

Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s)

Dulce Helena M. R. Melão

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Viseu.

Resumo

Na sociedade actual, novas formas de literacia desafiam os educadores a implementar estratégias multifacetadas que tornem os estudantes leitores bem sucedidos na era digital, instigando-os a alargarem a suas competências de leitura. Este artigo explora alguns dos modos pelos quais a tecnologia está a mudar as práticas de leitura, abrindo caminho à consolidação de “multiliteracias” alicerçadas pelo desenvolvimento da comunicação em rede. Viajando da página ao ecrã, são apresentados exemplos de novas práticas de leitura na internet e enfatizadas formas multimodais da reconstrução do conceito de literacia. É defendido que a ligação entre a literacia e a tecnologia se está a fortalecer, exigindo uma maior reflexão sobre o acto de ler em si mesmo e sobre a forma como os educadores o equacionam hoje.

Palavras-chave

Comunicação, Educação, Literacia, Leitura, Tecnologias de informação e comunicação.

Abstract

Today new forms of literacy challenge educators to implement multifaceted strategies to make students successful readers in the digital era, calling upon them to broaden up their reading skills. This article explores some of the ways in which technology is changing reading practices, setting up the path to the consolidation of “multiliteracies” paved by the development of network communication. Travelling from page to screen, examples of new practices of reading on the internet are presented and multimodal ways of rebuilding the concept of literacy are emphasized. It is argued that the link between literacy and technology is becoming stronger, calling up for further reflection upon the act of reading itself and the ways in which educators are approaching it today.

Key words

Communication, Education, Literacy, Reading, New information and communication technologies.

Introdução

Educar para a comunicação plasmada pela tecnologia ou comunicar para educar para a “tecnoliteracia” afiguram-se enquanto desafios actuais lançados ao educador do século XXI. Entre as múltiplas novas competências ditadas por uma sociedade que tem como apanágio a centralidade da comunicação, encontram-se abordagens renovadas à leitura cimentadas pelo uso da Internet que exigem hoje reflexão.

Partindo das relações entre comunicação, educação e literacia(s), procura-se neste artigo perspectivar o acesso à leitura pelo meio tradicional, o livro, apresentando concomitantemente diferentes formas de aceder aos textos na era digital que implicam a exploração, aplicação e consolidação de literacia(s) em permanente reconstrução.

A união entre a leitura e a tecnologia na Internet é aqui explorada, de forma sumária, através do recurso a exemplos como a biblioteca digital, alguns sites consagrados à aventura de ler e blogs de carácter educativo com semelhante intuito. Importa, sobretudo, pôr em relevo, nesta reflexão, a plethora de significados que resulta da abordagem à leitura “mediada” pelo ecrã e os diferentes modos de integrar novos trilhos de interacção desta com os alunos, no contexto educacional actual.

Traçam-se, em suma, percursos conducentes a uma cidadania responsável porque (re)construída a par e passo pela consolidação de “multiliteracias”.

1. Comunicação, educação e literacia(s)

É hoje um lugar-comum apontar para a relevância que a comunicação tem vindo a assumir na sociedade hodierna. As razões que presidem a tal centralidade são múltiplas e eivadas de alguma complexidade. Em primeiro lugar, como sublinha Bartolomé (2005, p.303-304) importa não esquecer que durante milhares de anos a informação acumulada pela humanidade cresceu a um ritmo lento, quase imperceptível, enquanto hoje assistimos a uma verdadeira “explosão” ao nível da informação, a qual acarreta consequências na forma como gerimos a comunicação. Em segundo lugar, como destaca Cantista (2005, p.1), esse grandioso fenómeno que apodámos de globalização aproximou-nos uns dos outros *“de um modo impensável há tão-somente uma ou duas décadas”*. Assistimos hoje, como sustenta Ruiz (2005, p.293), à consolidação de um novo paradigma comunicacional interactivo e à aparição de novos espaços *“para a pluralidade, a diversidade, o intercâmbio multicultural e a participação dos cidadãos à escala global”*.

Assim, o conceito de “comunicação de massa” que durante longo tempo perpetuou um conjunto de pressupostos teóricos inerentes a uma visão centrada nos modos de interacção da “massa” (Wolf, 2006) está hoje a ser ultrapassado para dar lugar a uma nova conceptualização teórica alicerçada na construção de uma “sociedade em rede”.

Como frisam Ijuim e Tellaroli (2007, p.3), estamos perante uma sociedade que mudou a dinâmica nas relações que envolvem troca de informações, “*migrando do meio geográfico (físico) para o meio virtual oferecido pelas redes.*” Semelhante juízo de valor é corroborado por Monteiro, Caetano, Marques e Lourenço (2008, p.364) quando encaram as redes e serviços telemáticos enquanto “*veículos potenciadores de internacionalização e interdisciplinaridade, gerando comunidades globais medidas pelos serviços tecnológicos*” que abrem novas vias na auto-estrada do conhecimento.

Não surpreende, pois, a importância crescente assumida pelo conceito de “mediação” enquanto prática fundamental que tem vindo a alterar a nossa interação com a realidade, ditando novos modos de acesso a múltiplos recursos comunicacionais que plasmam o contexto educativo. Tal implicará, pois, como sustentam Cardoso, Espanha e Araújo (2009, p.16), o reequacionamento dos modelos tradicionais de comunicação, sendo o enfoque colocado nos “*processos de globalização comunicacional*”, na “*mediação em rede*” e nos “*diferentes graus de uso da interactividade*”.

Compreende-se, assim, que de tal nova realidade não esteja ausente a mudança no(s) modo(s) como interagimos com a língua Portuguesa, recorrendo a abordagens pautadas por critérios ditados por um mundo cada vez mais global. Assim, como sublinha Reis (2009, p.5), a disseminação da Internet e das comunicações em rede favoreceu o desabrochar de novas linguagens associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos mediados pelo fomento das tecnologias de informação e comunicação.

Face aos novos desafios hodiernos lançados pelo advento renovado da comunicação em rede, importa, pois, concatenar no quotidiano educativo, um conjunto de pressupostos que favoreçam uma educação para a comunicação, contexto do qual emergem novas abordagens ao conceito de literacia, no qual estará potencialmente imbricado uma cidadania responsável, reconstruída diariamente por novos acessos à leitura.

De facto, uma das consequências mais visíveis de tal desenvolvimento tecnológico nas últimas décadas é, talvez, a relevância concedida às inter-relações entre comunicação e educação. No entender de Rei e Moreira (2005, p.275), existe entre ambas uma interação recíproca, sublinhando os autores que a dependência da educação relativamente à comunicação “*decorre da natureza dos objectivos educacionais que não prescindem daquela*”. Frisam ainda, por seu lado, que a comunicação é obrigatoriamente marcada pelos símbolos, valores e visão do mundo que o indivíduo encara enquanto seus. Assim, como sintetiza Fonfonca (2010, p.4), numa reflexão sobre o “*processo de educação*” não poderá estar ausente a comunicação porque “*a educação depende da comunicação para se concretizar*”, cabendo ao educador o papel de investir na formação exigida pelo incremento das novas tecnologias de informação e comunicação. Como afirma Baccega (2005, p.384),

O campo da comunicação/educação é um dos desafios maiores da contemporaneidade. Não se reduz a fragmentos, como a eterna discussão sobre a adequação da utilização das tecnologias no âmbito escolar, quer em escolas com aparato tecnológico de primeira linha quer nas escolas de “pés no chão”, tendo em vista que a edição do mundo realizada pelos meios está presente em alunos, professores, cidadãos.

Numa reflexão fundamentada na qual sistematiza dados e conclusões de pesquisas realizadas na América Latina e nos Estados Unidos entre 1997 e 2000, Soares (2002, p.18) sublinha que em ambos tem ganho relevo a mediação tecnológica na educação, contemplando o estudo das mudanças decorrentes “*da incidência das inovações tecnológicas no cotidiano das pessoas e grupos sociais, assim como o uso das ferramentas da informação nos processos educativos*”, presenciais ou à distância.

Se é certo que a atenção devida a esta temática extravasa largamente o escopo deste artigo, interessa reforçar que as exigências da sociedade de informação em que vivemos postularam uma reformulação do conceito de literacia à qual não podemos ser alheios. De facto, como defende Nascimento (2006, p.290), as alterações trazidas pela “revolução” implementada pelas tecnologias de informação e comunicação, vieram reconfigurar tal conceito definido, em 1995, pela OCDE, como “*capacidade para entender e usar a informação escrita no dia-a-dia, em casa, na escola, e na comunidade de forma a conseguir os objectivos pessoais e a desenvolver o próprio conhecimento e as capacidades próprias*”. Esta reconfiguração é corroborada por Lankshear, Snyder e Green (2000, p.24-25) que defendem que no conceito hodierno de literacia surge obrigatoriamente imbricada a tecnologia, referindo que “*a literacia está a tornar-se tecnológica*”. Kellner (2002, p.158) aponta, por seu turno, o facto de as novas tecnologias exigirem o desenvolvimento de competências renovadas, lançando desafios educacionais que implicam uma expansão do conceito de literacia. Sintetizando com Jewitt (2009, p.134), “*What it means to be literate in the digital era of the twenty-first century is different of what was needed previously*”.

Compreende-se, pois, que recentes abordagens em torno da literacia (Azevedo, 2009, p.12-15; Sylvester & Greenidge, 2009, p.284) postulem a implementação de novos modelos e práticas de acordo com as exigências da evolução perene da designada “sociedade de conhecimento”. Assim, o sucesso em literacia passará pelo reequacionar de contextos e práticas desenvolvidas que acompanhem a evolução da tecnologia, assumindo um papel de destaque não só a escola e os seus profissionais, como também as comunidades envolventes, participantes activos na construção de novas vias do conhecimento. Como sublinha Azevedo (2009, p.11), tal sucesso dependerá igualmente do esforço concentrado e sistemático de todos, florescendo de uma cultura de colaboração alimentada pelo

objectivo de educar para a literacia em pleno.

2. Da emergência da literacia à mediação da leitura no mundo digital

a) Literacia e afectos – o prazer de ler

As novas tecnologias de informação e comunicação trouxeram diferentes formas de ler/ver o mundo. Deste modo, o contacto com o livro, a motivação para a leitura e as estratégias gizadas para a sua aprendizagem constituem um mosaico de saberes que terá também de espelhar o mundo digital, instaurando, porventura, novas vias no imaginário infantil. Tal imaginário não poderá, porém, excluir a relevância da partilha do livro, como sustenta Silvestre (2008) quando faz o balanço do laboratório de leitura “Dois braços para embalar uma voz para contar: actividades de leitura para bebés dos nove meses aos três anos”, patrocinado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Projecto Casa da Leitura, levado a cabo pela Biblioteca D.Dinis, em Odivelas. Tendo como objectivo principal *“envolver os pais e as crianças no processo de aprendizagem da leitura, estimulando as relações de afecto e de cumplicidade, através de actividades de leitura conjunta”* (Silvestre, 2008, p.2), o laboratório de leitura teve resultados muito positivos, fomentando a aquisição de comportamentos emergentes de leitura. Sendo certo que os mediadores da leitura não devem funcionar como substitutos dos pais, complementando, antes, a interacção com o livro, ficou patente através deste projecto que a biblioteca pode ser encarada como um importante suporte à literacia emergente e à literacia familiar.

No âmbito de um projecto que envolveu a observação de treze sessões de leitura realizadas com oito crianças na faixa etária entre os três e os dez anos de idade, numa “brinquedoteca”, tendo por objectivo investigar em que medida a prática da leitura em voz alta estimula o interesse das crianças pela leitura e pelo livro, Almeida (2007, p.30) conclui também ser muito importante o diálogo entre o leitor precoce e o livro, potenciando o desabrochar de redes de afectos. Assim, verificou que as crianças entre os três e os cinco anos de idade demonstravam particular prazer e alegria em escutar a história perto da leitora, ao mesmo tempo que partilhavam as imagens do livro. A autora constatou igualmente que os livros despertavam o interesse de todas as crianças que *“se aproximavam, tocavam, folheavam, liam ou pediam para um adulto ler para elas”* (Almeida, 2007, p.31).

Pontes e Azevedo (2009, p.70) chamam, por seu lado, a atenção para o papel desempenhado pela biblioteca enquanto *“espaço de leitura”* que permite o acesso a novos deslumbramentos na aventura de ler, *“lugar de encanto, magia, onde se pode imaginar ou sonhar; e ainda um espaço de leitores experientes, leitores iniciantes, leitores apenas”*. Mas que possibilita, também, em concordância com as conclusões de Silvestre (2008, p.17-

19) e de Valadão, Vaz e González (2007, p.42-45), o instaurar de uma dimensão afectiva que nasce do encontro entre o leitor e o texto, fomentando laços que consolidam o prazer de ler, tornando-o indispensável em quotidianos presentes e futuros. O livro continua, pois, a instituir-se enquanto instrumento favorecedor do incremento de competências ao longo da vida.

É também ao encontro desta formação de leitores para toda a vida que pode ser encarada a reflexão aprofundada de Mata (2006) sobre as práticas de literacia desenvolvidas em contexto familiar e a descoberta da linguagem escrita. A autora frisa a importância da conjugação entre práticas familiares e práticas escolares de literacia, ficando patente que são os múltiplos contextos em que a criança se insere que potenciam um equilíbrio de estratégias impulsionadoras do desenvolvimento do gosto pela leitura, conduzindo a que esta seja encarada enquanto momento de prazer (*idem*, p.80-82). Tal fica particularmente patente no que diz respeito à leitura de histórias que é globalmente reconhecida enquanto prática privilegiada para o desenvolvimento de competências que melhoram os desempenhos na aquisição da leitura (*idem*, p.220). Importa, pois, salientar, que o contacto com o livro, pela rede de emoções que instala entre pais e filhos, é um dos elementos fundamentais a considerar na complexa teia de relações de construção de práticas de literacia sólidas.

O lançamento em 2006, em Portugal, do Plano Nacional de Leitura, tendo como missão aumentar as capacidades de leitura dos Portugueses, permitiu traçar um amplo leque de objectivos baseados na promoção efectiva de hábitos de leitura em crianças e jovens em idade escolar. Estimular o prazer de ler, intensificando o contacto precoce com os livros e a leitura na escola, institui-se enquanto um dos objectivos fundamentais de tal Plano.

Paralelamente foi também criado, em 2007, o Plano Nacional do Ensino do Português, do qual constam inúmeras acções de formação de professores (que continuam em curso), a nível nacional, permitindo a consolidação de competências no âmbito da educação para a literacia. Têm sido, pois, fomentados processos de colaboração efectiva ao nível do desenvolvimento profissional que hodiernamente são reconhecidos enquanto pilares da criação de uma cultura literária, na qual o livro desempenha um papel relevante (Azevedo, 2009, p.11-12; Kennedy & Shield, 2010, p.372-373).

Após uma breve reflexão sobre dimensões da literacia onde o livro se assume como objecto real que projecta novos mundos no imaginário infantil, procuraremos, num segundo momento, apontar para recentes vias da literacia que se erguem a par e passo com o auxílio das novas tecnologias de informação e comunicação.

b) Tecnologia e leitura – a caminho da “tecnoliteracia”

Para além da ênfase colocada no livro - instrumento fundamental de manuseamento para novas descobertas – na leitura em voz alta e na partilha de momentos de leitura com a comunidade envolvente (extravasando as fronteiras da escolar), o Plano Nacional de Leitura tem vindo a fomentar o uso das tecnologias de informação e comunicação, surgindo a tecnologia como mediadora da literacia - ou, como sugerem Lankshear, Snyder e Green (2000), entrámos no domínio da “tecnoliteracia”.

Apontamos dois exemplos que advêm da implementação de tal Plano, sendo sinónimo da busca da “comunhão” de práticas de leitura com o auxílio da tecnologia, com o objectivo de consolidar competências ao nível da literacia. Assim, partindo do reconhecido pressuposto que as histórias desempenham um papel muito relevante nas aprendizagens dos alunos do pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer na aquisição de conhecimentos, competências e valores, quer nas actividades de carácter lúdico, está a ser lançado o concurso “Conta-nos uma história. Podcast na Educação”. O objectivo desta iniciativa é fomentar a realização de projectos desenvolvidos pelas escolas de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico que incentivem a utilização das tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente as de gravação digital áudio. Almeja, pois, o desenvolvimento de práticas de literacia renovadas, conduzindo as crianças à descoberta de novas formas de interacção com a oralidade e a escrita, favorecendo diferentes modos de acesso ao texto e, conseqüentemente, incrementando processos de leitura porventura mais apelativos para a construção do imaginário infantil.

Recentemente foi também criado um recurso com inúmeras possibilidades de uso por parte das crianças e da comunidade educativa em que estão inseridas, possibilitando igualmente o fomento de práticas de literacia familiar. Referimo-nos à Biblioteca Digital disponibilizada quer por acesso directo, via endereço electrónico <http://e-livros.clube-de-leituras.pt/>) quer através da exploração da página da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. Nesta biblioteca digital também mora o sonho e a fantasia que são apanágio do livro impresso. O acesso às obras que se perfilam no ecrã lançando o convite à leitura é muito simples, não exigindo conhecimentos aprofundados de cariz tecnológico. Tal como é frisado pelos seus criadores,

Além da leitura, cada obra apresenta vários “extras”, nomeadamente: cinema de animação, vídeo e áudio; uma apresentação animada das personagens principais; comentários de autores e ilustradores; uma leitura dramatizada da história; e, no final do livro, há um espaço que pode ser utilizado para escrever ou ilustrar, criando uma versão personalizada. Através do registo na Biblioteca dos Livros da Malta, os leitores podem, ainda, enviar e-mails aos restantes membros da comunidade virtual, recomendando livros e divulgando os textos

que escreveram. (Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular)

Por um lado, há um claro investimento na aproximação a uma experiência de leitura com o livro enquanto objecto manuseado, pois temos oportunidade de ver e ouvir o passar das páginas, podendo também antecipar o prazer da leitura pela descoberta de novos trilhos de exploração. Por outro lado, a leitura digital abre a porta a um conjunto de novas linguagens, no qual aspectos de índole verbal e não verbal têm um papel preponderante. Assim, se como afirmam Macedo e Soeiro (2009, p.5) “*a palavra das histórias comunica a expressa situações, expõe personagens, desenha espaços, procura definições de tempo em jogos de linguagem que pretendem dizer algo*”, a interacção com o livro digital permite ao leitor ou aprendiz leitor levar a cabo processos de descodificação da mensagem, os quais, ultrapassando as fronteiras da palavra, poderão favorecer a compreensão da estrutura narrativa.

É para tais novas formas de aprendizagem que implicam a convivência com diferentes suportes e com diferentes linguagens resultantes do mergulho no universo digital que aponta o recente estudo de Jewitt (2009), frisando a autora que o impacto visual da página e do ecrã são diferentes, tal como a forma como a informação está organizada. Aponta, pois, o facto de a página ser essencialmente do domínio da escrita, sendo o enquadramento da imagem na página parte integrante das “*regras organizacionais da escrita*”; por seu turno, o ecrã faz parte do domínio do visual, sendo enquadrado segundo as “*regras organizacionais do visual*”. Além disso, sublinha ainda a autora, o ecrã permite combinar imagem, imagem em movimento, escrita, discurso, som e outros modos (*idem*, pag.14). Tal implicará, pois, uma multiplicidade de formas distintas de aceder às mensagens veiculadas, abrindo caminho a redefinições do acto de ler.

Exemplos de que assim acontece no que concerne ao acto de ler, podem igualmente ser encontrados em *sites* da Internet que dialogam de formas distintas com o leitor, incitando a sua participação. Face ao vasto conjunto de *sites* que hodiernamente proliferam, seleccionámos apenas três para ilustrar o nosso ponto de vista.

O *site* <http://www.historiadodia.pt> parece-nos ser um bom exemplo já que possibilita diariamente aceder a uma história diferente de António Torrado, autor de prestígio no âmbito da literatura Infanto-Juvenil Portuguesa. O leitor pode não só ouvir a história “do dia” como também partilhar os seus pontos de vista sobre a mesma com outros leitores, via correio electrónico, tornando-se membro activo de uma comunidade leitora virtual (Clube dos Amigos). É igualmente disponibilizado um Glossário que possibilita esclarecer algumas dúvidas sobre termos específicos. Em contexto de sala de aula, o docente poderá, pois, desenvolver estratégias que tornem mais estimulante o acesso às histórias exploradas.

O *Sotão da Inês* (<http://sotaodaines.chrome.pt>) dá-se a conhecer através de uma página de abertura muito atractiva do ponto de vista visual, possuindo vários ícones em movimento que chamam a atenção do potencial leitor. Neste sôtão residem múltiplas histórias que possibilitam levar a cabo diferentes formas de interacção com o texto seleccionado, sendo o leitor instigado a ir ao encontro de imagens e palavras que transformam o acto de ler num mosaico de significados múltiplos, apelando a novas descobertas. O leitor poder-se-á, pois, sentir mais envolvido no acto de ler pela dinâmica instaurada.

O site “de dicas” de origem Brasileira, cujo exemplo consideramos também muito positivo (<http://sitededicas.uol.com.br>), não é dedicado, em exclusivo, à leitura, mas ilustra o modo como esta pode proporcionar dimensões renovadas de interacção, mormente no que concerne o investimento nas relações entre a imagem e a palavra. Assim, o site permite a “leitura” de “histórias visuais”, contos infantis sem texto, contos edificantes, folclóricos e fábulas ilustradas, entre outros. No que concerne as fábulas, há um convite à exploração das mesmas, já que “*o leitor, Pai ou educador, poderá consultar algumas questões relativas ao texto*”, clicando num botão vermelho que aparece do lado direito do ecrã. Este site revela-se, pois, multifacetado na abordagem que faz relativamente às propostas de leitura apresentadas, conferindo importância acrescida aos elementos visuais interligados com as histórias. Promove, deste modo, a exploração de múltiplos percursos de leitura já que, como sublinha Jewitt (2009, p.133), o ecrã redefine o labor do leitor, encorajando-o a encontrar novas formas de ler.

Para além dos exemplos acima mencionados, pensamos ser actualmente relevante enquanto pórtico de acesso a novas formas de (re)ver a leitura, o uso do blogue em contexto educativo. Assim, se vários estudos apontam para as vantagens da sua utilização, mormente no que concerne o instaurar de práticas de colaboração entre alunos e educadores/professores e o desenvolvimento e consolidação de competências de comunicação (Faria, 2008, p.161-163; Pereira & Pimentel, 2009, p.172), o blogue parece também potenciar a abertura de novos universos, no que concerne a leitura.

Importa, em primeiro lugar, não esquecer, como sublinha Amante (2007, p.54), que as tecnologias de informação e comunicação possibilitam dar resposta à grande curiosidade das crianças, favorecendo o abranger de todo um leque de conhecimentos que conduz a uma visão mais ampla do mundo. O blogue poderá funcionar, pois, como contributo relevante no que concerne a emergência da literacia, tendo sido levados a cabo vários esforços nesse sentido, conforme explicitamos em seguida.

O estudo conduzido por Ádila Faria ao longo do ano lectivo de 2006-2007 no jardim-de-infância do Rio Côvo (em Santa Eulália, Barcelos), com um universo de treze crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade, aponta, de facto,

para a importância desta ferramenta digital no incrementar da promoção precoce de hábitos de leitura. Assim, a criação do blogue “Da janela do meu jardim”, processo no qual participaram activamente todas as crianças envolvidas, permitiu concluir que “*o blogue ajuda a promover a leitura e a escrita, assim como a aquisição de competências de comunicação*” (Faria, 2008, p.163). Ao incluir o conto, a adivinha, a lengalenga, o poema, os registos orais e pictóricos num novo formato, permitindo arquivar digitalmente os trabalhos dos alunos, o blogue favoreceu a prossecução de práticas conducentes à promoção da literacia, articulando competências a vários níveis da linguagem.

Pereira e Pimentel (2009, p.174) corroboram a relevância do uso do blogue enquanto ferramenta ao serviço da promoção do prazer dos actos de ler e escrever, sublinhando o seu papel no desenvolvimento de competências de língua Portuguesa nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, de entre as propostas apresentadas pelos autores a implementar no espaço de sala de aula, destaca-se o recurso áudio facilitado pelo blogue já que não só permite ao professor estimular e promover a compreensão e a produção linguísticas orais e escritas, como também mobilizar uma reflexão conjunta sobre os níveis de desempenho na leitura.

Ao reflectir sobre o contributo das tecnologias de informação e comunicação para a leitura no 1.º ciclo do Ensino Básico, Santos (2006) salienta, por seu lado, os benefícios no processo de ensino/aprendizagem proporcionados através do uso do blogue, no que concerne a leitura e a escrita. A autora aponta, entre outros: a) o acesso a uma multiplicidade de géneros narrativos que potencia uma diversidade de escolhas motivadora para os alunos; b) a possibilidade de postar imagens junto dos textos, favorecendo uma interacção profícua entre o visual e o escrito e c) a possibilidade de os alunos verem textos da sua autoria serem disponibilizados online, sendo alvo de comentários dos seus pares, dos professores ou dos seus familiares, estimulando-os a ler e a escrever num processo de continuidade interactiva.

Anderson e Balajthy (2009) fornecem, por seu turno, testemunho das potencialidades do blogue no que concerne a implementação de hábitos de leitura em crianças Americanas de ascendência Africana com baixos níveis de literacia. De facto, constatou-se que a criação de um blogue, ao possibilitar a troca de informações e pontos de vista sobre obras previamente seleccionadas em conjunto pelas crianças e pelos professores, fomentou o prazer de ler, encorajando os participantes a manter os objectivos previamente traçados.

Os autores sublinham que embora os professores fornecessem linhas de orientação e sugestões para os conteúdos do blogue, a criatividade das crianças era incentivada no que respeita a adaptação do conteúdo de trocas de opiniões sobre livros específicos mencionados no blogue (Anderson & Balajthy, 2009, p.541). Tal permitiu, pois, motivar

as crianças para continuarem activamente embrenhadas no acto de ler, melhorando concomitantemente as suas competências comunicacionais e níveis de literacia.

Estas diferentes formas de reconfigurar o acesso à consolidação do imaginário infantil pelos percursos de leitura que potenciam, consubstanciando uma plethora de abordagens ao acto de ler, podem ser vividas proveitosamente em contexto educativo, sendo integradas na prossecução dos objectivos de facultar o desabrochar e alicerçar das “multiliteracias” exigidas pelo contexto comunicacional actual. É que, como defende Sim-Sim (2009), o leitor hoje não só é “*construtor de significados*” mas também “*consumidor crítico*” de informação online, podendo participar activamente na partilha global de conhecimento e colaborar digitalmente com outros parceiros educativos.

Apesar de reconhecer as potencialidades inerentes ao uso das novas tecnologias de informação e de comunicação, Sim-Sim (2009) não deixa de sublinhar os constrangimentos e desafios inerentes a tais desenvolvimentos, quer no que concerne o professor, quer no que concerne o aluno. Assim, aponta, entre outros aspectos, no primeiro caso, para a dificuldade de integração plena da tecnologia na prática e para a formação dos docentes que a utilizam. No que respeita os alunos, destaca, por seu lado, o risco do não empenhamento na leitura em profundidade, o decréscimo no consumo da cultura literária e a produção acrítica de blogues a qual, em seu entender, não promove a comunicação autêntica nem o desenvolvimento aprofundado de ideias.

Importa, pois, considerar que apesar das vantagens que lhe estão inerentes, o uso das novas tecnologias de informação e de comunicação implica uma partilha renovada de saberes e um alicerçar de competências que fomente o sucesso da implementação do processo de ensino/aprendizagem mais adequado. No que respeita as práticas de leitura, tal processo favorecerá uma aproximação confiante e motivadora ao acto de ler, evitando a dispersão no oceano de escolhas facilitado pelo acesso e incremento do uso da Internet.

De facto, parece haver ainda algum caminho a percorrer para que a união entre a tecnologia e a leitura se efectue em pleno, beneficiando alunos e docentes que partem à descoberta de percursos potenciadores de novos significados em suporte digital. Assim, apenas através de uma reflexão profunda e de uma colaboração dinâmica que extravase as fronteiras da comunidade educativa poderemos, talvez, responder com mais sucesso a tais desafios – mormente o de formar leitores para toda a vida que exerçam uma cidadania em pleno.

Conclusão

Com o advento da comunicação em rede, consolidada pelo incremento do uso em contexto educativo das novas tecnologias de informação e comunicação, foram dados passos decisivos para o reconhecimento da necessidade de rever práticas de literacia que hodiernamente exigem um mosaico de saberes permanentemente aberto à (re) construção.

O acto de ler, à luz das mudanças de um mundo cada vez mais global, pode agora ter lugar fora dos limites tradicionais da página escrita, com o auxílio da tecnologia, a qual permite desenvolver competências que extravasam as fronteiras da palavra, aliando-lhe sons e imagens em movimento que instalam universos imaginários de forma porventura mais profícua.

Se o livro continua a ser uma ferramenta fundamental para a emergência da literacia, reinando no território dos afectos e consolidando emoções em rede, a oferta de leitura proporcionada por *sites* na Internet, o recurso à biblioteca digital, bem como a dinâmica instaurada pelo uso dos blogues em contexto educativo, motiva também os leitores a partirem em busca de trilhos inesperados mas compensadores.

Ler na era digital implica e continuará a implicar o rever de práticas em contexto educativo, conducentes a uma colaboração mais activa com a comunidade envolvente e um crescente empenhamento e motivação por parte de todos os que partilham a responsabilidade de educar para a literacia.

Bibliografia

- Almeida, A. R. (2007). Leitura em voz alta: uma experiência com crianças de três a dez anos de idade. *Praxis Educativa*, 2 (1), 27-32.
- Amante, L. (2007). As TIC na escola e no jardim-de-infância: motivos e factores para a sua integração. *Sisifo – Revista de Ciências da Educação*, 3, 51-64. Consultado em Novembro 2009, <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Anderson, R. & Balajthy, E. (2009). Stories about struggling readers and technology. *The Reading Teacher*, 62 (6), 540-542.
- Azevedo, F. (2009). Literacias: contextos e práticas. In F. Azevedo & G. Sardinha (Coord.), *Modelos e práticas em literacia* (pp.1-16). Lisboa: Lidel.
- Bartolomé, A.R. (2005). Comunicación, educación y tecnología. *Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico*, 4, 299-309. Consultado em Fevereiro 2010, <http://www.bocculff.br/pag/bartolome-antonio-comunicacion-educacion-tecnologia.pdf>.

- Baccega, M.A. (2005). Comunicação/educação: um campo em acção. *Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico, 4*, 383-393. Consultado em Fevereiro 2010, <http://www.bocc.uff.br/pag/baccega-maria-comunicacao-educacao-campo-accao.pdf>.
- Cantista, M.J. (2005). *Globalização: alcance e limites*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Cardoso, G., Espanha, R. & Araújo, V. (Orgs.) (2009). *Da comunicação de massa à comunicação em rede*. Porto: Porto Editora.
- Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Consultado em Março 2010, <http://www.dgidc.min-edu.pt>.
- Faria, Á. (2008). TICteando no pré-escolar: contributos do blogue na emergência da literacia. *Educação, Formação & Tecnologia, 1* (1), 161-167. Consultado em Outubro 2009, <http://eft.educom.pt>.
- Fonfonca, E. (2010). Revisitar conceitos para obter novas possibilidades na Educomunicação. Consultado em Março 2010, <http://www.bocc.uff.br/pag/bocc-fonfonca-educacao.pdf>.
- História do dia*. Consultado em Outubro 2009, <http://www.historiadodia.pt>.
- Ijuim, J.K. & Tellaroli, T.M. (2007). Comunicação no mundo globalizado: tendências no século XXI. Consultado em Fevereiro 2009, <http://www.bocc.uff.br/pag/tellaroli-tais-ijuim-jorge-comunicacao-mundo-globalizado.pdf>.
- Kellner, D.M. (2002). Technological revolution, multiple literacies and the restructuring of education. In I. Snyder (Ed.), *Silicon literacies: communication, innovation and education in the electronic age* (pp.154-172). London: Routledge.
- Kennedy, E. & Shiel, G. (2010). Raising literacy levels with collaborative on-site professional development in an urban disadvantaged school. *The Reading Teacher, 63* (5), 372-383.
- Jewitt, C. (2009). *Technology, literacy and learning: a multimodal approach*. London & New-York: Routledge.
- Lankshear, C., Snyder, I. & Green, B. (2000). *Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar*. ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A., Caetano, J., Marques, H. & Lourenço, J. (2008). *Fundamentos de comunicação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Nascimento, A. (2006). Literacia, leitura, (des)bloqueamentos. *Península: Revista de Estudos Ibéricos, 3*, 289-309.

- Pereira, J. & Pimentel, J. (2009). O blogue em contexto escolar. In F. Azevedo & G. Sardinha, G. (Coord.), *Modelos e práticas em literacia* (pp.169-178). Lisboa: Lidel.
- Pontes, V. & Azevedo, F. (2009). O espaço de leitura como fonte de prazer. In F. Azevedo & G. Sardinha (Coord.), *Modelos e práticas em literacia* (pp.69-79). Lisboa: Lidel.
- Rei, J.E. & Moreira, A. (2005). Da comunicação e educação à comunicação educativa: um novo espaço curricular? *ACTAS do IV Sopcom*, 271-275. Consultado em Fevereiro 2009, <http://www.bocc.uff.br/pag/rei-moreira-comunicacao-educacao-comunicacao-educativa.pdf>.
- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ruiz, B.C. (2005). La figura del comunicador digital en la era de la sociedad de la información: contexto y retos del futuro. *Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico*, 1, 293-299. Consultado em Março 2010, <http://www.bocc.uff.br/pag/ruiz-beatriz-correyero-figura-comunicador-dgital-era-sociedad-informacion-contexto-retos-futuro.pdf>.
- Santos, B.A. (2006). *Ciberleitura: o contributo das TIC para a leitura no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Editora Profedições.
- Silvestre, S. (2008). Dois braços para embalar, uma voz para contar. balanço da 1.ª e 2.ª acções. Consultado em Outubro 2009, http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/Odivelas_avalua.pdf.
- Sim-Sim, I. (2009). A leitura e o seu ensino: que desafios actuais? Consultado em Janeiro 2010, http://www.gulbenkian.pt/media/files/FTP_files/pdfs/ConfEduc09/InesSimSim_Nov09.pdf.
- Site de dicas*. Consultado em Fevereiro 2010, <http://sitededicas.uol.com.br>.
- Soares, I.O. (2002). Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. *Comunicação & Educação*, 23, 16-25.
- Sotão da Inês*. Consultado em Março 2010, <http://sotaodaines.chrome.pt>.
- Sylvester, R. & Greenidge, W-L. (2009). Digital storytelling: extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, 63 (4), 284-295.
- Valadão, F., Vaz, M.C.M.L. & González, P.F. (2007). Biblioteca de turma: aproveitamento e potencialidades pedagógicas. *Noesis*, 68, 42-45.
- Wolf, M. (2006). *Teorias da comunicação*. Lisboa: Presença.

Correspondência

Dulce Helena M. R. Melão

Escola Superior de Educação de Viseu

Rua Maximiano Aragão

3504-501 Viseu

dulcemelao@esev.ipv.pt

