

# FORMAÇÃO DO LEITOR: CRITICIDADE E AUTONOMIA

The formation of the reader: criticality and autonomy

**Marcia Aparecida Paganini Cavéquia**

Graduada em Letras e Mestranda em Educação pela UEL.

**Aline Guilherme Maciel**

Pedagoga pela UEL.

**Lucinea Aparecida de Rezende**

Doutora em Educação pela UNIMEP/SP. Docente do Mestrado em Educação da UEL.

Mestrado em Educação

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Londrina – Paraná – Brasil

## Endereço

Rodovia Celso Garcia Cid / Pr 445 Km 380

Campus Universitário – Londrina PR

CEP: 86051-980

## E-mails

marciacavequia@hotmail.com

alinegmaciel@yahoo.com.br

lucinea@uel.br

Artigo recebido em 02/03/2010

Aprovado em 26/04/2010

## RESUMO

O que significa, para o educador, formar um leitor crítico e autônomo? Qual é o conceito de criticidade e de autonomia? De que modo(s) é possível mediar processos de leitura, tendo em vista a promoção da autonomia e do pensamento crítico de um leitor de textos veiculados pela mídia? O objetivo deste artigo é, pois, discutir essas questões, buscando, por meio da literatura da área disponível, compreender o modo como o leitor em formação seleciona as leituras advindas da mídia e de que modo ele se posiciona perante elas, considerando o acesso quase ilimitado de textos disponíveis atualmente. Tendo em vista o volume de textos a que a sociedade contemporânea tem acesso nos dias atuais, especialmente aqueles provindos dos meios de comunicação de massa, inclusive do ciberespaço, importa discutir, no âmbito da educação, o modo como o leitor em formação — o aluno de educação básica, mais precisamente — seleciona e recepiona tais textos. Para tanto, o artigo propõe-se a: discutir o papel da mídia no modelo de sociedade atual; compreender o que quer dizer autonomia e criticidade nesse contexto; ponderar se os leitores que a escola tem formado correspondem a esse perfil; refletir acerca de o que significa e por meio de quais propostas didáticas é possível formar esse leitor que se deseja.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Leitura. Formação de leitor.

What does it mean, for the educator, to form a critical and an autonomous reader? What is the concept of criticality and autonomy? In what way(s) can it mediate the reading process in order to provide autonomy and critical thinking for the reader of texts transmitted by the media? This article discusses these issues, searching, through the available literature in the area, to understand how the reader in formation selects the readings arising from the media, and how he positions himself in relation to them, considering the almost unlimited access to texts currently available. In view of the volume of texts to which contemporary society now has access, especially those coming through the mass media, including cyberspace, it is important to discuss, in the context of education, how the reader in formation — more precisely the student in basic education — selects and receives such texts. This article therefore discusses the role of the media in the model of present society; seeks to understand the meaning of autonomy and criticality in this context; considers whether the readers that the school has formed correspond to this profile; and reflects on what it means, and through which didactic proposals it is possible, to form this model reader.

**KEYWORDS:** Education. Reading. Formation of the reader.

## O CONTEXTO DE QUE SE FALA

O Século XXI, graças ao intenso desenvolvimento tecnológico, é afetado por uma quantidade de informações absurdamente grande, veiculadas em velocidade avassaladora. Para se ter uma ideia desse fenômeno, basta ponderar que, conforme noticiado ao final do século passado, em 1991, “uma edição do *The New York Times* em um dia da semana contém mais informações do que o comum dos mortais poderia receber durante toda a vida na Inglaterra do século XVII” (WURMAN, 1991, p. 36).

Vivemos hoje em uma sociedade em que os produtos tecnológicos perpassam constantemente as atividades rotineiras da grande maioria dos cidadãos — caixas eletrônicas, cartões magnetizados, sistemas de dados, rede mundial de computadores... Lemos o mundo nos *outdoors*, nos monitores, nos televisores, nos celulares, entre outros veículos de comunicação. Desde a invenção da imprensa, atribuída ao alemão Johannes Gutenberg, no longínquo Século XV, o acesso à informação nunca foi tão imediato como na sociedade contemporânea.

Em uma pesquisa sobre o futuro da impressão, Romano (2001) buscou quantificar e compreender a inter-relação entre as informações disponíveis nas formas impressas e eletrônicas. As conclusões a que ele chegou é que a impressão fornecia no Século XX a base para o ensino, informações, entretenimento e negócios. Mesmo com o advento dos meios de comunicação de massa, tais como a televisão, o rádio e até mesmo os computadores, a mídia impressa ainda era o principal meio de propagação de informações e conhecimento.

Segundo Romano (2001), tal situação tende a mudar. Esse pesquisador prevê que, até o ano de 2020, a impressão terá sua função diminuída pela metade, tal o crescimento e propagação das mídias eletrônicas. Ele perguntou a um grupo de 2.232 indivíduos sobre o que pensavam do futuro da impressão. A maioria das pessoas entrevistadas mencionou que as próximas gerações substituiriam a mídia impressa pela eletrônica, implantando o *paperless office*, que seria o “escritório sem papel”, sem documentos impressos, sem fronteiras e de rápido acesso e contato.

Outras pesquisas nos ajudam a vislumbrar o acesso à informação no contexto em que vivemos. O Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br)<sup>1</sup>, por exemplo, anunciou, em maio de 2009, os primeiros resultados da 4ª Pesquisa Sobre Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil (TIC Domicílios, 2008), sendo conduzida pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic.br). Os dados apontaram que 98% dos lares urbanos possuem televisores e 87% possuem rádio. Já a frequência do acesso individual à Internet aumentou em 8% em apenas 2 anos, sendo que em 2006 a frequência foi de 46,01% (CETIC, 2007, p. 116) e, em 2008, foi de 54% (CETIC, 2009, p. 227).

Pode-se afirmar, portanto, que o espaço midiático rompe barreiras físicas, geográficas e até mesmo sociais. Nele, nações distantes se aproximam de tal forma que *globalização* foi o melhor termo encontrado para delimitar o universo da troca de informações. Em outras palavras, o limite nada mais é que o mundo. Valores, culturas, posições políticas e ideológicas, entre outras informações, estão disponibilizadas e acessíveis no dito ciberespaço.

Tendo em vista o volume de informações (advindas por meio de textos, especialmente aqueles provindos dos meios de comunicação de massa, inclusive do ciberespaço) a que a sociedade contemporânea tem acesso nos dias atuais, importa discutir, no contexto educacional, o modo como o leitor em formação seleciona e recebe tais textos.

Assim, podem-se levantar os seguintes questionamentos: que função, no modelo de sociedade atual, a leitura desempenha? O que seria promover criticidade e autonomia em um leitor de textos da mídia, sobretudo da hipermídia<sup>2</sup>? A quem se pode considerar leitor crítico e autônomo: aquele que lê apenas o que lhe interessa ou aquele que busca por leituras que o provoquem? Para o professor, o que significa formar um leitor crítico e autônomo? Por meio de quais propostas didáticas se é possível formar esse leitor modelar?

Encontrar respostas a todas essas questões é algo dificilmente possível. Contudo, o objetivo deste texto é discuti-las, por meio do diálogo com alguns autores especialistas<sup>3</sup> no assunto, para, quem sabe, apontar rumos que levem a novos posicionamentos e estudos.

## LEITURAS MIDIÁTICAS E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

O exagero de informações que bombardeiam os cidadãos contemporâneos traz consigo contradições que geram terríveis dúvidas frente às “certezas” e aos “saberes comprovados” repassados pela mídia. Quantas vezes já nos alimentamos de algo porque um noticiário disse que faria bem e, passado algum tempo, nova informação é veiculada, levando-nos a crer que aquele mesmo alimento já não é mais tão saudável como supúnhamos? Frente a questões e suficientes respostas que possam suprir as indagações provocadas pelas mídias, consideramos fundamental que se assuma um posicionamento perante elas, diante do extenso histórico de contradições do mundo midiático.

Outro ponto a ser considerado diz respeito ao fácil acesso a informações midiáticas a que o leitor do ciberespaço tem. Por alcançar variadas informações em apenas um *click* do *mouse*, ele (o ciberleitor) acaba por dirigir-se facilmente a outros textos ao perceber que a leitura está monótona e/ou cansativa (ALMEIDA, 2003). O leitor do mundo virtual tende, portanto, a selecionar aquilo que forneça uma leitura rápida, sucinta e objetiva. Pode-se considerar, ainda, que a leitura na tela de um computador pode causar algum desconforto a muitos, ao contrário do material impresso, que permite a leitura em lugares mais aconchegantes.

Sendo assim, podemos questionar se os leitores do ciberespaço elaboram suas leituras e constroem conhecimentos ou apenas são informados de maneira aligeirada das novidades globais.

Há de se atentar, inclusive, para o fato de que informação e conhecimento são conceitos distintos. Informação pode ser produzida pela massa e em quantidade ilimitada. Contudo, a produção do conhecimento só é possível a partir de mentes individuais, a partir de experiências individuais (ROZAK *apud* WURMAN, 1991), ainda que estas possam ser compartilhadas.

Em uma pesquisa coordenada por Jakob Nielsen (1997), intitulada *How Users Read on the WEB*, cujo objetivo era compreender como os usuários da Internet liam os textos veiculados nessa mídia, verificou-se que 79% dos pesquisados simplesmente não liam na íntegra os textos da WEB. Eles apenas olhavam brevemente as informações contidas; já os que liam o texto palavra por palavra somaram somente 16%. O estudo constatou, ainda, que os internautas consideravam os textos com credibilidade de informação quando havia uma boa apresentação de gráficos, boa escrita, além da indicação de outros *links* pelo autor, demonstrando que esse não temia a pesquisa aprofundada em outros *sites* (NIELSEN, 1997).

Amaral (2003, p. 112) afirma que o leitor virtual, ao lidar com as grandes possibilidades e informações disponibilizadas pela mídia, explora o pensamento não linear, uma característica de

grande importância perante a sociedade contemporânea que é múltipla, densa, fragmentada e marcada pela pluralidade. No entanto, a maioria das escolas parece ainda impactada com esse fenômeno, sem saber como lidar com o excesso de informação que os alunos podem trazer, leitores virtuais, que possuem características diferenciadas de aprendizado devido ao novo processo de aquisição de conhecimento estabelecido pelas novas tecnologias. “A interatividade do meio virtual leva ao questionamento de posturas metodológicas tradicionais, frequentemente mascaradas pelo uso de tecnologias em sala de aula” (AMARAL, 2003, p. 113).

Enquanto a maioria dos alunos é de assíduos usuários do mundo virtual, muitos professores, por não terem tido contato e, conseqüentemente, a familiaridade com a Internet ao longo da vida, acabam por considerá-la assustadora. Isso não só pela acessibilidade dos alunos aos conteúdos indesejáveis, mas, também, pelo fato de não dominarem tal realidade virtual (SOBRAL, 1999).

Dessa forma, muitas escolas são resistentes à utilização da Internet no ambiente escolar. Preferem usufruir apenas dos DVDs, projetores e outras novas tecnologias menos polêmicas por serem mais fáceis de controlar a “transmissão do conhecimento”. Sobre esse aspecto, Demo (2007) faz a seguinte ponderação:

Não basta transitar pela informação. O fundamental é saber transformar informações em conhecimento próprio através de procedimentos adequados de aprendizagem. Que a aprendizagem virtual vai se impor e dominar o cenário futuro, não há escapatória. Cumpre, pois, também à escola educar as novas gerações para usar bem a nova mídia (p. 91).

Enquanto as instituições escolares insistirem na ideia metodológica e ideológica de transmitir conhecimentos, não se formarão leitores críticos e autônomos que saibam ler o mundo atual. Ir contra essa “nova onda”, pelo que se percebe, é desperdício de tempo e recursos, pois “é difícil encontrar um aluno entusiasmado com a escola. Na contramão, é difícil encontrar um aluno que não tenha paixão pela nova mídia” (DEMO, 2007, p. 86). Portanto, a escola deve tirar proveito dessa motivação e da grande habilidade dos alunos em lidar com as novas tecnologias e, assim, buscar alternativas para lidar com a nova mídia e o ciberleitor.

## **LEITOR CRÍTICO E AUTÔNOMO: CONCEPÇÃO E FORMAÇÃO**

Pelas discussões até agora aventadas, somos levados a pensar que é necessário ao indivíduo contemporâneo possuir conhecimentos e habilidades que lhe permitam interpretar e analisar, de maneira crítica e autônoma, a crescente quantidade de informações, inclusive as da hipermídia. Portanto, ler o mundo, representado pelos mais variados signos, é imprescindível a esse indivíduo, sendo a competência leitora, portanto, um requisito indiscutível.

Para compreendermos o conceito de leitura crítica e autônoma, pensamos ser de extrema importância fazer a distinção entre leitura como ato de decodificação (leitura mecânica) e a leitura como ato de interação (leitura crítica). Feito isso, compreender-se-á melhor a relevância da criticidade e da autonomia no âmbito da leitura.

Leitura crítica e leitura mecânica são diferenciadas pelo fato de a primeira ser influenciada pelos significados que o leitor já havia construído, ou seja, pelas leituras do mundo afora, que colaboraram com a construção do mundo interior do leitor. Já a leitura mecânica apenas ressoa como um sino no deserto, sem sentido, sem significados. Em outras palavras, é somente o ato de decodificar a mensagem.

Segundo Freire (1989, p. 13), “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente.” Entendemos, então, que a leitura crítica desestabiliza o mundo interior do indivíduo; geram-lhe dúvidas e anseios por mudanças. Em um primeiro momento, ocorre a inquietação; depois, alguns ajustes são feitos no mundo interior do leitor por meio da reflexão para, finalmente, ocorrer a prática consciente, que consiste no resultado do novo sujeito transformado, porém não concluído. Afinal, outras leituras de mundo serão feitas e refeitas.

A leitura, quando é sentida, refletida, indagada, é considerada crítica. Nesse ato, o sujeito sofre conflitos e passa por inúmeras mudanças interiores, mudanças essas que, com o novo conhecimento, colocam à prova o que o leitor já sabia.

Por meio dessas proposições de Paulo Freire, podemos concluir que o objetivo não é que o educador passe a interpretar, criticar e raciocinar pelos alunos. É necessário que o aluno, por meio das leituras de seu mundo, encontre significados para si mesmo ao ler as escritas construídas pelo mundo do outro, frente às reflexões que ele se propõe a fazer. Possuir o saber crítico é possuir a capacidade de transformar o seu mundo por meio do mundo de outro e vice-versa.

Para formar um leitor crítico, é importante que, desde o processo de aquisição da linguagem escrita e no ato de ler, haja a compreensão por parte daqueles que ensinam, que o processo de alfabetização se dará na medida em que a leitura da palavra esteja inserida na leitura do mundo e estimule a continuidade da leitura dele (FREIRE, 1989).

O saber crítico possibilita ao leitor realizar escolhas conscientes; permite a ele balancear o mundo exterior com o mundo interior e, assim, ser autônomo para decidir. Silva (2002) defende a criticidade como elemento básico da leitura:

(...) pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos (p. 26).

No ato de ler prevalece, portanto, a liberdade por parte do leitor em fazer as suas escolhas. Sua prática permite ainda articular os conteúdos culturais; expandir a memória; estimular a produção de textos e determinar processos de pensamento. Possibilita, ainda, a formação de pessoas abertas ao mundo, cuja visão está voltada para o futuro (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005).

Leitura autônoma, conclui-se, “é aquela que se realiza com independência e fluência, sendo o leitor capaz de solucionar os problemas que apareçam no processo” (BRITTO *apud* CASTELLO-PEREIRA, 2003, p. 54).

A partir dessa proposição, buscamos compreender esse conceito para além do ato de leitura propriamente dita, considerando seu momento anterior, ou seja, o momento da escolha, da busca pela leitura. Leitor autônomo, a nosso ver, seria aquele que é capaz de buscar por leituras nos mais diferentes suportes e de acordo com suas mais variadas necessidades. Nessa busca, agir com poder de decisão, escolhendo o que ler e o que não ler.

Segundo Guimarães (2002), as pessoas com autonomia realizam suas atividades por terem escolhido de acordo com seus interesses e anseios internos, considerando que tais atividades contribuirão de alguma maneira para o seu crescimento.

A partir desses pressupostos, podemos concluir que o leitor crítico é aquele que busca cada vez mais o conhecimento e a compreensão em detrimento do processo superficial da informação; e o sujeito autônomo, aquele que decide o que ler e se envolve em atividades que contribuam para o seu crescimento.

Entendemos que a prática da leitura crítica caminha de mãos dadas com a autonomia. Afinal, um sujeito autônomo e crítico não se contentará com leituras que não lhe forneçam novas relações, associações ou combinações de ideias. De acordo com Silva, “todas essas ações subjacentes ao trabalho de interlocução do leitor crítico podem ser amalgamadas num único conceito, qual seja o de POSICIONAMENTO” (SILVA, 2002, p. 29, destaque do autor).

Desse modo, é desejável que o papel da escola diante desse cenário seja o de contribuir com a construção da criticidade e autonomia, por meio de uma atmosfera de confiança e abertura, que dê espaço à discussão e ao debate, ou seja, considerar as informações trazidas pelos alunos, que provavelmente leram ou ouviram na mídia, e mediar a discussão em sala de aula. Isso fornecerá aos sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem novas perspectivas e, portanto, novos posicionamentos advindos da resignificação do que já fora lido anteriormente.

A ausência de um ambiente escolar que dê acesso e segurança aos alunos para exporem suas indagações resultantes das múltiplas leituras (formais e não formais) e discuti-las com seus professores e colegas gera um ambiente de aprendizado frustrante por não permitir a reflexão e a resignificação das informações. Em outras palavras, não há produção de conhecimento.

Silva (2002) ressalta que um dos grandes malefícios da escola é quando ela considera os saberes que a constituem como verdades absolutas, não passíveis de questionamentos. O autor afirma que:

(...) resulta daí a recepção passiva e reprodutora dos textos, tendo como sustentáculo uma visão de escola como transmissora de informações, como se os escritos privilegiados pelos professores não pudessem ser objetos de crítica (p. 24).

Para tanto, é importante que a escola dê espaço para a problematização nos processos de ensino e aprendizagem. Discutir as diversas informações midiáticas e permitir que o aluno ponha em questão os temas tratados tanto fora como no interior da escola são pré-requisitos essenciais na construção do leitor crítico e autônomo.

## POR UM LEITOR CRÍTICO E AUTÔNOMO

O cidadão que não se preocupar em ler o mundo a seu redor de tal forma como já fora proposto por Paulo Freire, ou seja, sendo transformado e transformando o mundo por meio da prática consciente, corre o risco de não conseguir se libertar das ideologias presentes na sociedade, que tendem a aprisionar os leitores decodificadores (SELIGMAN, 2008). Em outras palavras, podemos afirmar, que sem a leitura crítica do mundo, o sujeito não será autônomo e, portanto, livre.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire argumenta que “ninguém é autônomo primeiro, para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2005, p. 107). Logo, importa ao professor a responsabilidade de proporcionar um ambiente em sala de aula que favoreça a percepção de todos os alunos como sujeitos, atores decisivos para configurar as ações de que participam.

Caldas (2006) reflete a respeito do uso da imprensa na sala de aula e sua relação com o processo de aprendizagem. Essa autora indaga sobre como lidar com a informação quando o conhecimento sistêmico necessário à formação do sujeito está permeado pelo acelerado processo midiático, pelas altas dificuldades de compreensão na leitura dos textos e, conseqüentemente, na leitura do mundo.

A autora questiona, ainda, o uso excessivo de fragmentos do discurso jornalístico nos livros didáticos em detrimento de outros gêneros e afirma que a presença de textos da imprensa nesses livros não favorece a leitura crítica do mundo, pois são recortes de uma versão da realidade. Basta uma análise atenta das notícias veiculadas pela mídia, seja ela impressa, radiofônica, televisiva ou digital, para que se perceba que a tão propalada objetividade não existe, justifica a autora, concluindo que o que se vê é a mais pura subjetividade, posição com a qual concordamos.

Por isso, a importância de refletir sobre a forma de abordar os textos da mídia em sala de aula; seja em seus suportes originais (nos próprios jornais e revistas); seja por meio de recortes reproduzidos no livro didático, seja por meio das versões desses suportes adaptados/direcionados especialmente ao público escolar, público este que se tem constituído importante clientela para substituir a escassez de leitores convencionais.

Além do mais, para uma leitura crítica da mídia, é necessário refletir acerca do mundo editado pela própria mídia; ir além das aparências e perceber a polifonia presente nos enunciados da narrativa jornalística. Nesse sentido, pode-se retomar Koch (1998), ao ressaltar o fato de que:

(...) todo texto é perpassado por vozes de diferentes enunciadores, ora concordantes, ora dissonantes, o que faz com que se caracterize o fenômeno da linguagem humana, como bem mostrou Bakhtin, como essencialmente dialógico e, portanto, polifônico. (p. 57).

Cabe ao professor contribuir com estratégias que conduzam o aluno à compreensão dessas muitas vozes — ora concordantes, ora dissonantes — nos textos. Promover atividades que estimulem o pensamento crítico, a discussão sobre o real e o ideal, fornecendo subsídios que fundamentem a reflexão e as análises críticas nas posteriores leituras, inclusive as virtuais, que os aprendizes farão.

Nesse universo, Rezende (2007) defende a ideia de que, para se formar leitores, é preciso vivenciar situações de leitura, ou seja, ler e compartilhar com outros leitores as leituras realizadas. A isso a autora chama ambiência de leitura. “A leitura é pensamento e o conteúdo de uma expressão que está ‘dentro do leitor’. Ou associamos o que lemos ao que já conhecemos, ou não faz sentido o que lemos” (REZENDE, 2007, p. 38).

Por outro lado, dificilmente o educador/mediador formará leitores se a vivência textual dele (do educador/mediador) se restringir ao mero estudo dos conceitos metalinguísticos ou ao exercício da leitura de textos verbais apenas. Sendo assim, as leituras devem ser feitas em suas mais variadas formas de manifestação: da música, das artes visuais, do cinema, dos quadrinhos, da fotografia, do corpo, entre outras (REZENDE, 2007).

Afinal, para constituir sujeitos, o professor deve ser como um arquiteto cognitivo, que proporciona por meio das estratégias metodológicas a construção do aprendizado pelo próprio aluno de “forma autônoma e integrada, fazendo uso crítico da tecnologia” (AMARAL, 2003, p. 114). Desse modo, será possível ao aluno ter um posicionamento analítico perante as leituras polifônicas de mundo que fizer, sendo estas virtuais ou não.

Cabe ainda lembrar:

O desafio social da leitura detém, como nódulo central, a habilidade da contraleitura, porque é com ela que podemos, com base na habilidade de brandir a autoridade do argumento, não só ir além do argumento, mas principalmente cultivar o saber pensar para melhor intervir. Ler significa tanto compreender significados quanto atribuir significados alternativos ao mundo, emergindo o leitor/autor. (DEMO, 2007, p. 23).

## RESTA-NOS DIZER QUE

As instituições de ensino formal estão longe de alcançar resultados satisfatórios no ensino de leitura. O ato de ler e ensinar a ler requer, ainda, muitas pesquisas e discussões, o desvelamento de ideologias, o assumir valores culturais em que a leitura ocupe lugar significativo. Isso passa necessariamente por conhecimentos técnicos, inclusive de metodologias que auxiliem na formação do leitor que se deseja — crítico e autônomo.

Esta discussão importa na medida em que situa a escola em seu papel de educadora e formadora de sujeitos construtores de suas histórias. Ela (a escola) precisa se voltar para essa nova realidade tecnológica que estamos vivendo, visto que o retrocesso nesse âmbito é impossível. Formar um leitor crítico e autônomo nos dias de hoje, considerando o acesso quase ilimitado de textos a que se tem fácil acesso, é premente e mais que necessário.

Com essa consciência, os profissionais de ensino poderão organizar suas aulas valendo-se de estratégias que levem seus alunos a um contato mais íntimo, mais desejável e mais consciente com o texto, independentemente de sua origem/seu suporte. Assim, criar-se-á um ambiente dinâmico, com oportunidades de escolhas e de abertura para que os alunos-leitores exponham suas opiniões, sugestões, indagações e críticas. Desse modo, a formação do leitor pretendido poderá ser algo tangível.

## REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

ALMEIDA, Rubens Queiroz de. O leitor-navegador (I). In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (coord.). **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 33-38.

AMARAL, Sergio Ferreira do. As novas tecnologias e as mudanças nos padrões de percepção da realidade. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Coord.). **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 107-114.

CALDAS, Graça. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. **Educação & Sociedade**. v. 27, n. 94. Campinas, p. 117-130, jan./abr. 2006.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. Campinas, SP: Alínea, 2003.

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil 2006**. Disponível em: <www.nic.br>. Acesso em: 13 set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil – 2008**. Disponível em: <[www.nic.br](http://www.nic.br)>. Acesso em: 13 set. 2009.

DEMO, Pedro. **O porvir: desafios da linguagem do século XXI**. Curitiba, PR: Ibpex, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 37-57.

IBGE. **Países**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/paisesat/>>. Acesso em: 17 abr. 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1998.

NIELSEN, Jakob. **How users read on the web**, 1997. Disponível em: <<http://www.useit.com/alertbox/9710a.html>>. Acesso em: 18 jul. 2009.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. Formação de leitores: um caminho possível. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz (Orgs.) **Leitura, leitores e bibliotecas no interior do Brasil**. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2007.

ROMANO, Frank. **O futuro do papel na era da Internet**. Disponível em: <<http://www.ebookcult.com.br/ebookzine/papel.htm>>. Acesso em: 13 set. 2009.

SELIGMAN, Laura. **A escola e a formação do leitor crítico da mídia: políticas públicas no Brasil e em Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí: Itajaí, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e Leitura: ensaios**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2002.

SOBRAL, Adail. **A Internet na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

WURMAN, Richard Saul. **Ansiedade de informação**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1991.

## NOTAS

<sup>1</sup> O Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR é uma entidade civil, sem fins lucrativos, que desde dezembro de 2005 implementa as decisões e os projetos do Comitê Gestor da Internet no Brasil.

<sup>2</sup> O termo *hipermídia*, criado na década de 1960 pelo filósofo e sociólogo americano Ted Nelson, designa o conjunto de meios em um suporte computacional que permite acessar simultaneamente textos, imagens e sons de modo interativo e não linear.

<sup>3</sup> Utilizamos a palavra *especialista* na acepção de grande conhecedor, perito em um determinado tema, assunto ou área do conhecimento, independentemente da titulação acadêmica, podendo esta ser a máxima possível.