

## LEITORES EM CENA: A COMPLEXIDADE DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA CONTEMPORANEIDADE

. Vania BELLI<sup>1</sup>

**RESUMO:** Propomos neste trabalho tecer algumas considerações sobre as possibilidades abertas para os educadores a partir da conceituação de leitura como um processo múltiplo de construção interpretativa. A concepção de um sujeito, destituído de anterioridade em relação ao sentido do mundo, tornou o leitor parte determinante no processo de significação. O leitor não é aquele que compreende um sentido pré-determinado do texto, mas sim aquele que produz sentidos próprios, guiados pelas referências de uma comunidade interpretativa (STANLEY FISH, 1980). Professores, críticos, comentadores, mas também, amigos, parentes e outros textos, constroem uma rede comunitária de produção possível de sentidos. Temos então um movimento ininterrupto de transformação e aproximação, onde o cotidiano e as negociações possíveis entre as diferenças (tolerância, aceitação, evitação) tornam-se dínamos, sustentando a convivência múltipla e diferenciada que caracteriza nossos tempos. A partir de uma pesquisa, envolvendo 248 jovens entre 13 e 18 anos, pretendemos discutir diferentes práticas de leitura na contemporaneidade, não somente nos livros, nas revistas e outros meios impressos, mas, principalmente, na rede digital, na tela do computador. O deslocamento da leitura de textos para a possibilidade de transformação em hipertextos é uma das grandes revoluções dos últimos tempos e tem gerado conseqüências sociais, cognitivas e discursivas. Nossas considerações a partir desta pesquisa indicam que as comunidades interpretativas contemporâneas, longe de pautarem-se na autoridade explícita, hierárquica e legitimamente composta (MANGUEL, 1997), formam-se nas interações e são mediadas por interpretações sociais constituídas com base nas negociações de sentidos e de reconhecimento das diferentes leituras da realidade (POSTMAN, 2002).

**PALAVRAS-CHAVE:** hipertexto; produção de sentido; jovens leitores; subjetividade.

Segundo uma recente pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, intitulada *Retratos da leitura no Brasil*, publicada no Jornal O Globo de 17 de agosto de 2008, 8,5 livros são lidos por ano por jovens entre 11 e 13 anos, 6,9 por crianças entre 06 e 10 anos, 6,6 por adolescentes entre 14 e 17 anos, enquanto o adulto médio lê 3,4 livros por ano. Podemos então concluir que os jovens e adolescentes lêem mais do que os adultos? Qual o papel desempenhado pelos diferentes suportes de leitura, veiculados pelas mídias

---

<sup>1</sup> UNIVERSO – Mestrado em Psicologia. Rua Marechal Deodoro 217, Centro - CEP 24.030-060 - Niterói/RJ, Brasil. Email: vania\_belli@yahoo.com.br

digitais, Internet, revistas, filmes, programas de rádio e televisão, na leitura dos livros? Qual a relação da leitura das crianças e adolescentes com o ambiente escolar?

A partir do entrelaçamento das noções de leitura e de juventude podemos encontrar um caminho bastante profícuo para pensarmos nossos tempos contemporâneos. Quando procuramos pensar a própria idéia de juventude como um tempo de mudança, de passagem entre o estado infantil para o estado adulto, tropeçamos inevitavelmente na questão da educação. Conduzir o jovem no processo de mudança, nos ritos de passagem, é uma das funções reconhecidas por todos envolvidos no projeto de educar. Entretanto, hoje, diante do que muitos chamam de revolução tecnológica, vivemos uma situação onde os mais velhos não *re-conhecem* mais o mundo em que foram educados, não sabem mais sobre as coisas desse mundo do que sabem os jovens, não se sentem mais tão à vontade nas novas situações educacionais que deslocam velhos hábitos e tradições, enfim, os mais velhos não estão mais tão seguros sobre o que significa educar.

A inter-relação necessária, construída historicamente, entre a leitura e a educação dos mais jovens, tem sido apontada por Postman (2002), como um dos fatores determinantes do desaparecimento da infância na contemporaneidade. Se os fins das práticas educativas não são mais os mesmos do século passado é porque não temos mais jovens e crianças como as do século passado. Postman, invertendo a argumentação estabelecida por Áries (1978), em seu livro *A História Social da Criança e da Família*, segundo a qual a *infantilização* da criança pode ser datada historicamente e detectada a partir de práticas de proteção e de discriminação (roupas diferentes, produtos culturais diferentes, comidas diferentes e, principalmente, linguagens diferentes), afirma que vivemos hoje tempos de homogeneização entre as idades do sujeito humano.

Nossos jovens e nossas crianças vestem o mesmo estilo de roupas dos adultos, assistem a uma programação televisiva e cinematográfica muito menos diferenciada (desenhos animados para adultos, novelas para crianças, filmes feitos para agradar toda a família) e, principalmente, tem acesso a informações antes classificadas apenas para a idade adulta. As tecnologias da informação e da comunicação suavizam cada vez mais a tênue linha que ainda tenta separar o que *não é assunto para crianças*.

Qual é então a cena contemporânea? Como podemos perceber os novos leitores em cena? É inegável que, na sociedade contemporânea, as mídias buscam encontrar um público consumidor entre sujeitos de qualquer idade, não deixando ninguém fora de seu alcance. A indústria do livro é também responsável por essa democratização e banalização da informação, na medida em que se desdobra em mercadoria atrativa. Uma de nossas primeiras questões pode então começar a ser respondida. O que temos em cena é um jovem leitor que lê os livros que lhes são destinados. Uma criança que lê o que os adultos educadores (família e escola) escolhem para eles. Talvez esteja aqui a explicação para o número maior de livros lidos por jovens e crianças.

Os *adultos-educadores* ainda compram livros para seus jovens e suas crianças porque acreditam que neles os mais jovens podem encontrar um sentido orientado por seus próprios repertórios interpretativos. Entretanto, eles próprios não lêem livros, apesar da certeza de que ler é muito importante. A subjetividade contemporânea não se orienta mais pela cultura do livro já faz quase um século. A cultura áudio visual e a própria cultura oral tomaram conta do imaginário e dos espaços cotidianos desde os meados do século XX.

A proposta de um novo tipo de leitor, um leitor midiático, um leitor internauta, enfim, um leitor autor, altera a experiência cotidiana da leitura. A interatividade da

leitura é o resultado do que Canclini (2008) denominou convergência digital, ou seja, leio hoje o livro sobre o qual li ontem no jornal, na semana passada na revista, e que, provavelmente, vou assistir um filme no cinema ou um seriado na televisão daqui a alguns meses. Posso também ler sobre ele em inúmeros *blogs*, participar de uma comunidade virtual que discute a obra deste autor, ouvi-lo novamente em um *áudio-book* que vou baixar no meu mp3 e, finalmente, percorrer inúmeros sites que fazem direta ou indiretamente referencia a este livro na Internet.

A partir da conceituação de leitura como um processo múltiplo de construção interpretativa, temos que o suporte textual, um livro, um cd ou um computador, faz toda diferença neste processo. O tempo e a especialidade da leitura são fundamentais para o tipo de construção possível. As tecnologias introduziram transformações substantivas nas praticas de leitura independentemente do suporte material. Hoje, a materialidade do livro, assim como sua forma, não é mais a mesma, aí estão as *xerox* e os livros de textos para comprovar. O livro não é mais uma totalidade, ele apenas se institui enquanto uma identidade referenciada.

A partir da concepção desenvolvida por Stanley Fish (1980), de comunidades interpretativas, a leitura não pode mais ser considerada um processo individual, mas sim uma prática social, histórica e política compartilhada. A noção de comunidade interpretativa possibilita a superação da dicotomia texto-leitor na indagação sobre o processo de produção de sentidos ou interpretações. As estratégias específicas de leitura de um texto seja ele qual for pré-existem o ato de leitura individual, além de limitar e orientar suas possibilidades reais. Essa alteração radical na compreensão da leitura aponta para uma mudança paradigmática na forma como esta se relaciona com a constituição subjetiva, particularmente no que se refere aos valores éticos e à construção de identidade.

A construção de um sujeito, compulsoriamente destituído de uma anterioridade em relação ao sentido do mundo, tornou o leitor parte determinante no processo de significação. O leitor não é aquele que compreende, ou entende um sentido pré-determinado do texto, mas sim aquele que produz um sentido próprio, guiado pelas referências de uma comunidade interpretativa. Professores, críticos, comentadores, artistas, mas também, amigos, parentes e outros textos, constroem uma rede comunitária de produção possível de sentidos. Não se trata de uma autoridade explícita, hierárquica e legitimamente composta, como foi, por exemplo, o caso até o século XVIII, onde uma interpretação era considerada mais ou menos acertada por um grupo de poder específico e, conseqüentemente, tornava-se a interpretação oficial do texto (MANGUEL, 1997). O que temos, a partir da modernidade, é um ato de leitura onde o leitor realiza um trabalho em relação ao texto, não recebe o texto simplesmente, mas interage com ele, mediado por interpretações de grupos sociais constituídos com base nestas próprias interpretações.

Cada sujeito torna-se, portanto, uma rede de interdependências. Da heterogeneidade de disposições afetivas e de pressupostos cognitivos que constituem a subjetividade, da qual fazemos parte e que, de algum modo, ajudamos a constituir através dos nossos atos e de nossas experiências, torna-se imperativo dar um sentido. Nessa instância de constituição imaginária de produção de sentido a relação entre texto e leitor e sujeito e mundo, não são naturais, mas sim histórica e culturalmente determinada. Por culturalmente determinada, queremos dizer lingüisticamente, socialmente e geograficamente. O sujeito corporificado da *episteme* contemporânea não admite um pensamento fora das coordenadas do espaço e do tempo, o corpo vivo supõe uma determinação ecológica, individualmente, socialmente e fisicamente. Como afirmou Kroeber, em 1917, Bach, se tivesse nascido no Congo e não na Saxônia, não poderia ter

sido Bach. As conseqüências dessa reflexão tão elementar parecem ter sido esquecidas pela psicologia, pela educação e pelas ciências do homem, de modo geral, durante mais de um século (BRUNER, 2001)

Temos então um movimento ininterrupto de transformação e aproximação entre diferentes leituras, diferentes subjetividades e identidades culturais. Tendo o cotidiano e as negociações possíveis entre as diferenças (tolerância, aceitação, evitação) como dínamos, estes movimentos sustentam a convivência múltipla e diferenciada que caracterizam nossos tempos. Na escola, por exemplo, é o tempo da inclusão e da abertura curricular, da maior participação do aluno e da busca pela subjetivação das relações professor aluno. A legitimação da heterogeneidade *identitária* dos sujeitos contemporâneos, convivendo nos mesmos espaços sócio culturais, aponta para a necessidade de negociação de sentidos e de reconhecimento das diferentes leituras da realidade (POSTMAN, 2002).

Nesse sentido as comunidades interpretativas passam a corporificar as interpretações que sustentam valores e posicionamentos éticos distintos. Como afirma Bauman (2004), em seu livro *Ética Posmoderna*, uma nova figuração do espaço social contemporâneo é o estranho. Todos são estranhos e é necessário que seja assim para podermos manter a convivência comunitária entre leituras e interpretações da realidade e dos valores cada vez mais caracterizadas pela *uniqueness*, pela singularidade. Numa luta constante por limitar e defender fronteiras, o sujeito contemporâneo vive sempre uma vida precária, instável e estressante, já que vive sempre com estranhos. O sentimento de que pode estar em constante ameaça advém da certeza de que suas interpretações/ construções da realidade são relativas e podem ser questionadas e subjugadas a qualquer momento.

Nos espaços de convivência, hoje, temos comunidades de leitores intérpretes para as quais é vital a preservação e a explicitação de seus pressupostos, suas crenças e suas

raízes imaginárias. O desejo pela interlocução exige uma atitude crítica e reflexiva. O deslocamento da leitura de textos para a possibilidade de transformação em hipertextos tem gerado conseqüências sociais, cognitivas e discursivas. As comunidades de leitores-interpretês se constituem como resposta a estas conseqüências, já que ninguém mais está à vontade vivendo socialmente entre estranhos, ninguém mais está seguro sobre seus saberes e seus conhecimentos sempre passíveis de serem confrontados e, finalmente, ninguém fica tranqüilo em suas interações discursivas constantemente dependentes das mídias (telefone, email, msn).

A visibilidade das comunidades de leitores-interpretês é maior entre os jovens. A necessidade de exposição e de interação fica evidente nos inúmeros sites de relacionamento, tipo orkut, e no desenvolvimento dos *blogs* de variadas formas. A presença dos elementos tecnológicos na sociedade, especialmente a *Internet*, vem transformando o modo dos jovens se comunicarem, se relacionarem e construírem conhecimentos. Encontramos aqui as questões que assinalamos no início deste texto; o que, como e porque os jovens estão lendo na contemporaneidade? Qual a relação destas leituras com sua formação subjetiva, com as comunidades interpretativas, com as diferentes mídias e, por fim, com o ambiente escolar?

Dentro de um projeto mais amplo, intitulado *Linguagem e construção psicossocial da subjetividade na escola e na família*, iniciado em 2006, venho desenvolvendo uma série de pesquisas com jovens, evitando o que Merleau-Ponty caracterizou como um pensamento de sobrevôo. Segundo esse autor, o pensamento de sobrevôo é aquele que fala sobre as condições humanas de existência sem permitir que estas se manifestem como humanas, ou seja, através da linguagem. Em nossa pesquisa, que envolveu até o momento, 248 jovens entre 13 e 18 anos, pretendemos discutir diferentes práticas de leitura, de estudo e de produção de conhecimento, na contemporaneidade, não somente

nos livros, nas revistas e outros meios impressos, mas, principalmente, na rede digital e na tela do computador. Buscando não sobrepor um discurso sobre as condições de leitura, convivência e aprendizagem destes jovens, procuramos oportunizar que eles falem por si mesmo e sobre eles mesmos.

Nossa perspectiva metodológica impõe um trabalho de produção de sentidos onde os próprios participantes da pesquisa contribuem para a compreensão do que pretendemos investigar. Nossa opção pela realização de entrevistas em grupos focais se fundamenta na intenção de valorizarmos o caráter relacional da entrevista. Sendo uma situação coletiva, as entrevistas possibilitam uma experiência concreta de interação social entre os jovens e destes com os pesquisadores, em diferentes contextos. Até a segunda fase de nossa pesquisa, tanto a aplicação dos questionários quanto os grupos focais foram realizados no ambiente escolar.

Um aspecto importante de nosso trabalho de campo tem sido a descoberta. Nosso roteiro de entrevista para os grupos foi baseado em uma pesquisa previa com um questionário, mas entendemos que o roteiro é só um início de conversa e que o mais importante é que o grupo possa deixar surgir novas questões ou diferentes encaminhamentos.

Uma das questões que surgiu e que nos fez pensar em outras possibilidades de cenários para a realização das entrevistas foi a fala de um menino em um dos grupos realizado em uma escola particular, com 06 adolescentes entre 13 e 15 anos. Ao tentar qualificar a forma de aula que ele consideraria a mais produtiva, o menino indicou o próprio grupo como forma ideal, isto é, dinâmico, interativo e motivador. A partir dessa fala percebemos o quanto o fato de estarmos realizando as entrevistas dentro do ambiente escolar pode ter interferido com as falas, os comportamentos e as respostas que recebemos. O próprio trabalho de pesquisa foi parcialmente assimilado a uma

atividade escolar e o papel do pesquisador associado ao do professor. Num futuro próximo daremos início a uma terceira fase de nosso trabalho com a realização de grupos em outros ambientes.

Os resultados de nossa pesquisa ainda são parciais, mas já indicam algumas direções bastante significativas. Não pretendemos aqui fazer o relato de nossa pesquisa, mas sim gostaríamos de discutir alguns destes resultados que estão mais diretamente relacionados às questões teórico-metodológicas levantadas. Três pontos serão aqui considerados: 1- a virtualidade; 2- a hipertextualidade; 3- as negociações de sentido.

Castells (1999) descreve o espaço virtual como um espaço desprovido de materialidade embora dotado de realidade, sendo também flexível, estruturado em rede e com infinitos centros de comunicação. Esse novo espaço é, sobretudo, o suporte para muitas das práticas sociais dos adolescentes na atualidade. Hoje, os adolescentes participam da criação e da habilitação de um novo espaço de vida, e nele estão reinventando novas formas de ser, de sentir e de se relacionarem uns com os outros. Para investigar essas mudanças o melhor caminho seria acompanhar os adolescentes que navegam pela rede, pela espontaneidade com que habitam as salas de bate-papo e de jogos *on line* e pela criatividade com a qual constroem *blogs* e *sites*, marcando presença no ciberespaço. Por suas falas podemos atestar que esses adolescentes que já nasceram em um mundo digital, sabem muito pouco de como era o mundo antes da *Internet*.

Esses adolescentes encontram no espaço virtual uma fonte de prazer e, mais do que isso, levam para o mundo real todo o prazer e o divertimento que experimentam em suas aventuras na rede. Desse ponto de vista, a juventude contemporânea torna-se o que poderíamos chamar de uma juventude *light*, muito feliz e divertida. Mas de que

felicidade se trata aqui? Uma felicidade desencarnada? Um aparato cognitivo, um pensamento sem corpo?

No espaço virtual o corpo de quem navega não tem lugar, mas isso não foi citado uma só vez como um problema nos grupos entrevistados. Pelo contrário, o corpo só é citado como aquilo que incomoda, que atrapalha e encurta o tempo de navegação. A viagem através da tela de um computador assemelha-se muito ao deleite da leitura de certos romances do início do século XX. Através destas experiências virtuais os jovens buscam e, algumas vezes conseguem, explorar aspectos desconhecidos de si mesmo, e se surpreendem com o descortinamento de outros *personagens* virtuais sem que seus corpos façam qualquer deslocamento.

Um adolescente em um dos grupos de 13 a 15 anos de uma escola pública, afirmou que ele não se engana nunca e que sabe que tudo o que acontece na Internet é falso ou pelo menos tem grande chance de ser, portanto, nos *chats* e nas comunidades ele criou um personagem e também vive um mundo de mentiras – segundo ele, como todo mundo na Internet. Já outro adolescente, neste mesmo grupo, fala que o espaço virtual é um lugar de interação e convivência e que já fez amigos verdadeiros *lá dentro*.

A noção de transitoriedade e de falta de fidedignidade que acompanha a experiência virtual apresentou, em nossos resultados, uma relação com a questão da credibilidade das informações. Os livros ainda são considerados muito mais fidedignos do que a rede e as razões apontadas são exatamente a permanência do livro em oposição à transitoriedade da rede, a autoridade hierárquica do livro contra a democracia da rede e, por fim, a dificuldade do livro contra a facilidade da rede (o verdadeiro é sempre mais difícil – o que vem fácil vai fácil).

Os textos digitalizados organizam de maneira nova, a relação entre a demonstração e as fontes, a organização da argumentação, os critérios da prova, e a relação com os

leitores. Desta forma, o leitor pode desenvolver sua argumentação, segundo uma lógica que não é mais necessariamente linear e dedutiva, mas aberta, fragmentada e relacional. O jovem leitor pode consultar, por ele mesmo, os documentos que são os objetos ou materiais de pesquisa (CHARTIER, 1998), deixando de lado certa suposição de que o conhecimento deve ser adquirido segundo uma ordem previamente determinada. A lógica linear e disciplinar integra a matéria textual em livros, partes ou capítulos de um discurso único, contidos em uma só obra, dispostos numa ordem pré-determinada. O hipertexto e a hiperleitura, possíveis a partir dos textos digitalizados, produz transformações nas relações possíveis entre as imagens, os sons e os textos, associados de maneira não linear pelas conexões eletrônicas, do mesmo modo que as ligações pensáveis e realizáveis entre textos fluidos, nos seus contornos e em número virtualmente ilimitado.

Um ponto muito discutido pelos adolescentes é a mudança nos próprios livros didáticos impressos. A interatividade, o apelo visual e até a presença de outras mídias concomitantemente, cds e dvds acompanhando o livro, são apontados pelos adolescentes como livros estimulantes e muito melhores do que aqueles empoeirados e fedorentos da biblioteca (grupo de alunos de uma escola particular, 16 a 18 anos). Do mesmo modo que lê na tela do computador o jovem busca no livro um hipertexto, não se submetendo à leitura linear. Os livros e revistas em quadrinhos ainda são considerados pela maioria como uma leitura bem mais agradável e divertida, foi citada em um grupo (13-15 anos) como uma leitura relaxante.

Em um ponto de nossas entrevistas encontramos algumas falas que explicam o alto número de livros que os jovens dizem ler por ano. Quando perguntávamos se liam muito a resposta era quase sempre enfática, - sim, lemos muito – entretanto quando perguntávamos se liam livros que não os solicitados pela escola, 43% afirmaram que

nunca, 22% disseram que as vezes e apenas 10 adolescentes disseram que sim, que costumam ler livros sem serem os da escola.

Entre os grupos de adolescentes mais velhos, entre 16-18 anos, a Internet é citada tanto como a melhor fonte de informações como uma ferramenta para o estudo. Entretanto, no grupo dos mais novos, a Internet é citada como fonte de informações, mas não de estudo. Em um dos grupos, desta faixa etária, o ponto principal da discussão era a impossibilidade de conciliar estudo e computador, tal a sedução exercida pelos sites de relacionamento e outras formas de interatividade. Por outro lado, para este grupo, o mesmo que lê mais livros por ano, segundo a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, citada no início deste trabalho, os livros continuam sendo uma das últimas opções de lazer ou divertimento, sendo citados como ferramentas para o estudo.

De modo geral, temos que concordar com os resultados dos estudos de Charlot (2001), que apontaram para o fato de que há uma quase oposição entre as concepções de saber e de estudar entre os jovens contemporâneos. O desconhecimento do que eles próprios sabem ou deixam de saber é uma constante e o estudo não é apontado nunca como um modo de chegar a saber algo, apenas como uma forma de ter um bom resultado escolar. Quando narram alguma situação de aprender no próprio computador, por exemplo, descobrir como fazer uma apresentação em *power point*, a situação é percebida como um ganho totalmente extra escolar, sem qualquer relação com seus estudos. O aprender, para a grande maioria dos jovens entrevistados (72%), está associado à sala de aula e ao professor, com raras menções ao livro.

Um dos pontos mais importantes de nossa pesquisa é que até o presente momento não encontramos nem um só jovem que não utilize o computador e a Internet com frequência. Todos sabem o que é um *blog*, um *Chat* e o *google*. Por outro lado, quando

perguntávamos sobre a biblioteca, muitos não tinham sequer uma experiência para contar. Apenas um adolescente respondeu que vai sempre à biblioteca. Das seis escolas envolvidas na pesquisa apenas em duas podemos dizer que existe uma biblioteca. Também, para sermos exatos, não existem computadores disponíveis para os alunos. A diferença é que, tenha ou não um computador na escola ou em casa, o jovem vai para a *lan house* para acessar a rede ou para jogar e fazer pesquisas da escola, nessa ordem de prioridades. Muitos afirmam que preferem o espaço das *lan houses* pela privacidade e liberdade que proporcionam.

As respostas destes jovens às questões sobre a busca de informações, de conhecimentos e de compreensão sobre fatos importantes da vida indicam uma relação importante sobre as comunidades interpretativas. Se, por um lado, quase 50% dos entrevistados afirmam que buscam na Internet as informações que precisam, por outro lado, quando perguntados sobre os estudos, os livros e a Internet foram igualmente, na mesma proporção, lembrados. Por fim, quando foi perguntado onde eles buscariam apoio para entender uma coisa realmente importante, a maioria afirma que procura a família, seguida pelos amigos, pela escola e, por último, a Internet. Sobre a confiança que eles têm nas informações que recebem, 65% afirma confiar mais na família, 27% confia mais nos professores e apenas três adolescentes disseram confiar na Internet.

Nossas considerações a partir desta pesquisa indicam que as comunidades interpretativas contemporâneas, longe de pautarem-se na autoridade explícita, hierárquica e legitimamente composta (MANGUEL, 1997), formam-se nas interações e são mediadas por interpretações sociais constituídas com base nas negociações de sentidos e de reconhecimento das diferentes leituras da realidade (POSTMAN, 2002).

Nesse mundo textual sem fronteiras, o jovem leitor contemporâneo está diante de uma revolução técnica de produção e distante da reprodução de textos, uma revolução do suporte da escrita e uma revolução das práticas de leitura. A representação eletrônica da escrita modifica radicalmente a noção de contexto e, conseqüentemente, o próprio processo de construção de sentido. A negociação dos sentidos vai permitir não só a fluidez das comunidades interpretativas, mas também a manutenção dos vínculos sociais. Segundo os jovens, o professor que tem *orkut*, que sabe o que é o *you tube*, tem muito mais chance de conseguir estabelecer um vínculo com eles do que aqueles que ficam só falando o tempo todo, considerado muito chato.

Como ficou evidenciado por diferentes falas dos jovens entrevistados, a cultura contemporânea do imediatismo, do nomadismo e da transitoriedade, promove um descompasso entre a quantidade e a qualidade das informações disponíveis e as próprias experiências dos jovens. O espaço virtual muitas vezes carece de contexto e não possibilita a construção de sentido. Os jovens, eles mesmos, reconhecem a falta de possibilidades de uma conversa verdadeira ou mais conseqüente, pela Internet. Assim como afirmam ser impossível ler um livro inteiro na tela do computador.

Estamos novamente diante do impasse da coexistência do livro com outras formas de recepção. Como sabemos, não basta ler um livro para estabelecermos uma relação produtivo-prazerosa com o texto. O prazer do texto envolve uma entrega, um envolvimento. A leitura digitalizada é de outra ordem mas ainda assim é leitura. Estamos diante de uma complexificação do conceito de leitura, o que sabíamos já não basta. Será preciso aprendermos outras possibilidades de ler.

Ainda assim, aos mais velhos convém transmitir o prazer da tradicional leitura das entrelinhas, aquela para a qual é preciso tempo, é preciso envolvimento, é preciso um

olhar atento e, mais que tudo, um desejo de buscar um sentido. Será que a leitura apressada, descontextualizada e irreversível do texto digitalizado é a única forma possível? Ou será que essa é a que mais convém a uma cultura onde nada pode satisfazer por muito tempo? Onde estar conectado não é sinônimo de estar interagindo? Onde o que não é belo e feliz não importa?

A partir do exposto é possível compreender a extensão das transformações pelas quais deverão passar as práticas educacionais nas próximas décadas. As implicações e desafios impostos aos educadores pela complexidade *identitaria* de nossos tempos, devem levar a uma política sócio educacional que seja capaz de explicitar suas bases, isto é, o *corpo-vivo* dos responsáveis por sua elaboração, assim como propor uma crítica reflexiva destas próprias bases. Quando uma verdade se cristaliza é preciso que novas questões possam surgir para fazê-la viva novamente.

### **Referências bibliográficas**

- ÁRIES, Philippe. *Historia social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BAUMAN, Zignunt. *Ética Pós-moderna*. Buenos Aires: Siglo Vintiuno, 2004.
- BRUNER, Jerome *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CASTELLS, Michel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- MANGUEL, Alberto. *Uma historia da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.
- FISH, Stanley. *Is there a text in this class?* Cambridge: Harvard University Press, 1980.