ISSN 2178-2229

DOI: https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n1e28111

A história da educação em tempos de mudança de paradigma: novos modos de pensar e velhas maneiras de olhar

The history of education in times of paradigm shift: new ways of thinking and old ways of looking

La historia de la educación en tiempos de cambio de paradigma: nuevas formas de pensar y viejas formas de mirar

Carlota Boto
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7389-2391

Resumo: O presente artigo procurará perspectivar o tema à luz de seus antecedentes históricos. A proposta é a de tecer reflexões sobre a informação digital e a produção de sentido na operação historiográfica. Trata-se de averiguar os mecanismos pelos quais a pesquisa em educação tem ocorrido no território da internet, indagando sobre os impasses e as dificuldades produzidos quando se confronta e investigação na tela com a pesquisa de documentação e bibliografia impressas. Entretanto, é possível dizer que outros momentos, na história da cultura ocidental, já se depararam com mudanças tecnológicas de grande monta, as quais desafiaram os modos anteriores de se lidar com o conhecimento. Com vistas, portanto, à prospecção do futuro, este texto deverá debruçar-se sobre os caminhos do passado, procurando indicar alguns outros períodos de inflexão, que deram lugar a inovações técnicas, produzindo, com isso, transformações nos comportamentos letrados e públicos. Quais estratégias de investigação acadêmica foram, nesse passado, operadas para a produção de sentidos? E, por analogia, hoje, quais seriam as dinâmicas envolvidas em novas formas de pesquisar, que transformam ou alteram procedimentos, rituais e práticas inscritos na operação historiográfica? São modos de pensar e maneiras de olhar: mudanças de paradigma na construção do trabalho de investigação.
Palavras-chave: história da leitura; história da educação; cultura digital; imprensa; cultura letrada.

Abstract: This paper will seek to examine the topic in light of its historical antecedents. The purpose is to reflect on digital information and the production of meaning in historiographical practice. The aim is to examine the mechanisms by which educational research has occurred online, investigating the impasses and difficulties created when on-screen research is contrasted with research in printed documents and bibliographies. However, it is possible to affirm that other moments in the history of Western culture have already encountered significant technological changes that challenged previous ways of dealing with knowledge. Therefore, with a view to exploring the future, this text should examine the paths of the past, seeking to identify other periods of inflection that gave rise to technical innovations, thereby producing transformations in literate and public behavior. What academic research strategies were employed in the past to produce meaning? And, by analogy, today, what would be the dynamics involved in new forms of research that transform or alter procedures, rituals, and practices inscribed in the historiographical process? These are ways of thinking and ways of seeing: paradigm shifts in the construction of research work.
Keywords: history of reading; history of education; digital culture; press; literate culture.

Resumen: Este capítulo busca examinar el tema a la luz de sus antecedentes históricos. El propósito es reflexionar sobre la información digital y la producción de sentido en la práctica historiográfica. El

Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

objetivo es examinar los mecanismos mediante los cuales la investigación educativa se ha desarrollado en línea, investigando los impasses y dificultades que surgen al contrastar la investigación en pantalla con la investigación en documentos impresos y bibliografías. Sin embargo, es posible afirmar que otros momentos de la historia de la cultura occidental ya han experimentado cambios tecnológicos significativos que desafiaron las formas previas de abordar el conocimiento. Por lo tanto, con miras a explorar el futuro, este texto debe examinar los caminos del pasado, buscando identificar otros períodos de inflexión que dieron lugar a innovaciones técnicas, produciendo así transformaciones en el comportamiento literario y público. ¿Qué estrategias de investigación académica se emplearon en el pasado para producir sentido? Y, por analogía, hoy en día, ¿cuáles serían las dinámicas de las nuevas formas de investigación que transforman o alteran los procedimientos, rituales y prácticas inscritos en el proceso historiográfico? Estas son formas de pensar y de ver: cambios de paradigma en la construcción del trabajo de investigación.
Palabras clave: historia de la lectura; historia de la educación; cultura digital; prensa; cultura letrada.

1 Introdução

O presente artigo procurará perspectivar o tema à luz de seus antecedentes históricos. A proposta é a de tecer reflexões sobre a informação digital e a produção de sentido na operação historiográfica. Trata-se de averiguar os mecanismos pelos quais a pesquisa em educação tem ocorrido no território da internet, indagando sobre os impasses e as dificuldades produzidos quando se confronta e investigação na tela com a pesquisa de documentação e bibliografia impressas. Entretanto, é possível dizer que outros momentos, na história da cultura ocidental, já se depararam com mudanças tecnológicas de grande monta, as quais desafiaram os modos anteriores de se lidar com o conhecimento. Com vistas, portanto, à prospecção do futuro, este texto deverá debruçar-se sobre os caminhos do passado, procurando indicar alguns outros períodos de inflexão, que deram lugar a inovações técnicas, produzindo, com isso, transformações nos comportamentos letrados e públicos. Quais estratégias de investigação acadêmica foram, nesse passado, operadas para a produção de sentidos? E, por analogia, hoje, quais seriam as dinâmicas envolvidas em novas formas de pesquisar, que transformam ou alteram procedimentos, rituais e práticas inscritos na operação historiográfica? São modos de pensar e maneiras de olhar: mudanças de paradigma na construção do trabalho de investigação.

Walter Ong, acerca das relações entre oralidade e cultura escrita, destaca que dentre as dezenas de milhares de línguas faladas ao longo da História, “[...] somente 106 estiveram submetidas à escrita num grau suficiente para produzir literatura – e a maioria jamais foi escrita” (Ong, 1998, p. 15). Na atualidade, das 3000 línguas faladas que são ainda existentes, apenas 78 possuem literatura. Por isso mesmo: “[...] centenas de línguas ativas nunca são escritas: ninguém criou um modo eficaz de escrevê-las. A oralidade básica da linguagem é constante” (Ong, 1998, p. 15). Mas,

para se falar do registro das línguas na escrita, deve-se ir para os tempos antigos. No período em que o computador e a escrita digital era ainda uma novidade, Chartier (1998) chamava a atenção para o fato de que o leitor da tela se assemelha ao leitor da Antiguidade:

> O texto que ele lê corre diante de seus olhos; é claro, ele não flui tal como o texto de um livro em rolo, que era preciso desdobrar horizontalmente, já que agora ele corre verticalmente. De um lado, ele é como o leitor medieval ou o leitor do livro impresso, que pode utilizar referências como a paginação, o índice, o recorte do texto. Ele é simultaneamente esses dois leitores. Ao mesmo tempo, é mais livre. O texto eletrônico lhe permite maior distância com relação ao escrito. Nesse sentido, a tela aparece como o ponto de chegada do movimento que separou o texto do corpo. O leitor do livro em forma de códex coloca-o diante de si sobre uma mesa, vira suas páginas ou então o segura quando o formato é menor e cabe nas mãos (Chartier, 1998, p. 13).

O que Chartier (1998) não antecipou foi o fato de hoje a paginação já estar em progressivo desuso. Quantas teses de doutorado nós lemos que se esquecem de colocar os números de páginas, dado que a leitura será no formato digital? Seja como for, o fato sublinhado aqui diz respeito ao afastamento corporal entre autor e texto, entre leitor e texto, quando se produz a escrita e a leitura na tela. Trata-se de uma mudança corporal, e a cultura escrita é - como diz o estudioso - inseparável de seus gestos. Mais do que isso, a escrita na tela leva o autor a se constituir parcialmente também como editor do trabalho, fazendo com que a elaboração do texto e sua edição possam se tornar contemporâneas uma da outra (Chartier, 1998). Além disso, o leitor, no texto eletrônico, a rigor pode intervir na própria construção da escrita.

> O novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. No livro em rolo, como no códex, é certo, o leitor pode intervir. Sempre lhe é possível insinuar sua escrita nos espaços deixados em branco, mas permanece uma clara divisão, que se marca tanto no rolo antigo como no códex medieval e moderno, entre a autoridade do texto, oferecido pela cópia manuscrita ou pela composição tipográfica, e as intervenções do leitor, necessariamente indicadas nas margens, como um lugar periférico com relação à autoridade. Sabe-se muito bem que isto não é mais verdadeiro. O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta, então, da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude feita de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação? (Chartier, 1998, p. 91).

A inscrição histórica do texto digital teria produzido, portanto, uma mudança nas formas de escrever, mas também nas formas de ler. Trata-se do que Chartier (1998) caracteriza como terceira revolução da leitura. Ler na tela não é ler no rolo.

Mas também não é ler no códex. A pesquisa, por sua vez, não contará mais com a contiguidade física da documentação. Os objetos de estudo tornam-se literalmente virtuais e são governados pela organização dos bancos de dados. São fichários eletrônicos, repertórios e palavras-chave "[...] que tornam possível o acesso à informação (Cavallo; Chartier, 1998, p. 30). Portanto - conclui Chartier (1998) -, é todo um sistema de organização e acesso aos textos que é redesenhado: "Ao ler numa tela, o leitor de hoje – e ainda mais o de amanhã – encontra novamente algo da postura do leitor da Antiguidade, que lia um *volumen*, um rolo" (Cavallo; Chartier, 1998, p. 30). Haveria, então, conforme já se observou, uma simultaneidade das duas lógicas, configurando, entretanto, uma "[...] relação totalmente original e inédita com o texto" (Cavallo; Chartier, 1998, p. 30). A economia da escrita torna possível uma ação simultânea e paralela de produção, transmissão e leitura de um mesmo trabalho. Isso implica inclusive a simultaneidade também da edição e distribuição do texto. É como se o escritor se tornasse editor e o leitor se tornasse coautor do trabalho.

Na Idade Média, os desafios da leitura eram completamente outros:

> Os alunos da Idade Média liam de um modo totalmente diferente dos alunos de hoje. Os olhos de um aluno moderno se movimentam sobre páginas legíveis, brancas e bem impressas ou pela clara tela do computador com uma fluência ao mesmo tempo comum e extraordinária, ultrapassando até a fluência da linguagem falada. O aluno medieval, ao contrário, que quase sempre lia apenas em latim, para muitos uma língua, no mínimo, desconfortável, tinha um árduo trabalho diante do texto. Cada palavra tinha de ser separada uma a uma, muitas vezes reconhecida apenas depois de pronunciada em voz alta (Fischer, 2006, p. 163)

Durante a Idade Média, aconteceram transformações determinantes nos modos de ler.

> Entre o século IV e V, passava-se do rolo de papiro ao códice, onde as folhas seriam dobradas e costuradas na forma de página; no século VIII a separação das palavras facilitou uma prática até então bastante rara: a da leitura silenciosa. São, ainda, inovações medievais a organização do texto em capítulos, a marcação de parágrafos, com índices, pontuação, número de páginas e revisão, o que constituía um processo de classificação sistemática dos textos. Tais operações originavam formas diferenciadas de ler e de comentar os textos, nos métodos de estudo que passariam a caracterizar a exegese (Boto, 2000, p. 51).

A primeira grande revolução da cultura escrita foi — pode-se dizer — a passagem do rolo de papiro ao códice. Diz Cavallo (1998) que o códex corresponde ao livro-caderno, com páginas (Cavallo, 1998, p. 90). Acerca do tema, o autor argumenta que o códice tinha uma confecção mais fácil, abreviando o tempo e

possibilitando maior facilidade na circulação do livro. É um formato prático. Escreve-se nos dois lados do papel, o que representa uma economia nos custos. Mas o códice permite também a leitura mais fluida, porque a postura do corpo que lê é modificada. O livro cola-se à pessoa. Por isso, o livro em forma de rolo vai perdendo terreno até o predomínio total do formato do códice. Progressivamente o livro torna-se um marcador de diferenciação social: "[...] grandes cópias monumentais executadas para os poderosos, formatos menores para os leitores e de menor qualidade" (Barbier, 2018, p. 88).

A segunda grande transformação que afeta as práticas da leitura — diz Chartier (1998) — é técnica: "[...] ela revoluciona, na metade do século XV, os modos de reprodução dos textos e de produção do livro. Com os caracteres móveis e a prensa de impressão, a cópia manuscrita não é mais o único recurso disponível para garantir a multiplicação e a circulação dos textos" (Cavallo; Chartier, 1998, p. 26). Mas antes disso, outras mudanças ocorreram, como foi, por exemplo, a conquista da leitura silenciosa, favorecida a partir do momento em que as palavras no texto foram separadas no século VIII. Manguel (1997) reporta-se ao fato de, no século V, Santo Agostinho haver descrito Ambrósio como um leitor extraordinário: "Quando ele lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e a língua quieta" (Santo Agostinho *apud* Manguel, 1997, p. 58). Anselmo, segundo Agostinho, contado por Manguel (1997), jamais lia em voz alta.

Mesmo assim, Cavallo e Chartier (1998) pontuam que ler em silêncio era uma prática a princípio reservada ao ambiente da escrita monástica. O modelo escolástico de escrita e de leitura confrontará essa tradição e, nos séculos XIV e XV ler em silêncio tornara-se já "[...] uma prática comum das aristocracias leigas e dos letrados" (Cavallo; Chartier, 1998, p. 27). Manguel (1997), por sua vez, observa que "[...] os primeiros regulamentos exigindo que os escribas ficassem em silêncio nos *scriptoriuns* dos conventos datam do século IX" (Manguel, 1997, p. 67). Até essa época eles trabalhavam ditando ou mesmo lendo em voz alta para si mesmos, para facilitar a compreensão do texto que copiavam.

A prática da leitura silenciosa deve ser registrada também porque

> A leitura apenas com os olhos e a escrita sem ditado isolavam os pensamentos do indivíduo das sanções do grupo e incentivavam o tipo de ambiente no qual se desenvolveram a nova universidade e as heresias leigas dos séculos XIII e XIV (Saenger, 1998, p. 162).

Com a leitura silenciosa, o aluno podia comparar as palavras de seu professor com aquilo que estaria escrito nos livros. O fato é que, no final do século XIII, a leitura em silêncio torna-se uma prática requerida pelas próprias bibliotecas. Passa-se a considerar que os leitores que liam em voz alta incomodavam seus vizinhos: "[...] quando os leitores começaram a ler visualmente, o barulho tornou-se perturbador" (Saenger, 1998, p. 161).

2 Práticas de leitura antes e depois da vida digital

Para compreender a dimensão histórica da produção digital, é necessário estabelecer o impacto que essa mudança impressa nas telas do mundo virtual representou em corações e mentes de gerações formadas na cultura letrada física pelo modelo do códice. Como disse Chartier (2023, p. 66-67),

> O aparecimento e a difusão do códex entre os séculos II e IV foi uma revolução morfológica fundamental que engendrou uma nova forma de livro, distinta dos rolos dos antigos, embora não tenha transformado a técnica de reprodução dos textos que, até Gutenberg, era a cópia manuscrita.

Chartier (2023) considera — como já se assinalou anteriormente — que o impacto do códex é, portanto, mais decisivo para a modificação das práticas leitoras, no tocante à operação intelectual nelas implicada, do que teria sido a inovação da cultura impressa. O códex manuscrito e posteriormente a cultura impressa dele derivada são presididos por uma lógica que é espacial, topográfica e cartográfica. Diz sobre o tema Chartier (2023): "As páginas de um livro ou de um periódico, as estantes de uma biblioteca, os espaços de uma livraria, são territórios que percorrem o leitor. Ele (ou ela) é um viajante, um peregrino, um caçador furtivo" (Chartier, 2023, p. 69). As práticas da escrita e da leitura passaram, ao longo do tempo, por várias etapas:

> [...] a separação das palavras, praticada na França do Norte a partir do século XI, o uso codificado de sinais de pontuação muito bem distintos uns dos outros, a introdução das maiúsculas para assinalar o início das frases e, ainda, o uso de múltiplos sinais diacríticos. (Barbier, 2018, p. 323)

Eisenstein (1998) destaca que, sob o aspecto das inovações da escrita e da leitura em suas variadas épocas, das novidades inscritas na Renascença, a imprensa mereceria o primeiro lugar. Tudo isso porque

> O salto do manuscrito para o impresso não somente gerou um grupo de transformações (diferentemente da ideia de 'época de transição'), como

> envolveu uma transformação que cobria toda a Europa, e que ocorreu num período de tempo relativamente curto. No correr de poucas décadas, estabeleceram-se oficinas impressoras em centros urbanos de todo o continente. Por volta de 1500, já se registravam vários efeitos resultantes do escoamento de materiais impressos...Durante a segunda metade do século XV, verificaremos que os mesmos tipos de novas oficinas estão produzindo livros em quase todas as línguas da Europa Ocidental nos principais centros urbanos. Novas ocupações estão sendo criadas, como as de compositor e fundidor de tipos: técnicas tradicionalmente desenvolvidas por oficiais metalúrgicos, comerciantes e acadêmicos estão sendo direcionadas para novos fins. Novos grupos profissionais, em todas as regiões, estão sendo mobilizados por empresários laicos, que buscam abrir novos mercados, expandir novas redes comerciais e expor seus produtos em feiras anuais de livros. Por volta de 1500, já podemos dizer com segurança que está encerrada a era dos escribas e que a idade dos impressores começou (Eisenstein, 1998, p. 132-133).

Eisenstein também destaca que, em virtude do predomínio da população rural no início da Europa moderna, “[...] bem como a persistência de dialetos locais, que impunham uma barreira linguística adicional entre o mundo falado e o escrito” (Eisenstein, 1998, p. 47), as mudanças relativas aos usos do livro teriam sido, a princípio, mais lentas. Por outro lado, nas cidades, com a existência de mercadores envolvidos no comércio dos livros, encontrava-se, nesse circuito, um conjunto bastante amplo de pessoas alfabetizadas. O público de leitores variava entre aqueles que eram apenas alfabetizados na língua materna e aqueles que liam inclusive em latim. O fato é que a imprensa popularizou as letras e a cultura letrada. Diz Eisenstein (1998) que, com a imprensa, não apenas aumentou o aprendizado da leitura; mas aumentou substantivamente o aprendizado pela leitura. Os alunos brilhantes podiam aprender de maneira eficiente com a própria leitura do livro, algumas vezes dispensando inclusive a necessidade de um professor, conquistando a “[...] maestria por si próprios, mesmo tendo de obter certos livros sorrateiramente, às escondidas de seus professores” (Eisenstein, 1998, p. 50).

Como assinala Gilmont (1999), no século XVI, o que há de inusitado é que a leitura e o livro se multiplicam em um contexto em que as relações são fundamentalmente orais. Tratava-se de uma sociedade analfabeta; mas nela os textos escritos ocupavam um espaço. Era, ao mesmo tempo, uma sociedade letrada porque o conhecimento das letras nela já circulava de maneira plena: “Ao lado do gesto silencioso no qual o contato se trava na intimidade entre um texto e seu leitor, outros acessos ao escrito continuam a ser praticados” (Gilmont, 1999, p. 59); fosse a leitura silenciosa fosse a leitura oralizada em círculos mais íntimos; ou mesmo leituras

religiosas no modelo litúrgico que, no tempo da Reforma, tornavam-se prática corrente tanto entre os reformadores quanto entre os católicos. Mas o autor recorda: “A assimilação do texto pelo leitor é um trabalho eminentemente pessoal de escolha e de reestruturação dos dados escritos” (Gilmont, 1999, p.59).

De um certo modo, a leitura leva a um paradoxo: nela, o escritor se retira.

> A relação primordial entre escritor e leitor apresenta um paradoxo maravilhoso: ao criar o papel do leitor, o escritor decreta também a morte do escritor, pois, para que um texto fique pronto, o escritor deve se retirar, deve deixar de existir. Enquanto o escritor está presente, o texto continua incompleto. Somente quando o escritor abandona o texto é que este ganha existência. Nesse ponto, a existência do texto é silenciosa, silenciosa até o momento em que o leitor o lê. Somente quando olhos capazes fazem contato com as marcas na tabuleta é que o texto ganha vida ativa. Toda escrita depende da generosidade do leitor (Manguel, 1997, p. 207).

O próprio Chartier (1999), quando analisa as leituras de Menocchio, o moleiro de Friul, tão bem investigadas por Ginzburg (2006), mostra que a originalidade de suas práticas de leitura não decorre daquilo que ele lia, mas da maneira pela qual ele se apropriava dos textos lidos. Nesse sentido, seu conceito de apropriação passou a ser referência matricial para todos os estudos que trabalham com a história da leitura. A leitura exerce uma função interpretativa que acrescenta coisas ao texto. A leitura, portanto, situa-se em relação ao texto em uma postura dialógica, dado que confere aos sinais textuais um horizonte de expectativas,

> [...] coletivamente partilhado, que governa sua recepção. A significação do texto, ou antes, as *significações*, dependem assim de critérios de classificação, de *corpora* de referências e de categorias interpretativas, que são os de seus diferentes públicos, sucessivos ou contemporâneos (Chartier, 1999, p. 123).

Carlo Ginzburg (2006) – quando estudou o processo do moleiro Menocchio em *O queijo e os vermes* – discute fundamentalmente as maneiras de ler de Menocchio. Tão importante quanto aquilo que o moleiro lia, era sua forma de ler e de se apropriar do conteúdo da leitura. Menocchio estabelecia “[...] um filtro que fazia enfatizar certas passagens enquanto ocultava outras, que exagerava o significado de uma palavra, isolando-a do contexto, que agia sobre a memória de Menocchio” (Ginzburg, 2006, p. 72) e deformava sua leitura, remetendo-se diretamente não à página impressa, mas à cultura oral. Menocchio dizia que não tinha conversado com ninguém sobre suas leituras, “[...] nem jamais tive companheiros nas minhas opiniões” (Ginzburg, 2006, p. 83), as quais teriam saído de sua própria cabeça (Ginzburg, 2006,

p. 57). Dizia que sua visão de mundo havia sido modelada pelos livros que lera, sendo alguns deles seus e os outros emprestados (Ginzburg, 2006, p. 68).

No prefácio à edição italiana de seu referido livro *O queijo e os vermes*, Ginzburg (2006) aponta que foram a invenção da imprensa e a ocorrência da Reforma religiosa que possibilitaram concretamente as práticas culturais de Menocchio, dado que "[...] as rupturas gigantescas determinadas pelo fim do monopólio dos letrados sobre a cultura escrita e do monopólio dos clérigos sobre as questões religiosas haviam criado uma situação nova, potencialmente explosiva" (Ginzburg, 2006, p. 25). Haveria, então, uma capacidade inventiva e criativa em quem lê. Mais do que isso, "[...] o mesmo texto, fixo em sua letra, não é o 'mesmo' se mudarem os dispositivos do suporte que o transmite a seus leitores, a seus ouvintes ou a seus espectadores" (Chartier, 1999, p. 123). De fato,

> A defasagem entre os textos lidos por Menocchio e o modo como ele os assimilou e os referiu aos inquisidores indica que suas posições não são redutíveis ou remissíveis a um ou outro livro. Por um lado, elas reentram numa tradição oral antiquíssima; por outro, evocam uma série de motivos elaborados por grupos heréticos de formação humanista: tolerância, tendência em reduzir a religião à moralidade, etc. Trata-se de uma dicotomia só aparente, que remete na verdade a uma cultura unitária em que não é possível estabelecer recortes claros. Mesmo que Menocchio tenha entrado em contato, de maneira mais ou menos mediada, com ambientes cultos, suas afirmações em defesa da tolerância religiosa, seu desejo de renovação radical da sociedade, apresentam um tom original e não parecem resultado de influências externas passivamente recebidas. As raízes de suas afirmações e desejos estão fincadas muito longe, num estrato obscuro, quase indecifrável, de remotas tradições camponesas. (Ginzburg, 2006, p. 23)

O fato é que todas as pessoas, todas as gerações só podem ler a partir das tecnologias intelectuais vigentes em seu tempo. Menocchio foi um caso limite, impactado que era pela circulação do material impresso, ao qual ele tinha acesso. Evidentemente, quando há modificação nas tecnologias intelectuais de produção da cultura letrada, passa a haver coexistência de práticas. A cultura do códex, por exemplo, em sua época, não eliminou imediatamente a cultura do rolo. A cultura impressa não elimina a escrita à mão [...] São suportes diversos de usos diferentes dos modos de escrever. É importante ter isso em conta quando abordamos a história da escrita e da leitura. O suporte que dá a ler o texto é fundamental para sua própria existência enquanto texto — já nos assinalava Chartier (1998). De fato, há um horizonte de expectativas e há protocolos de leitura que moldam, cada qual a seu modo, as práticas leitoras. E não se compreende um texto independentemente da

forma pela qual ele atingirá seu leitor. Acerca do tema, Carr (2011, p. 95) também pondera sobre o estilo de leitura diante de uma página impressa:

> O que era tão notável em relação à leitura do livro é que a concentração profunda estava combinada com a decifração altamente ativa e eficiente do texto e a interpretação do significado. A leitura de uma sequência de páginas impressas era valiosa não apenas pelo conhecimento que os leitores adquiriam das palavras do autor, mas também pelo modo como essas palavras despertam vibrações intelectuais no interior de suas mentes. Nos silenciosos espaços abertos pela leitura prolongada, sem distrações, de um livro, as pessoas criavam as suas próprias associações, faziam suas próprias inferências e analogias e cultivavam suas próprias ideias. Pensavam profundamente enquanto liam profundamente.

3 As universidades medievais e sua contribuição para uma história da leitura

A demanda crescente de textos, entretanto, antecede a imprensa. É possível dizer que o sistema de *pecia* das universidades medievais trazia novos protocolos e requisitos para a leitura. Havia uma comissão universitária que controlava a qualidade do texto, do manuscrito de referência — o qual era chamado de exemplar -, e era então enviado para um livreiro especializado. É isso que diz Barbier (2008, p. 110):

> O exemplar é dividido em cadernos, que são por sua vez confiados, cada um a um estudante ou a um copista profissional, de modo que várias cópias podem, por rodízio, ser feitas por vários escribas ao mesmo tempo. Haveria, portanto, um texto de referência; e, derivado dele, o sistema de *pecia* (Barbier, 2018, p. 98).

Cabe talvez ponderar sobre o modo pelo qual as universidades medievais consolidaram sua estrutura e funcionamento bem como as heranças que recebemos dessa trajetória, porque ela tem a ver com os modos historicamente constituídos de ensinar práticas de leitura e de escrita. Antes de tudo, a palavra universidade está muito ligada à perspectiva de corporação de ofícios. As corporações medievais eram associações que visavam facultar a prática das diferentes profissões urbanas, além de estabelecer também critérios para a autorização da entrada naquele específico ramo do mercado de trabalho. A corporações se organizavam em categorias profissionais, divididas como mestres, companheiros e aprendizes, onde os primeiros eram aqueles que tinham pleno domínio da profissão e os últimos eram os que estariam aprendendo. As universidades constituíram-se no espaço urbano como uma corporação pautada na palavra escrita.

Ora, as universidades surgem, então, como corporações de ofícios decorrentes das escolas municipais que, desde o século XI, se organizaram nos

burgos. Pode-se, portanto, dizer que as universidades que surgem no século XII e se consolidam na Europa do século XIII eram agrupamentos urbanos: corporações de ofícios que tinham o conhecimento letrado como sua matéria, como seu objeto. Duas universidades foram criadas e disputaram a primazia para saber quem seria a primeira. A Universidade de Paris foi engendrada a partir de uma corporação de mestres e recebia alunos muito jovens, a partir dos 14 anos, o que correspondia ao público que ia naquela época para as escolas municipais. A Universidade de Bolonha foi criada como corporação de estudantes, na defesa de seus interesses. Os estudantes de Bolonha eram mais velhos, tinham entre 18 e 25 anos e era do corpo estudantil que decorria a eleição do corpo diretivo da universidade, incluindo o seu reitor.

Note-se que as universidades surgiram sob o dístico da autonomia. Tratava-se de uma autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Ninguém, nem mesmo o clero, estava autorizado a dizer o que deveria ensinar um professor universitário. Ele tinha o que passou a ser chamado de liberdade de cátedra. As universidades nasceram, ora espontaneamente, como foi o caso de Paris e Bolonha, ora por migração, como foi o caso da Universidade de Cambridge que se constituiu como uma dissidência da Universidade de Oxford, ora pela intervenção do papado ou da realeza, como foi o caso das Universidades de Salamanca e de Coimbra.

Fundamentalmente, tendo por finalidade o estudo comum e o debate — a aula era composta pela *lectio*, pela *quaestio* e pela *disputa* —, a universidade apresenta-se como consequência do desenvolvimento das escolas municipais, de novos métodos didáticos, do aumento do conhecimento em virtude da maior tradução de obras gregas e, finalmente, da nova feição urbano-comercial adquirida pela sociedade no período. A esse respeito, sublinha Le Goff (1973, p. 73): “O século XIII é o século das universidades porque é o século das corporações”. A *lectio* ou lição era o momento no qual o professor lia o texto e o ditava para seus estudantes. Tratava-se de uma prática necessária, posto que os livros, sendo ainda manuscritos, naquele início do século XIII, eram muito caros. Além de tudo, a própria exposição do professor, a *lectio*, se firmava como o conteúdo a ser posteriormente discutido em aula. Em seguida, o docente lançava as problematizações postas em relação à temática que desenvolvera. Tratava-se agora da *quaestio*, à qual se seguia a fase conhecida como *disputa*. A disputa era o debate em torno do problema intelectual colocado pelo mestre.

Só há universidade onde houver um problema intelectual a ser resolvido. Esse era o método das aulas das recém-criadas universidades.

Além de firmar uma função pública para o pensamento — com o surgimento do ofício de professor universitário, que inaugura, segundo Le Goff (1973), a acepção de intelectual —, as universidades desenham um novo estatuto para o emprego de professor: uma profissão que, a partir dali, passará a ter reputação acrescida, posto que se aproximaria do mister do sacerdócio. Atraindo mestres e estudantes das mais variadas regiões, as universidades rapidamente converteram-se em centros de estudos, nos quais o saudável sopro do debate, da discussão e da crítica fazia delas focos irradiadores de cultura, de ideias e até de uma nova sociabilidade docente, que então nascia. Partilhando o conhecimento produzido e contribuindo para irradiá-lo, professores e alunos se tornaram, nesse espírito associativo, objeto de um novo código, cujas leis eram autonomamente fixadas, no contexto interno à corporação universitária:

> Nas cidades onde se formam, as universidades, pelo número e qualidade de seus membros, manifestam uma força que inquieta os outros poderes. É na luta, ora contra os poderes eclesiásticos, ora contra os poderes laicos, que elas conseguem conquistar sua autonomia (Le Goff, 1973, p. 73-74).

Como assegura Le Goff (1973), citando o dominicano Tomás da Irlanda, a cidade de Paris no século XIII era dividida em três partes:

> [...] a dos mercadores, dos artesãos e do povo, a que chamam a grande cidade; a outra, a dos nobres homens, onde se situa a corte do rei e a igreja catedral, a que chamam a *cité*; a terceira, a dos estudantes e dos colégios, a que chamam a universidade (Tomás da Irlanda *apud* Le Goff, 1973, p. 81).

É assim que a nova instituição abre caminho, ainda no século XIII, para um novo modelo de mestre, de pensador. A função do ensino é comparada à arte da pregação — magistério e sacerdócio. É como se o intelectual universitário disputasse, na arena pública, com o pároco da aldeia. Qual era o conhecimento ensinado? As ditas 7 Artes Liberais, compostas pelo *Trivium* — Gramática, Retórica e Dialética — e *Quadrivium* — Aritmética, Geometria, Astronomia e Música. O *Trivium* era o conjunto mais ensinado na Faculdade que iniciava todos os estudos: a Faculdade de Artes, da qual se depreendiam e se bifurcavam os demais cursos universitários — Direito, Medicina e Teologia. Os estudos demonstram que havia uma grande prevalência de jovens de estratos nobres especialmente nos cursos de Direito. Já os cursos de

Teologia e mesmo de Medicina contavam com muitos integrantes de camadas médias da sociedade. Nos termos de Fischer (2006, p. 163):

> A leitura fluente era o selo de qualidade do profissional. Um *magister* podia, sem dificuldades, 'ler com rapidez' a maioria dos textos de sua área, após ter investido muitos anos em incansáveis esforços para alcançar tal destreza. Entretanto, se esse mestre mudasse de setor — da teologia para a jurisprudência, por exemplo —, seus olhos ficavam, de repente, paralisados. Isso porque cada área tinha vocabulário, retórica, estrutura, abreviações e símbolos especiais em latim próprios, os quais exigiam anos para que fossem aprendidos e dominados. A Idade Média foi a grande era da especialização, com profissionais imersos em seu campo de atividade. Por esse motivo, a maioria dos leitores levava vida reclusa e era raro se aprofundarem em áreas alheias — assim como a maior parte dos acadêmicos modernos. Essas dificuldades de leitura, mesmo em uma única área, exigiam que os leitores se empenhassem. Poucas pessoas têm consciência hoje do exagerado tempo tomado pela educação universitária medieval. Ultrapassava muito os quatro anos de graduação, os três de mestrado ou os quatro do doutorado de hoje. Na Sorbonne, em Paris, no século XII, por exemplo, os estudantes de teologia tinham, em geral, entre 24 e 35 anos de idade. E o importante título de Doutorado em Teologia era concedido apenas aos que já beiravam os 40.

As universidades implicavam também — pode-se dizer — sistemas específicos de classificação do conhecimento. Com o advento da era moderna, da imprensa, da concentração urbana e até do surgimento dos colégios, passará a haver novas clivagens para a organização do saber acumulado. Prevalece, com o Humanismo, a acepção de homem universal, conectado, por definição, ao conhecimento geral. Esse ideal renascentista sobrevive nos séculos XVII e XVIII e implicava um conhecimento de tudo; ou pelo menos o conhecimento de alguma coisa sobre todas as coisas (Burke, 2003). Tal mundividência levou a que vários campos do saber se bifurcassem e adquirissem identidade própria. Tal classificação metódica dos ramos e matérias do conhecimento se tornaria absolutamente marcada no século XVIII, com o surgimento claro de fronteiras disciplinares precisas.

> Falar sobre 'disciplinas' no plural corre o risco de projetar os conflitos disciplinares de uma época posterior sobre o início da era moderna. As disciplinas científicas em particular foram consideradas como uma invenção de fins do século XVIII e princípio do XIX. O anacronismo é um perigo constante. Mas há também o perigo oposto, o de distinguir de maneira demasiado abrupta — como no caso do debate sobre a 'profissionalização' — entre o início do período moderno e a Modernidade posterior. O que era novidade por volta de 1800 não era tanto a ideia de uma disciplina, mas sua institucionalização na forma de 'departamentos' acadêmicos (termo usado pela primeira vez em inglês em 1832, segundo o *Oxford English Dictionary*). Mesmo esses departamentos eram menos uma invenção nova que uma elaboração do que a universidade medieval chamava de 'faculdades', termo flexível que se referia ao mesmo tempo a uma capacidade, a um ramo do conhecimento e a um grupo corporativo (Burke, 2003, p. 86-87).

4 Colégios, salas de aula e impacto da cultura digital

O termo colégio significava, entre os séculos XIII e XIV, asilo para estudantes pobres, mantidos, próximos às universidades, por ordens religiosas. Então, os estudantes da universidade que vinham de outros lugares abrigavam-se em alojamentos (mantidos pelo próprio clero), os quais tinham como finalidade oferecer-lhes alimentação e moradia. Os colégios não eram, a princípio, instituições de ensino: mas neles havia a regulamentação de uma ordem disciplinar, que repartia os horários de se levantar, de se deitar e de se alimentar. Foi no início do século XV que tais instituições passaram a adquirir um caráter formativo: "[...] organizam-se mediante rigoroso sistema disciplinar, absolutamente distinto de seus antecedentes medievais – e caracterizado pela proposta explícita de aliar instrução e moralização" (Boto, 2017, p. 64). Os colégios, com o passar do tempo, vieram a constituir células autônomas, em larga medida, formadas por uma elite dos estudantes: os humanistas preferiam ir ali ministrar seu ensino, "[...] já que se lhes oferecia um ambiente que correspondia muito melhor do que as antigas faculdades às suas concepções pedagógicas" (Verger, 1990, p. 286).

Nóvoa (1987) já afirmou que o moderno modelo escolar surgiu em duas etapas: primeiramente, entre os séculos XVI e XVII, este se configurou como um método, com a organização de procedimentos didáticos a serem utilizados nos modos de ensinar; e depois, desde o final do século XVIII, o mesmo modelo ganharia contornos políticos; e se passaria a projetar pela escola a formação para a cidadania. O método desenhado desde o princípio da Idade Moderna não foi imediatamente espraiado. Ele existiu primeiramente nos colégios religiosos; e teria sido irradiado para todas as escolas apenas no final do século XIX. A escolarização moderna, desde o seu princípio, seja como for, tinha por objetivo instruir e civilizar. Trata-se de uma escola que reparte os conhecimentos, de maneira sequencial e hierarquizada, dividindo em horários o tempo das aulas. Fixou-se com isso uma temporalidade outra. O espaço da escola é distribuído por classes; o tempo escolar é fixado em horários — e as salas de aula serão compostas por alunos que possuem idades semelhantes e nível similar de conhecimento: "A escolarização, mediante tais dispositivos, orquestra todo um ritual de existência, estabelecendo um modo de ser que é especificamente escolar" (Boto, 2017, p. 206).

O fato é que, desde o período moderno, a escola torna-se uma das principais instituições a proferir discursos sobre a leitura. De acordo com pesquisa efetuada por Chartier e Hébrard (1995), no livro intitulado *Discursos sobre a leitura (1880-1980)*, é possível dizer que a leitura na escola sempre lidou com maneiras específicas pelas quais as práticas de leitura adquirirão uma tonalidade especificamente escolar. Antes de tudo, na escola, tratava-se de ler os "bons textos", os excertos seletos, os textos que apontassem primeiramente para o convívio social, mediante a codificação de normas de civilidade; mas que também indicassem o compromisso com o estado nacional. Saber ler pela escola significa tornar-se apto para a leitura das grandes obras, para uma cultura geral, cujo fito seria o de tornar o estudante apto para o manejo do repertório da cultura letrada (Chartier; Hébrard, 1995). Para chegar a esse conhecimento erudito, entretanto, havia de se efetuar exercícios de base: a leitura, a explicação e a recitação (Chartier; Hébrard, 1995). Contudo a leitura escolar sempre sofreu com a inquietação daqueles que tinham receio dos possíveis efeitos deletérios provocados por leituras impróprias. Esse medo da leitura, de acordo com Chartier e Hébrard (1995), só foi superado nos anos 70 do século XX, quando o impacto dos televisores nos lares das famílias passou a sobrepor-se à preocupação com as possíveis consequências de leituras inadequadas.

Retomando a lógica de nosso relato, é inequívoco o fato de que, com o surgimento da imprensa, diferentemente da estrutura universitária e do sistema da *pecia*, teria ocorrido uma verdadeira revolução tecnológica, que reformaria, mais uma vez, a prática da leitura — o que talvez só tenha como antecedente à altura a passagem do rolo ao códice. Acerca do tema:

> Retomando a tese de Pierre Levy, diríamos que os modos de conhecimento e as maneiras de pensar são fundamentalmente delineados por meios técnicos e que os novos padrões quanto ao formato e quanto à capacidade de multiplicação do impresso afetariam estruturas de pensamento. Levy compreende que a forma de expressão da inteligência humana supõe um historiar das tecnologias que produziram mudanças da cosmovisão do homem. Para tanto, alterações técnicas apontam – no parecer desse autor – para transformações nas normas de conhecimento, seja quanto à emergência dos sentidos conferidos ao mundo, seja quanto à forma de comunicar esses novos sentidos. Nessa direção, Levy emprega a expressão 'tecnologias da inteligência', para abordar o que entende por 'ecologias cognitivas' em seu sentido histórico. Poder-se-ia, desse ponto de vista, falar em transformação, não apenas do modo de acesso do conhecimento, mas no próprio saber conhecido, nos modos de pensar e formular questões à realidade. Em tal acepção ampliada, as principais marcas de mudança quanto ao escrito teriam sido, de acordo com os especialistas da história da leitura, exatamente as

> passagens do rolo ao códice (século IV); do manuscrito ao impresso (século XV), do livro impresso ao computador (século XX) (Boto, 2000, p. 52).

Considerando, com Levy (1993), que as tecnologias da inteligência são históricas e, portanto, provisórias, é possível verificar que o avanço técnico traz implicações quanto ao uso dos dispositivos tecnológicos presentes em cada uma das etapas que vier a ser considerada. Assim, a revolução que ocorreu na passagem do rolo ao códice foi até maior do que a que aconteceu na passagem do manuscrito ao impresso; e foi comparável apenas a esta revolução do nosso tempo, que se dá entre o texto impresso no formato do códex e o texto eletrônico. São formas diferentes de operar a técnica. Mas isso muda também nosso olhar de pesquisador.

O fato é que a única tecnologia que foi efetivamente capaz de competir com a cultura impressa foi a computação. Antes da cultura digital, havia evidentemente outros recursos tecnológicos que interpelavam a cultura do livro impresso. Porém, tais recursos situavam-se em uma outra chave; portanto, não era interlocutores à altura para enfrentar a produção editorial. Os livros eram menos prestigiados pelo advento do rádio, do cinema e da televisão? Sim, mas nenhuma dessas instâncias se mostrava capaz de produzir outras maneiras de ser livro. Com a cultura digital, essa realidade é substantivamente alterada. As novas tecnologias da informação — tecnologias da inteligência, como dirá Pierre Levy (1993) — colocam em causa a própria existência do impresso. São modos de representação contrastantes, como diz Bolter (1998).

A cultura digital — enquanto tecnologia da informação — impactou a dimensão do trabalho, posto que, com a realidade virtual, a presença física no local de trabalho torna-se mais flexível. Trata-se de um avanço tecnológico condizente com uma sociedade globalizada que, progressivamente, aumenta “[...] o conhecimento e contato cultural das distintas culturas e grupos sociais do planeta” (Moreira, 2016, p. 69, tradução nossa). A intervenção do digital em todas as instâncias da vida social é uma realidade que, já no início do século XXI estava já constelada.

Do ponto de vista do ensino, o impacto da cultura digital também não é menor. Como podemos nos valer dos recursos da internet para transformarmos nossas práticas pedagógicas? Mais do que nunca, compete ao professor se constituir como mediador entre os estudantes e o acesso ao conhecimento. Porém, até este momento, o que vemos em nossas salas de aula são alunos que leem pela tela de um celular os textos designados para leitura em aula. Será que o texto lido pelo celular tem o mesmo

efeito sobre o cérebro leitor de um texto lido fisicamente, ainda que fosse no suporte de uma fotocópia?

Pode-se dizer que nos dias de hoje a leitura é uma prática rápida e ligeira. Falta a ela, nessa rapidez, a compreensão profunda. É o que nos diz Carr (2011) no livro *A geração superficial*: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros, de 2011. Nessa obra, o autor é contundente na crítica que efetua à ligeireza da leitura em tempos de cultura digital:

> A ironia do esforço da Google para trazer maior eficiência à leitura é que ele solapa o tipo de eficiência muito diferente que a tecnologia do livro trouxe à leitura – e às nossas mentes – em primeiro lugar. Ao nos libertar da luta para decodificar o texto, a forma que a escrita assumiu ao ocupar uma página de pergaminho ou papel permitiu que nos tornássemos leitores profundos, que voltássemos a nossa atenção e o nosso poder mental para a interpretação do significado. Com a escrita na tela, ainda conseguimos decodificar o texto rapidamente – lemos, se é que lemos, mais rápido do que nunca -, mas não mais somos levados a uma compreensão profunda, construída pessoalmente, das conotações do texto. Em vez disso, somos apressados para ir adiante até um outro pedaço de informação relacionada, e outra, e outra. O garimpo superficial do 'conteúdo relevante' substitui a lenta escavação do significado (Carr, 2011, p. 227).

O fato é que, para Carr (2011), o cérebro letrado era fundamentalmente um cérebro literário.

> Ler um livro era um ato meditativo, mas não envolvia um esvaziamento da mente. Envolvia um preenchimento, ou reabastecimento da mente. Os leitores desligavam sua atenção do fluxo externo dos estímulos passageiros de modo a se conectarem mais profundamente com um fluxo interno de palavras, ideias e emoções. Essa era – e é – a essência do processo mental único da leitura profunda. Foi a tecnologia do livro que tornou possível essa 'estranha anomalia' da nossa história psicológica. O cérebro de um leitor de livros era mais do que um cérebro letrado. Era um cérebro literário (Carr, 2011, p. 96).

A leitura de jornais, que já havia decaído com o advento do rádio e da televisão, teve um declínio mais acentuado após o fenômeno da internet. As pessoas visitam sites. Não se lê mais o jornal físico. Diz Carr (2011, p. 133) que "[...] a web se tornaria o principal canal para distribuir notícias". Pior ainda foi a atitude dos leitores perante a biblioteca pública. O acesso à internet é hoje o serviço mais requisitado pelos usuários da biblioteca: "O som predominante de uma biblioteca moderna é o do bater de teclas e não o do virar de páginas" (Carr, 2011, p. 139).

Carr (2011) envereda pela temática das neurociências para trabalhar os modos pelos quais as recentes tecnologias intelectuais contribuíram para moldar a

mente humana. Ou seja, mesmo considerando a plasticidade neurológica das pessoas: “O que a ciência diz sobre os reais efeitos que o uso da internet está tendo no modo como nossas mentes funcionam?” (Carr, 2011, p. 161).

A leitura on-line — continua o autor — é uma leitura descuidada, promovendo

> [...] o pensamento apressado e distraído e o aprendizado superficial. É possível pensar profundamente enquanto se surfa na internet, assim como é possível pensar superficialmente enquanto se lê um livro, mas não é o tipo de pensamento que a tecnologia encoraja e recompensa. (Carr, 2011, p. 162).

Os estudos das ciências da mente — reforça Carr (2011) — destacam a existência de padrões efetivamente diversos de atividade cerebral quando se lê um texto no formato de livro impresso em relação, por exemplo, a uma busca na internet. Isso certamente impacta o aprendizado. Mas impacta também a forma de se fazer pesquisa.

> A necessidade de avaliar links e tomar as decisões de navegação relacionadas, enquanto processa uma quantidade impressionante de estímulos sensoriais, exige constante coordenação mental e tomada de decisões, distraindo o cérebro do trabalho de interpretar texto ou outras informações. Sempre que nós, os leitores, topamos com um link, temos que pausar, ao menos por uma fração de segundo, para permitir que o nosso córtex pré-frontal avalie se devemos clicar ou não. O redirecionamento dos nossos recursos mentais, da leitura de palavras para a realização de julgamentos, pode ser imperceptível para nós — nosso cérebro é veloz —, mas foi demonstrado que ele impede a compreensão e a retenção, particularmente quando repetido frequentemente. À medida que as funções executivas do córtex pré-frontal tomam as rédeas, nosso cérebro não só é exercitado, mas fica sobrecarregado. De uma maneira muito real, a web faz com que retornemos ao tempo de *scriptura continua*, quando a leitura era um ato cognitivamente extenuante (Carr, 2011, p. 170).

Ou seja: em outras palavras, a leitura na internet cansa mais; e possibilita uma apreensão menor do conteúdo do texto lido. Além disso, pela leitura veloz da web, ficamos mais sujeitos a acreditarmos na falsa informação, nas chamadas *fake news*. Sobre esse livro de Carr (2011), Pallares-Burke (2023) observa o fato de ele haver descortinado uma realidade complexa: “A chamada plasticidade do cérebro, que nos permite aprender coisas novas rapidamente, especialmente quando se é jovem, é tanto uma desvantagem quanto uma vantagem” (Pallares-Burke, 2023, p. 41). A prática da leitura linear, que seria uma habilidade que as pessoas adquirem para sempre ao dominá-la, torna-se uma destreza que está diminuindo entre as gerações mais jovens, posto que não vem sendo suficientemente praticada.

Chartier (2023) argumenta que não haveria equivalência na lógica que preside a cultura impressa em relação à lógica que preside o mundo digital: “A primeira é espacial, topográfica, cartográfica. As páginas de um livro ou de um periódico, as estantes de uma biblioteca, os espaços de uma livraria, são territórios que percorrem o leitor” (Chartier, 2023, p. 69). Já a lógica algorítmica do mundo digital “[...] procede a partir de uma hierarquia de campos, temas, tópicos, rubricas e palavras-chave” (Chartier, 2023, p. 69). Chartier (2023) comenta que a própria pesquisa na *Amazon* percorre critérios bastante diferentes em relação àqueles que eram utilizados no tempo em que buscávamos livros em bibliotecas ou em livrarias. Há hoje — constata o especialista — um total afastamento do livro,

> [...] não só como objeto da cultura escrita, mas também como uma forma de discurso, como uma arquitetura textual na qual cada elemento (um capítulo, um parágrafo, uma frase) ocupa um lugar particular e desempenha um papel específico na narração ou na argumentação. (Chartier, 2023, p. 70).

Considera também Chartier (2023) a difusão de notícias falsas como sendo facilitada por esse modelo de tecnologia da informação:

> Os *wreaders* ou *digital natives* chegam à escola com uma grande familiaridade com o universo digital. Suas práticas textuais são moldadas pelos usos das redes sociais. Seus hábitos de leitura não se preocupam com o controle da verdade das informações e afirmações lidas. Para eles e para numerosos usuários da internet, a garantia de verdade se deslocou desde o exame crítico dos enunciados até a confiança cega no veículo da enunciação. Assim, a tecnologia digital, que permite compartilhar saberes e conhecimentos, se transformou no instrumento mais poderoso para a difusão massiva das teorias mais absurdas, das notícias falsas, das falsificações da realidade e das manipulações do passado. O que está em jogo é a capacidade de nossas sociedades de recusar a erosão dos critérios da verdade, o abandono do julgamento crítico, as reescritas falaciosas da história. O todo-digital é uma tentação sedutora. É por isso que é indispensável tornar conhecidos também seus perigos, quando todas as relações com os escritos, quaisquer que sejam, são moldadas pelas leituras impacientes, crédulas e manipuladas, como frequentemente aquelas das redes sociais. É o vínculo que, desde a Grécia antiga, existe entre raciocínio e deliberação, entre juízo crítico e decisões políticas, entre conhecimento e cidadania, que se encontra ameaçado (Chartier, 2023, p. 70).

Mas, para além do digital, deve-se indagar sobre como as crianças aprendem a ler. O fato é que – de acordo com Maryanne Wolf (2024, p. 40) – “[...] uma criança de classe média ouve em torno de 32 milhões de palavras a mais em seu ambiente do que a criança desfavorecida”. Pesquisas demonstram que o contato com a cultura letrada, mesmo antes do processo de alfabetização, é determinante para configurar

práticas de letramento. Isso impacta não apenas os anos da infância, mas impacta toda a trajetória escolar desse sujeito.

> Crianças que chegam à educação infantil após ouvirem e usarem milhares de palavras, cujos significados já compreendem, classificam e armazenam em seus jovens cérebros, têm vantagem no campo lúdico da educação. Crianças que nunca tiveram uma história lida para elas, que nunca ouviram palavras que rimam, que nunca se imaginaram lutando com dragões ou se casando com um príncipe, enfrentam todas as probabilidades contrárias possíveis. (Wolf, 2024, p. 40)

Maryanne Wolf (2019) também destaca que o próprio território do aprendizado da leitura contempla aspectos de neurociência, que significam que algo novo tem de ser apreendido. Esse é o caso, por exemplo, do paralelo entre a leitura do impresso e a leitura nas telas.

> Ao ser confrontado com algo novo que tem que ser aprendido, ele não só realoca seus componentes originais (isto é, as estruturas e os neurônios responsáveis por funções essenciais como a visão e a audição), mas consegue reequipar alguns grupos de neurônios dessas mesmas áreas para satisfazer as necessidades específicas da nova função (Wolf, 2019, p. 27).

5 Considerações finais

Como bem indica Peter Burke (2003, p. 161), a propósito do que qualifica como uma história social do saber, “a aquisição do conhecimento depende não só da possibilidade de acesso a acervos de informação, mas também da inteligência, pressupostos e práticas individuais”.

A cultura digital, inequivocamente hoje, interpela a escola e interpela o mundo da pesquisa. O acesso às fontes hoje é, muitas vezes, um acesso virtual e não mais o encontro físico com o documento. Quais seriam as implicações dessa pesquisa em acervos digitais para a produção do conhecimento nas Humanidades?

A cultura digital precisaria, seja como for, ser contemplada a partir de sua intersecção com a cultura impressa. Quais são os sentidos que a juventude atual extrai dos textos? Tem algum significado a escola permanecer no formato pelo qual ela foi desenhada no século XIX? (Moreira, 2016). Mas se for para mudar o estilo da escola em virtude dos desafios do mundo digital, o que deveremos alterar? E para onde deveremos nos dirigir? Seria o uso de plataformas, tal como vem sendo proposto por algumas das redes de ensino público do país, uma solução para tal impasse? Entendemos que não; até porque a resolução desse dilema sobre os procedimentos

a serem tomados em virtude da mudança de paradigma deverá ser partilhada com o professorado, que possui conhecimento profissional docente e acúmulo de reflexão sobre sua própria prática de magistério. Porém tal pergunta — para onde devemos nos dirigir? — persiste como indagação para meditar sobre os desafios postos pelo nosso tempo presente à educação. Por ser assim, entendemos que, do ponto de vista da pesquisa, a cultura digital já foi incorporada. Cabe agora às novas gerações de professores repensar, com o digital, as práticas de sala de aula. Isso envolverá mudança de paradigmas: novos modos de pensar e outras maneiras de olhar.

REFERÊNCIAS

BARBIER, Frédéric. **A Europa de Gutenberg**: o livro e a invenção da modernidade ocidental (séculos XIII-XVI). São Paulo: Edusp, 2018.

BARBIER, Frédéric. **História do livro**. São Paulo: Paulistana, 2008.

BOLTER, Ekphrasis, realidad virtual y el futuro de la escritura. *In*: NUNBERG, Geoffrey (org.). **El futuro del libro**: esto matará eso? Barcelona: Paidós, 1998. p. 257-277.

BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na Idade Moderna**. São Paulo: Papirus, 2017.

BOTO, Carlota. Educar para a leitura e educar pela leitura. **Todas as Letras**: Revista de Língua e Literatura, São Paulo, ano 2, n. 2, p. 49-58, 2000.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CARR, Nicholas. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CAVALLO, Guglielmo. Entre volumen e códex: a leitura no mundo romano. *In*: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. v. 1, p. 71-99.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. v. 1.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura (1880-1980)**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1998.

CHARTIER, Roger. Cultura escrita e mundo digital: mutações, desafios e perspectivas. *In*: BOTO, Carlota. **Cultura digital e educação**. São Paulo: Contexto, 2023. p. 57-72.

CHARTIER, Roger. Leituras e leitores “populares” da renascença ao período clássico. *In*: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999. v. 2, p.117-134.

EISENSTEIN, Elizabeth. **A revolução da cultura impressa**: os primórdios da Europa Moderna. São Paulo: Ática, 1998.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Unesp, 2006.

GILMONT, Jean-François. Reformas protestantes e leitura. *In*: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999. v. 2, p.47-77.

GINZBURB, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Lisboa: Estudios Cor, 1973.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MOREIRA, Manuel Area. **La educación en el laberinto tecnológico**: de la escritura a las máquinas digitales. São Paulo: Cortez: Octaedro, 2016.

NÓVOA, António Manuel Sampaio da. **Le Temps des Professeurs**: analyse socio-historique de le profession enseignante au Portugal (XVIIIe - XXe siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987. v. 2.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papirus, 1998.

PALLARES-BURKE, Maria Lucia Garcia. Uma época de crises – uma perspectiva histórica. *In*: BOTO, Carlota (org.). **Cultura digital e educação**. São Paulo: Contexto, 2023. p. 19-55.

SAENGER, Paul. A leitura nos séculos finais da Idade Média. *In*: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. v. 2, p. 147-184.

VERGER, Jacques. **As universidades na Idade Média**. São Paulo: Unesp, 1990.

WOLF, Maryanne. **O cérebro leitor**. São Paulo: Contexto, 2024.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.

Recebido em agosto 2025 | Aprovado em dezembro 2025

MINI BIOGRAFIA

Carlota Boto
É professora titular e diretora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde leciona Filosofia da Educação. É Mestre em História e Filosofia da Educação pela FEUSP, Doutora em História Social pela FFLCH/USP e Livre-Docente em Filosofia da Educação pela FEUSP. Orienta mestrados e doutorados e leciona também no Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP.
E-mail: reisboto@usp.br