013
- Vygotsky, Lev S. (2008). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.