

A aprendizagem da leitura e a formação do leitor contemporâneo

The Learning of Reading and The Contemporary Reader's Formation

Recibido: 2 de septiembre de 2025

Aceptado: 5 de diciembre de 2025

Autoras: Dra. Leila de C. Mendes,* Dra. Rosemary dos Santos,** y

Lic. Thayra Fernandes Pereira***

Resumen: Este artículo, que tem sua parte inicial em um capítulo de uma tese de doutorado e foi ampliado em parceria com pesquisadoras dos estudos da cibercultura, de forma que pudéssemos analisar a formação do leitor contemporâneo. Argumenta-se que essa formação requer a integração das dimensões individual e social dos multiletramentos, ampliada para abarcar as práticas de leitura multimodal presentes na cibercultura. A pesquisa bibliográfica dialoga

* Dra. Leila de C. Mendes (1960). Email: lcmendess@gmail.com. Licenciada en Letras, Doctora en Letras. Profesora asociada de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Líneas de investigación: formación de profesores, lectura, infancia, subjetividad. ORCID: 0000-0003-2511-1527.

** Rosemary dos Santos (1967). Email: rose.brisaerc@gmail.com. Licenciada en Letras/Pedagogía. Doctora en Educación. Profesora asociada de (UERJ). Líneas de investigación: formación de profesores, currículo, literatura, cibercultura. ORCID: 0000-0003-0479-1703.

*** Thayra Fernandes Pereira (2000). Email: thayrafpereira@gmail.com. Licenciada en Pedagogía. Maestrante en Educación, Fundación Oswaldo Cruz (bolsista). Líneas de investigación: cotidianidad, formación de profesores, cibercultura, literatura artística y escritura poética. ORCID: 0009-0005-9139-0749.

principalmente com as contribuições de Soares (1998; 2004), Kleiman (1998), Solé (1998), Koch (2007), incorporando ainda as reflexões de Santaella (2004; 2010) e Carr (2011) acerca dos impactos cognitivos do ambiente digital. O objetivo é demonstrar que superar a dicotomia entre habilidades individuais e práticas sociais é essencial para formar leitores críticos, capazes de navegar tanto em textos tradicionais quanto no ecossistema digital. Conclui-se que a escola deve promover um letramento crítico que articule essas dimensões para garantir a plena cidadania no século XXI.

Abstract: This article, which begins as a chapter from a doctoral thesis and was expanded in partnership with researchers in cyberculture studies, aims to analyze the formation of the contemporary reader. It is argued that this formation requires the integration of the individual and social dimensions of multiliteracies, extended to encompass the multimodal reading practices present in cyberculture. The bibliographic research mainly dialogues with the contributions of Soares (1998; 2004), Kleiman (1998), Solé (1998), Koch (2007), also incorporating reflections by Santaella (2004; 2010) and Carr (2011) on the cognitive impacts of the digital environment. The objective is to demonstrate that overcoming the dichotomy between individual skills and social practices is essential to form critical readers, capable of navigating both traditional texts and the digital ecosystem. It is concluded that schools must promote critical literacy that articulates these dimensions to ensure full citizenship in the twenty-first century.

Palabras clave: cognição, formação de leitores, multiletramentos, práticas sociais de leitura, redes sociais.

Keywords: cognition, multiliteracies, reader formation, social networks, social reading practices.

Introdução

A formação de leitores proficientes e críticos constitui um dos maiores desafios da educação contemporânea, agora intensificado pela

onipresença das redes sociais e dos dispositivos digitais. Motivada pela percepção de que a dimensão individual do letramento é insuficiente para a plena inserção do indivíduo em uma sociedade hiperconectada, este artigo amplia a discussão, buscando contribuir para o debate sobre a formação de leitores no século XXI.

A persistência de altos índices de analfabetismo funcional no Brasil, agravados pela incapacidade de muitos indivíduos de navegar criticamente no fluxo de informação digital torna os estudos sobre o tema urgente e necessário. Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo central argumentar que a formação do leitor requer a integração indissociável entre as dimensões individual e social dos letramentos, agora expandidas para englobar as práticas de leitura multimodal e crítica exigidas pelas redes sociais.

Para desenvolver esta argumentação, o texto estrutura-se em cinco seções. Inicialmente, traça-se uma evolução histórica do conceito de leitura. Em seguida, analisa-se em detalhe as dimensões individual e social do letramento. A quarta parte examina especificamente as transformações das práticas de leitura nas redes sociais e seus impactos cognitivos. Por fim, na conclusão, defende-se a necessidade de uma abordagem educativa integrada, que prepare os leitores tanto para a profundidade da leitura tradicional quanto para a complexidade dos ecossistemas digitais.

Da leitura como decodificação ao letramento

Ao longo da história, a compreensão sobre a linguagem passou por significativas transformações, podendo ser sintetizadas em três concepções principais. A primeira e mais antiga concepção, com raízes em Platão (século IV a.C.), entendia a linguagem como uma mera representação do pensamento. Segundo essa visão, as ideias eram constituídas no interior da mente, e a linguagem (seja oral ou escrita) era apenas uma exteriorização imperfeita, uma «tradução» desse

pensamento. Consequentemente, a leitura era vista como uma atividade de captação passiva das intenções e ideias do autor. O texto era considerado um produto lógico e autossuficiente, e o papel exclusivo do leitor era descobrir o que o autor quis dizer, tornando a leitura uma prática centrada inteiramente na figura do autor.

Já no século xx, influenciada pelos estudos da Linguística Estrutural e da Teoria da Comunicação, surge uma segunda concepção. Aqui, a língua passa a ser compreendida essencialmente como um código, um sistema de signos autônomo. A função primordial da linguagem era a transmissão eficiente de informação entre um emissor e um receptor. Nessa perspectiva, derivada do modelo de comunicação de Roman Jakobson, a leitura foi reduzida a um processo de decodificação. O autor (emissor) codificava uma mensagem (o texto) usando um código (a língua), cabendo ao leitor (receptor) decodificá-la de maneira objetiva e neutra para recuperar a informação original. O texto era, portanto, um produto da codificação, e o sentido era considerado único e intrínseco a ele.

Apenas a partir da década de 1980, com o advento dos estudos pragmáticos e da Linguística Textual, consolidou-se uma terceira concepção. A linguagem passou a ser percebida como uma forma de ação e interação social. Ela não apenas transmite informação, mas realiza ações, constrói realidades e mantém relações sociais. Dessa forma, a leitura passa a ser compreendida como uma atividade interativa de produção de sentidos e o texto, visto como um tecido de possibilidades (um produto aberto e inacabado). Já o leitor, um agente ativo que mobiliza seus conhecimentos prévios, experiências e o contexto sociocultural para atribuir significados. Nessa concepção interacionista, o sentido não está pronto no texto nem é de propriedade do autor, mas é construído na interação entre o leitor e o texto (Geraldí, 2009; Soares, 1998).

Atualmente, os estudos demonstram que a leitura é concebida como uma área interdisciplinar e um processo multifacetado, constituído por diferentes dimensões. Do ponto de vista neurofisiológico, envolve processos perceptivos, de identificação e memorização de signos. Essa base propicia uma interpretação inicial, uma vez que a percepção é seletiva e orientada por experiências de vida tanto afetivas quanto cognitivas. Como destaca Thérieu (1990), só percebemos aquilo que faz sentido para nós ou que desejamos compreender. Além disso, a leitura é também um processo cognitivo, afetivo, discursivo, argumentativo, simbólico e, sobretudo, um processo interativo de produção de sentidos, negociado entre o leitor, o autor e o texto.

Paralelamente ao avanço na compreensão do ato de ler, as denominações «alfabetizado» e «não alfabetizado» tornaram-se insuficientes para dar conta das complexidades da sociedade contemporânea. Surge, então, o conceito de letramento (do inglês literacy), que, segundo Soares (2003), refere-se ao estado ou condição de quem não apenas decodifica o sistema escrito, mas efetivamente utiliza a leitura e a escrita em práticas sociais. No Brasil, as pesquisadoras Magda Soares, Angela Kleiman e Leda Tfouni (1995) foram pioneiras no desenvolvimento dessa noção. Para Tfouni (1995), o letramento diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita, aos eventos em que tais práticas se realizam e às consequências sociais delas decorrentes.

Soares (1998) distingue duas dimensões do letramento: uma individual e outra social, que se complementam na formação do leitor. A dimensão individual relaciona-se ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas necessárias à leitura e à escrita – aspecto tradicionalmente privilegiado no ambiente escolar. Já a dimensão social considera o letramento como um conjunto de práticas situadas cultural e historicamente, nas quais os indivíduos se engajam em seus contextos de vida. Essa dualidade permite compreender que a leitura

se refere a capacidades individuais de processamento textual, enquanto o letramento diz respeito ao uso social e significativo da escrita e da leitura.

A dimensão individual do letramento

A dimensão individual do letramento refere-se ao desenvolvimento das habilidades cognitivas e metacognitivas que sustentam a capacidade de ler e compreender textos. Nessa perspectiva, a leitura é entendida como um processo ativo de construção de sentidos, no qual o leitor mobiliza diferentes conhecimentos e estratégias para interagir com o texto.

O processo de leitura inicia-se com a previsão, entendida como um mecanismo cognitivo central que permite ao leitor antecipar sentidos, reduzir ambiguidades e direcionar a interpretação (Smith, 1989). Essas previsões não são meras suposições, mas hipóteses fundamentadas no conhecimento prévio, que orientam a compreensão desde o primeiro contato com o texto. Nesse sentido, ler implica formular perguntas e buscar respostas, em um movimento contínuo de elaboração e verificação de significados. A percepção do leitor é intrinsecamente seletiva: somos capazes de processar apenas aquilo que conseguimos significar com base em nossos esquemas cognitivos e experiências anteriores (Solé, 1998). Assim, a compreensão textual depende da ativação de conhecimentos prévios linguísticos, enciclopédicos e interacionais (Koch, 2007), que são armazenados na memória de longo prazo e recuperados durante a leitura para evitar a sobrecarga da memória de trabalho. Quando não temos conhecimento prévio suficiente, o processamento do texto torna-se extremamente complexo, e o leitor pode não conseguir compreender o texto frente ao excesso de informação, uma vez que a memória de trabalho apresenta limitações de armazenamento (Smith, 1989).

Outro aspecto importante diz respeito a capacidade que o leitor proficiente possui para definir objetivos claros para a leitura e de

utilizar estratégias flexíveis e adaptadas a cada contexto (Solé, 1998). Essas estratégias dividem-se em cognitivas —automatizadas e baseadas no conhecimento implícito da língua— e metacognitivas —conscientes, intencionais e passíveis de explicitação (Solé, 1998; Kleiman, 1998). Enquanto as primeiras permitem o reconhecimento automático de palavras e estruturas gramaticais, as segundas envolvem planejamento, monitoramento e avaliação da compreensão. A metacognição, nesse contexto, assemelha-se a um jogo estratégico: exige antecipação, ajustes contínuos e revisão de hipóteses. O leitor estratégico não apenas decodifica, mas também prevê, infere, resume e questiona o texto, utilizando tanto o conhecimento linguístico quanto o conhecimento de mundo para atribuir coerência e significado ao que lê (Koch, 2007).

Além disso, a leitura é uma prática socialmente situada, ainda que suas bases sejam cognitivas. O leitor mobiliza, consciente ou inconscientemente, valores, crenças e experiências de seu contexto sociocultural, o que influencia diretamente a interpretação (Kleiman, 1998). No entanto, o desenvolvimento de habilidades individuais é apenas uma etapa do processo; sem a inserção em práticas sociais significativas, tais habilidades permanecem subutilizadas e descontextualizadas.

A dimensão social do letramento

Sob uma orientação pedagógica de inspiração vygotskyana, a aprendizagem, e, por extensão, a aprendizagem da leitura, é compreendida como um processo construído na interação entre sujeitos cooperativos que compartilham um objetivo comum. Nessa perspectiva, o professor e os pares atuam como mediadores essenciais. Embora o ensino de estratégias e o desenvolvimento de habilidades linguísticas sejam necessários, eles não são suficientes para efetivar plenamente o ato de ler (Kleiman, 1998). Nessa mesma direção, Magda Soares enfatiza que o letramento transcende a mera decodificação, constituindo-se como prática social que se efetiva nas

múltiplas situações de uso da linguagem escrita no contexto da vida cotidiana (Soares, 2004).

A partir dos anos 1990, os estudos sobre leitura avançaram em direção a uma perspectiva discursiva, que a entende como um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, com possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos (Rojo, 2009, p. 79). Nessa abordagem, a língua é vista como um espaço de produção de sentidos, situado na relação entre o sujeito que a produz e a história que o constitui. A leitura é, assim, uma prática discursiva na qual o leitor se posiciona diante não apenas do texto em si, mas também de todos os «outros textos»: os discursos sociais, históricos e culturais que o permeiam. Soares (1998) complementa essa visão ao afirmar que o letramento implica necessariamente a inserção do sujeito em comunidades de prática, onde os usos e funções sociais da escrita são aprendidos e negociados coletivamente.

Envolvem-se, nesse processo, tanto o leitor quanto os sentidos historicamente construídos, as infinitas possibilidades de novos dizeres e a rede de textos que dialogam entre si. O texto não carrega um sentido único e fixo, mas múltiplos e variados, que não são apreendidos por uma relação transparente entre palavras e coisas, mas como partes de um jogo simbólico complexo. Soares (2004) adverte que diferentes grupos sociais desenvolvem diferentes letramentos, conforme suas necessidades e contextos específicos, o que evidencia o caráter plural e situado das práticas de leitura e escrita.

Espera-se que o leitor assuma uma postura crítica, interrogue o texto e amplie seus sentidos dentro de condições sócio-historicamente determinadas. Isso inclui explorar o contexto de produção, os propósitos da leitura, a intertextualidade temática e discursiva, as dimensões estéticas, afetivas e valorativas, além de promover

discussões críticas e integrar elementos multimodais, como imagens, como partes constitutivas da significação. Nessa perspectiva, Magda Soares ressalta que o letramento é também instrumento de exercício de cidadania, pois possibilita a participação crítica na sociedade e o acesso a bens culturais e direitos sociais (Soares, 2004). A autora ainda destaca que a escola precisa reconhecer e valorizar os múltiplos letramentos que os alunos trazem de seus contextos socioculturais, promovendo uma educação que articule criticamente as práticas locais e os saberes escolares.

O novo espaço público

As práticas de leitura nas redes sociais e nos ambientes digitais configuram-se como um campo complexo e dinâmico, que exige novas abordagens teóricas para sua compreensão. Se antes o letramento esteve vinculado à centralidade do texto escrito e à linearidade da leitura, as transformações comunicacionais da contemporaneidade exigem um alargamento do conceito. É nesse ponto que emerge a perspectiva dos multiletramentos (Rojo, 2009), que reconhece a pluralidade de linguagens em circulação e a necessidade de compreendê-las em suas articulações e semioses em circulação, compreendendo que o texto se constrói na articulação de diferentes modalidades —verbal, visual, sonora, gestual e digital.

Essa perspectiva inscreve-se no contexto da cibercultura, definida por Santos (2019) como a cultura contemporânea mediada por tecnologias digitais em rede na relação cidade/ciberespaço. Mais do que os usos de dispositivos tecnológicos, trata-se de uma estrutura que organiza o presente em todas as suas dimensões: física, afetiva e social, caracterizando-se como um modo de vida.

O conhecimento hoje se materializa cada vez mais pelos usos das tecnologias digitais, aqui entendidas como criação sociotécnica, cujos usos e aplicações são definidos pela atuação direta dos praticantes no momento sócio-histórico em que vivem. A cultura contemporânea, associada às

tecnologias digitais, cria uma nova relação entre a técnica e a vida social. Não podemos compreender os paradoxos, as potencialidades e os conflitos atuais sem compreender os fenômenos da cibercultura. (pp. 71–72).

Com base nas autoras, podemos compreender que os novos dispositivos de leitura digitais não são apenas ferramentas técnicas, mas sim criações sociotécnicas que se transformam conforme os usos e práticas dos sujeitos em seu contexto histórico. Isso nos permite explorar as possibilidades e os novos modos de leitura como fenômenos culturais, pedagógicos e políticos.

Nas vivências cotidianas hiperconectadas, as redes sociais não aparecem como instâncias isoladas, mas como expressões da própria cibercultura, funcionando como um território público tão real e constitutivo da experiência humana quanto os espaços físicos tradicionais. Esse movimento traduz-se em uma transformação comunicacional que instaura uma nova ambiência, marcada pela multitemporalidade e pela multidimensionalidade.

Dessa forma, entende-se por multitemporalidade a sobreposição de temporalidades distintas: o passado que retorna nas redes, o presente hiperconectado e o futuro já antecipado por algoritmos (Santaella, 2021). Já a multidimensionalidade refere-se à convivência simultânea de diferentes camadas da realidade —física, digital, simbólica— que se interpenetram no dia a dia (Santaella, 2021). O tempo linear, antes estruturante, cede lugar a simultaneidades, conectando espaços-tempos diversos e dando forma ao que se denomina *cíbridos* —a experiência do *on/off*, entre espaço físico e ciberespaço.

Nesse cenário híbrido, a leitura —enquanto prática cultural—assume novas características e exige novas competências cognitivas, configurando-se como um ato essencialmente multimodal e interativo. Assim, a pesquisadora Lucia Santaella (2004) sistematiza esse movimento ao propor uma tipologia de leitores, identificando três

perfis: o contemplativo, o movente e o imersivo, cada qual vinculado a seu contexto histórico e às condições culturais que o moldaram.

O leitor contemplativo, da era pré-industrial, surge com a cultura do livro impresso. Sua leitura é lenta e introspectiva, marcada pela concentração e pela ausência de pressa, favorecida pelo ambiente acadêmico e pela linearidade textual. O leitor movente, surgido na Revolução Industrial, reflete o dinamismo urbano e a aceleração informacional, com leituras fragmentadas e rápidas, alinhadas ao ritmo frenético das cidades e às inovações visuais, como o cinema. Já o leitor imersivo, próprio do século XXI, navega no ciberespaço com liberdade não-linear, interagindo com textos hipermidiáticos e plurissensoriais.

Em 2013, Santaella ampliou essa análise ao propor o leitor ubíquo, que integra a lógica colaborativa e criativa das redes digitais. Ele representa a interatividade e a multiplicidade de conexões da cultura contemporânea, em que os sentidos nascem de forma coletiva e fluida (Santaella, 2013, p. 282).

Esse perfil encontra sua linguagem e forma de expressão no hipertexto conectado às redes, que, de acordo com Xavier (2015), apresenta cinco características fundamentais: A *imaterialidade*, que, ao não depender do suporte físico, abre a possibilidade de navegação entre links. A *ubiquidade*, que possibilita o acesso simultâneo por leitores dispersos em diferentes lugares do mundo. A *convergência de mídias*, que o transforma em experiência multimodal, conectando diferentes linguagens ao texto. A *alinearidade*, que oferece ao leitor múltiplos caminhos interpretativos. E a *intertextualidade*, que insere cada fragmento em uma rede dinâmica de outros textos, expandindo as possibilidades de leitura e de criação de sentidos.

O leitor ubíquo, ao transitar por essas dimensões, atualiza uma linguagem descentralizada e móvel, intensificando os modos de interação com a informação e com o outro. Na sociedade pós-moderna,

esse movimento atualiza-se na *hipermídia* —entendida como a articulação de diferentes linguagens e mídias em estruturas alineares (Santaella, 2021). À semelhança do rizoma de Deleuze e Guattari (1995), a linguagem torna-se desmontável, reversível e em constante transformação: fluida e transversal, sem centros fixos ou hierarquias rígidas. Seus pontos de conexão multiplicam-se em direções imprevisíveis, compondo uma polimorfia viva que potencializa encontros inesperados.

As múltiplas linguagens —imagéticas, sonoras e textuais— reconfiguram, nesse cenário, os modos de interatividade e de autoria no ambiente digital, instaurando novas práticas de produção, partilha e circulação de sentidos. Para Silva (2021), a interatividade não se restringe ao contato com a interface, mas implica intervir na própria estrutura da mensagem, em um modelo comunicacional recursivo, aberto à colaboração e à reescrita permanente.

Os pressupostos da cibercultura evidenciam transformações profundas nas formas de viver, conviver e comunicar-se em uma sociedade móvel e ubíqua. Não se trata de um fenômeno transitório, mas de um movimento: aberto e contínuo, atravessado por pluralidades de forças e por modos de existir e re(existir) nas redes. Nesse horizonte, a interatividade, ao contrário da interação, traduz-se na capacidade de desestabilizar o texto, torná-lo outro, provocar sua desautomatização (Silva, 2021). Rompe-se, assim, com a lógica passiva do espectador.

Essa ruptura alcança também a concepção de autoria, que deixa de ser pensada nos moldes do «gênio criador» para afirmar-se como autoria compartilhada, em que o sujeito assume a posição de representante de múltiplos discursos (Amaral; Veloso; Rossini, 2019, n.p). A plasticidade do digital potencializa essa dinâmica, favorecendo tanto o compartilhamento de ideias quanto a negociação de sentidos. O leitor, nesse processo, não apenas faz circular a obra, mas a atualiza

continuamente em uma concepção plural de texto —acrescentando sua interpretação, *remixando* significados e cocriando na tessitura coletiva das redes.

Contudo, ao mesmo tempo, a ascensão das redes sociais e dos ambientes digitais reconfigurou nossas práticas de leitura e afetou diretamente os processos cognitivos relacionados a elas. A natureza fragmentada, multimodal e hiperestimulante desses espaços exige uma análise crítica sobre seus efeitos na atenção, na concentração, na memória e na capacidade de leitura profunda.

Impactos cognitivos da leitura fragmentada nas redes sociais

Usar as redes sociais caracteriza-se, em grande parte, pela brevidade, pela multiplicidade de estímulos sucessivos e pelas interrupções constantes. Não se verifica um interesse contínuo nas narrativas que nelas se produzem, mas um deslizar acelerado pelo *feed*, como se houvesse a necessidade de cumprir uma meta invisível. Textos extensos convertem-se em paisagens fugidias, atravessadas por olhares apressados, enquanto a busca imediata por informação assume o protagonismo das interações digitais.

Deleuze (1999) observa que a informação se reduz a um conjunto de palavras de ordem, projetadas para circular. Essas palavras moldam aquilo em que se pode acreditar ou não, inserindo os sujeitos em um sistema de controle (p. 10-11). Sem perceber, os indivíduos tornam-se submissos a essa lógica, capturados pela aceleração e pela superficialidade do ambiente digital.

No plano social, tais experiências tornam-se recorrentes no ciberespaço. Na chamada «era da informação», instala-se uma compulsão de acessar as redes continuamente. Essa ação, entretanto, não visa compreender ou sentir o conteúdo, mas responder a uma urgência de estar informado. Não acompanhar o fluxo equivale quase

a ser excluído de uma parcela do mundo que «sabe de tudo», «o tempo todo» e «a quem nada escapa».

As pessoas parecem ter opiniões sobre tudo —de maneira rápida e fragmentada—, cobrindo todos os assuntos que circulam no ciberespaço. Mais do que o conteúdo em si, prevalece a satisfação em opinar, numa tentativa de afirmar-se e ser visto nesses espaços hiper-híbridos, ainda que a participação se sustente em leituras apressadas.

Pierre Lévy (1999, p. 17; p. 81) argumenta que o ciberespaço é um meio de comunicação emergente da interconexão mundial dos computadores, que envolve não apenas aspectos técnicos, mas também simbólicos e sociais. Para ele, trata-se de um ambiente interativo onde os sujeitos constroem conhecimento coletivo, e cuja comunicação é mais rica que a telefônica, pois envolve imagens, situações e contextos que estão em jogo na interação. Já André Lemos (2003, p. 11–23) compreende o ciberespaço como um território de práticas comunicacionais e culturais que emergem da convergência entre sociedade, cultura e tecnologias digitais. Ele destaca que o ciberespaço é um espaço de fluxo, onde se desenvolvem novas formas de sociabilidade, expressão e participação, marcando a cultura contemporânea com novas configurações espaço-temporais e comunicacionais.

Essa ecologia comunicacional promove uma atenção superficial e distribuída, em detrimento do foco sustentado (Santaella, 2010). O excesso de *hiperlinks*, notificações e estímulos visuais fragmenta a atenção, condicionando o cérebro a privilegiar o processamento rápido e raso da informação (Carr, 2011). Como consequência, os leitores tendem a desenvolver menor tolerância à imersão prolongada, essencial para a compreensão de textos complexos e densos.

A leitura fragmentada impacta diretamente os processos de memorização. A retenção consistente de informações depende de uma codificação profunda, favorecida pela leitura reflexiva (Dehaene,

2012). Porém, no ambiente das redes, a sobrecarga informacional e a velocidade de consumo tendem a privilegiar o reconhecimento imediato em detrimento da consolidação mnêmica. Como consequência, os leitores desenvolvem a habilidade de localizar dados rapidamente, mas enfrentam maior dificuldade em recordá-los de forma autônoma, o que compromete a construção de conhecimentos integrados e duradouros.

Nos estudos de Wolf (2018), observa-se um declínio gradual da chamada leitura «profunda», processo que envolve inferência, reflexão crítica e elaboração emocional e intelectual. O imediatismo e a efemeridade, característicos do mundo pós-moderno, podem fragilizar circuitos neurais associados ao pensamento crítico, à empatia e à imaginação —competências tradicionalmente cultivadas pela literatura.

Essas mudanças não se restringem a aspectos comportamentais, mas refletem adaptações neurocognitivas profundas. A exposição contínua a ambientes digitais hiperestimulantes pode alterar a própria estrutura cerebral, fortalecendo circuitos associados ao processamento rápido e à multitarefa, ao passo que enfraquece aqueles ligados à contemplação (Greenfield, 2015; Small; Vorgan, 2008). Essa plasticidade implica um *trade-off*: ao mesmo tempo em que se ampliam a agilidade e a capacidade de resposta imediata, corre-se o risco de comprometer a capacidade crítica.

No entanto, viver a cibercultura não significa aderir a um determinismo tecnológico, mas elaborar usos e táticas —como sugere De Certeau (1994)— capazes de potencializar práticas inventivas e reconhecer a temporalidade ubíqua que atravessa os novos processos cognitivos.

Novas táticas de leitura no ambiente digital

As práticas de leitura nas redes sociais e nos ambientes digitais configuram-se como um campo complexo e dinâmico, que exige novas abordagens teóricas para sua compreensão. A perspectiva dos

multiletramentos amplia o conceito tradicional de leitura, ao reconhecer que ler nas redes não se restringe à decodificação de palavras escritas, mas envolve a interpretação integrada de múltiplas linguagens.

Nessa direção, os estudos sobre leitura digital e curadoria evidenciam as novas estratégias demandadas pelo ambiente online. A leitura na *web* é predominantemente segmentada, guiada por *hiperlinks* que permitem —e exigem— que o leitor trace seus próprios percursos de compreensão e interpretação. Em um contexto de superabundância informacional, a leitura metamorfoseia-se em um processo ativo de curadoria: selecionar, filtrar, validar e conectar informações dispersas torna-se parte do ato de ler, conferindo ao sujeito o papel de coautor do texto que constrói em sua trajetória de navegação.

Entretanto, esses deslocamentos suscitam questionamentos quanto a seus efeitos na educação. Como afirma Santaella, vivencia-se hoje «uma nova condição de leitura e de cognição que está fadada a trazer enormes desafios para a educação, desafios que estamos apenas começando a vislumbrar» (Santaella, 2013, p. 278). Diante desse cenário, torna-se necessário retomar os diferentes tipos de leitores já mencionados, que não se anulam, mas coexistem e se atualizam de acordo com as linguagens em circulação.

Essa atualização das formas de leitura projeta-se no que Santaella (2021) denomina «terceira natureza»: o salto do papel para a tela e as mudanças existenciais, sociais, psíquicas e sensíveis provocadas pela hipermídia. Nesse novo ambiente, a leitura e a escrita ubíqua assumem a forma de arquipélagos em expansão, onde o sistema nervoso central e perceptivo adquire uma habilidade mais interativa e dispersa da linguagem verbal, implodindo subjetividades e produzindo uma rede de percepções sensórias e cibercorporais.

As táticas de leitura passam, assim, a operar em regime de decodificação ágil de informações sinópticas e de decisões cognitivas rápidas, em que inferências são continuamente realizadas (Santaella, 2004, p. 34). Trata-se de uma cognição orientada para a polissensorialidade e para a sensomotricidade, marcada por uma experiência sinestésica ampliada.

Diante desse cenário, pensar táticas de leitura não significa apenas ajustar metodologias escolares, mas também abrir-se a experiências sensíveis que escapam à lógica da aceleração. É nesse ponto que se inscreve a proposta dos Movimentos da Cibercultura, conceito desenvolvido pelo grupo de pesquisa Educiber, cujo primeiro movimento —*auscultar o digital e hipersinestesar as redes*— teve origem na dissertação de mestrado de Thayra Fernandes Pereira, ainda em andamento.

A autora pede licença poética a Carlos Drummond de Andrade, em *A Máquina do Mundo* (1995), e ressignifica o conceito de *auscultar*: não mais reduzido à técnica de ouvir o corpo por instrumentos, mas convertido em verbo desterritorializado, gesto de escuta sensível. «Olha, repara, ausculta»: trata-se de escutar o que não se mede, o que se insinua no silêncio, o que atravessa sem alarde. É devolver ao instante sua densidade, resistindo à pressa que mecaniza a vida.

Expandir esse gesto significa *hipersinestesar as redes*. O prefixo *hiper* carrega a ideia de excesso e expansão, contrapondo-se à saturação sensorial imposta pela lógica digital —estímulos rápidos, luzes incessantes, um só sentido dominante. Inspirado em Basbaum (2012), o ato de sinestesar desloca-se para uma experiência a-racional, direta, que escapa aos filtros discursivos e mobiliza o corpo em sua multiplicidade sensível.

A percepção, nesse registro, é atravessada por uma temporalidade agórica e uma espacialidade acústica, nas quais os sentidos se

confundem e reverberam no corpo por ressonância (Basbaum, 2012, p. 246). Hipersinestesiarse, portanto, propor uma sensibilidade expandida contra o entorpecimento programado.

A atualização do paradigma moderno —linear, contemplativo, autoral— abriu espaço para experimentações que ativam múltiplos sentidos e rompem com a passividade da fruição. Reimaginar as redes, nesse horizonte, significa concebê-las como territórios sensíveis, onde sons, imagens, corpos e afetos não apenas coexistem, mas compõem mundos possíveis. É devolver às redes o tempo do sentir, o tempo do humano, o tempo dos direitos humanos.

Resgatar a potência de criar, de afetar e de estar presente na leitura e na escrita —mesmo sob a lógica da aceleração— é permitir virtualizar os usos. Como destaca Lévy (2011), em diálogo com Deleuze, o processo de virtualização não se opõe ao real, mas o prolonga, desdobrando-se em possibilidades que aguardam atualização. Diferentemente do possível —que se fecha em formas concluídas—, o virtual compõe-se de tensões e potências que se reconfiguram a cada encontro.

No virtual, no possível, no inacabado, no presente: é nesse entremeio que a leitura e a escrita contemporâneas se inscrevem. Enredadas em redes, abertas ao inacabado, multiplicam-se em formas outras, atravessadas por vozes que se cruzam e se revezam. A leitura torna-se, assim, um gesto de virtualização —sempre em deslocamento— como uma teia que, ao mesmo tempo em que sustenta, escapa. Um texto tecido por muitos, inventando-se no próprio ato de atualizar-se.

É preciso, portanto, reconhecer as transformações neurais associadas a esses processos e trazê-las para o campo da educação, de modo a abarcar suas dimensões sensíveis e, ao mesmo tempo, mitigar os impactos cognitivos da aceleração. Esse é o desafio que marca o presente: repensar as novas estratégias de leitura no ambiente digital, que passam, entre outras, por práticas de curadoria crítica da

informação, pelo incentivo à leitura multimodal e colaborativa, pela valorização de experiências sinestésicas e pela criação de metodologias que conciliem atenção profunda e interatividade em rede.

Considerações finais

Considerando a realidade brasileira e a história das práticas de leitura e escrita, é possível compreender por que as iniciativas educacionais ainda são, em muitos casos, tímidas. A ênfase na decodificação, ainda presente em muitas escolas, é herança de um modelo tradicional que privilegia apenas um tipo de letramento: o escolar. Nesse modelo, a escrita é tratada como produto autônomo, desvinculado de seu contexto de produção, e pressupõe-se que exista uma única forma de letramento, associada a ideias de progresso, civilização e mobilidade social – ignorando, assim, a multiplicidade de letramentos existentes... em multiletramentos (Rojo, 2009).

O foco no letramento escolar e a negação da dimensão social do letramento, assim como a priorização de um único modelo, pode contribuir para a rejeição que muitos alunos demonstram em relação à leitura. Os textos escolares, em sua maioria distantes dos cotidianos e dos interesses dos estudantes, assumem frequentemente um sentido negativo. No entanto, são justamente as práticas sociais cotidianas —incluindo agora as práticas digitais— que constituem não apenas o ato de ler, mas o próprio sujeito leitor, uma vez que a apropriação da linguagem se dá por meio da internalização progressiva de interações socialmente situadas, em um movimento que vai do interpessoal ao intrapessoal (Marcuschi, 2008).

Estes impactos cognitivos não implicam um determinismo tecnológico negativo, mas exigem uma resposta educativa consciente. Se, por um lado, as redes sociais desenvolvem competências valiosas — como a navegação em múltiplas semioses e a curadoria informacional—por outro, é urgente que a escola assuma o papel de promover o equilíbrio. Isso inclui estimular a prática regular de leitura

profunda em paralelo ao consumo de conteúdos digitais; ensinar estratégias de gestão de atenção e concentração em ambientes multitarefa; discutir abertamente os efeitos das tecnologias na cognição, empoderando os alunos para que se tornem utilizadores mais conscientes e críticos.

Portanto, a formação de leitores proficientes exige superar a falsa dicotomia entre as dimensões individual e social do letramento. Se, por um lado, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas é fundamental para a decodificação e compreensão textual, por outro, é apenas no âmbito das práticas sociais —que agora incluem obrigatoriamente as práticas digitais— que a leitura adquire sentido e função. A escola, portanto, deve promover multiletramentos críticos que não apenas ensinem a ler, mas que também mobilizem os repertórios culturais dos alunos, incentivem a participação em comunidades de leitores (incluindo as digitais) e possibilitem o engajamento em práticas discursivas autênticas em todos os espaços sociais contemporâneos.

Só assim formaremos cidadãos capazes de usar a leitura como ferramenta de interpretação, intervenção e transformação do mundo, tanto nos espaços tradicionais quanto nos ambientes digitais que constituem nossa realidade social contemporânea.

Referências bibliográficas

Amaral, M. M., Veloso, M. M. S. de A. y Rossini, T. S. S. (2019). A autoria coletiva no contexto da educação em tempos de cibercultura. Em: *Informática na Educação: autoria, linguagens, multiletramentos e inclusão* (pp. xx-xx). Santos, E. O., Pimentel, M. y Sampaio, F. F. (orgs.), Sociedade Brasileira de Computação, Porto Alegre.

Andrade, C. D. (1995). *Claro enigma*. Rio de Janeiro: Record.

- Basbaum, S. (2012). Sinestesia e percepção digital. *TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, (6), 245-266. <https://revistas.pucsp.br/teccogs/article/view/52891>.
- Carr, N. (2011). *The shallow: What the internet is doing to our brains*. Nueva York: W. W. Norton & Company.
- De Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer*. Lisboa: Editora Vozes.
- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura: Como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Deleuze, G. (1999). *O ato de criação*. Folha de São Paulo.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. I. São Paulo: Editora 34.
- Geraldi, J. W. (2009). *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado das Letras.
- Greenfield, S. (2015). *Mind change: How digital technologies are leaving their mark on our brains*. Barcelona: Random House.
- Kleiman, A. (1998). *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes Editores.
- Koch, I. V. y Elias, V. M. (2007). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. Barcelona: Editorial Contexto.
- Lemos, A. (2003). *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Barcelona: Sulina Editorial.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Lévy, P. (2011). *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Buenos Aires: Parábola Editorial.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Buenos Aires: Parábola Editorial.
- Santaella, L. (2004). *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus Editora.
- Santaella, L. (2010). *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus Editora.

- Santaella, L. (2013). *Comunicação ubíqua. Repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus Editora.
- Santaella, L. (2021). *Humanos hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet*. São Paulo: Paulus Editora.
- Santos, E. (2019). *Pesquisa-formação na cibercultura* (E-book Kindle). Salamanca: EDUFPI.
- Silva, M. (2021). Interatividade na educação híbrida. En: *Informática na educação: interatividade, metodologias e redes* (Série Informática na Educação, v. 3). Pimentel, M., Santos, E. y Sampaio, F. F. (orgs.), Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação.
- Small, G. y Vorgan, G. (2008). *iBrain: Surviving the technological alteration of the modern mind*. Madrid: HarperCollins.
- Smith, F. (1989). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Artes Médicas.
- Soares, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Soares, M. (2004). *Alfabetização e letramento*. Barcelona: Editorial Contexto.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. São Paula: Artmed.
- Tfouni, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. Lima: Editorial em Imprente Cortez.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Madrid: Harper.
- Xavier, A. (2015). Desafio do hipertexto e estratégias de sobrevivência do sujeito contemporâneo. *Estudos da Lingua(gem)*, 13(2), 73–90.