

A LEITURA NA TELA DO COMPUTADOR E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA

Samir Mustapha GHAZIRI [°]
Dagoberto Buim ARENA ^{°°}

RESUMO

O presente artigo, fruto de uma pesquisa de mestrado, visa analisar atitudes de leitura resultantes de interações de alunos do Ensino Fundamental público com textos impressos e eletrônicos. Busca-se investigar as novas maneiras de ler e operar o pensamento suscitadas pela passagem da leitura no impresso à leitura na tela. A discussão aqui empreendida justifica-se pela relevância social e educacional, num momento de mudança do suporte de leitura e de escrita, proporcionado pelo advento da Internet no ensino.

Palavras-chave: Leitura na tela; leitura no impresso; formação do leitor na escola.

[°]Doutorando em Educação (UNESP/Marília). Mestre em Educação (UNESP/Marília), formação complementar em Mídia pela Université de Paris – IV (Paris-Sorbonne) e Graduação em História (UNESP/Assis). e-mail: samirghaziri@yahoo.com.br

^{°°}Professor do Departamento de Didática (UNESP/Marília). Pós-Doutorado (Universidade Évora). Doutor e Mestre em Educação (UNESP/Marília); Graduação em Letras (UNESP/Marília) e em Pedagogia (Faculdade de Ciências e Letras de Votuporanga). e-mail: arena@marilia.unesp.br

ABSTRACT

This article, the result of a research for a dissertation, aims at analyzing the reading attitudes resulting from the interations between public Elementary School students with printed and eletronic texts. It tries to investigate the new ways of reading and operating thoughts provoked by the passage from reading in the printed form and reading on the screen. This discussion is justified by social and educational relevance at a shifting moment os reading and writing support, sponsored by the introduction of the Internet in teaching.

Key words: *Reading on the screen; reading in the printed form; reader's formation at school.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado, cujo foco esteve voltado para as novas práticas e modos de leitura emergentes no contexto do ciberespaço, bem como para as implicações dessas novas práticas para a formação do leitor na escola. O objetivo mais amplo da pesquisa foi o de mapear a leitura na tela do computador - conectado à Internet – entre alunos do ensino fundamental de uma escola pública do município de Assis – SP.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram observados em situação de leitura no impresso e na tela, no intuito de identificarmos as novas e a possibilidade de transferências de atitudes de um suporte para o outro, sobretudo do impresso para a tela. Além disso, analisamos o processo de atribuição/construção de sentido na leitura diante do novo suporte, assim como a emergência de novos modos de operar o pensamento forjados pela experiência ciberespacial de leitura.

Dessa forma, o presente texto está organizado em quatro partes, nas quais, inicialmente, apresentamos alguns *flashes* da História do ato de ler, com ênfase sobre as mudanças de suportes, a fim de subsidiarmos

nossa compreensão em relação à passagem/mudança atual; feito isso, apresentamos a estrutura dos textos na *web* e os modos de ler na escola, oriundos dessa nova realidade; passamos, então, a análise dos modos como os leitores constroem/atribuem sentido à escritura não-linear do texto virtual e, por fim, os novos modos de pensar na e para a leitura *on-line*.

QUESTÕES DE LEITURA E HISTÓRIA DA LEITURA

Ao se recuperar a história da leitura, ou melhor, a trajetória histórica do leitor, sem grandes dificuldades se verificará que esta é uma prática - cultural e social - marcada pela multiplicidade de usos, cenários, gestos, públicos e materiais/suportes. Na Antigüidade Clássica, por exemplo, existiam pelo menos três importantes suportes de textos: as tabuinhas de argila ou madeira, o livro em forma de rolo e o códice. Entre eles, o mais utilizado foi o livro-rolo, também chamado *volumen*. A leitura nesse suporte se dava ao passo em que ele era desenrolado, pois era o que fazia surgir o texto diante dos olhos do leitor. Texto esse que ganhava vida à medida que era lentamente vocalizado.

Os textos eram apresentados à leitura em *scriptio continua*, isto é, sem intervalos entre as palavras. Tal estrutura gerava um jogo para a leitura definido por Cavallo (2002) do seguinte modo:

[...] Muito raramente a escrita foi percebida do interior, visto que, contínua como era, impedia que um olhar não suficientemente exercitado caracterizasse de imediato os limites de cada palavra e colhesse seu sentido. Portanto, para a compreensão deste último a articulação oral de texto escrito era um auxílio seguro, visto que o ouvido, melhor do que a vista, podia colher – após ter decifrado sua estrutura gráfica – a sucessão de palavras, o significado de cada frase, o momento de interromper a leitura com uma pausa (CAVALLO, 2002, p. 81).

Nesse contexto, que é o da história grega e romana, surgira o códice: livro de folhas de papiro dobradas e encadernadas. Uma de suas principais diferenças em relação a seu antecessor, e que concorreu para sua afirmação, foi à possibilidade de inscrição de texto nos dois lados da página, que o tornava mais interessante de um ponto de vista econômico.

Ademais, a partir de então, uma obra integral poderia ser alocada em um único códice, algo que no livro em rolo era muito mais difícil.

Surgia assim, para falar como Cavallo (2002), uma nova noção de livro e de leitura completa. A leitura integral de uma obra que anteriormente demandava o contato com vários rolos passou a acontecer com a leitura de um códice de seu começo ao fim. A inserção de dispositivos editoriais, notadamente para demarcar início e término de um texto dentro de um códice, originaram-se nesse mesmo momento. Outra interessante possibilidade aberta pelo novo objeto de leitura foi à liberdade dada a uma das mãos leitora, haja vista que o livro poderia ser acomodado em apenas uma delas. Fato que permitia ao indivíduo ler e escrever ao mesmo tempo, isto é, inserir glosas, comentários e anotações de natureza diversa, sobretudo nas margens do texto.

Interessa agora chegar à Idade Média, momento antecedido pela queda do Império Romano e pela formação dos reinos bárbaros, pois é nela que uma nova atitude em relação ao escrito se propagará de maneira firme e definitiva, refiro-me a leitura silenciosa. A Igreja, que reinou quase que de maneira soberana durante esse período, viu inicialmente com maus olhos a supressão da voz, porém, tempos depois passou a incentivá-la, exaltando-a como mais apropriada para compreensão dos textos. Segundo Parkes (2002), a mudança ocorreu antes de qualquer coisa por questões práticas. As palavras a seguir parecem elucidativas:

[...] Enquanto no século IV, Santo Agostinho considerava as letras sinais que representavam os sons e estes sinais das coisas sobre as quais pensamos, já no século VII, Isidoro de Sevilha considerava as letras sinais sem sons, os quais tinham o poder de nos transmitir de forma silenciosa (sine voce) as falas daqueles que estão ausentes. As letras em si mesmas eram sinais de coisas. E a escrita passa a ser, daí em diante, uma linguagem visível capaz de transmitir algo de forma direta para a mente por intermédio do olho (PARKES, 2002, p. 106).

Na esteira de tais acontecimentos, no século XV, viria acontecer aquele que pode ser considerado o principal deles: o surgimento da prensa tipográfica. Tal acontecimento, de conseqüências muito discutidas, mas de pouco consenso, além de aumentar o número de títulos e a própria

quantidade de textos em circulação, o que gerou a passagem de uma leitura intensiva para uma extensiva, teria, na perspectiva de Eisenstein (1998), impactado sobre importantes acontecimentos históricos, como a Reforma Protestante e o surgimento da Ciência Moderna.

Em síntese, a existência do códice como principal suporte de textos atravessou as fronteiras cronológicas e territoriais do mundo antigo, consolidou-se no medievo, ganhou forma impressa na modernidade e, hoje, após vinte séculos de uma continuidade cheia de mudanças, sua permanência é colocada à prova pelos ambientes híbridos da era da tecnologia digital e da alta definição.

Uma das intenções subjacentes a esta pesquisa é a de demonstrar que o escrito e a leitura nunca perdem sua importância, porque se transformam. Até aqui, mesmo que resumidamente, tentei demonstrar/mencionar essa dinâmica. Apesar de não se tratar de um estudo de História, creio na importância da dimensão histórica da vida social, na problematização do objeto de pesquisa, por entre outros modos, a partir de sua historicidade. Nesse sentido, é preciso dizer que a cada novo suporte, como acima demonstrado, discursos antagônicos se degladiavam na arena dos usos e gestos de leitura. E esta não parece ser uma postura exclusiva do passado, ainda hoje, enquanto o novo é celebrado por alguns outros o negam.

O advento da grande rede de computadores, com sua ecologia envolvente e a possibilidade de comunicação, acesso e troca de informações sem precedentes, transformou todo o desenvolvimento midiático. A rotina das redações de jornais e revistas, os processos editoriais, a indústria fonográfica, a produção cinematográfica, televisiva e a telefonia, sobretudo a móvel, não são e jamais serão as mesmas. Tais acontecimentos dividem opiniões, não é difícil encontrar discursos que a exaltam como revolucionária e outros que a retratam como milenarista.

Desse modo, para compreendermos a formação atual do leitor e a história recente desta formação é preciso que se leve em conta a aparição/ inscrição do escrito em novos ambientes, sobretudo na tela do computador. O que antes de qualquer coisa, supõe, a meu ver, um distanciamento do maniqueísmo recorrente nos estudos midiáticos, bem como encarar o ato de ler como a leitura de algo e não simplesmente como a leitura. É preciso,

portanto, pensar que o texto, o registro escrito, não é de modo algum apresentado a leitura fora de uma materialidade específica que lhe dá suporte, que influencia suas formas (dos textos) e que demanda estratégias particulares de leitura.

ESTRUTURA TEXTUAL E MODOS DE LEITURA ON-LINE NA ESCOLA

Em um estudo a respeito dos modos de leitura na web, Nielsen (1997), reconhecido pesquisador da *usabilidade*, constata que do número total de participantes de sua pesquisa 16% realizaram uma leitura palavra por palavra, sendo que os demais realizaram o que o autor chamou de *scan* ou escaneio, isto é, um sobrevôo pelo texto, uma leitura rápida em que o leitor dedica atenção para determinadas palavras e/ou sentenças dos textos pelos quais navega.

Conforme Nielsen (1997), a leitura na tela deve ser rápida e para tanto é necessário que os textos estejam estruturados de maneira condizente. Tal estrutura, intitulada pirâmide invertida, segundo o autor, pode ser sintetizada em seis pontos básicos:

- O texto deve conter palavras-chave destacadas. Os links de hipertextualidade e as variações de cor e fonte podem ser considerados exemplos dessa característica.
- A presença de subtítulos significativos, pois atraem a atenção do leitor.
- As bulleted lists, pois induzem o leitor a estender sua leitura.
- O cuidado necessário com a quantidade de idéias contidas em um único parágrafo. Preferencialmente uma única idéia por parágrafo.
- A estruturação do texto na forma de uma pirâmide invertida, isto é, iniciado pela conclusão. Essa modalidade, segundo Nielsen (1997), utilizada no jornalismo, permite que o leitor interrompa a leitura sem que grandes prejuízos informacionais ocorram. O indivíduo não precisa ler todo o texto para que uma conclusão seja formulada, afinal as idéias que deveriam constar no final são apresentadas em seu início.

- A necessidade de diminuição da quantidade de palavras em comparação a um texto impresso ou tradicional.

Em resumo, a concisão, a possibilidade de escaneio e a objetividade são características textuais muito apreciadas pelos leitores. Tais características, incorporadas aos textos na rede, atendem às expectativas dos leitores no que diz respeito a algo, aparentemente, intrínseco ao sistema *world wide web*: a lógica da velocidade. Os leitores na tela *on-line* têm o desejo de encontrar as informações buscadas da maneira mais rápida e eficiente possível.

Contudo, vale lembrar que a leitura na tela é sempre enfatizada como cansativa. Problema atribuído à luminosidade da tela. Para que se tenha uma idéia, a resolução do gráfico dos monitores é de cerca de 110 pontos por polegada, ao passo que os livros são impressos a uma resolução média de 1.200 pontos por polegada. Portanto, não é sem razão que os conteúdos devem estar disponibilizados na rede de forma que os leitores encontrem as informações desejadas de maneira rápida e fácil, mas, obviamente, devem suprir plenamente as necessidades motivadoras da leitura.

Em outro estudo, Nielsen & Pernice (2007) dedicaram-se ao movimento ocular, no intuito de mapear o campo visual, de alguns indivíduos durante a navegação pela Internet. Para realização da pesquisa foi utilizado um *eyetracking*, isto é, um computador equipado com câmeras e emissores infravermelhos que capturam as áreas de maior concentração visual dos sujeitos em navegação por um *website*.

Por meio desse equipamento, observou-se que as áreas de maior focalização visual concentram-se no topo da página, sinal de que nessas regiões se realiza uma leitura mais detida e é no topo da página, entre as informações iniciais, que o leitor busca identificar a natureza do conteúdo; feito isso, é realizado um *escaneio* do texto em sua totalidade com alguns momentos de concentração em palavras-chave ou subtítulos destacados por tonalidades diferentes, em negrito ou sublinhados.

Entre os sujeitos participantes da pesquisa por nós realizada na escola, o percurso de leitura era iniciado sempre pelo acesso ao *website* de buscas, o *Google*. É importante dizer que os sujeitos foram observados em situação de pesquisa escola, em que buscavam respostas a questões de

pesquisa formuladas pelo pesquisador. As buscas feitas pelos estudantes no *Google* se davam sempre a partir de palavras-chave referentes aos temas de pesquisa. Configurada a página de busca, alguns realizavam uma leitura de *escaneio*, isto é, uma leitura acelerada, em que o cursor do *mouse* corria rapidamente pelas linhas dos títulos, nem sempre chegando a seu final. Isto significa que o leitor antecipava palavras e informações. Além disso, pelas pistas dadas no título do *website*, ele previa seu conteúdo, tomando a partir disso a decisão de acessá-lo ou não.

A atitude de não ler o texto até o seu fim, isto é, de antecipar palavras e informações, não gerava perdas em sua leitura. O movimento do *mouse* era feito rapidamente; o leitor parecia já saber que para dar conta da quantidade de textos disponíveis na rede, nos quais poderia encontrar as respostas buscadas, era preciso lê-los aceleradamente. Merece destaque, também, à atitude de alguns sujeitos de executar um escaneio mais detido nos resultados dispostos pelo *Google* no topo da página, do centro em diante a leitura era acelerada. O sujeito dedicava maior atenção aos primeiros resultados.

No tocante à leitura realizada no interior dos *websites*, alguns realizavam os mesmos movimentos anteriormente descritos. O cursor do *mouse* percorria rapidamente as linhas do texto, as quais nem sempre eram lidas até o final. Nesses textos, o leitor também mobilizava a estratégia de antecipação. Sua leitura, notoriamente, era de busca por indícios que o levassem as respostas às questões de pesquisa. Atitude notada, por exemplo, quando a resposta era encontrada, ou pelo menos uma parte dela, pois o leitor percorria o trecho em uma menor velocidade; como se para compreender fosse necessário ler mais vagarosamente.

Contudo, alguns sujeitos não mobilizavam as mesmas estratégias. Na página de resultados do *website* de buscas, por exemplo, alguns percorriam os títulos lentamente com o cursor do *mouse*. O mesmo ocorria no interior dos *websites*. Os sujeitos percorriam o texto de forma lenta, realizando uma leitura palavra por palavra; ou seja, nem todos mobilizavam a estratégia de antecipação.

Tal leitura, palavra por palavra, prejudicava o sujeito, uma vez que o impedia de realizar previsões, de antecipar, enfim de ler rapidamente.

Talvez, por essa razão, o leitor se cansava facilmente, o que muitas vezes o impedia de encontrar respostas às questões de pesquisa. Algo que talvez venha corroborar a idéia de que o conhecimento sobre as formas dos textos e do manejo dos suportes é pontual para o processo de atribuição de sentido, partindo do pressuposto de que as formas assumidas pelos textos nas diferentes materialidades influenciam tal processo.

É preciso ainda dizer que só foi possível mapear as maneiras de ler na tela on-line na escola em razão da atitude dos sujeitos de acompanhar a leitura com o cursor do *mouse*. Esse fato me fez constatar que essa é uma atitude levada do impresso à tela. Quero dizer com isso que o acompanhamento da leitura com o cursor é um comportamento novo em termos de instrumento, mas não de atitude. Decorrente da maneira como o escrito é estruturado *on-line* o cursor do *mouse* atua como um lápis ou outro objeto qualquer na mão do sujeito para acompanhar a leitura. Daí decorre que os comportamentos diante da tela, apesar de parecerem novos, carregam traços do suporte anterior, o impresso. O que demonstra de forma cabal como não conseguimos nos desvencilhar de nossa herança histórica.

Por fim, é válido dizer que, de fato conforme Nielsen & Morke (1997), os indivíduos diante da tela realizam um sobrevôo pelo texto, também chamado de *escaneio*; contudo, para os autores, tal ação seria mobilizada em substituição à leitura, mas, a nosso ver, ela é a nova forma de ler suscitada pelo suporte.

Em última análise, a ação de escanear um texto nada mais é do que um modo de ler novo, fruto da mudança de materialidade/suporte que altera a forma de apresentação do escrito. Dito de maneira mais simples, a mudança nos textos gerou uma mudança de atitude do leitor. No entanto, essa mudança de atitude de leitura emerge como ilegítima, ou como uma não leitura, uma vez que não foi ensinada na e pela escola. Esse modo de ler infringe cânones arraigados ou, em outros termos, regras escolares de como se devem ler os textos, tais como a leitura seqüencial e o foco excessivo no conteúdo.

Por fim, é válido dizer que o ato de escanear textos não se confunde com o termo consagrado *leitura dinâmica*, uma vez que esta prevê memorização de alguns termos considerados centrais para a compreensão

e de reiteração de novos, ou melhor, de associação e criação de outros. A leitura na tela *on-line*, ao contrário, prevê uma antecipação do leitor ao olhar o texto de um modo global, procurando, a partir desta leitura, identificar os pontos-chave que o levem às respostas de perguntas geradoras de necessidade de leitura. Desse modo, não existem classes, gêneros, ou ainda, formas específicas de textos que devam ser *escaneados*. O *escaneio* deve estar pautado pela necessidade do leitor, como uma forma de seleção, de prioridade. É preciso considerar o que o leitor possui em mente quando diante de um texto.

A ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO ON-LINE

Em sua relação com o mundo social, o ser humano alfabetizado é diariamente defrontado com diferentes materiais de leitura: anúncios publicitários, listas telefônicas, revistas, jornais, livros e, mais recentemente, os textos eletrônicos. Contudo, a escola parece desconsiderar este fato e privilegiar o ensino da leitura como algo “idealizado, delimitado, padronizado, fortemente influenciado e caracterizado pelas marcas da literatura” (ARENA, 2003, p. 54).

A perspectiva aqui adotada é outra; ela ampara-se em Arena (2003), segundo o qual, a ação de um indivíduo diante do registro escrito, sempre inscrito em um objeto específico, não pode ser vista simplesmente como *a leitura*, mas, sim, como *a leitura de* (ARENA, 2003). Isto quer dizer que a leitura deve ser pensada em sua relação com os materiais ou suportes que colocam o escrito diante dos olhos do leitor. Além disso, sob essa perspectiva, não se pode ter uma atitude única de leitura diante dos diferentes materiais ou suportes. Assim, o leitor do século XXI deve assumir uma postura flexível, multifacetada.

Nesse sentido, ao observarmos os trajetos de leitura-navegação dos estudantes participantes da pesquisa foi possível a formulação de três perfis ou categorias de leitores da tela, a saber: o leitor-navegador inexperiente ou leitor ingênuo, assim definido por desconhecer o funcionamento do meio, o que o impedia de alcançar as metas de leitura; o leitor-navegador aprendiz ou leitor contingente, classificado nesses termos em razão do conhecimento

ainda limitado sobre a rede, bem como pela inconstância no encontro das respostas às questões de pesquisa, o que justifica a utilização do termo contingente, uma vez que ele expressa, entre outras coisas, eventualidade, dúvida e incerteza. Por último, o leitor-navegador experiente ou leitor seletivo, o qual, assim se caracteriza pelo conhecimento mais amplo sobre a Internet, por tomar decisões de forma rápida e segura e, ainda mais, por cumprir com todos os objetivos propostos para a leitura.

A construção/atribuição de sentido por tais leitores se dava à medida que encontravam as respostas às questões de pesquisa. Contudo, o processo, o modo como procediam ao encontrar ou por não encontrar merece destaque. Dessa forma encaminhada a leitura, a primeira anotação a ser feita é a de que o leitor durante se trajeto vai, conforme Smith (2003), coletando e analisando “amostragens da informação visual disponível no texto” (SMITH, 2003, p.103). Por esta razão, a construção do sentido na leitura na tela pode ser considerada um trabalho de co-autoria, pois entre um *website* e outro, entre um *link* e outro, o leitor vai tecendo seu próprio texto a partir do entrecruzamento das várias vozes com as quais dialoga.

Nessa perspectiva, em uma das atividades de coleta, notamos três modos diferentes de produção do texto de pesquisa escolar, os dois primeiros apresentados pelo mesmo sujeito. No entanto, antes de qualquer coisa, é importante registrar que não foi solicitada a produção de um texto escrito. A decisão de produção foi espontânea. Assim, na primeira delas, o sujeito redigiu um pequeno texto, no próprio computador, com suas próprias palavras, ou seja, ele não reproduziu fielmente as palavras dos textos lidos, não os copiou. A segunda foi a de reproduzir trechos de vários textos (re)construindo um novo. O conhecido copiar e colar ou *Ctrl C* seguido de *Ctrl V*. O sujeito elaborou um novo texto de maneira não-linear seguindo a lógica da experiência hipertextual de leitura. Os fragmentos que lhe fizeram sentido nos vários textos lidos foram agrupados em uma nova produção, dotada de um novo sentido (o de resposta as questões de pesquisa).

Por sua vez, o segundo sujeito executou uma ação diferente: reproduziu manualmente trechos de textos em um novo. Não se valeu das possibilidades do suporte em que realizava a leitura, o computador. Sua produção manuscrita foi sem dúvida legítima. Mesmo imerso na rede

ele perpetuou a lógica linear de produção do escrito, peculiar ao suporte mais antigo. O sujeito transcrevia para o papel trechos dos textos que lhe faziam sentido, isto é, que pareciam compreender as respostas às questões de pesquisa.

Para refletirmos e/ou problematizarmos tais ações, que envolvem a transmissão e a repetição do discurso de outrem, nos amparamos em Bakhtin (2003) e em Larrosa (1999). Nesse sentido, conforme Larrosa (1999), no âmbito escolar, a transmissão do discurso alheio é manifestada nos seguintes termos: “leia o texto, e depois escreva-o com suas próprias palavras: diga o mesmo que o texto disse, não com as palavras do texto, mas com outras palavras, com suas próprias palavras” (LARROSA, 1999, p. 122). Esta foi uma das atitudes apresentadas pelos sujeitos, notadamente valorizada pela escola. Ele ao invés de copiar as palavras do texto as traduz para o seu discurso; produzindo um texto, um discurso, ou ainda, uma palavra que é bivocal. O que significa, que ela

não é acabada, mas aberta; é capaz de descobrir em cada novo contexto dialógico novas possibilidades semânticas. Por isso também embora não saibamos da mesma tudo o que pode nos dizer, a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, a colocamos em uma nova situação para obter dela novas respostas, novas facetas quanto a seu sentido e novas palavras próprias (porque a palavra alheia produtiva gera em resposta, de maneira dialógica, nossa nova palavra) (BAKHTIN apud LARROSA, 1999, p. 122).

Todavia, as outras formas de produção do texto de pesquisa escolar, a partir da reprodução, não impedem o acontecimento da compreensão. Além disso, nenhuma das produções pode ser considerada mera reprodução mecânica. Afinal, para Bakhtin (2003), a reprodução mecânica de um texto ocorre apenas quando ela é feita por uma máquina. No caso de reprodução por um indivíduo, ela deve ser vista como “acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 311). Nessa perspectiva, Bernardes & Fernandes (2005) afirmam que “todo texto, ao ser reescrito pelo leitor, adquire, no momento mesmo de sua (re) produção, novos sentidos não-reiteráveis” (Bernardes & Fernandes, 2005, p. 131).

Portanto, mesmo quando os sujeitos extraem trechos de textos de outrem para a elaboração de seus próprios, não se constitui mera cópia. Pois, o “acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência” (BAKHTIN, 2003, p. 311), que nós a entendemos como sendo a atribuição de sentido, “sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2003, p. 311 - grifos do autor).

Os sujeitos se apropriam do discurso alheio e, em razão do desconhecimento dos dispositivos de citação, transformam-no em seu próprio discurso. Por fim, a esse respeito, às palavras de Bernardes & Fernandes (2005) são mais uma vez esclarecedoras, uma vez que conforme as autoras

[...] toda enunciação também é dotada de um sentido único, portanto não-reiterável que constitui aquilo que Bakhtin [...] denomina por tema: “um sentido definido e único [...] determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição, mas igualmente pelos elementos não verbais da situação [...] que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução” (Bernardes & Fernandes, 2005, p. 128).

As produções escritas dos sujeitos participantes da pesquisa não eram simples reproduções, mas, sim experiências de co-autoria fruto de uma leitura não linear, bem como de um sentido construído pela união de fragmentos de informação.

Desse modo, chegamos ao final dessa discussão com a seguinte formulação: o novo suporte incorpora todas as formas de textos, contudo as reorganiza, apresentando-as à leitura em novas formas. Por isso, a atribuição de sentido na leitura na tela *on-line*, com base em McKenzie (2005), Arena (2003) e Lévy (1996) situa-se na interseção entre o conhecimento sobre as formas dadas aos textos nesse suporte, as intenções, necessidades e finalidades do leitor e um trajeto de navegação eficaz.

Portanto, o sentido de um texto não está dado a priori; é uma construção que ocorre durante a leitura, dependente do momento histórico e do local em que ocorre, das formas e materialidades dos textos e, indo além, do modo de operar o pensamento dos leitores.

NOVOS MODOS DE OPERAR O PENSAMENTO

Para compreendermos o modo como são forjados os novos modos de operar o pensamento e o que são esses novos modos, retomemos o consagrado acadêmico canadense McLuhan (1969), segundo o qual, a iniciação de povos de cultura oral no alfabeto fonético resultou na transferência da audição para a visão como principal sentido. Dito de outro modo, O homem inserido na cultura oral ao apropriar-se de uma nova tecnologia, a da escrita, sofreu mudanças em seu corpo mental, uma vez que a tecnologia é uma extensão de seu próprio corpo, de suas faculdades mentais. Estas se ampliaram pelo câmbio da palavra falada pela palavra escrita. Tal mudança causou o bloqueio de certos sentidos e o acionamento de outros. Nos termos de McLuhan (1969), a palavra escrita deu ao homem tribal um olho por um ouvido.

Do mesmo modo, o surgimento da imprensa impactou de maneira decisiva sobre o homem europeu moderno, tanto de um ponto de vista social tanto no que diz respeito ao pensamento. Isto porque, a impressão ou extensão tipográfica do homem, para falar como McLuhan (1969), contribuiu para que se desenvolvessem o “nacionalismo, o industrialismo, os mercados de massa, a alfabetização e a educação universais” (McLuhan, 1969, p. 197).

No crepúsculo do século XXI, o computador e a Internet, como tecnologias já consolidadas, seguem por um fluxo semelhante, transformando o modo como pensam aqueles que a criaram e os que hoje são seus principais defensores: a juventude urbana. São eles os interessados em novas formas de se comunicar e de se informar. O computador e a Internet mudaram os padrões de pensamento daqueles que sabiam ler no impresso. A transcrição a seguir, de uma discussão em grupo focal, parece demonstrar tal fato:

Pesquisador: A relação que estabelecemos no momento da leitura com o livro e com a tela parece diferente. Comentem as diferenças no comportamento quando se está diante de um livro e diante da tela. Será possível executar outras atividades durante a leitura?

Rodolfo: Quando eu leio um livro tem que estar tudo quieto, sem nenhum

barulho, tem que estar quietinho para poder ler, se não...

Gustavo: Eu a mesma coisa, se não você ao consegue viajar junto com o livro, junto com a história do livro.

Pesquisador: E na tela do computador?

Gustavo: Aí, sim.

Pesquisador: Você poderia dar um exemplo?

Gustavo: Ouvir música.

Pesquisador: E o que mais? Conversar no MSN, por exemplo?

Rodolfo: Você pode minimizar (a tela) e continuar lendo, a hora que alguém ta chamando aparece aí você conversa e já volta.

Pesquisador: E por que será possível fazer isso na tela e no impresso não?

Gustavo: Tecnologia.

Pesquisador: Será que esse comportamento diferenciado, mais flexível, tem alguma relação com o modo de pensar, com uma mudança no modo como pensamos?

Gustavo: Muda, muda sim.

Rodolfo: Você vai com outra intenção. A hora que você entra na Internet, você fala: eu vou pesquisar sobre a história, mas enquanto isso eu vou colocar na rádio (na rádio virtual, disponível em muitos portais verticais), escuta, entra no MSN (programa de conversação), conversa, minimiza, escreve o que tem que escrever (referindo-se a pesquisa, a busca) e depois conversa ao mesmo tempo e escuta música. Acho que dá. Muda também.

As salas de aula podem estar lotadas, pode faltar infra-estrutura, os salários dos professores podem ser insuficientes, mas, como diz Johnson (2005), fora da escola, os alunos estão, a todo o momento, sendo desafiados por “novas formas de mídia e tecnologia que cultivam aptidões sofisticadas de resolução de problemas” (JOHNSON, 2005, p. 117).

A escola deveria buscar compreender, em um primeiro nível, as

demandas do homem atual, imerso em uma cultura cercada pela automação tecnológica, para assim, saltar para um segundo nível de compreensão, o da alteração do modo de pensar deste homem, provocada pela mídia digital que fratura os modos arraigados de condução da leitura na escola e nos impele a deslocar para a galáxia do texto eletrônico.

Em última análise, o problema está em um fato, bem observado por Gee (2004), segundo o qual, na escola, as pessoas são analisadas apartadas de suas ferramentas de pensamento. “Velocidade, flexibilidade, multiplicidade e decisões rápidas transformam o modo de pensar do homem” (ARENA, 2004, p. 7569). Entre seus vetores encontram-se o computador, a Internet e os jogos eletrônicos. Essas tecnologias transformam a maneira de operar frente o conhecimento e frente o conteúdo de sala de aula.

A leitura na escola deve contribuir e participar do processo de transformação dos modos de pensar dos alunos, o que não exige a substituição do livro pelo computador, mas um trabalho conjunto, em que se preze sempre pela moderação. O sucesso do ensino da leitura na escola se dá à medida que transforma os modos dos alunos de ver a vida e de nela operar.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. Considerações sobre o estatuto do leitor crítico. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). *Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004, v.1, p. 409 - 422.

_____. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. do R. L. (org.). *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM Editora, 2003.

BAKHITIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*; tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*; tradução Michel Lahud & Yara Frateschi Viera. Editora Hucitec: São Paulo, 2003.

BERNARDES, A. S. & FERNANDES, O. P. A pesquisa escolar em tempos

de Internet. In: FREITAS, M. T. de A. & COSTA, S. R. *Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na escola* (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CAVALLO, G. Entre volumen e codex: A leitura no mundo romano. In: CAVALLO G. & CHARTIER, R (orgs). *História da leitura no mundo ocidental*; trad. Fulvia M. L. Moretto (italiano); Guacira M. Machado (francês) e José Antonio de M. Soares (inglês) - vol. 1- São Paulo: Ática, 2002.

CAVALLO, G. & CHARTIER, R (orgs). *História da leitura no mundo ocidental*; trad. Fulvia M. L. Moretto (italiano); Guacira M. Machado (francês) e José Antonio de M. Soares (inglês)-vol. 1- São Paulo: Ática, 2002.

EISENSTEIN, E. L. *A revolução da cultura impressa: os primórdios da Europa moderna*. Tradução: Osvaldo Biato. São Paulo: Ática, 1998.

GEE, J. P. *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*; traducción J. M. Pomares. Ediciones Aljibe: Archidona (Málaga), 2004.

JOHNSON, S. *Surpreendente!: a televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes*; tradução Lucya Hellena Duarte. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

LARROSA, J. *Os paradoxos da repetição e a diferença*. Notas sobre o comentário de texto a partir de Foucault, Bakhtin e Borges. In: ABREU, M. (org.). *Leitura, História e História da leitura*. Campinas: Mercados de Letras. São Paulo, 1999.

LÉVY, P. *O que é o virtual?*; tradução: Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MCKENZIE, D. F. *Bibliografía y sociología de los textos*. Traducción Fernando Bouza. Akal Ediciones: Madrid, 2005.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*; tradução Décio Pignatari. São Paulo: Editora Cultrix, 1969.

MORKES, J. & NIELSEN, J. *Applying writing guidelines to*

web pages. 1997. Disponível em: <<http://www.useit.com/papers/webwriting/rewriting.html>>. [Acesso em: 10 jul. 2007].

NIELSEN, J. *How users read on the web*. 1997. Disponível em: <<http://www.useit.com/alertbox/9710a.html>>. [Acesso em: 10 jul. 2007].

NIELSEN, J. & PERNICE, K. *Eyetracking research*. 2007. Disponível em: <<http://www.useit.com/eyetracking>>. [Acesso em: 10 jul. 2007].

NIELSEN, J. *F-Shaped Pattern For Reading Web Content*. 2006. Disponível em: <http://www.useit.com/alertbox/reading_pattern.html>. [Acesso em: 10 jul. 2007].

PARKERS, M. *Ler, escrever e interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média*. In: CAVALLO, G. & CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental*, tradução Fúlvia L. Moretto. São Paulo: Ática, 2002. v.1.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*; trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.