

REVISTA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

SITIENTIBUS

EDUCAÇÃO, ENSINO E
TECNOLOGIAS DIGITAIS

ARTIGO

A leitura híbrida no ensino médio: integração e complementaridade da leitura em contextos multiletrados**Hybrid reading in high school: integration and complementarity of reading in multiliterate contexts**

CARLOS EDUARDO DÍAZ LOYO

Doutorando em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Bolsista estrangeiro CAPES e Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GELET/CNPQ). Mestrado em Ensino da Leitura e Escrita (UNEFM) e mestrado em Educação menção Processos de Aprendizagem (UCAB). Graduado em Educação menção Língua estrangeira - Inglês (UNEFM). Professor da Língua Inglesa no Ensino Médio. E-mail: cdiazloyo@gmail.com

ELIZABETH MOTA NAZARETH DE ALMEIDA

Doutora em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS). Mestra em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras – Mestrado Profissional/UEFS (2018). Possui especialização em Psicopedagogia Institucional, pela Universidade Castelo Branco/RJ (2008). Graduada em Letras com Inglês/UEFS (2004). Professora da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, lecionando as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, desde 2007. E-mail: lizzymotadealmeida@gmail.com

RESUMO

Hoje, com os avanços e a presença de novas tecnologias nos processos educacionais, estudantes de diferentes níveis estão envolvidos em práticas letradas nos formatos físico e digital. Contudo, a presença da leitura digital não descarta a possibilidade de os alunos realizarem atividades de leitura em materiais físicos, ao contrário, é gerada uma inter-relação entre os dois formatos, proporcionando uma leitura híbrida. Nesse caso, este artigo tem como objetivo refletir sobre as práticas de leitura híbrida no Ensino Médio. Além disso, faremos a análise das características dos textos presentes no meio digital, ao abordar questões a respeito do perfil do hiperleitor. Por fim, discutiremos questões voltadas para as práticas de (multi)letramentos na escola básica. Conclui-se abordando o redirecionamento de papéis nos processos de ensino e de aprendizado, em uma sociedade tecnológica digital, enfatizando o protagonismo do aluno e do papel do professor-autor, na contemporaneidade.

Palavras-chave: Leitura híbrida, leitura em tela, ensino médio.

ABSTRACT

Today, with advances and the presence of new technologies in educational processes, students of different levels are involved in literate practices in physical and digital formats. However, the presence of digital reading does not rule out the possibility of students carrying out reading activities in physical materials, on the contrary, an interrelationship between the two formats is generated, providing a hybrid reading. In this case, this article aims to reflect on hybrid reading practices in high school. In addition, we will analyze the characteristics of the texts present in the digital environment, when addressing questions about the hyperreader profile. Finally, we will discuss issues related to (multi)literacy practices in primary school. It concludes by addressing the redirection of roles in the teaching and learning processes, in a digital technological society, emphasizing the protagonism of the student and the role of the author-teacher, in contemporary times.

Keywords: Hybrid reading, screen reading, high school.

Introdução

As práticas digitais têm sido incluídas no mundo escolar progressivamente de acordo com as possibilidades da formação docente, acessibilidade aos recursos tecnológicos e de conexão à internet. Porém, tal migração voltou-se com maior intensidade considerando que, a partir de março de 2020, as atividades escolares foram suspensas nas instituições educativas do mundo como consequência de uma pandemia da Covid-19, a qual expandiu-se exponencialmente. A partir de tal evento, as instituições educativas foram forçadas a executar um ensino remoto emergencial, ajustado às possibilidades institucionais dos docentes e dos estudantes. Contudo, ao avaliar os diferentes contextos educativos, podem-se apreciar diferentes debilidades enquanto ao uso das tecnologias digitais na esfera educativa.

Vários autores já têm reportado apreciações sobre a experiência educativa durante a pandemia. Para Bunzen (2020, p. 22), os docentes tentaram fazer uma “total transferência dos conteúdos e das metodologias das aulas presenciais para o contexto digital sem uma maior reflexão”. Por sua parte, Junqueira (2020, p. 34), com respeito às atividades educativas durante a pandemia, destaca que “o aspecto mais problemático tenha sido a tentativa de transferir práticas escolares, conteudistas e centradas no(a) professor(a) para o formato online a distância, tentando preservar as atividades da sala de aula presencial”. Portanto, isto visualiza a persistência de um processo pedagógico tradicional e transmissivo, longe de uma pedagogia mais participativa, dialógica e interativa. A partir dessa postura, Rojo (2020, p. 41) reconhece que “as escolas estão erradas em tentar transferir o presencial para o digital”, o que indica que se experimentam trocas no contexto educativo (acertadas e não acertadas), mas que progressivamente lhe vão dando forma aos processos pedagógicos mediados por estas tecnologias, até se consolidar uma posição epistemológica do conhecimento emergente.

Embora as tecnologias digitais não sejam algo novo no campo educativo, a partir da pandemia, visualiza-se um contexto muito mais marcado pela influência do digital no analógico, impresso e físico. Sendo assim, como podemos apreciar os processos de leitura em um contexto cada vez mais multiletrado, multimodal e híbrido? No presente artigo, reflete-se sobre as práticas de leitura híbrida no Ensino Médio, como convergem a leitura tradicional e a leitura digital nestes tempos.

A evolução da leitura: do papiro às telas

A leitura é um processo amplamente estudado e as contribuições têm permitido um ajuste epistemológico levando em conta as realidades e as necessidades atuais. Previamente, a leitura foi considerada como uma atividade mecanicista, logo foi vista como um processo cognitivo,

até chegar ao ser considerado uma prática social. Hoje em dia, ela é pesquisada desde uma perspectiva sociocultural, sendo considerada como a construção de um conhecimento mediado e negociado entre os leitores e os dispositivos de leitura. De igual forma, a emergência de diferentes meios onde pode se desenvolver a leitura tem contribuído para que muitas práticas sejam modificadas e remediadas por ações que consideram os elementos tecnológicos dessa nova era.

Em vista dessas mudanças, há uma reconceitualização da leitura e isto se pode confirmar com afirmações de diferentes pesquisadores. Albarello (2019) afirma que o conceito de leitura tem entrado em crise; por sua parte, Scolari (2018) sinala que já não lemos e escrevemos como antes. Portanto, estamos frente ao momento no qual existe uma mediação entre os diferentes usuários e os dispositivos eletrônicos para a leitura. Portanto, há uma ressignificação do processo de leitura que permite considerar outras perspectivas, elementos, dimensões, dispositivos e interfaces. A aparição das diferentes tecnologias enquanto práticas letradas tem permitido uma revolução da leitura. Cavallo e Chartier (1998) descrevem amplamente os processos de revolução da leitura; eles comentam como a leitura passou de ser oralizada e coletiva para uma leitura silenciosa e individual, logo, uma leitura intensiva, baseada em ler um número limitado de livros para sua memorização, para uma leitura extensiva, enfocada em ler diferentes livros de diversos gêneros de maneira rápida. Enquanto às materialidades dos textos, seus suportes transformaram-se em diferentes formas. Do rolo de papiro ao códice de pergaminho, logo ao códice de papel, e do papel para as telas. Então, vemos como a leitura vai tomando novos sentidos a partir de suas próprias características outorgadas pelo contexto e as mudanças dos dispositivos.

Em nossos tempos, os suportes mais relevantes são o papel e as telas, por serem estas as últimas tecnologias desenvolvidas. Por isso existe uma disjuntiva entre ambas as interfaces e as preferências entre uma e outra, que tendem a ser marcadas pelos usuários, pelos estudantes. A leitura está presente em todas as diferentes etapas dos sistemas educativos, mas ela está ajustada às diversas condições biológicas, cognitivas e sociais da audiência. No Brasil, é considerado um processo importante para a apropriação de conhecimento, o que fundamenta uma forma de construir significados. Particularmente, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017) estabelece para a educação básica uma visão multiletrada da leitura e da escrita, assinalando o seguinte:

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente (BRASIL, 2017, p. 478).

Por essa perspectiva, a prática de leitura pode ser conceber como um processo que envolve muitos aspectos e variáveis, tanto físicos como sociais. Contudo, é importante reconhecer que desde a visão curricular já se tem uma posição mais aproximada ao reconhecimento de uma formação do estudante baseada na perspectiva de multiletramentos, em que é possível integrar o letramento digital.

Especificamente, no ensino médio, se espera que os estudantes possam ler e produzir textos de maneira comunicativa, ajustados às práticas vernáculas de seu contexto e das exigências da escola. A BNCC (2017) estabelece como competência:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 10).

A partir dessa perspectiva se aprecia a convergência entre as práticas de leitura e de escrita em esferas digitais, o que implica uma visão de letramento digital. Portanto, na atualidade, a escola deve ser promotora das práticas letradas em contextos mediados por dispositivos de telas.

Comumente considera-se que são os jovens quem têm muito mais competências no uso das tecnologias digitais por terem nascido na era das telas digitais. Para Albarello (2019, p. 19) *“los jóvenes navegan más rápido que los adultos, estos últimos también desarrollan velocidades de interacción similares y hasta superiores cuando despliegan complejas secuencias operativas en la pantalla”*. Contudo, o fato de ter crescido nessa era não garante que um jovem possa ter habilidades para as novas tecnologias, muitos estudantes de Ensino Médio sem acesso a elas desenvolvem competências limitadas nas práticas letradas digitais. Por isso, preferimos falar neste artigo a denominação proposta por White e Le Cornu (2011) ao se referir como *residentes digitais* aquelas pessoas que vivem e gostam da tecnologia e *visitantes digitais* como aquelas pessoas que vivem ao entorno digital para uma tarefa específica.

A leitura digital na escola e os multiletramentos

Mas, e a leitura no ciberespaço? Há semelhanças entre a leitura digital e a realizada na Antiguidade, por exemplo, por meio dos rolos ou mesmo na era dos livros impressos em papel? Segundo Chartier (1999), de fato, ambas “correrem” diante dos olhos do leitor, possuem a possibilidade de utilização de referências como a paginação, o índice e o recorte de texto. Nesse aspecto, o leitor virtual seria, simultaneamente, a mistura desses dois leitores (o da Antiguidade e o do livro impresso) (CHARTIER, 1999, p. 13). Contudo, a forma como o texto se apresenta na tela de um computador teria diferenças em relação a como ele se

configurou, por exemplo, nos livros em rolos da Antiguidade ou da Era Medieval, ou até mesmo nos livros modernos e contemporâneos, sejam eles manuscritos ou impressos. O contraste estaria, de acordo com Chartier (1999), nos traços específicos que indicariam a revolução do livro eletrônico como “uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler” (CHARTIER, 1999, p. 12), uma vez que eles seriam:

o fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica [...] (CHARTIER, 1999, p. 12).

Na antiguidade, ao desenrolar dos rolos de pergamínhos, o leitor deveria utilizar-se de ambas as mãos para fazer aparecer trechos dispostos em colunas. Essa ação dificultava que o autor pudesse escrever ao mesmo tempo em que lia, obrigando-o, caso quisesse fazer anotações de alguma reflexão, ditar a um escriba ou fechar o rolo de pergaminho para que ele mesmo pudesse escrever. Diferentemente dos autores dos tempos posteriores que, “no retiro de seu gabinete, pode escrever ao mesmo tempo em que lê, consultar e comparar obras abertas diante de si” (CHARTIER, 1999, p. 24).

Vivemos essa realidade. Somos leitores-escritores, coautores. Nossos alunos de igual forma também leem e escrevem tanto no meio analógico quanto no digital. Diante desse fato, precisamos trazer para a realidade da sala de aula a reflexão sobre de que forma estamos usando nossa linguagem, qual o papel que esta exerce na sociedade e quais as maneiras em que essa linguagem aparece ao nosso redor. Devemos refletir ainda sobre como podemos utilizar eficientemente a língua com o objetivo de nos fazer compreender as diversas circunstâncias e os contextos, contribuindo assim de forma ativa com as questões que abrangem a realidade à qual estamos inseridos, podendo, inclusive, modificá-las.

Desse modo, ao analisarmos algumas características dos textos presentes no ciberespaço, como a multimodalidade e a hipertextualidade, percebemos que, apesar dos textos antigos também apresentarem, de certa forma, algumas destas características, a fluidez, a rapidez e as situações de produção no ciberespaço, como apontou Coscarelli (2009), são distintas. Isso nos leva a ver o texto no ambiente digital, como sugere a autora, não sob os aspectos que o tornaria diferente, mas antes, a partir de como as outras linguagens se incorporam a ele, e, observando de que maneira esse sujeito lida com esses textos presentes no ciberespaço.

O leitor/cibernauta, quando realiza a leitura no ambiente virtual, desenvolve uma postura de autonomia por dispor de maior liberdade de escolha. Abre-se diante dele, através da tela do seu equipamento de acesso à internet, possibilidades

leitoras infinitas. De maneira similar, o estudante navegador virtual escolhe o que e quando ler.

A leitura virtual, contudo, apresenta suas armadilhas. O vasto leque de informações simultâneas e as muitas distrações podem ocasionar perda no foco de atenção, atraso no cumprimento dos objetivos de leitura e, ainda, acessos a links maliciosos e/ou não confiáveis. Nesse aspecto, quando oportunizamos tais práticas inseridas no contexto das aulas, o professor poderá orientar seu aluno em como usar estratégias para manter o foco nos objetivos pretendidos e se precaver de sites suspeitos.

Outro aspecto que poderíamos destacar estaria na postura crítica e maturidade a ser desenvolvida por este estudante/cibernauta, diante das diversas opiniões tecidas a respeito das inúmeras temáticas encontradas na web. Em sua navegação, esse estudante se deparará com temas polêmicos, políticos, religiosos, notícias de acontecimentos por todo o mundo, apresentados e comentados por pessoas de diversas formações, níveis sociais e culturais. Seria uma rica oportunidade para o professor trabalhar com questões que vão desde a reflexão de como o uso da língua pode influenciar e formar opiniões às questões voltadas para como essas informações são organizadas, quais suas estruturas, para qual público são endereçadas, e com qual intencionalidade.

Ao exercitar a leitura a partir de textos com variados níveis de compreensão e variados suportes, o estudante leitor dispõe para si ferramentas que o auxiliarão a usar ao máximo sua capacidade colaborativa no ato da comunicação. Ademais, é necessário desenvolver no estudante sua capacidade de tomada de decisão e critérios de escolhas de leitura, uma vez que, com o ciberespaço, o acesso a diversos textos se multiplica, tendo em vistas fazê-lo estabelecer uma relação de criticidade diante das informações e do conhecimento que serão absorvidos com a leitura.

Dessarte, o desafio apresentado a nós, professores de línguas, no que diz respeito à proficiência leitora dos estudantes, seria exatamente proporcionar práticas leitoras que envolvam uma maior diversidade de gêneros textuais, buscando, com isso, a ampliação das estratégias de leitura e compreensão daquilo que se propõe a ler, em prol da maturidade enquanto leitor. Manguel (2009) afirma que o primeiro passo para que o indivíduo se transforme em um cidadão é aprender a ler. E logo em seguida lança-nos o questionamento: “Mas o que significa isso, ‘aprender a ler’?” (MANGUEL, 2009, p. 40).

Tudo o que Pinóquio pode fazer, depois de aprender a ler, é recitar como um papagaio o texto da cartilha. Assimila as palavras que estão na página, mas não as digere: os livros não se tornam verdadeiramente seus porque, no final de suas aventuras, continua sendo incapaz de aplicá-los à experiência de si mesmo e do mundo. [...] Aprender a ler, então consiste na obtenção dos meios para se apropriar de um texto [...] e também para participar das apropriações de outros (MANGUEL, 2009, p. 45).

Desta forma, compreendemos que as ações que envolvem práticas de leitura que vão muito além da simples decodificação de signos ou do conjunto das habilidades individuais relacionadas ao ato de ler ou do fato de se ser ou não alfabetizado. Elas dizem respeito a um conceito muito mais amplo de letramento, enquanto o termo alfabetismo está direcionado às competências e às habilidades cognitivas e linguísticas individuais, sobretudo escolares, o termo letramento busca abarcar os usos e práticas sociais da leitura/escrita em seus diversos contextos, como afirma Rojo (2009), em uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Eliana Yunes (2002, p. 14), em seu texto, intitulado *Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo*, nos diz que é possível “aprender sílabas, reconhecer palavras, balbuciar frases e, ainda assim, ser incapaz de compreender o que leu”. Esse seria um dos pequenos e complexos problemas diante da exigência de repensar o conceito tradicional de leitura. Outro ponto que podemos destacar nessa concepção é exatamente essa diferença que ela coloca entre leitor e ledor:

Sabendo que ser leitor é diverso de ser ledor – assim como ser escritor é diferente de ser escrevente –, a questão que se coloca é a de como entender sua formação em nível de estratégias que poderiam ser singularmente plurais. Mas a maior dificuldade se encontra justamente em como fazê-lo com prazer, sem adestramentos, delegando o desenvolvimento do processo ao próprio leitor potencial (YUNES, 2002, p. 26).

Essas proposições nos instigam a refletir de que maneira podemos levar o estudante a ampliar seus horizontes, sua competência leitora, valorizando suas vivências, sua história de vida, visto que a leitura ou a linguagem, como afirma Rojo (2009), não ocorrem em um vácuo social. Os textos tanto orais quanto escritos não podem ter um sentido em si mesmo, mas antes os escritores/leitores, presentes no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos, devem construir seus significados para agir na vida social. Devemos, ainda, buscar sempre lançar um olhar direcionado para as reais necessidades específicas de cada grupo de estudantes, de cada comunidade escolar, visando à formação de sujeitos protagonistas, críticos, democráticos, éticos e multiculturais.

Considerando-se tais reflexões, poderemos intervir diretamente na maneira como nossos estudantes exercem a sua linguagem em situações dentro e fora da escola, promovendo assim a ampliação das competências escritoras e leitoras, indo ao encontro de uma postura empoderada e crítica. Mas, para isso, se faz necessário que a escola prestigie a multiplicidade cultural e multissemiótica dos textos, utilizando-se das múltiplas linguagens existentes em nossa sociedade, em direção a práticas efetivas de multiletramentos.

Para situar historicamente o surgimento do termo multiletramentos, é relevante relatar que sua necessidade

apresentou-se inicialmente em 1996, a partir de um manifesto publicado como resultado de um colóquio do Grupo de Nova Londres, GNL, intitulado *A pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*, pelo qual se afirmava ser necessário à escola tomar para si “os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea”, incluindo, aos currículos escolares, a diversidade cultural por vezes marcada pela intolerância, presentes nas salas de aula de um mundo globalizado (ROJO, 2012). Sobre isso, Rojo (2012, p. 23) resalta algumas características consideradas como salutares, afirmando que os multiletramentos

[...] são interativos; mais do que isso, colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); eles são híbridos fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Para a autora, o desafio imposto pelas novas linguagens, no entanto, não são as suas características multissemióticas, multimodais ou hipermediáticas, mas antes “as nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’”. (ROJO, 2012, p. 22). Diante disso, consideramos importante ressaltar a responsabilidade, sobretudo da escola, ao potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros “não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p. 115).

Para que isso aconteça, a autora adverte que se faz necessário um maior interesse da escola pelas culturas locais de alunos e professores, a partir de um olhar atento às reais necessidades específicas de cada grupo de estudantes, de cada comunidade escolar, sem perder de vista a diversidade de linguagens em suas multissemioses e múltiplas culturas. Ao fazermos isso, estaríamos efetivamente desenvolvendo práticas não apenas de letramentos, mas de multiletramentos (ROJO, 2012).

Referente à multiplicidade de culturas, notamos “textos híbridos de diferentes letramentos, [...] de diferentes campos (ditos ‘populares/de massa/erudito’)” (ROJO, 2012, p. 13). No que concerne à multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação, podemos perceber suas características multimodais e multissemióticas de forma clara, nos textos em circulação social, “seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não” (ROJO, 2012, p. 18). Aprofundando um pouco mais a concepção de multiletramentos, percebemos que o seu conceito:

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Devemos perceber, no entanto, como já foi dito, que a linguagem não ocorre em um vácuo social, sendo assim, os textos tanto orais quanto escritos não podem ter um sentido em si mesmos, mas antes são os escritores/leitores presentes no mundo social “com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos que constroem seus significados para agir na vida social” (ROJO, 2009, p. 107). Dessa forma, é importante que a escola assuma o papel de potencializadora do diálogo multicultural, valorizando não somente a cultura prestigiada, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, discutindo, dialogando e tornando-as objetos de estudo e de crítica. Para tal, entretanto, é preciso que a escola se interesse e admita as culturas locais, tanto dos alunos quanto dos professores (ROJO, 2009).

A prática de valorização desses aspectos multiculturais, sobretudo no ciberespaço, tem como objetivo a busca de um olhar voltado para a valorização da cultura de cada estudante, cada grupo, cada comunidade, descentralizando as práticas de letramento escolar, promovendo a reflexão de que, através da língua e seu uso, podemos visualizar questões voltadas para a forma como o estudante vê o mundo a partir do seu lugar social e cultural.

Considerações Finais

Em geral, existe uma brecha entre ler no papel e ler nas telas tradicionalmente marcada na escola e na sociedade. Uns preferem a portabilidade e durabilidade dos livros, outros gostam da comodidade e rapidez da leitura nas telas. A ideia não é estabelecer uma distinção pedagógica entre elas, mas promover uma continuidade e interatividade entre o papel e as telas. Por tal motivo, Albarello (2019) menciona que a pode tornar-se um cenário de diálogo e as tecnologias digitais meios para o ensino. Quer dizer, a aula é o espaço para ensinar as diferentes formas de se apropriar dos textos, sejam impressos ou pertencentes à esfera digital. A esse respeito, destacamos a complementaridade entre os diferentes suportes e o aproveitamento do melhor de cada um deles. Portanto, é possível desenvolver práticas em diferentes formatos de acordo com as necessidades dos estudantes. Por tal situação os objetivos e as práticas educacionais devem focar em fomentar uma leitura híbrida no Ensino Médio que permita desenvolver habilidades leitoras nos estudantes.

Algo muito característico nos textos que falam sobre a leitura no papel e a leitura nas telas é a posição dicotômica que concebe os textos de papel como lineares e que evocam uma leitura em profundidade, e os textos digitais como multilineares que promovem uma leitura superficial. Nesse ponto, diferimos nossa posição, já que as características de profundidade e superficialidade, assim como também de linearidade e multilinearidade, dependem das ações, dos interesses e dos propósitos do leitor. Por exemplo, quando uma pessoa lê um jornal impresso, ele não tenta ler cada

página desde o início; ele procura e lê as notícias mais relevantes para ele. De igual maneira, quando um estudante precisa ler algo com fins acadêmicos, ele não tenta ler um livro inteiro, ele procura a informação de acordo com seus interesses. No caso, na leitura em telas, o leitor pode decidir se ler passo a passo ou se prefere seguir os convites que fazem os diferentes hipervínculos. As diferentes interfaces e formatos dão características aos textos, mas é decisão do leitor a forma de como se apropriar deles.

Agora, estamos ante um panorama que podemos chamar antes e depois da pandemia. Claramente, Albarello (2020, p. 6) destaca que *“el desafío es hoy, no lo podemos dejar pasar. La cuarentena terminará, pero las clases ya no pueden ser las mismas”*. É evidente que as aulas já têm outras características, em que coabitam os textos impressos e os digitais para se complementarem, por isso, se visualiza uma leitura híbrida e a escola deve ser uma promotora da remediação entre elas. Nesse sentido, os docentes devem repensar o modo de dar aula e de ressignificar as diferentes práticas de leitura vinculadas para o aprendizado.

Referências

- ALBARELLO, F. El aula sin muros: lo que nos está enseñando la cuarentena. **Question/Cuestión, Informe Especial Incidentes III**, Buenos Aires, mai. 2020. 1-7. Disponível em: <file:///C:/Users/ursul/Downloads/27626897,+Q++Incidentes+-+Albarello.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2021.
- ALBARELLO, F. **Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas**. Buenos Aires: Ediciones Amper-sand, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/ursul/Downloads/LecturaTransmedia-Cap1tapa.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- BUNZEN, C. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. D. M. **Tecnologias digitais e escola: Reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia**. 1. ed. São Paulo: Editorial Parábola, 2020. p. 21-30.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. Do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio**. Linguagem em (Dis)curso. Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf>. Acesso em 20 dez. 2017.
- JUNQUEIRA, E. S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. D. M. **Tecnologias digitais e escola: Reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia**. São Paulo: Editorial Parábola, 2020. p. 31-39.
- MANGUEL, Alberto. **À Mesa com o Chapeleiro Maluco: Ensaio sobre corvos e escrivainhas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ROJO, R. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. D. M. **Tecnologias digitais e escola: Reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia**. 1. ed. São Paulo: Editorial Parábola, 2020. p. 40-43.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane; Helena R; MOURA, Eduardo. (orgs.) **Multi-letramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SCOLARI, C. A. **Alfabetismo transmedia: En la nueva ecología de los medios**. [S.l.]: Transliteracy, 2018. 16 p. Disponível em: http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf. Acessado em 17 dez. 2020.
- WHITE, Dadid S.; CORNU, Alison Le. Visitors and residents: a new tipology for online engagement. *First Monday*, Volume 16, Number 9-5 September 2011. Disponível em <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/download/3171/3049>. Acesso em 20 dez. 2020.
- YUNES, Eliana. **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2002.