

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA E COGNIÇÃO

SILVIA HELENA MUNIZ DA CUNHA

**PRÁTICAS DE LEITURA NA CULTURA DIGITAL: pensando o
aprendizado da leitura no ensino superior**



Santa Cruz do Sul
Maio/2015

SILVIA HELENA MUNIZ DA CUNHA

**PRÁTICAS DE LEITURA NA CULTURA DIGITAL: pensando o
aprendizado da leitura no ensino superior**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras-Mestrado, Área de Concentração em Leitura e Cognição, Linha de Pesquisa Processos narrativos, comunicacionais e poéticos, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Dra. Ana Cláudia Munari
Domingos

Santa Cruz do Sul
2015

SILVIA HELENA MUNIZ DA CUNHA

**PRÁTICAS DE LEITURA NA CULTURA DIGITAL: pensando o
aprendizado da leitura no ensino superior**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras– Mestrado, Área de Concentração em Leitura e Cognição, Linha de pesquisa Processos narrativos comunicacionais e poéticos da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Dra. Ana Claudia Munari Domingos
Professora Orientadora

Dra. Eunice Terezinha Piazza Gai

Dra. Vera Teixeira de Aguiar

A Deus, toda honra e toda glória!
A minha família, que tanto amo

“Ler livros configura um tipo de leitor bastante diferente daquele que lê linguagens híbridas, tecidas no pacto entre imagens e textos. Este leitor, por sua vez, também difere de um leitor de imagens fixas ou animadas que ainda difere de um leitor das luzes, sinalizações e signos do ambiente urbano.”

Santaella

AGRADECIMENTOS

A Deus, grande mestre onipotente, que sempre esteve comigo nessa caminhada.

A meus pais, por terem me dado o bem mais precioso, a vida, e por sempre me apoiarem em todos os momentos.

Às minhas filhas, Thayse e Thainá, por terem que superar a minha ausência nesse período em que estive fora.

A meus netos, Luís Philipe e Luan Guilherme, por fazerem parte da minha vida.

A meu irmão Júlio César e irmãs, Lúcia Teresa e Célia Regina, por sempre me apoiarem.

A minha companheira e amiga de todos os momentos, Cláudia Fernanda Silva, por estar sempre ao meu lado nos momentos em que mais precisei.

A minha querida orientadora, Ana Cláudia Munari Domingos, pela paciência e pela sabedoria com que me conduziu até o final dessa dissertação. Muito obrigada, profe!

Ao meu amigo Fernando Oliveira Piedade, pois sem o incentivo dele eu jamais realizaria esse sonho. Muito obrigada!

À minha amiga maranhense, Raquel Pereira dos Santos, pela sabedoria de me ensinar a saber calar nos momentos certos.

A todos os professores do Mestrado, por sua total competência.

À professora Eunice Piazza Gai, por me mostrar o lado lindo da literatura que eu não conhecia.

A Joice Nunes Lanzarine, essa amiga maravilhosa que, nos momentos de frio, de doença e de alegrias, sempre me ajudou.

A todos os meus colegas de turma por compartilharmos momentos inesquecíveis.

Aos meus amigos do EAD, por nunca me deixarem sentir tristeza, pois jamais esquecerei as terças-feiras em que vocês sempre tinham algo a me ensinar sobre a cultura gaúcha: “Bah! Me caiu os butiá do bolso!”

Ao amigo baiano por me acolher em sua casa com a maior atenção. Obrigada!

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse sonho, o mestrado.

RESUMO

A presente dissertação, intitulada PRÁTICAS DE LEITURA NA CULTURA DIGITAL: pensando a aprendizagem da leitura no ensino superior, apresenta-se como uma jornada de estudos cujo objetivo central é compreender o campo da leitura a partir das mídias digitais e da internet. Com esse intuito, ela faz um percurso entre aquilo que tomamos como leitura a partir da cultura letrada até as novas práticas de leitura dentro do espaço da convergência da hipermídia e da adoção de novas tecnologias de acesso aos textos. Este trabalho envolveu tanto a pesquisa bibliográfica sobre os conceitos que regem o campo da leitura – texto, leitor, leitura, letramento, hipertexto, hipermídia, hiperleitura e hiperleitor – como uma pesquisa de campo, que investigou e analisou como acontecem as práticas de leitura entre alunos da UNISC em duas disciplinas que tem como escopo o texto e a leitura. A partir dessa pesquisa, confirmamos que é a hiperleitura a prática mais frequente entre os alunos em suas atividades acadêmicas e de entretenimento. Essa tentativa de compreender as transformações do campo da leitura a partir da cultura digital é um movimento pessoal para a formação profissional da autora deste trabalho e expressa o desejo de colaborar com a aprendizagem da leitura no nível universitário, sobretudo nos cursos de Licenciatura onde leciona, no Estado do Maranhão. Nossos resultados mostram que todos nós, agentes da leitura e da Educação, precisamos rever nossas ideias sobre o que seja formar um leitor-cidadão, capaz de fazer do texto uma ferramenta para uma sociedade melhor. Este trabalho pertence à linha de pesquisa Processos narrativos, comunicacionais e poéticos do Mestrado em Leitura e Cognição do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul.

Palavras-chave: Leitura. Cultura digital e convergência. Aprendizagem da leitura.

ABSTRACT

This work, titled **READING PRACTICES IN DIGITAL CULTURE: thinking how learning to read at the university**, is presented as a journey of studies whose main objective is to understand the field of reading from digital media and the internet. For this purpose, it makes a journey between what we think reading is from the printed culture to the new reading practices within the space of convergence, hypermedia and the adoption of new textual media and new technologies. This work involved both the literature on the concepts governing the reading field - text, reader, reading, literacy, hypertext, hypermedia, hiper-reading and hiper-reader - as a pragmatic research, which investigated and analyzed as the students of UNISC read and work with texts in two courses whose scope the text and reading. From this research, we confirmed that the hiperleitura is the most common practice among students in their academic activities and entertainment. This attempt to understand the reading field changes from the digital culture is a personal move for professional training of the author of this work and hopes to collaborate with learning to read at the university level, particularly in degree courses where she teaches, in the state of Maranhão. Our results show that all of us, agents of Education, we need to revise our ideas about how to educate a reader-citizen, able to make the text a tool for a better society. This work belongs to the line of research "Narrative processes, communication and poetic of Mestrado em Leitura e Cognição of the Post Graduate Studies in Universidade de Santa Cruz do Sul, Brazil.

Keywords: Reading. Digital culture and convergence. Learning to read.

SUMÁRIO

MARCO INICIAL	12
1 PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE TEMPOS	17
1.1 Uma primeira dúvida: concepção de texto, leitura e leitor	19
1.2 A eterna pergunta sobre para que ensinar a leitura.....	24
1.3 Letramento e aprendizagem da leitura: velhos modos.....	31
2 A LEITURA NA CULTURA DIGITAL: NOVOS SUPORTES, NOVOS MODOS?	37
2.1 Tentando entender: concepções de hipertexto e hiperímia.....	41
2.2 Uma coisa leva à outra: concepções de hiperleitura e hiperleitor	48
2.3 O texto é outro: multimodalidade	53
3 TRAJETÓRIA DE OBSERVAÇÃO	56
3.1 Os leitores respondem.....	58
3.2 Nossas perguntas.....	61
3.3 Nosso jeito de observar	64
3.4 Fazendo perguntas às respostas: a professora fala	66
4 PENSANDO E FAZENDO OUTRAS PERGUNTAS	75
4.1 A leitura na universidade entre leitores e hiperleitores.....	75
4.2 Estética da Recepção e Teoria do Efeito : a leitura como pode ser.....	82
FINALIZANDO PARA RECOMEÇAR: levando outro olhar sobre a leitura para a Universidade	91
REFERÊNCIAS	98
ANEXO 1: QUESTIONÁRIO.....	103
ANEXO 2: TERMO DE PÓS-CONSENTIMENTO	106
ANEXO 3: PARECER DE DISCIPLINA: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	109
ANEXO 4: PARECER DE DISCIPLINA: LITERATURAS DA LÍNGUA PORTUGUESA II ...	117

MARCO INICIAL

Durante o tempo em que lecionei a disciplina de “Leitura e Produção Textual” como professora substituta da Universidade Estadual do Maranhão, percebi a dificuldade que os alunos encontravam em relação à leitura, interpretação e compreensão dos textos lidos, em todas as atividades em que se impunha necessário lidar com o material verbal escrito. Uma das hipóteses que me ocorreu naquela época para explicar a dificuldade com a leitura relacionava-se com o fato de que todos os textos eram disponibilizados apenas em livros, que, além de serem longos, tinham uma estrutura linear, que exigia a leitura concentrada e profunda. E os alunos estavam acostumados a ler em pequenas telas, rapidamente, sem reflexão.

Muitas vezes questionei-me se o problema realmente estava em meus alunos ou se estava em mim, porque então eu pensava que o ato de leitura se dava apenas de uma forma, a maneira como eu tinha aprendido a ler, em livros. A partir de então, diante da sensação de fracasso, decidi buscar o conhecimento que me possibilitasse ser a professora de leitura que eu gostaria. Encontrei uma possibilidade de resposta aos meus questionamentos muito longe de meu estado, o Maranhão, aqui no Rio Grande do Sul, em um Mestrado cuja área de pesquisa centralizava justamente naquilo que eu precisava: a leitura e a cognição. Naquele momento, cortar o mapa de cima para baixo já seria para mim um enorme desafio; ainda mais complexo seria ficar fazendo esse trajeto durante dois anos. Mesmo assim, no intuito de qualificar minha atividade profissional, parti rumo ao curso de Mestrado em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul, nesta cidade de cuja existência eu nem fazia ideia.

O fato é que eu, oriunda da cultura letrada, sempre achei que o problema estivesse em meus alunos, pois a minha visão acerca da leitura estava aquém do que ela realmente é. Mesmo fazendo parte de um mundo de infovias, de conexões e de convergências, para mim, ler era unicamente debruçar-se sobre o material verbal. Percebo hoje que

minha preocupação era muito mais “fazer ler” aquilo que eu julgava ser o material de leitura do que propriamente o efeito da leitura sobre meus alunos ou o que os textos e seu conteúdo significariam na vida deles.

A partir do advento da tecnologia digital e das novas mídias de informação e comunicação, que trouxeram os textos hipermediáticos, e da facilidade que os alunos tinham em utilizar a internet, em desktops, laptops, celulares, tablets¹ e em outros aparelhos em sala de aula, percebi a necessidade de primeiro fazer o “meu upgrade”, para depois pensar uma “atualização do sistema” da formação de leitores e então o das práticas pedagógicas que eu realizava durante as aulas de Leitura e Produção Textual na universidade.

Apesar de saber que eu precisava de subsídios e que a solução começava pela minha vontade, certamente também estava ciente de que todo o campo do ensino de línguas, de linguagens e da leitura e produção de textos – o de Letras, podemos dizer – também exigia mudanças para se tornar eficiente. Foi assim que decidi aprender sobre a aprendizagem da leitura e a formação de leitores, para que eu pudesse ser uma professora do século XXI, assim como meus alunos são sujeitos do século XXI. Minha vontade era aprender para levar ao meu estado, principalmente aos cursos de licenciaturas, esse conhecimento que nos vai permitir que entendamos desde os nossos objetivos até os modos como podemos agir para que nossa universidade contribua com a formação de leitores cidadãos. Transmitir esse conhecimento aos alunos de licenciatura também significa evitar que esses futuros professores não venham a sentir a mesma dificuldade que, no meu entendimento, era minha e não dos meus alunos. Parecia ser um círculo vicioso, pois certamente essa dificuldade deles já advém de muitos ciclos de fracasso com a aprendizagem da leitura, como pretendemos aqui mostrar.

Com o propósito não apenas de compreender esse novo universo da leitura a partir da cultura digital, tornando visível a realidade da

¹ Decidimos não utilizar o itálico nas palavras em inglês, em vista do extenso uso desses termos no campo que estudamos e por não haver termos que possam substituir com o mesmo sentido.

prática de leitura entre jovens, mas ainda de pensar novas propostas para a formação de leitores e, paralelamente, produtores de texto, este estudo centralizou sua problemática desde as questões das tecnologias utilizadas pelos alunos nas práticas de leitura em sala de aula – suportes, gêneros, linguagens e modos de ler –, passando pela maneira como esses alunos se comportam diante dos textos a partir das diferentes tecnologias de leitura, a exemplo de textos longos ou curtos, verbais ou multimodais, até, finalmente, como se davam as experiências de concretização dos textos lidos entre os alunos pesquisados. Nossa pergunta é se todo esse processo realmente alcança o objetivo então descoberto: fomentar a aprendizagem da leitura e as práticas de leitura que contribuam para a formação de leitores críticos.

Para o problema que guiou esta pesquisa, levantei os seguintes questionamentos, que foram investigados através das diferentes pesquisas que embasaram todo este trabalho:

- a) As práticas de leitura visadas pelos planos curriculares e tidas como aquelas que resultam em leitores autônomos ainda permanecem estritamente relacionadas à cultura letrada – em torno do livro e sua tecnologia de leitura?
- b) Os alunos, muitos situados entre a cultura letrada e a digital, não sabem lidar com as diferenças dos textos, a partir de seus suportes, modalidades e funções?
- c) As práticas de leitura em sala de aula, por guardarem um distanciamento entre o desejável e a realidade funcional, não têm contribuído para a formação de leitores que saibam exercer a leitura como forma de agenciamento na sociedade?
- d) Nas práticas de formação de leitores, é importante adequar textos, suas funções, a interação que promovem com o leitor, seu conteúdo, suas intenções interpretativas e sua tecnologia de leitura, aos objetivos da leitura?

Essas, que são perguntas minhas, caminham em direção a um objetivo maior, que é o da minha própria aprendizagem. Este trabalho,

enfim, tem um sentido na minha própria formação, pois considero que este é o primeiro passo para mudar esse universo de não formação de leitores que temos visto. É a partir dessa intenção que o objetivo geral deste trabalho é investigar as diferentes práticas de leitura no ensino superior, focalizando, sobretudo, as transformações do universo da leitura a partir das tecnologias de leitura e das possibilidades de interação entre texto e leitor. Nosso universo de pesquisa dessas práticas são os alunos da UNISC, e são objetivos específicos:

- 1) Observar como ocorrem as práticas de leitura no ensino superior através das disciplinas que lidam com a leitura e a produção textual.
- 2) Analisar as possibilidades de interação entre texto e leitor na perspectiva da estética da recepção e como se realizam as concretizações de leitura dos alunos nas práticas investigadas.
- 3) Analisar o sistema da cultura digital, observando as transformações formais e temáticas dos textos, na perspectiva de sua produção e recepção na cultura digital.

Para tanto, traçamos um percurso em quatro capítulos, que começa desde as minhas leituras e o meu percurso de aprendizado sobre o campo da leitura – o que é texto, leitor, leitura – e suas transformações – o que é hipermídia, hiperleitura, hiperleitor, como os jovens leem hoje –, até o que devemos começar a fazer para diminuir as distâncias entre o desejado e aquilo que resulta de nossas atividades com a aprendizagem da leitura.

O primeiro capítulo é resultado de meu estudo sobre as práticas de leitura da cultura letrada, focalizando as noções de texto, leitura e leitor que regem os planos e os processos pedagógicos da aprendizagem da leitura nas escolas e que deveriam levar um leitor crítico e autônomo até a universidade. O segundo capítulo aborda as práticas de leitura hodiernas e as transformações do campo a partir da tecnologia digital e da internet – tendo em vista as concepções de hipertexto, hipermídia, hiperleitura e hiperleitor. É neste capítulo que o problema surge, quando percebemos o abismo que separa esses dois universos, do leitor e do hiperleitor, e quando nos damos conta de que

trabalhar a hiperleitura também não está nos cursos de licenciatura. O terceiro capítulo mostra pragmaticamente, a partir de dados, a realidade dos leitores que estão na universidade, por meio da pesquisa de campo entre os alunos da UNISC. Neste ponto, percebi que minhas dúvidas e mesmo meu fracasso não estavam sozinhos, o que fortaleceu minha jornada de aprendizagem. O quarto capítulo apresenta uma de minhas descobertas de como a leitura pode acontecer de outra maneira e assim alcançar realmente o seu objetivo. Nesse capítulo foi onde realmente aprendi o que seja o ato de leitura, algo que vai sempre reger minhas práticas como professora de Letras. Através de Wolfgang Iser, descobri que ler, não importa a linguagem ou o suporte, é um acontecimento, um encontro, e que o efeito da leitura não é uma resposta certa, um conteúdo prévio, uma nota alta, mas algo que faz o leitor agir diante de si, do mundo e do próprio texto. Finalmente, no capítulo conclusivo, aponto os reflexos de todo esse estudo e aquilo que pretendo levar para a universidade onde leciono, no Maranhão: a minha ação pessoal para contribuir com meu campo de trabalho e, conseqüentemente, com a sociedade.

1 PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE TEMPOS

Considerada hoje uma prática fundamental à vida, a leitura inscreve-se em uma determinada época e circunstância, em que os textos e seus suportes também se diversificam. O paradigma pré-estabelecido da linearidade da leitura, a partir da cultura letrada e do livro como instância do texto, rompe-se diante da evolução tecnológica e midiática em que os textos não mais precisam ficar estáticos, sujeitos à contemplação do leitor, pois se apresentam, agora, em mistura de linguagens e modos, propiciada a partir da convergência digital.

Sabemos que a história da leitura relaciona-se às práticas de letramento da sociedade – e a partir da escola, ao processo de alfabetização e formação de leitores. E é nesse meio, onde a leitura deve ser aprendida e tornada uma prática, que surgem os indicativos de que ela não é mais o que era. De um lado, aqueles que tomam a passagem da leitura do livro para a navegação na internet como algo prejudicial à sociedade; de outro, aqueles que pensam que devemos nos acomodar às mudanças. E, no meio disso, professores e educadores tentando aprender novas práticas da leitura, diante de novos textos e novos modos de interpretar, tarefas essas, no entanto, ainda tomadas como obrigação, meio para um fim – a finalidade de ser leitor apenas, através da leitura mecânica.

Mas aquém desse universo em que ela se relaciona ao estudo e ao sofrimento do letramento, há tempo sabemos que a leitura é uma atividade que pode proporcionar prazer, como nos diz Proust (1991, p.9), pois “talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido”. Essa afirmação, no entanto, nos leva a pensar que a leitura, enfim, é uma relação muito pessoal entre o texto e seu leitor. Nesse sentido, existem reflexões sobre a cumplicidade dessa relação que podem ser

erigidas não apenas a partir da escola, mas fora dela – e que talvez essas últimas sejam aquelas que dificilmente serão esquecidas.

Uma das funções da leitura, em seu aspecto amplo, é que ela fornece a matéria-prima indispensável para a elaboração de textos – para os atos comunicativos através dos textos. Ela não apenas nos coloca frente ao mundo e às ideias, como também contribui para a constituição de modelos a serem aprendidos, já que coloca o leitor em contato com os diferentes gêneros que permeiam a sociedade, além de possibilitar a percepção com as diferentes formas de organização interna de cada gênero:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, do outro, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos. [...] a aprendizagem da leitura se apoia muito mais sobre os questionamentos pré ou extraescolares, ligados à descoberta da criança de problemas que pertencem à difícil compreensão da ordem do mundo, do que sobre uma escolarização ou uma aprendizagem escolar (BOURDIER, CHARTIER; 2009, p. 240-241).

Assim, para que a aprendizagem da leitura adquira relevância, tanto no ensino fundamental, nas atividades desde a alfabetização e o início do processo de letramento, quanto nos estudos finais, quando a aprendizagem envolve textos mais complexos, gêneros discursivos e outros tipos de leituras de forma mais abrangente e aprofundada em todos os níveis do conhecimento, é necessário um empenho maior em ensinar a ler e a produzir textos, ela não deve ser restrita ao processo de escolarização, mas ser tomada como um conhecimento maior, necessário, que diz respeito à própria vida do indivíduo e ao funcionamento da sociedade.

Com o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade contemporânea, percebemos que a leitura cada vez mais tem se tornado um elemento indispensável para a inserção social e, conseqüentemente, para a formação da cidadania, uma vez que é através dela que o cidadão terá acesso a uma gama de informações e

novos conhecimentos que serão de fundamental importância para que possa interagir na sociedade, produzir, ser útil.

Por outro lado, falar somente de leitura de livros na universidade nos dias atuais é algo anacrônico, pois grande parte dos acadêmicos tem acesso a uma gama de outras opções de acesso a textos em diferentes linguagens e suportes – audiovisuais, música, fotografia, etc – e não se pode negar que, como textos, esses objetos comunicam, têm sentido, carregam conhecimento e, portanto, exigem também um leitor competente.

Ainda segundo Bourdier e Chartier (2009), as crianças estão cada vez mais cedo tendo contato com textos multimodais, aprendendo a se comunicar de várias formas e através de linguagens diferentes, principalmente fora da escola. Olhemos à nossa volta: o mundo é uma mistura de textos que nos chamam à leitura.

1.1 Uma primeira dúvida: concepção de texto, leitura e leitor

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997, p. 41):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, esclarece-nos que ler não é apenas um processo de decodificação da escrita para extrair informação, é algo mais complexo que envolve estratégias cognitivas e exige diferentes habilidades e ações. O texto, como estrutura que conduz a sentidos, exige do leitor conhecimentos prévios – o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. O conhecimento linguístico, segundo Kleiman (2009, p.13) é aquele conhecimento implícito não verbalizado, que envolve o

conhecimento vocabular, a gramática da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.

O conhecimento textual envolve os tipos de textos e os tipos de discursos, em que a eficiência da interpretação está relacionada à identificação de gênero e modos textuais pelo leitor – se ele está lidando com uma narração, uma dissertação ou uma descrição, por exemplo, ou ainda com um anúncio publicitário, uma notícia, com a ficção ou a história. Esse conhecimento é fundamental para a tomada funcional dos textos como suporte não apenas do conhecimento, mas de estratégias para a persuasão, o convencimento, a argumentação, questões importantes para uma leitura crítica.

Quanto ao conhecimento de mundo, esse é mais fácil compreender, pois envolve todo o conhecimento adquirido ao longo da vida, através das relações familiares e sociais; na verdade, nada mais é que o conhecimento guardado na memória que pode ser trazido à tona quando for necessário, por exemplo, desde aquele conhecimento necessário no preparo de um bolo até o de tecer relações entre uma narrativa e a realidade histórica e mesmo aquele que envolve as emoções e os sentimentos quando se assiste a um filme.

Texto não tem uma definição única, a partir da linguística, como muitos supõem. A conceituação de texto pode ser diferente nas diferentes áreas do conhecimento, ao levar em conta determinados aspectos, como as diferentes linguagens e funções dos textos e as diferentes teorias que regem os estudos da comunicação, dos signos, das linguagens, das culturas, mesmo quando dentro de um mesmo campo, como acontece entre os estudos literários e os linguísticos. Para Fávero e Koch (1994, p. 74-75), do campo da Linguística, por exemplo:

Texto em sentido lato designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano [...] isto é, qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos. [...] Em sentido estrito, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade,

entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência.

Fica evidente nessa definição que texto não é somente aquilo que está escrito, mas pode ser também a oralidade; no entanto, esse conceito ainda está apoiado no verbal. Quando fala do que seja o ato de leitura, Kleiman afirma que: “trata-se da dimensão interacional entre autor e leitor, a partir de uma base textual sobre a qual o leitor se apoia, que se constitui na materialização de significados e intenções de um dos interagentes à distância, via o texto escrito” (2009) – ou seja, também toma o texto como matéria verbal.

Outro conceito de texto é de Luís Antônio Marcuschi, também a partir dos estudos linguísticos:

[...] o texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos e falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas. Com isto, entram, na análise do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos como os conceitos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas. (MARCUSCHI, 1983:22)

Dessa forma, o texto envolve uma questão pragmática, como a capacidade de compreender a intenção do locutor além da simples construção de frases e a consciência sobre os objetivos da comunicação entre quem fala e quem ouve. Essa noção de texto coloca no leitor uma função de copartícipe na construção do sentido, pois ele precisa ir além das palavras e do próprio texto. No caso dos textos literários ou que pertencem à esfera da arte, essa interação exige uma participação maior, já que há mais espaços para as inferências do leitor.

O entendimento de texto está sempre relacionado ao de leitor e leitura. Segundo o semiologista Roland Barthes (2004), ao falar do prazer e da fruição da leitura do texto literário, essas sensações são provocadas pelo texto e vivenciadas pelo leitor durante o processo da leitura. A interação entre o texto e o leitor é que coloca os sentidos em funcionamento, como em um jogo. O texto de prazer entrega-se livremente ao leitor. O texto que quer ser fruído precisa criar um espaço de desejo, provocar um processo dialético do imprevisto, do

jogo, para que o leitor queira avançar nesses espaços. Assim, o texto passa a ter tantos sentidos quantos leitores existirem, pois cada leitura atrai para dentro do texto esse leitor que é único. Dessa forma nasce a célebre frase do semiologista quando ressalta “a morte do autor”, pois o texto já não pertence mais ao escritor, mas sim a cada leitor que penetra nesses espaços que o escritor deixa ou não abertos:

Como instituição, o autor está morto: sua pessoa civil, passional, biográfica, desapareceu; desapossada, já não exerce sobre sua obra a formidável paternidade que a história literária, o ensino, a opinião tinham o encargo de estabelecer e de renovar a narrativa: mas no texto, de uma certa maneira, *eu desejo* o autor: tenho necessidade de sua figura (que não é nem sua representação nem sua projeção), tal como ele tem necessidade da minha (salvo no “tagarelar”). (BARTHES, 2004, p.35)

Para Wolfgang Iser, a partir dos estudos literários, a concretização de sentidos se dá na interação entre o sujeito leitor e as orientações do texto, em que os esquemas textuais, dialogando com o repertório do leitor, conduziram à construção do significado através do engenho interpretativo de quem lê. Para Iser, assim, o sentido é um processo e a obra, um efeito. O texto, assim, é um conjunto de orientações, um esquema, que necessita das estratégias e do repertório do leitor para existir como obra, então com seu sentido. Sob a influência da fenomenologia de Husserl e através da Teoria do Efeito, Iser prioriza o aspecto estético da obra literária, em que ela acontece na mente do leitor em um processo de interação:

O polo emissor é, assim, a estrutura esquematizada pelo narrador, que seleciona e combina as perspectivas que ele insere no texto, construindo uma tessitura lacunar. E o polo receptor é o preenchimento de lacunas pelo leitor. O caráter de reciprocidade da interação prevê que, da mesma forma, o leitor selecione e combine tais esquemas, em que compreendemos também o texto literário como um processo. Na Estética do Efeito, o sentido que resulta da interação entre texto e leitor é o efeito, o objeto estético final, aquilo que acontece entre eles, também um processo. As categorias, portanto, não são estáticas, mas ‘procedimentos’. (PELISOLI, 2011, p. 80).

A relação entre texto e leitura, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (1997, p. 41), embora seja construída a partir dessa interação – “um processo no

qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto” – está fundada sobre a tessitura e a decifração do material verbal escrito:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (PCN, 1997, p.40)

Certamente o texto verbal está na centralidade dos processos de letramento, pois a linguagem verbal, como construção artificial e ainda mutável, exige um grande esforço para sua aprendizagem. Mas, se enquanto seres sociais vivemos em interação contínua com o mundo, a leitura que constantemente fazemos envolve textos não verbais os mais diferentes possíveis entre si.

Ler, por ser uma atividade complexa, requer diferentes processos cognitivos, que vão desde a consciência do texto pelo leitor, como um constructo que faz parte de algo maior, até a tomada do texto como um todo sintático e semântico, sua interpretação propriamente dita e sua relação com o mundo empírico. Em vista dessa complexidade, os pesquisadores dessa área continuam teorizando sobre seu objeto sob diferentes perspectivas, associando-a às novas configurações multimodais dos textos, aos novos suportes e às novas e distintas práticas de leitura. Nesse sentido, podemos citar, a partir de diferentes áreas do extenso campo entre textos/mídias/signos, os estudos de Vicente Gosciola, Lúcia Santaella, Roxane Rojo, entre outros, cujos apontamentos serão aprofundados no segundo capítulo da dissertação e que nos ajudam a entender o que tem acontecido de novo no campo da leitura depois das novas mídias, sobretudo a internet.

Desde o advento da cultura das mídias, que se segue à era dos impressos (SANTAELLA, 2003), o texto passou a ser visto em suas diferentes linguagens: verbal, visual, sonora, audiovisual, tátil, e passou a significar, através da Semiótica, toda tessitura que possa trazer sentido através da interpretação. A eficácia da leitura, como

ação que faz acontecer o sentido, está inscrita em um sistema que envolve desde a intenção do produtor e suas estratégias, a realização dessa intenção em uma estrutura textual, a moldura, o gênero e os modos textuais e a relação entre essa função, o suporte e a linguagem. Tanto quando analisamos os procedimentos de leitura e os processos de interpretação, e ainda quando pensamos a formação dos leitores, todos esses fatores devem ser levados em conta. Essa nova perspectiva de texto, leitor e leitura, a partir das linguagens, suas funções, mídias e efeitos, é um importante primeiro passo nessa jornada de aprendizagem que erigimos através deste trabalho.

1.2 A eterna pergunta sobre para que ensinar a leitura

A importância do ato de leitura como ato de conhecimento, crescimento e fruição do sujeito em relação ao mundo está já há muito cristalizada em nossa sociedade, mesmo naquelas que ainda não há leitura como prática essencial de cidadania. Mas é importante enfatizar que o caráter individual do ato de ler constitui de fato um componente fundamental do processo de construção de sentidos desse leitor e não mera circunstância dele. Essa personalidade do leitor não é apenas corporal, abrange também o investimento psíquico da atenção a partir de objetivos assumidos como pessoais pelo leitor no estado de prontidão para o trabalho mental, emocional e físico da leitura.

Entretanto, a realidade e o contexto percorrem e contaminam todo o processamento da comunicação letrada, desde a natureza mesma da própria linguagem, que é social, até os limites de interpretação e réplica dos leitores em determinadas condições político-econômicas e sob determinadas ideologias. Ao ler, um indivíduo ativa seu lugar social, suas vivências, sua biblioteca interna, suas relações com o outro, os valores de sua comunidade, valores socioculturais.

Além do conhecimento e da fruição, a leitura envolve importantes questões, entre elas, por exemplo, a condição social do sujeito, pois, mesmo individual, o ato envolve categorias sociais relevantes, já que tanto o leitor quanto o autor pertencem a grupos e classes sociais, o

que interfere em todo o processo de produção e interpretação dos textos. Em cada leitura, o leitor mobiliza os textos lidos/vividos, buscando a intertextualidade entre o já lido e o que está lendo, dialogando com eles e com o contexto de sua produção e circulação. O texto é sempre uma tentativa de convencimento e, dessa forma, carrega alguma imposição. Além disso, a forma como o texto é escrito prevê um tipo de leitor e exclui outros; o vocabulário, a sintaxe, os conhecimentos veiculados criam um leitor-modelo, como denomina Umberto Eco (2001, p. 27):

Esse leitor é delineado, entre outras coisas, pela visão que a sociedade tem do processo de circulação de livros e de valores decorrentes. Os textos mais valorizados socialmente exigem um maior conhecimento prévio dos leitores. Dessa forma, muitos não têm acesso a eles devido à sua educação precária.

A leitura é vista por muitos como índice de cultura adquirida através dos livros – alguém que “tem leituras” é alguém que teve acesso a muitos livros e que, portanto, tem conhecimento. E os livros canonizados nesse sistema perseguem, muitas vezes, esse leitor-modelo dado por leituras prévias e controladas. Mas o controle exercido pela sociedade sobre o ato de ler manifesta-se ainda de diversas outras formas, já que os espaços de circulação do livro determinam uma forma de exclusão, pois quase não há, por exemplo, livrarias na periferia das grandes cidades brasileiras e em muitas cidades do interior do país. Há, ainda, o fator econômico, que é outro elemento discriminador, pois, num país de poucos leitores, as editoras justificam seus altos preços pelas baixas tiragens (LINDOSO, 2004).

O apoio às artes em geral por parte do Estado, principalmente as artes literárias, como os programas de fomento à leitura, não é algo recente; exemplo disso está no financiamento dos mecenas aos artistas, na época do Renascimento cultural, para o desenvolvimento das produções artísticas, então controladas por gostos e desejos muito específicos daquelas classes. O incentivo à arte tornou-se um modelo seguido por diversos Estados, que por meio dessa política cultural desenvolviam a prática da leitura do livro – programas que ou por

questões socioeconômicas ou mesmo proibição e censura, muitas vezes aumentavam as diferenças entre leitores e não leitores de livros – analfabetos, classes desprivilegiadas, mulheres. (LINDOSO, 2004).

Hodiernamente, pode-se traçar um paralelo e comparar os órgãos de amparo à pesquisa e à extensão, entre eles Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Conselho Nacional de Pesquisa - CNPQ, no Maranhão a Fundação de Amparo a Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA, como peças importantes ligadas à política cultural, principalmente a política de apoio ao livro e à leitura em suas mais diferentes formas de incentivo, também amparadas pelo Programa Nacional do Livro na Escola - PNLE. Faz-se necessário ressaltar que a quarta dimensão da cidadania, representada pela sociedade civil mobilizada, os movimentos sociais, Organizações não Governamentais,- ONG's, entre outras, surge como parceira do Estado como forma de garantir a efetivação dos direitos de cidadania por meio de políticas públicas aos setores que carecem de mais investimentos e atenção do Poder Público, razão pela qual se dá início a diversos projetos na área de leitura e formação do leitor.

Países desenvolvidos, a exemplo de França e Finlândia, desenvolvem uma forte política de incentivo à leitura, visto que se entende que o fortalecimento de toda nação depende não apenas de uma mão de obra qualificada, mas de sujeitos aptos à construção de conhecimento e à inovação. Embora nos últimos anos tenha ocorrido uma democratização da educação, o Ensino Superior, no Brasil, ainda está desconectado do contexto das escolas. É preciso, no caso dos Cursos de Licenciatura, uma política educacional mais comprometida com a Educação Básica e com práticas de aprendizagem da leitura que tenham como objetivo o que os países como aqueles aqui citados têm: a formação de leitores-cidadãos. E é essa a primeira resposta para a pergunta sobre o porquê da leitura: ler, dentro e fora da escola, significa tornar possível aos sujeitos serem sujeitos autônomos, cidadãos produtivos.

O inchaço humano em termos quantitativos nas Instituições de Ensino Superior representa, de um lado, o comprometimento do Estado com a profissionalização desses sujeitos, mas mostra seu desinteresse nas séries iniciais do aluno, lugar onde verdadeiramente ele começa a tornar-se um leitor – aquele que precisa mudar positivamente o mundo. Se o país se faz com homens e livros, como Monteiro Lobato afirmava, percebemos uma situação paradigmática e manipuladora por parte do Estado ao garantir um acesso à educação como meio de resgate social sem a devida responsabilidade, tendo como consequência alunos que não sabem ler nem produzir textos que sirvam à sua integração na sociedade como agentes, transformando-os em receptores de diplomas e repetidores de modelos.

Desenvolver uma política de incentivo à leitura e promover a formação de leitores nesse sentido desejado – de cidadãos e agentes sociais – é discutir vários pontos, entre eles: a atuação do Estado e o papel da família, visto que, segundo o art. 2º LDB 9394/96, a educação é dever da família e do Estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, atividades que exigem o uso consciente das práticas de linguagem (ler, escrever, ouvir e escutar). O sujeito inábil nessas práticas é caracterizado como cidadão passivo e submisso, fruto de uma política segregadora e elitista.

Os problemas relacionados à formação de leitores sempre estiveram relacionados a questões de ordem estrutural e funcional atinentes à má distribuição de renda, déficits no processo educacional, escassez de recursos materiais e humanos e formação de professores. A toda essa problemática não resolvida somamos hoje as questões relacionadas com aquilo que aqui discutimos: as transformações dos textos a partir dos suportes e dos modos de ler, mudanças de paradigma que exigem da escola uma avaliação sobre os objetivos da aprendizagem da leitura e, como queremos demonstrar, o pensamento sobre o que seja texto, leitura e leitor e mesmo para quê lemos. Entre esses problemas, está, por exemplo, aquele que tem sido objeto das

discussões sobre a educação contemporânea: a aparelhagem das escolas para as práticas de leitura hodiernas – computadores, acesso à internet – e a formação dos professores para essas novas práticas. Escolas que mantiverem instrumentos, modelos e processos anacrônicos vão aumentar a exclusão social.

Por outro lado, é também verdade que a valorização da leitura não está condicionada somente à atuação política do Estado. Nesse enredo, afirma Lindoso (2004), projetos de incentivo à leitura não podem se restringir ao papel partidário, ocasionando em cada troca de governo uma descontinuidade dos programas educativos de incentivo à leitura. Lindoso afirma que o hábito da leitura apresenta três categorias centrais para as quais as ações governamentais deveriam se direcionar, com destaque para a educação, a renda e o tempo disponível. Esses pilares apresentados pelo autor podem ser pensados na criação de bibliotecas comunitárias, reformulação do currículo escolar, redução tributária para baratear e favorecer a produção editorial e, dessa forma, o acesso aos livros e campanhas que despertem o gosto pela leitura. Lindoso atém-se ao objeto livro, mas, quando se fala incentivo à leitura, devemos estender para outros suportes dos textos: o teatro, o cinema, as revistas em quadrinhos, a música.

Desde o início dos tempos a questão de acesso aos livros, bem como aos bens culturais da população menos favorecida sempre ficou renegada ao segundo plano, pois tudo era centrado no apoio aos artistas. No início do século XIX, a Corte protegia os artistas e estes ganhavam viagens pelo mundo, além de terem sempre seus projetos aprovados e financiados pelo governo, sem contar que conseguiam facilmente empregos em cargos públicos: “Na literatura podiam-se premiar os poetas e romancistas da elite com sinecuras como postos diplomáticos (Raul Pompéia), cargos na burocracia (Machado de Assis) e até na política (José de Alencar virou senador)”, ou então se vivia de espertezas várias nos jornais, como assinala Lindoso (2004, p.25). Assim, esses produtores e seus textos eram ainda mais elitizados em

relação ao leitor que a eles não tinha acesso, não muito diferente do que temos hoje, ainda longe de exercer o que dizem os artigos 215 e 216 da Constituição Federal, (1998), (2008, p.139) onde constam:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Art. 216. Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

No Brasil, é apenas no início do séc. XX que o livro passa a fazer parte de uma política cultural. Nesse contexto, a trajetória da indústria editorial no Brasil, que antes não existia em virtude da proibição de qualquer tipo de imprensa, ganha forças em meados do século XIX, com o surgimento das primeiras casas editoriais: Laummet e Garnier. É notório que nesse período o livro didático é priorizado na formação do mundo editorial, pois com o começo da sistematização do ensino público, laico e destinado às camadas mais pobres, as famílias e o governo passam a comprar o livro didático.

Lindoso (2009, p.92), mostra que “[...] A produção de livros didáticos foi desde o início do século o grande motor para a consolidação de grandes empresas editoriais”. Não é difícil entender que o principal meio de leitura e acesso às informações era através dos livros didáticos. Em 1996, o Ministério da Educação passou a ser o maior comprador de livros do país e do mundo, e o Programa Nacional do Livro Didático chegou a comprar um bilhão de exemplares. Esse sistema, bem como os planos curriculares e as práticas de letramento e formação de leitores, não se têm modificado muito desde então. Nas escolas, assim, texto, leitura e leitor têm relação com o texto verbal, com o suporte livro e com o gênero didático. Ler, assim, é alcançar o

sentido previamente dado através do livro didático que na maioria das vezes traz as respostas prontas.

A escola intitula-se democrática, mas também exclui, pois mesmo os alunos que têm acesso a ela sofrem, muitas vezes, um tipo oculto de exclusão, isso porque o ato de escrever do sujeito leitor se faz controlado e dirigido, sobretudo pelos professores de leitura e de produção textual, pois o discente é levado a confessar aos outros a sua leitura e a corrigi-la na direção do consenso. Dessa forma, podemos-se observar um controle do imaginário que se faz continuamente em nome da aquisição de um conhecimento moldado e modelar. Daí resulta em uma leitura sem imaginação e sem investimento pessoal para a formação e participação do leitor crítico. É uma produção que objetiva muito mais agradar àquele que vai avaliar do que comunicar, produzir conhecimento, expressar.

No âmbito escolar, em que as atividades de leitura e escrita fazem parte de um projeto de ensino, de uma pedagogia, elas não deveriam se esgotar na decodificação dos signos escritos ou nos limites impostos pela frase, pois segundo Paulino (2001, p. 28):

A partir do momento em que o leitor e a leitura são vistos como elementos integrantes da produção de sentido, o circuito texto/leitor deixa de ser pensado como uma direção de mão única, em que as significações saltariam do texto e o leitor permaneceria preso irremediavelmente às malhas das letras.

Contudo, não se trata de condenar a escola ou a relação dessa com a leitura, pois leitura e escola precisam estar em constante interação. Logo, tais relações não são apenas inevitáveis, pelo contrário, podem ser fecundas e estimulantes, tendo em vista que não é a escola que mata a leitura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado de textos fragmentados, deslocados, manipulados, leva o leitor à subordinação e ao jugo escolar. Não há que temer, portanto, as regras ou os rituais, condenando-os a princípio, antes importa conhecê-los, lidar com eles para, se necessário, subvertê-los.

Retomamos aqui a questão do papel da universidade nesse contexto em que a leitura deve ter uma função social, ainda mais quando ela tem recebido alunos que não são aqueles leitores críticos previstos pelos planos curriculares. Deve-se questionar, ainda, acerca da formação do leitor, não do leitor obediente que preenche devidamente fichas de livros ou reproduz com propriedade enunciados textuais, mas do leitor que, instigado pelo que lê, produz sentidos, dialoga com o texto, com os intertextos e com o contexto, ativando seu repertório e buscando dentro de si um leitor que é capaz de se safar das amarras impostas pela academia e pela sociedade. Além disso, é preciso destacar que embora a aprendizagem da leitura deva ser anterior à universidade – e assim receber a maior atenção das instituições –, é lá que, conhecendo outros tipos e gêneros textuais e descobrindo o caminho da profissionalização, nos tornamos aptos a contribuir com a sociedade.

1.3 Letramento e aprendizagem da leitura: velhos modos

Na segunda metade dos anos 80, surge pela primeira vez o termo letramento, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato. Ressalta a autora: “Acredito ainda que a chamada norma – padrão ou norma culta é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente”. (KATO, 1986, p.7).

Na época, apesar de a palavra ser nova no contexto educacional do Brasil, não houve uma preocupação com seu conceito, pois não era do interesse da autora criar definições, mesmo porque Kato havia se apropriado do termo em inglês, *Literacy*, hoje muito questionado. Segundo José Morais, autor do livro *A arte da leitura*, ao proferir uma palestra no VI Colóquio de Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC (2013), o termo *Literacy* foi mal traduzido para o português do Brasil e deveria ser chamado *literacia*, a exemplo do que

ocorre em Portugal e cujo sentido não é o mesmo de letramento, termo que se prende à “letra”, ao verbal, à cultura letrada.

Os significados do letramento, obra organizada por Kleiman e publicada no ano de 1995, foi outro título marcante para a história desse campo de conhecimento. Logo na introdução, a autora explica os modelos de letramentos propostos por Street: *o modelo autônomo e o modelo ideológico*, que norteiam tanto a pesquisa quanto o ensino da escrita.

Segundo Street (1984) citado por Kleiman (1995, p. 21), o modelo considerado autônomo pressupõe que “há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido”, comandado unicamente pelo material verbal, por aquilo que o texto contém, independentemente do contexto de produção e leitura. Caberia ao indivíduo a responsabilidade sobre o fracasso ou o sucesso da aprendizagem de leitura e escrita, visto que a habilidade de compreender e “usar” o texto tem de levar a algo pré-determinado.

Assim, o modelo autônomo de letramento, segundo Kleiman, refere-se à escrita como “modelo completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (1995, p.22). Ao explicitar esse modelo autônomo de letramento, Kleiman afirma que, nele, a escrita está desvinculada de aspectos contextuais e sociais, privilegiando os textos escritos em detrimento da oralidade. Ela ainda aponta outros aspectos: a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo do educando, a dicotomia entre a oralidade e a escrita, além das atribuições de poder e qualidade intrínseca à escrita (1995, p.22).

Em relação à dicotomia entre a oralidade e a escrita, a autora defende a ideia do saber compartilhado. No seu entendimento, a aquisição da escrita deveria ser vista como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura que prevalece nas escolas.

Em contraposição ao autônomo, Street (apud Kleiman, 1995, p. 21) apresenta o segundo modelo de letramento: o ideológico, afirmando

que as práticas de letramento são sociais e culturalmente determinadas e que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.

À luz de Street, o modelo autônomo de letramento é dominante quando separado da cultura e das práticas sociais, neste sentido, estreito. Já o modelo ideológico pressupõe que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (ibid, p.38).

Conforme Kleiman, o modelo que separa a escrita, como forma comunicativa, de sua função social é equivocado, pois o desenvolvimento das habilidades cognitivas seria decorrente da escolarização como um todo, não estando somente relacionado à aquisição da escrita. A autora destaca também que o tipo de habilidade que é desenvolvida depende da prática social em que o sujeito está engajado quando usa a escrita, enfatizando a importância do contexto social.

É preciso citar a estudiosa Magda Soares, que muito contribuiu com suas pesquisas para a referida área de conhecimento, pois em 1998 lançou o livro que disseminou o conceito de letramento entre os professores nas escolas: *Letramento: um tema em três gêneros*, onde conceitua leitura como um tema para diferentes públicos.

Assim, o primeiro gênero, verbete, é especialmente dedicado ao “leitor-professor”: “É um termo informativo, descritivo, que se preocupa antes com a definição do que com a problematização do tema, publicado originalmente na revista *presença pedagógica*” (SOARES, 1999, p. 11). Já o segundo gênero, texto didático, é produzido para o “professor – leitor”, quando a autora procura provocar e orientar a reflexão do professor em formação continuada. Por fim, o terceiro gênero, ensaio, “tem como principais interlocutores profissionais responsáveis por, em diferentes instâncias, avaliar e medir letramento e alfabetização” (KATO, ibid., p.11), não necessariamente professores; é um texto analítico, argumentativo e questionador, publicado originalmente para a UNESCO.

Como visto, para todos esses autores, o termo está associado sobretudo à escrita do verbal, mesmo quando incorre em questões de inserção social. Voltando a Kleiman (1995, p. 15), a autora faz um esclarecimento acerca do termo letramento.

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o, impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 1995, p.15).

Fica aqui evidente a preponderância do contexto social para o letramento, separando-o da alfabetização, atividade que se debruça sobre a cognição individual. Ainda diz Kleiman (1995, p. 19) que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”.

É preciso lembrar aqui o livro organizado por Vera Masagão Ribeiro (2003), intitulado *Letramento no Brasil*, que apresentou um novo significado na área das pesquisas sobre alfabetização, leitura e escrita, que envolvia pensar tanto as habilidades como as práticas e representações dos sujeitos sobre leitura e escrita. Para Ribeiro (2003, p.12):

Essa nova abordagem – a partir da qual se cunhou o termo letramento – procura compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas.

Nesse sentido a autora corrobora a ideia de Kleiman (1995, p. 12), diferenciando letramento de alfabetização, como podemos comprovar no fragmento abaixo:

[...] restringimos aqui o uso do termo alfabetismo apenas para designar níveis de habilidade da população, [...] Para se referir a práticas de leitura e escrita, à presença da linguagem escrita na cultura, à relação desse fenômeno com a escolarização, cada autor utilizou seus próprios termos, muitos deles – como era de esperar – o, visto que a minha pesquisa termo letramento, que figura também no título do livro.

Para Magda Soares (1999, p.82) “definir letramento é uma tarefa altamente controversa; a formulação de uma definição que possa ser

aceita sem restrições parece impossível”. Para Soares (1999), há duas dimensões principais do letramento: o individual e o social. Na primeira, o letramento é tido como pessoal, no sentido de possuir habilidades necessárias para ler e escrever. Na segunda, é tido como um fato cultural que recebe influências da língua escrita no contexto social.

Seguindo o viés de Paulo Freire (1988), mesmo sem ter usado o termo letramento, foi ele um dos primeiros educadores a aguçar o poder revolucionário da formação de leitores quando postulou “que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade”. Para ele, o letramento tem a função de libertar ou de domesticar o homem e ainda defende como função principal do letramento a mudança social.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997, p. 21), letramento é:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

Com essa retomada dos aspectos conceituais do letramento, deseja-se apenas mostrar como, desde a Educação Básica, as atividades de alfabetização, letramento e aprendizado da leitura têm fundamento na leitura e na escrita do material verbal. Sabedores de que essas atividades são práticas sociais e que estão associadas à inserção ativa dos sujeitos na sociedade, ainda assim as atividades com a linguagem, a língua e a leitura priorizam o aspecto verbal, porque a educação, por disciplinas, as aloca no aprendizado de Português ou Língua Portuguesa. No entanto, sabemos que letramento, quando desejamos permitir ao cidadão se servir criticamente das formas de comunicação, é muito mais do que isso.

Por outro lado, certamente é a leitura literária aquela que mais bem prepara o sujeito para ser esse leitor desejado, pois, como nos diz Vera Teixeira de Aguiar (2011, p. 114):

O ato de ler significa diálogo com o texto, descoberta de sentidos não-ditos e alargamentos dos horizontes do leitor para realidades ainda não visitadas. Por isso, quanto mais contato com a literatura e com o universo dos livros tanto maior a chance de formarmos leitores competentes [...]

Mesmo essa espécie de letramento tão especial, então voltada ao material verbal, não é, nas escolas e nas universidades, tomada em seu sentido mais importante, de “alargamento de horizontes” e, sim, como atividade de decifração, de encontro com o já dado ou, pior, do aprendizado da língua em seu aspecto puramente formal. O letramento literário, como a toda aprendizagem de leitura das artes, se for encarado nesse sentido dado por Vera Aguiar, contribui fortemente para a formação de leitores como aquele que aqui discutimos e que cada vez mais tem estado longe do ideal. Ler, assim, é descobrir-se e preparar-se para o mundo, é construí-lo positivamente, é ser produtivo, é ser e fazer feliz.

2 A LEITURA NA CULTURA DIGITAL: NOVOS SUPORTES, NOVOS MODOS?

Com a evolução do computador e o surgimento das tecnologias digitais destinadas aos usuários comuns, a sociedade entrou no contexto de uma cultura digital². A cultura não se transforma em digital, pois “[...] não é preciso explicar que é o reflexo do universo de possibilidade da ação humana” (MIRANDA, 2010, Apud DOMINGUES, 2010, p.17), e, assim, é um conjunto de práticas que se afetam mutuamente, mas não extinguem umas às outras. Nesse sentido, podemos afirmar que a cultura, ao se constituir a partir da ação do homem na sociedade quando, com sua capacidade, cria inúmeros significados para objetos, formas e tudo que o cerca, é sempre mutante, imiscuindo valores da tradição e do novo.

Apesar de ser muito propagado o termo cibercultura, como uma variação da expressão cultura digital ou hipercultura, ainda há uma zona de instabilidade em relação ao seu conceito definitivo, o que pode ser percebido através das palavras de José Murilo Carvalho Junior (Apud SAVAZONI; COHN, 2009, p 10): “[...] existe uma real carência de representação conceitual para os fenômenos surgidos no âmbito da cultura digital [...]”. Acredita-se que uma dessas carências seja a

² Termo que, conforme Santaella (1992), designa o contexto que se desenvolveu a partir da cultura das mídias e da digitalização dessas mídias. A cultura digital tem como principal característica a convergência das mídias, quando, a partir da tecnologia digital, tudo pode ser convertido para uma única mídia, por exemplo, um aparelho celular, que pode ser também uma máquina fotográfica, GPS, filmadora, televisão. A cultura digital também se distingue pelo poder da interatividade dos usuários, que dispõem de tecnologias e mídias que os possibilitam produzir conteúdo e não apenas receber, situação que teve início com a cultura das mídias. Esta se distinguia da cultura de massas por principalmente possibilitar a escolha de produtos alternativos e permitir pequenas intervenções do usuário, como aquele dos videocassetes e das copiadoras. Como ressalta Santaella, a cultura humana é um continuum, cumulativa no sentido de mudança e transformação, uma cultura não morre com o “aparecimento” de outra. Não morreu o teatro, nem o romance, com o aparecimento do cinema; o livro não desapareceu com a explosão do jornal, nem deverão ambos desaparecer com a internet. Poderão, como já ocorre, mudar de suporte, do papel para a tela eletrônica, assim como o livro saltou do couro para o papiro e deste para o papel. Na cultura digital, o que se imiscui são as linguagens, que dividem o espaço da tela. Ressalto aqui que para os sentidos deste trabalho, cultura digital, hipercultura e cibercultura são sinônimos.

própria definição da abrangência e dos limites em que opera a cultura digital, talvez por ser algo extremamente hodierno e que ainda precisa de maiores análises e investigações por parte dos estudiosos da área.

Alfredo Manevy (apud SAVAZONI; COHN, 2009, p.36) toma “a cultura digital não como uma tecnologia, mas como um sistema de valores, de símbolos, de práticas e de atitudes”. Acrescenta ainda:

Eu entendo o homem não apenas como um animal econômico, mas também como um animal político e simbólico, que é um ponto de partida que o digital aborda. Então eu vejo a cultura digital como uma tecnologia sem dúvida nenhuma, uma etapa da tecnologia, mas fundamentalmente um sistema de práticas e valores que está em disputa permanente na vida contemporânea.

Essa reflexão também se repete nas palavras de Cláudio Prado (apud SAVAZONI; COHN, 2009, p.45):

A cultura digital é a cultura do século XXI. É a nova compreensão de praticamente tudo. O fantástico da cultura digital é que a tecnologia trouxe à tona mudanças concretas, reais e muito práticas em relação a tudo que está acontecendo no mundo, mas também reflexões conceituais muito amplas sobre o que é a civilização e o que nós estamos fazendo aqui.

Dessa forma, quando a convergência de mídias permite a interferência direta do usuário na produção e compartilhamento de dados fica caracterizada a manifestação de uma cultura digital. Ela é a possibilidade de interação do usuário, que pode criar, recriar, adaptar, deformar aquilo que lê e ainda transformar em outro texto a partir do mesmo canal, a internet. Esse contexto muda todo o campo da leitura e da formação de leitores, em especial do ensino superior, objeto de estudo dessa pesquisa, quando os leitores têm autonomia para selecionar suportes e textos e estão inseridos no universo do trabalho, universo que já adotou extensamente a tecnologia digital.

Para Pelisoli (2011, p. 57):

Na cultura digital, além da perspectiva da seleção individualizada, acrescenta-se a da participação desses usuários, com a possibilidade não apenas do acesso a uma diversidade de objetos culturais – expandida pela convergência midiática –, mas, de uma resposta efetiva por parte dos usuários, que então dispõem de meios para replicar os textos que consomem. A partir daí, a questão de pensar o leitor – consumidor, usuário, cibernauta – como parte ativa do processo de comunicação entre objetos e seus receptores deixou de ser uma questão reservada à subjetividade invisível – de um receptor *imaginado* pelo emissor. Na cultura digital,

nesses termos, a participação é inerente ao usuário: ler no ciberespaço pressupõe escrever – traçar –vias de sentido.

Henry Jenkins (2009, p.29), que utiliza o termo “cultura da convergência”, mostra-nos que essa cultura pode ser relacionada a três fenômenos: *convergência dos meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva*. Segundo o autor, o atual cenário cultural é caracterizado pela reapropriação de conteúdos e produção midiática cooperativa, que integram agentes como as mídias corporativa e alternativa, consumidores e afins. Assim a expressão “cultura de convergência” torna-se sinônimo de cultura digital, pois coaduna com o pensamento dos autores supracitados.

De acordo com Jenkins (2009, p.29), convergência refere-se,

Ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam.

Assim, para ele (JENKINS, 2009, p.29), a convergência é um fenômeno que define esse universo de transformações tecnológicas, mas também mercadológicas, culturais e sociais, em um profundo imbricamento entre elas.

Isso nos remete aos dias atuais, quando percebemos essa busca incansável do público por diferentes tipos de textos midiáticos, envolvendo sobretudo imagens, sons e conteúdo audiovisual. Essas práticas acabam ocasionando uma transformação cultural, à medida que esse público é incentivado a procurar sempre novas informações e a fazer conexões entre textos de diferentes linguagens, pessoas e suas leituras.

A *cultura participativa*, outro elemento da tríade que Jenkins utiliza para explicar a cultura de convergência, contrasta com noções mais antigas sobre passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Segundo Jenkins (2009, p.30):

Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídias como ocupantes de papéis separados, podemos agora considera-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo. Nem todos os participantes são criados iguais. Corporações – e mesmo indivíduos dentro das corporações da

mídia – ainda exercem maior poder do que qualquer consumidor individual, ou mesmo um conjunto de consumidores. E alguns consumidores têm mais habilidades para participar dessa cultura emergente do que outros.

Para ilustrar a citação acima, podemos usar como exemplo a televisão e os celulares, cujos produtores e consumidores possuíam papéis separados. Hoje podemos considerar esses usuários como participantes, já que podem interagir, como, por exemplo, através do celular, postar conteúdo na página de uma empresa, opinar, criticar, enviar conteúdo para as redes de televisão. Mesmo o aparelho de televisão hoje oferece o recurso de conexão à internet, através da qual podemos selecionar o que vamos assistir. Jenkins afirma ainda que “neste momento, estamos usando esse poder coletivo principalmente para fins recreativos, mas em breve estaremos aplicando essas habilidades a propósitos mais ‘sérios’.” (2009, p. 30)

Inteligência coletiva, expressão cunhada pelo ciberteórico Pierry Lévy (1999, p.177), é um princípio através do qual “as inteligências individuais são somadas e compartilhadas por toda a sociedade, potencializadas com o advento de novas tecnologias de comunicação, como a Internet.” Como visto, os novos consumidores são pessoas conectadas, e o consumo tornou-se um processo coletivo, pois há influência das tecnologias de distribuição no acesso aos produtos culturais. Além disso, como aponta Jenkins (1999), esses novos consumidores são migratórios e cada vez mais exigentes, transformando o espaço dos tempos com sua navegação, intervenção, criação e recriação.

Na mesma esfera da inteligência coletiva de Levy, estão as ideias sobre convergência de Jenkins (2009, p.30) quando ele aponta para o pensamento de

que nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades. A inteligência coletiva pode ser vista como uma fonte alternativa de poder midiático.

O exemplo contemporâneo desse princípio são as frequentes manifestações que têm ocorrido em todo o mundo a partir da agregação

de participantes pelas redes sociais. Jenkins ressalta, ainda, que a produção coletiva de significados, na cultura popular, está começando a mudar o funcionamento das religiões, da educação, do direito, da política e da publicidade e, até mesmo, do setor militar.

Nesse viés, notamos a mudança de paradigma, pois Jenkins (2009, p.325) conclui dizendo que convergência é

Um deslocamento de conteúdo de mídia específico em direção a um conteúdo que flui por vários canais, em direção a uma elevada interdependência de sistemas de comunicação, em direção a múltiplos modos de acesso a conteúdos de mídia e em direção a relações cada vez mais complexas entre a mídia corporativa, de cima para baixo, e a cultura participativa, de baixo para cima.

Portanto, a preocupação de que as novas mídias substituiriam as antigas acaba, e emerge um novo paradigma, o da convergência, que presume que novas e antigas mídias irão interagir de forma cada vez mais complexa, transformando as práticas de acesso e recepção de textos e fazendo convergir os leitores – usuários, internautas, consumidores – para esse novo mundo de hiperleitores. Ler, nesse contexto, e assim, letramento e aprendizagem da leitura, adquirem outros significados: como promover a inserção do sujeito leitor na cultura digital, ou na sociedade digital? As instituições de ensino, a partir dessa mudança de paradigma, precisam repensar suas funções.

2.1 Tentando entender: concepções de hipertexto e hipermídia

O hipertexto tem sua origem vinculada a alguns pesquisadores da área da matemática e da engenharia, que, no período da segunda guerra mundial, estiveram empenhados em guardar o maior número de informações para o exército americano. Dentre esses pesquisadores ressaltam-se os conceitos de Vannevar Bush, Theodore Nelson e Douglas Engerlbart, que se destacam como pioneiros nas definições de hipertexto como sistemas computadorizados de texto cujo princípio básico é a conexão de dados através de links. Já em 1945, Bush propõe uma máquina chamada Memex – Memory-index – que supera a tecnologia da era Gutemberg e que permite aos usuários acessar e

buscar informações diversas a partir de links, além de possibilitar ao usuário anotações individuais junto às informações encontradas, expandindo os sentidos iniciais daquele texto. Isso era feito com textos impressos, escritos pelo usuário e arquivados na máquina.

Partindo dessa ideia de Bush, Nelson inicia um projeto que tem como nome Xanadu, um sistema que se interligava com todos os documentos registrados, uma espécie já de rede de computadores antes da internet propriamente dita. Assim, Nelson cria o termo hipertexto, que significava naquela época uma forma de os leitores organizarem os materiais em variadas sequências. É na década de 60 do século XX que o pesquisador Douglas Engerlbart materializa a ideia de hipertexto de Theodor Nelson e cria a Online System, de onde surgem terminologias que se mantêm até hoje, como processador de textos, links, e-mails, janelas, mouse.

De acordo com Laufer e Scavetta (1992, p. 20), “hipermídia é a reunião de várias mídias num suporte computacional, suportado por sistemas eletrônicos de comunicação”. Observa-se, assim, que a hipermídia não é só um suporte para ser usado como meio de transmissão de mensagens, nem apenas uma mídia na sua concepção de meio ou canal, mas, sim, a convergência desses meios e, sobretudo, uma linguagem, a linguagem da internet, com suas próprias características e até mesmo sua própria gramática.

No ciberespaço, a multimodalidade é fundamental para a existência do texto na tela, pois a navegação só acontece através de ícones, símbolos, cores e formas, que são muitas vezes universalizados pelos softwares e aplicativos, caracterizando uma nova forma de fazer sentido. A linguagem do ciberespaço, a hipermídia, no entanto, não depende apenas da multimodalidade, mas principalmente do leitor para se realizar como texto:

Hipermídia é o conjunto de meios que permite acesso simultâneo a textos, imagens e sons de modo interativo e não linear, possibilitando fazer links entre elementos de mídia, controlar a própria navegação e, até, extrair textos, imagens e sons cuja sequência constituirá uma versão pessoal desenvolvida pelo usuário (GOSCIOLA, 2003, p. 34.)

A hipermídia é, assim, a convergência dessas linguagens, numa perspectiva de interação em um mesmo espaço, a tela, onde a enunciação se dá simultaneamente por imagens, sons, palavras, audiovisuais. Ressaltam-se aqui os estudos de Lúcia Santaella (2005) em *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* Nesse ensaio ela nos mostra primeiramente que convergir é tomar rumos que se dirigem para a ocupação de territórios comuns, nos quais as diferenças se roçam sem perder seus contornos próprios. Santaella mostra o percurso histórico dessa interação a partir da divisão em seis grandes eras civilizatórias das culturas humanas: a era da comunicação oral, da comunicação escrita, da comunicação impressa, da comunicação de massa, da comunicação midiática e da comunicação digital. Apesar de essas eras serem sequenciais, uma não leva a outra a desaparecer; elas vão se sobrepondo e se misturando na constituição de uma cultura mais complexa, desembocando, na contemporaneidade, na cultura digital e, a partir do avanço das tecnologias de comunicação e interação dos usuários na rede, na era da ubiquidade digital.

A era da comunicação oral fundamenta-se no processo comunicativo por meio da fala. Já a era da escrita refere-se ao surgimento das formas de registros por meios da escrita pictográfica, ideográfica, hieroglífica e também fonética. Em seguida veio a era da impressão, conhecida também como era Gutenberg, que propiciou a reprodução da escrita em cópias geradas a partir de uma matriz. A era da comunicação de massa vem com o surgimento da revolução industrial, com o crescimento das mídias e dos signos que por elas transitam, fazendo surgir as máquinas de produção de bens simbólicos, a fotografia, a prensa mecânica e o cinema, a televisão – as chamadas mídias. O cinema envolve imagens em movimento, diálogos, sons e ruídos – outra linguagem –, mas não fez desaparecer as obras teatrais, por exemplo, que perduram até hoje; pelo contrário, fez com que os artistas pudessem divulgar seus trabalhos e trouxe novas possibilidades de diálogo e interação entre suas linguagens.

De certa forma, Santaella responde aquela pergunta que muito aflige a quase todos os educadores: será que o livro vai desaparecer? O aparecimento desses novos suportes – tablets, smartphones, e-readers – não significa o desaparecimento do livro, mas que a acessibilidade aos textos ganhou outras possibilidades. Esse leitor que navega entre mídias e tem à disposição tecnologia para produzir e canais para divulgar conteúdo é o hiperleitor – um leitor de hipermídia.

É comum o pensamento de que a chegada desses novos suportes é que fez surgir o hipertexto, como se ele fosse um novo gênero textual que invadiu a tela dos computadores. De certa forma, o hipertexto é um sistema que tem sentido nas conexões que os textos computadorizados tornam possíveis, como já explicamos, mas, como forma virtual de sentidos, ele é muito anterior. Para entender melhor o significado de hipertexto, ressaltam-se inicialmente os conhecimentos de Laufer e Scavetta (1992, p.6), que o conceituam como um sistema de conexão de textos:

Um hipertexto é um conjunto de dados textuais numerizados sobre um suporte eletrônico e que pode se ler de várias maneiras. Os dados são distribuídos em elementos ou nós de informação - equivalentes a parágrafos. Mas esses elementos, em vez de ser ligados uns aos outros como os 'wagons' de um trem, são marcados por elos semânticos que permitam passar de um ao outro quando o usuário os ativa. Os elos são fisicamente 'ancorados', por exemplo, a uma palavra ou frase.

A informação é apresentada ao usuário sob a forma de texto, através de uma tela do computador, que não exige uma linearidade de leitura, ou seja, o leitor elege seu percurso entre início, meio e fim de um texto – quando cessa a leitura – a partir de links relacionados aos seus interesses, já que a enunciação desse texto é digital, prevê outra forma de ler. No entanto, é preciso estabelecer que o hipertexto, como tessitura significativa, não se dá apenas entre links computacionais ou em rede, pois qualquer texto, a partir da intertextualidade, expande-se para outros textos a partir da leitura – do repertório e das inferências do seu leitor. Outra questão importante é que um hipertexto pode ser fechado, quando suas conexões, embora múltiplas, são limitadas, caso, por exemplo, de uma enciclopédia em CD-ROM; e pode ser aberto,

quando as possibilidades de hiperlinks são infinitas. Nesse caso, isso só pode acontecer quando esse texto é acessado pela internet, já que, como ela está sempre recebendo dados, é o único meio que se pode dizer carrega e interconecta um sem fim de dados. Raros são os textos que contêm em si tantos links, e geralmente o hipertexto se dá pela leitura, pela decisão de seu usuário.

Outra questão pertinente é que, ao se processar como hipertexto aberto apenas em rede, automaticamente esse texto está convergindo para o ciberespaço, lugar da linguagem hipermídia; assim, podemos dizer que todo hipertexto aberto é lido em hipermídia, já que ao navegarmos na rede tomamos contato com suas múltiplas linguagens em convergência.

Cabe também aqui um breve comentário sobre outra visão de hipertexto, a partir da ótica de Gérard Genette, que define, em *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*, as relações de interação e dependência entre textos, entre elas a que ele coloca como a de maior grau de dependência, entre hipotexto e hipertexto. Genette coloca essa relação no campo da transtextualidade ou transcendência textual, principal objeto de estudo de sua poética, ou seja, tudo aquilo que se coloca como relação manifesta ou escrita de um texto com outros textos. Daí, transcender um texto é sair do texto, quando seu sentido depende ou se dá a partir de sua interação com os sentidos de outros textos.

Uma das formas de transtextualidade mais comum, segundo Genette, é a intertextualidade, quando um texto faz referência, alusão ou paráfrase de outro texto para modificar seu próprio significado. É nesse sentido que podemos dizer que uma leitura, na prática, nunca é linear, pois o leitor sempre faz conexões intertextuais com seu repertório, outros textos, a realidade. Para introduzir a noção de transtextualidade, Genette faz uma analogia com os pergaminhos de couro, suporte em que era comum a reescrita. Um palimpsesto é um pergaminho cuja primeira escrita pode ser raspada para dar lugar a outra escrita, que não a esconde de fato, deixando a sombra do escrito

anterior e dessa forma pode-se ler por transparência o antigo sob o novo. Assim, o palimpsesto é considerado por ele como uma metáfora do que pode ser a hipertextualidade, ou seja, uma ação que permite ler um texto sobre o outro, quando o hipertexto se origina por *transformação simples* ou por *imitação*.

A hipertextualidade, portanto, não é um predicado da cultura digital, mas essa é, sem dúvida, o espaço de extrapolação da transtextualidade, a partir da convergência de linguagens e também do próprio aumento exponencial da publicação de textos e de seu alcance para diferentes e maiores públicos. A internet, quando não apenas distribui textos, mas também permite sua recriação, possibilita o diálogo entre textos, ou seja, promove, de outra forma, a intertextualidade.

Para Claus Clüver (2011, p.14), a intertextualidade também está ligada a questões intermidiáticas:

Esse fenômeno é tão comum que já declarei em outro lugar que “a intertextualidade sempre significa também intermidialidade”, usando “intertextualidade” em referência a todos os tipos de texto; é uma forma condensada de dizer que entre os “intertextos” de qualquer texto (em qualquer mídia) sempre há referências (citações e alusões) a aspectos e textos em outras mídias.

Assim, na intermidialidade podemos encontrar a presença de uma mídia em outra; isso é a combinação de mídias. Clüver (2011, p.9) nos diz que intermidialidade é um “fenômeno que pode ser encontrado em todas as culturas e épocas, tanto na vida cotidiana como em todas as atividades culturais que chamamos ‘arte’”. Ressalta ainda que “como conceito, ‘intermidialidade’ implica todos os tipos de inter-relação e interação entre mídias” (CLÜVER, 2011, p. 9), e uma forma de representar metaforicamente essa questão estaria no cruzamento das mídias entre si. Como exemplo de uma espécie de intermidialidade, o autor mostra-nos a “combinação de mídias” que ocorre na ciberpoesia, mas que também já ocorria na tipografia, no caligrama e na poesia concreta.

Convém ressaltar aqui que Clüver (2011, p. 17) coloca como *referências intermidiáticas* “textos de uma mídia (que pode ser uma

mídia plurimidiática), que citam ou evocam de maneiras muito variadas e pelo mais diversos motivos e objetivos, textos específicos ou qualidades genéricas de uma outra mídia”. Ou seja, é a presença de uma mídia em outra, como por exemplo, de uma pintura em um filme. Já a *referência intramidiática* é a presença de um livro dentro de outro livro, ou um filme dentro de outro filme.

Clüver ainda traz o conceito de Irina Rajewski (2005) de “transposição midiática”, que é “um processo ‘genético’ de transformar um texto composto em uma mídia, em outra mídia de acordo com as possibilidades materiais e as convenções vigentes dessa nova mídia” (CLÜVER, 2011, p 18.). Como exemplo, podemos citar as adaptações. Já a *transposição ou transformação intersemiótica* trata da recriação na mídia verbal de textos compostos em outras mídias, por exemplo, as traduções, que só podem ser feitas a partir do texto original. Nesse sentido nota-se que toda relação intermidial é intertextual, pois prevê a relação entre textos.

Para este trabalho, tomamos hipertexto como um texto que pode ser lido não linearmente a partir das decisões de seu leitor ou da colocação de links por seu produtor. Conforme já mostramos, a noção de hipertexto aberto, que nos importa aqui quando falamos de cultura digital, dá-se a partir da internet e, portanto, a partir da hipermídia. É essa forma de ler e de produzir sentidos que nos interessa como prática que tem transformado os modos de acesso, de interpretação e de resposta a textos. A hipermídia, como uma nova linguagem, deve ser assim tomada em sua idiosincrasia, exigindo maneiras específicas de aprendizagem tal como exige um novo protocolo de leitura. Como mostra a citação abaixo:

Os hipertextos servem para interromper o fluxo da leitura por meio de redes remissivas interligadas, os links, e para conduzir o leitor a “um vertiginoso delírio de possibilidades”. A principal ideia estruturante do hipertexto é a interligação em rede de links. Essa rede remissiva tem efeito centrífugo. O link é um convite hipertextual ao leitor para dar um salto receptivo entre vários fragmentos ou planos. O hipertexto, explicitamente concebido como “infindável texto em movimento” nunca chega a ser lido até o fim. Tem-se um texto à frente que, de fato, só consiste em princípios de textos alternativos. (WIRTH, 1998, p.94)

Assim, enquanto os estudos de Intermidialidade têm mostrado que o fenômeno da convergência vem atingindo a esfera das artes – e das mídias, pois elas não existem sem as mídias – e alterado não apenas o campo de pesquisa, mas antes os próprios textos, ainda permanecemos presos à leitura como prática que se debruça sobre o texto verbal escrito como forma preponderante da aprendizagem da leitura.

2.2 Uma coisa leva à outra: concepções de hiperleitura e hiperleitor

A partir da convergência de mídias e do manuseio cada vez mais frequente de aparatos tecnológicos que têm na internet seu cerne funcional e seu *locus* de ação, notamos que o perfil do leitor do século XXI não é mais o mesmo, pois quando falamos em hipermídia, a linguagem da internet, como já mencionado, tocamos no fato da interferência direta do usuário na produção e compartilhamento de conteúdo. É justamente a partir dessa nova configuração do campo dos textos – e assim da leitura e da formação de leitores – que se faz necessário repensar modelos e práticas de produção e de recepção de textos. Uma das maiores preocupações dos professores, não somente universitários, mas de todos os níveis de ensino, é sobre como lidar com o conteúdo digital, quando toda nossa formação se baseia na cultura letrada. Outra pergunta que tem persistido entre os professores, então mais especificamente aqueles que trabalham com a aprendizagem da leitura a partir da Educação Básica, é se a literatura vai acabar remediada pela hipermídia e, sobretudo, pelas formas audiovisuais, hoje preferidas pelos jovens leitores.

É a partir dessas novas práticas de leitura em hipermídia que nasce o conceito de hiperleitor. A partir daquelas mudanças entre as eras que têm na oralidade a essencialidade da comunicação até a era digital, da comunicação mediada pelos meios digitais, Lucia Santaella (2004) analisa três tipos de leitores: o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor virtual.

O primeiro leitor é o contemplativo (meditativo). É aquele leitor que não precisa do auxílio do outro, a sua leitura é sempre silenciosa, isolada, solitária e é feita de forma pausada, pois depende de uma sequência feita pelo próprio leitor, sendo ele o responsável pela leitura em que aciona a sua capacidade de ler e reler inúmeras vezes e da forma que melhor lhe convier. Assim, segundo Chartier (1999, p.24) “a leitura silenciosa criou a possibilidade de ler textos mais complexos”. Para Santaella, esse tipo de leitor emerge da sua relação com o livro, no manuseio das páginas e num espaço privado, o que possibilita idas e voltas no objeto livro, e o leitor pode contemplá-lo a sua maneira.

O segundo leitor, chamado movente ou (fragmentado), emerge com o surgimento do jornal impresso e do conseqüente aumento do consumo de pequenos e efêmeros textos. Valendo-se da publicidade, o jornal também despertou outras formas de ler e, a partir da inserção dos romances folhetins, também fez surgir outra espécie de leitor, aquele assíduo e interessado na ficção. Assim, esse novo leitor torna-se capaz de compilar diversos textos e também imagens e construir sentidos a partir de uma nova prática de leitura.

Com a expansão da tecnologia, o surgimento do cinema e da televisão, quebra-se um paradigma e nasce um leitor que acumula características do leitor contemplativo e do movente, que lê também volumes, cores e sons, formas e movimentos, acompanhando a aceleração do mundo.

Nesse viés, Santaella (2004, p.29) afirma que:

É nesse ambiente que surge o nosso segundo tipo de leitor, aquele que nasce com o advento do jornal e das multidões nos centros urbanos habitados de signos. É o leitor que foi se ajustando a novos ritmos da atenção, ritmos que passam com igual velocidade de estado fixo para um móvel. É o leitor treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais.

Santaella explica que esse tipo de leitor é capaz de conviver com diferentes signos, e também com a rapidez e a intensidade com que as imagens circulam nesse universo dos textos. A autora acredita que a flexibilidade abriu caminho ao novo tipo de leitor, o imersivo, aquele

que navega, segundo Santaella (2004, p.11) “entre nós e conexões alineares pelas arquiteturas líquidas dos espaços virtuais”.

Esse leitor imersivo (ou virtual) nasce da multiplicidade de imagens sígnicas em ambientes virtuais. Santaella enfatiza que esse tipo de leitor possui habilidades distintas do leitor de um texto impresso, que por sua vez possui também habilidades diferentes do leitor de imagens ou espectador de cinema e televisão. Ela diz que essas habilidades de leitura multimídia se acentuam ainda mais quando surge a hipermídia, através da qual é possível transitar “nas potencialmente infinitas infovias do ciberespaço” (2004, p.11).

Para a autora, embora tenha havido mudanças em relação ao tipo de leitor da atualidade, eles coexistem na prática atual. Ela observa o espaço e o tempo em que a leitura é realizada. Os leitores da era pré-industrial eram leitores contemplativos, dispunham de muito tempo para aprofundar o texto durante a leitura, mesmo porque havia pouca coisa para lerem. Essa leitura era pausada e cada palavra lida fruía um significado diferente. Com frequência um livro era relido, para cristalização de seus dizeres, recebidos em um sentido sacralizado, como para a tomada de novos sentidos. Esse mesmo texto era compartilhado oralmente, em saraus e em conversas, onde o texto era repetido e comentado. Ainda hoje, esse leitor é imprescindível quando o objetivo da leitura é a análise vertical do texto, com vistas a concretizá-lo criticamente. Na universidade, com frequência esse tipo de leitor deve ser requisitado.

Logo depois, com a criação dos jornais, a forma de ler desses leitores passou a ser mais rápida e eles se tornaram leitores moventes, em vista da ampliação do número de edições e da frequência com que novos textos surgiam. São aqueles leitores das das manchetes de jornais que estão nas bancas e que não têm tempo de ler o restante da notícia, porque não apenas estão em movimento, no trem, no ônibus, como têm os olhos chamados para outro texto em seguida. São os leitores dos *outdoors*, das placas nas ruas, que, enquanto se deslocam pelo espaço urbano, aproveitam para fazer sua leitura, por exemplo.

Em vista dessa movência e da quantidade de textos aos quais eles têm acesso, não retornam ao texto para compreendê-lo melhor. Certamente esse mesmo leitor pode transformar-se em leitor contemplativo quando se volta para a leitura verticalizada de um romance que dispõe de tempo e interesse para fazê-lo. O leitor movente é necessário quando é preciso selecionar textos em um universo de pesquisa ou quando uma informação específica deve ser encontrada, um fato histórico, uma data, um nome. Esse leitor, assim, também é necessário nas atividades acadêmicas.

O leitor que emerge com a chegada do computador é esse leitor virtual, aquele que lê nas telas, do computador, dos tablets, dos smartphones. É aquele que lê na internet, saltando páginas de um texto para outro, aquele que em um clicar estabelece uma rede de comunicação entre links, construindo sentido entre os textos que lê de forma particular, ou seja, construindo seu próprio “texto”. Esse leitor, como já se salientou, não é apenas um leitor naquele sentido restrito cuja gênese está no sujeito que acessa e recebe o texto e cuja passividade só pode ser extrapolada a partir de sua imaginação, já que não dispõe de canais de resposta. O leitor anterior ao advento da internet somente pode manifestar-se quando consegue penetrar o espaço já institucionalizado das mídias – o livro impresso, o jornal, o rádio, a televisão – e assim responde como leitor, por exemplo, na seção de leitores de um jornal, em uma carta para a rede de televisão.

Já o leitor de hipermídia, o hiperleitor, tem um canal de resposta que é o mesmo em que acessa o texto que ele lê e que ele pode recriar – então como produtor, ou, como expõe Ana Cláudia Munari Domingos (Pelisoli, 2011, p. 9), como esrileitor, que:

É um neologismo feito pela aglutinação das palavras escritura e leitura, já utilizado por Pedro Barbosa a partir da ideia de wreader (e wreading) e lauteur. Aqui significa a prática em que o leitor produz um objeto – escreve – a partir da interpretação de outro objeto: escreve lendo.

O hiperleitor é, assim, um leitor que responde, escreve, produz conteúdo e não apenas se move pelos textos.

Em relação ainda à coexistência entre os três tipos diferentes de leitores explicitados por Santaella, ela esclarece:

Antes disso, no entanto, vale dizer que, embora haja uma sequencialidade histórica no aparecimento de cada um desses tipos de leitores, isso não significa que um exclui o outro, que o aparecimento de um tipo de leitor leva ao desaparecimento do outro. Ao contrário, não parece haver nada mais cumulativo do que as conquistas da cultura humana. O que existe, assim, é uma convivência e reciprocidade entre os três tipos de leitores, embora cada tipo continue, de fato, sendo irreduzível ao outro, exigindo inclusive habilidades perceptivas, sensório-motoras e cognitivas distintas (SANTAELLA, 2004, p. 19)

Tecendo essa concepção de leitor da atualidade, ressaltam-se os estudos de Ana Cláudia Munari em relação ao hiperleitor e às práticas de leitura da cultura digital:

Ler um texto hipermídia significa estar conectado. Todo receptor de hipermídia reveste-se do internauta, a persona que navega: olhos na tela, dedos no mouse e no teclado, todos os sentidos convergindo para a hiperpercepção – visão, audição, fala e tato. É o hiperleitor, termo que eu considero apropriado para o receptor de hipermídia, aquele que pratica a hiperleitura, palavras que ainda não são usuais – muitos críticos preferem o termo “leitor de hipertexto”. E é assim que o hiperleitor lê: assistindo, escutando, falando e Tateando. Esse receptor da era cibernética, no entanto, carrega consigo tais atributos e formas de receber mesmo longe da máquina, pois o ciberespaço irradia-se além do hardware, influenciando nossa maneira de perceber e interpretar o mundo – e todos os seus textos. (PELISOLI, 2011, p. 143)

O hiperleitor não apenas acessa os textos de forma diferente, pois a hiperleitura é uma prática que requer outra atitude diante dos textos, seja em relação à confiabilidade e à quantidade de textos, seja pela pluralidade de formas e pela convergência de linguagens, seja porque é necessário inferir relações de arquitextualidade – gênero, função – que nos impressos nos são dadas de antemão. Além disso, a hiperleitura exige que seu leitor trace um caminho de leitura que não é dada por uma tessitura prévia, a exemplo da enunciação linear dos impressos. A concretização dos textos pelo hiperleitor – que inclui o sentido que para ele tem cada texto – quando ele pode criar e recriar, não é alcançada da mesma forma que um texto lido por um leitor contemplativo, assim como para um leitor movente a multimodalidade de um jornal é recebida e concretizada diferentemente de um romance

em livro, que o guia por um caminho pré-existente e pede tempo e paciência.

A análise de Santaella para os diferentes tipos de leitores em seu movimento histórico mostra-nos que realmente os textos preveem diferentes leitores a partir das concepções de gênero, modo, função e, também, suporte e contexto. Esses diferentes leitores, ora requisitados à imersão, à contemplação ou à navegação movente, devem fazer parte do aprendizado da leitura, sobretudo o leitor movente, o leitor ubíquo, o hiperleitor da cultura digital, que tem navegado sem orientação. O entendimento de que há diferentes leitores e modos de ler para diferentes textos e, ainda, de que esses textos têm funções e objetivos que extrapolam a atividade de leitura em si, é uma nova perspectiva para o movimento de aprendizagem que aqui empreendemos.

2.3 O texto é outro: multimodalidade

O uso de ferramentas tecnológicas no âmbito educacional vem crescendo significativamente nos últimos anos. A internet é uma das ferramentas que mais tem se destacado, principalmente no ensino de línguas e nas atividades de pesquisa e produção textual, uma vez que se configura pela abrangência cultural, pela quantidade de informações e por fornecer aplicativos que possibilitam a manipulação de textos – assistir a um filme antigo, copiá-lo em *pendrive*, editá-lo, usar trechos, por exemplo.

A principal característica desses textos da internet, os textos em hipermídia, é a multimodalidade. Essa forma textual produz sentido a partir da relação entre diferentes modos de dizer, o que inclui linguagens, gêneros, funções, como, por exemplo, uma história em quadrinhos, texto que coloca em ação as imagens e as palavras, ou a referência a um filme em um texto publicitário. Essa forma de tecer textos, a partir das relações entre os que devem ser lidos de forma diferente, exige do leitor uma atenção maior em relação à coerência e à coesão textual. Nesse sentido, a participação do leitor é requerida para

outra espécie de atividade que não aquela da leitura de um texto produzido apenas com imagens ou com palavras.

De acordo com Domingos, Klauck e Mastroberti (no prelo):

O texto multimodal, dessa forma, é aquele que faz uso de uma complicada rede de elementos e recursos para se compor, e cujo apelo à linguagem visual é grande, muitas vezes, em detrimento da escrita. Os modos empregados no discurso multimodal têm função específica, com potencial distinto para a construção do significado. Tudo aquilo que apoia a produção de sentido, portanto, é parte dos modos de construção do texto e de sua proposição de significações. Não existe uma forma única para a expressão; há apenas a combinação de recursos e linguagens na construção de sentido.

A internet tem propiciado que a multimodalidade seja a forma de produção de textos em voga, transformando a cultura digital em um universo cujos gêneros e funções imiscuem-se na profusão de conteúdo. Na cultura do impresso, os gêneros e funções dos textos geralmente regravam a linguagem e os modos de dizer; as tecnologias disponíveis não permitiam o trabalho com a multimodalidade; um texto era recebido a partir de um sentido dado por seu suporte e pela architextualidade – que impõe gênero e lugar na crítica.

Para Rojo, a escola deve mudar a sua forma de ensinar e focar seu ensino na realidade do desenvolvimento tecnológico de comunicação, com suas práticas de leitura e escrita, pois vivemos em uma sociedade em que os textos estão cada vez mais multissemióticos. Esses textos exigem dos sujeitos o desenvolvimento de diferentes competências de leitura e de escrita, situadas na multiplicidade de linguagens, modos e estilos de dizer. A esse respeito, Rojo (2011, p.99) ressalta: “ocorre que, se houve e se há essa mudança, as tecnologias e os textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças”.

Não se pode ignorar, por exemplo, a existência de sons e imagens que envolvem os textos da tela do computador, tablets e celulares que fazem parte do cotidiano dos alunos, mas ensiná-los a ler essas linguagens de forma crítica e, ainda, produzir textos através dessas linguagens, como produzem textos verbais escritos. Ensinar, assim, a ler e a produzir textos publicitários, audiovisuais, anúncios de

propaganda política, videoclipes, placas informativas, documentários, panfletos institucionais.

Para Rojo (2011), a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto. E, à luz de Gomes, Rojo (2011, p.13) mostra-nos como a multimodalidade conclama à transdisciplinaridade: “tudo isso num visual diferente, que ultrapassa os limites do que chamamos de redação e entra no campo do design, da programação visual”. Nessa perspectiva, Coscarelli (2012, p. 149) concorda com a ideia de que multimodalidade exige mudanças:

Com esses novos textos escritos, é preciso repensar o sentido da palavra ‘texto’, não como um novo conceito, mas como uma ampliação desse conceito para outras instâncias comunicativas, trazendo para ela uma concepção um pouco diferente daquela que tínhamos em mente e nas teorias da Linguística. É preciso entrar na semiótica e aceitar a música, o movimento e a imagem como parte dele.

A multimodalidade, na cultura digital, não é mais apenas a mistura de linguagens diferentes, como uma história em quadrinhos ou um livro ilustrado, mas é também o resultado da convergência, em que se misturam e se hibridizam essas linguagens, os gêneros, as molduras e os modos de dizer. E essa forma de comunicar, cada vez presente nos textos contemporâneos, exige leitores hábeis a compreendê-la e a usá-la como prática social de comunicação.

3 TRAJETÓRIA DE OBSERVAÇÃO

Para a concretização dessa dissertação, foram utilizadas diferentes metodologias de pesquisa: preliminarmente, a pesquisa bibliográfica e hermenêutica, em função de encontrar e compreender nosso aporte teórico; depois a pesquisa de campo, através da aplicação de questionários junto a estudantes da UNISC; a pesquisa de observação, através dos pareceres disponibilizados pela professora que orientou a pesquisa; e a pesquisa descritivo-analítica, com abordagem qualitativa, com a finalidade de mapear as respostas e práticas observadas, procurando descrevê-las através de interpretação.

Assim, para que fosse formalizada e possibilitada a realização deste trabalho, inicialmente foi elaborado um projeto de pesquisa preliminar, sobre hábitos de leitura do grupo discente da Universidade de Santa Cruz do Sul, o qual foi submetido ao Comitê de Ética em pesquisa da instituição, tendo sido aprovado. Essa pesquisa de campo tinha como objetivo geral investigar como ocorrem as diferentes práticas de leitura no Ensino Superior, focalizando, sobretudo, as tecnologias de leitura e as possibilidades de interação entre texto e leitor.

Os resultados dessa investigação, por sua vez, não eram desejados apenas para fomentar a pesquisa que aqui desenvolvemos, mas eram necessários para o planejamento das aulas de Leitura e Produção de Texto e de Literaturas da Língua Portuguesa, disciplinas ministradas pela orientadora desta dissertação e objeto de pesquisa do Observatório da Leitura na Cultura Digital – OLCD. Neste caso, era preciso, primeiro, conhecer o contexto das práticas de leitura daqueles alunos, suas preferências em relação a suportes e gêneros, por exemplo, e as tecnologias às quais tinham acesso para ler e produzir textos. Como essas disciplinas têm como escopo as atividades de leitura, compreensão e produção de textos, os resultados da pesquisa aplicada também foram pensados na perspectiva de compreender o contexto atual das práticas de leitura com vistas a colaborar com a

aprendizagem da leitura, sobretudo nas práticas junto aos alunos do Curso de Licenciatura em Letras:

O OLCD busca, assim, interpretar de que modo os leitores movimentam-se no universo dos textos, como selecionam seus suportes e como os acessam e de que forma interagem com eles e a eles respondem. Na mesma medida, é ainda importante saber como eles concretizam os textos a partir de diferentes práticas de leitura. A partir dos estudos da neurociência, a exemplo de Stanislas Dehaene e Nicholas Carr, das teorias da Semiótica, a partir de Lúcia Santaella, do multiletramento, de Roxane Rojo, e com o auxílio metodológico da Estética do Efeito, de Wolfgang Iser, este trabalho busca apresentar alguns dos resultados das pesquisas do OLCD, baseado em práticas pedagógicas, entrevistas e trocas entre pesquisadores. (DOMINGOS, 2014, p. 21)

Quanto à avaliação dos dados, foi realizado o tratamento quantitativo e, portanto, numérico/estatístico, com a utilização do Google Drive. Esses resultados mostram, por exemplo, o percentual de alunos que têm internet e/ou biblioteca em casa ou que frequentam bibliotecas públicas ou que têm por preferência ler revistas ou romances. Muitos desses dados percentuais apenas comprovam que as práticas de leitura se desenvolvem muito mais a partir das tecnologias digitais do que em impressos, realidade que já é de conhecimento público, como informa a coordenadora do projeto:

A partir dessa realidade, o Observatório da Leitura na Cultura Digital, projeto do Mestrado em Leitura em Cognição da UNISC, tem um objetivo que está mais relacionado à documentação desse fenômeno do que à sua descoberta, visto que não é mais novidade nem a frequência nem a importância das práticas tecnológicas – televisão, internet, games – para os nativos digitais. (DOMINGOS, 2014, p. 20)

Quanto à análise dos dados obtidos através dos questionários, ela aconteceu através do método descritivo-analítico com abordagem qualitativa. Utilizaram-se pareceres que a professora das disciplinas da Literatura da Língua Portuguesa II, do Curso de Letras, e de Leitura e Produção de Textos aplicada ao Curso de Comunicação, cujos alunos foram entrevistados, produziu acerca das aulas e o comportamento leitor dos referidos alunos, assim como as publicações que resultaram das pesquisas do OLCD. É importante frisar que muito mais do que o aspecto quantitativo, que foi mensurado pelos questionários e pela

formatação dos dados através do Google Drive, é a questão da prática em sala de aula que é objeto desta dissertação, muito mais complexa e que não pode ser colocada em termos estatísticos. E essa prática inclui também a minha experiência como professora da área de Letras dos níveis Básico, Fundamental e Superior.

O contexto pragmático das atividades de leitura e produção de textos nessas disciplinas foi debatido pelo grupo de pesquisa OLCD e, principalmente, nas aulas da disciplina “Hiperleitura: Texto e Leitor”, ministrada pela orientadora deste trabalho, no Mestrado em Letras da UNISC, aulas essas de que participei como aluna. Esse debate, coloca em jogo a realidade das práticas com a leitura na universidade, realizado a partir da troca com colegas professores, o grande fomento para essa Dissertação de Mestrado.

Antes disso, revisamos a bibliografia sobre texto, letramento e leitura, buscando compreender os objetivos e métodos que regem a formação de leitores não apenas na universidade, mas em todo o processo de educação para a leitura promovido pela escola nos níveis Básico, Fundamental e Médio. A importância disso está em entender o que a escola planeja para esse leitor e como ele chega à universidade para a continuidade do processo de aprendizagem da leitura, agora muito mais capaz de exercer a leitura crítica, como já mostramos. Para isso, também estudamos os PCNs, onde pudemos confirmar como a educação está centralizada na cultura do impresso, formalizando a noção de texto no material verbal escrito e na leitura como atividade de decodificação de palavras.

Nas seções seguintes, enfocamos o perfil dos participantes desta pesquisa, os instrumentos de pesquisa, sua aplicação e procedimentos utilizados, bem como a análise e discussão de dados.

3.1 Os leitores respondem

Os participantes da pesquisa realizada pelo Observatório da Leitura na Cultura Digital foram os alunos que frequentaram as disciplinas ministradas pela orientadora deste projeto, que sempre

aplica questionários nos primeiros dias de aula, para, como já dito, planejar as atividades curriculares do semestre. Esses acadêmicos são alunos dos cursos de Licenciatura em Letras (Português, Inglês e Espanhol), Pedagogia, Matemática, Física, Geografia, História e Computação; dos Cursos de Psicologia, Administração, Informática, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Química, Engenharia Elétrica, Comunicação Social – nas áreas de Publicidade e Propaganda, Jornalismo, Relações Públicas e Produção em Mídia Audiovisual – e do Curso Superior de Tecnólogo em Gastronomia.

No curso de Letras, as disciplinas onde o questionário era realizado eram as de Literaturas da Língua Portuguesa; no Curso de Psicologia, a disciplina era de Produção de Texto Acadêmico; no restante dos cursos a disciplina era a mesma: Leitura e Produção de textos. Todas essas disciplinas têm como centralidade a prática da leitura e concretização de textos e a prática da produção, atividade regulada pela leitura e pela compreensão.

O número de entrevistas, no primeiro e segundo semestres de 2013, alcançou 203 respostas entre 293 participantes³, cujos resultados foram tabulados e analisados pelo OLCD. No ano de 2014, com a continuidade do OLCD, foram entrevistados 94 alunos de um total de 114, dados que serviram às conclusões do projeto e que estão sendo utilizados para conduzir o planejamento das aulas naquelas disciplinas e para a organização de um curso de formação de professores, ideias que desembocam em artigos e apresentações de trabalhos.

Desse total, utilizamos as respostas do ano de 2013, visto que os dados de 2014 ainda seriam analisados enquanto este trabalho de dissertação estava sendo escrito, e selecionamos os acadêmicos dos cursos de graduação em Letras, perfazendo 20 respostas, e em Comunicação, perfazendo 50 respostas.

³ Essa diferença se dá porque o questionário é aplicado no primeiro dia de aula, quando muitos alunos faltam e, ainda, porque alguns acabam mudando seus horários e, ao deixar a disciplina, suas respostas são ignoradas. Também foram ignoradas as respostas daqueles alunos que não assinaram o Termo de Pós-Consentimento. É quase nulo o número de alunos que se recusa a responder o questionário.

Nas turmas de Comunicação, há acadêmicos dos cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e Produção em Mídia Audiovisual⁴, cuja maioria (84 %) tem entre 17 e 23 anos. Entre eles, 65% trabalha. Já entre os alunos de Letras, 45 % têm entre 17 e 23 anos e 30 % entre 24 e 30 anos. 80 % dos alunos de Letras trabalha, um percentual bastante alto. É sabido que grande parte deles já exerce atividades de ensino ou trabalha em escolas, na administração ou serviços gerais.

Apenas essa pequena amostra foi selecionada não apenas porque pode ser considerada representativa do contexto geral, visto que não houve grandes discrepâncias entre as respostas das turmas além das aqui apresentadas através dessa seleção, mas justamente porque são disciplinas que exigem bastante a prática da leitura e da produção textual, como objetivo dos próprios cursos, que vão formar profissionais do texto – o verbal, o visual, o sonoro, o audiovisual.

O OLCAD não recolheu, através dos questionários, informações socioeconômicas, visto que esse não era objeto de interesse da pesquisa naquele momento. No entanto, a UNISC já havia realizado uma pesquisa sobre o universo de seu grupo discente, a partir da qual podemos apontar alguns dados, que aqui reproduzimos (UNISC, 2013, p.3-4):

- Em termos socioeconômicos, há estudantes de todas as classes sociais: 15,2% da classe A, 61,4% da classe B, 22,1% da classe C, e apenas 1,3% da classe D. Destaca-se a forte presença de estudantes da classe B, seguido da classe C.
- Em relação à escolaridade dos chefes de família dos estudantes da UNISC é bem superior ao patamar nacional: 25,9% deles tem o ensino superior completo e 37,7% tem o ensino médio completo ou superior incompleto, segundo o IBGE (PNAD/2010).
- Quanto à origem étnica, destaca-se a presença significativa de descendentes de imigrantes alemães, num total de 54,3%,

⁴ Havia também 01 aluno de Pedagogia e 01 aluno de Engenharia Elétrica.

sendo que 34,3% descendem de pai e mãe e outros 20% têm um dos genitores de origem alemã. Na segunda posição, os descendentes de italianos, em um total de 26,7%.

- Em relação à religião há uma maioria de católicos entre os estudantes: 64%. Esse percentual é próximo da média nacional (segundo pesquisas da Fundação Getúlio Vargas, 68,43% dos brasileiros declaram-se católicos), mas reflete a tendência de diminuição do catolicismo no país. Nesse sentido, veja-se que 68,9% dos concluintes se declararam católicos, enquanto que entre os iniciantes esse índice é de 61%.
- Um total de 87% dos estudantes possui notebook e 93,8% têm celulares.

3.2 Nossas perguntas

Foram utilizados, como já mencionado, dois instrumentos de pesquisa. O primeiro foi o questionário aplicado pelo OLCD aos alunos das disciplinas ministradas pela orientadora desta dissertação (Anexo 1), cujos dados foram dados tabelados através do Google Drive, com o auxílio da bolsista voluntária do OLCD, Mariéle da Silva Rodrigues. O questionário foi autoaplicável e composto por questões de caráter objetivo, de múltipla escolha ou de seleção pessoal, e subjetivo, com questões dissertativas. No entanto, a professora leu o questionário antes, explicando a forma de responder as questões de múltipla escolha e permaneceu sempre à disposição para dúvidas durante a atividade.

As perguntas do questionário tiveram por objetivo levantar o contexto das práticas de leitura desses alunos e as atividades com textos que eles realizam. Esse universo textual foi tomado, como já aqui explicamos, em seu aspecto amplo, já que as disciplinas cujo planejamento era alimentado pelo questionário entendem texto nesse mesmo sentido, não apenas o verbal, mas também o sonoro, o imagético, o audiovisual, o performático. Por isso, as perguntas também procuraram levantar dados sobre a frequência ao cinema e ao

teatro ou outros espetáculos a que os alunos costumavam assistir. No entanto, a pergunta sobre, por exemplo, se o aluno gosta de ler foi separada daquela sobre programas culturais e/ou navegação na internet, embora isso, dentro do aqui proposto, possa ser considerado como atividade de leitura, para que, conforme foi entendido a partir do questionário teste (realizado em 2012, conforme explicado no item 3.3), não houvesse dificuldade de entendimento. Da mesma forma, as separações desses dados apresentaram uma realidade mais distinguível naquilo que o OLCD e esta dissertação pretendiam, a visualizar que espécies de prática de leitura eram realizadas pelos alunos.

Entre as perguntas objetivas, apenas duas foram de seleção única, quando se questionamos a idade – que devia ser marcada entre seis bandas – e aquela sobre se o aluno trabalhava ou não, quando havia apenas as opções “sim” e “não”. Em todas as outras questões objetivas era possível selecionar mais de uma opção. Além disso, também podiam erigir uma resposta de cunho pessoal quando respondessem “depende” a uma das perguntas. Por exemplo, se a resposta para a pergunta “Gostas de assistir TV” fosse “depende”, em seguida, ao lado da resposta, ele poderia colocar qual seria essa condicional. Embora isso dificultasse um pouco a tabulação dos dados, o grupo de testes mostrou que o resultado foi muito mais eficiente para a compreensão que desejamos da realidade, sobretudo para o preparo das aulas.

No entanto, é preciso apontar que, mesmo com a explicação detalhada do procedimento, houve aqueles que, marcando “sim”, ainda completaram a pergunta sobre “depende”, escrevendo sobre a opção de sua escolha. No curso de Letras, por exemplo, 17 % marcaram que não gostam de assistir à televisão e 83 % que sim, ou seja, nenhum assinalou “depende”. No entanto, entre os que responderam “sim”, quatro completaram a condicional, marcando “filmes, novelas”, “programas que chamem atenção e noticiários”, “programas que tenham cultura” e “programas culturais e notícias da região”.

É preciso apontar que a professora da disciplina constantemente retorna às respostas do questionário, por exemplo, para verificar que livros eles assinalaram como lidos, ou de que filmes gostaram, se frequentam o teatro, etc.

As questões de múltipla escolha buscavam alcançar um universo muito simples de resposta. No primeiro bloco, há perguntas sobre suportes e mídias de comunicação: se dispõem de livro, CDs, DVDs e arquivos digitais em casa, se têm página na internet ou blog, se participavam de redes sociais. No segundo bloco, as perguntas questionam se os alunos gostavam ou não: de ler, de programas culturais, de assistir à TV, de navegar na internet; se têm acesso a livros, revistas, jornais, filmes, séries, teatro, espetáculos, programas culturais, internet, e também os locais onde têm acesso, por exemplo, no lar, na escola, na comunidade. Em seguida, as perguntas se voltam à frequência com que os alunos leem livros, jornais e revistas, assistem à TV, vão ao cinema, teatro ou programas culturais, utilizam a internet, conversam com pessoas e discutem temas.

O bloco seguinte, a partir das perguntas sobre se eles dispõem de computadores, smartphone e outros aparelhos de leitura, questiona-se sobre seus hábitos de escrita: se, na internet, escrevem mais no trabalho, no lazer, e-mails, em redes sociais, em bate-papo ou em blogs; se em papel escrevem mais textos no caderno, diário, anotações de rotina, no trabalho ou na universidade; e de que maneira escrevem: se adaptam a linguagem conforme o caso, se são sempre coloquiais embora corretos, se são sempre formais, ou com abreviações e gírias, se têm dificuldades de escrever, se se expressam bem pela escrita, não gostam ou gostam de escrever, nunca escrevem ou se só escrevem o que a universidade exige. Ainda era possível assinalar “outra prática com a escrita”.

No último bloco, as questões subjetivas pediam ao aluno que falasse “brevemente sobre a importância da leitura e da escrita em suas vidas”, separadamente, e que indicasse suas preferências em

relação a: livro, jornal ou revista, site, programa de televisão, filme e música.

Instrumento de coleta de dados	
Parte I Objetiva de múltipla escolha	Questões referentes a: idade, curso, se trabalha ou não, acesso a materiais de leitura*, suportes e frequência de leitura. * Como já dito, textos verbais, sonoros, imagéticos, audiovisuais e performáticos.
Parte II Subjetiva	Questões que solicitam ao acadêmico que fale brevemente sobre a leitura e a escrita e que indique a preferência de livros literários, outros tipos de leitura, sites, programas de televisão, filmes, músicas.

QUADRO 01- Estrutura do instrumento de coleta de dados

3.3 Nosso jeito de observar

Inicialmente foi aplicado um questionário piloto entre 12 estudantes universitários de uma turma matutina do Curso de Licenciatura em Comunicação, que reunia também um aluno de Matemática, um de Letras e um de Química⁵. Dessa forma, testou-se a validação do questionário, observando se ele respondia às inquietações da pesquisa. Ressaltamos, ainda, que os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram aplicados e revisados em seu conteúdo

⁵ A UNISC costuma ter turmas, na disciplina de Leitura e Produção de Textos, que reúnem alunos de diferentes cursos, pois o plano curricular da disciplina é o mesmo para esses cursos, modificando-se apenas o conteúdo dos textos. Quando isso acontece, a professora segue o plano da disciplina centralizadora e oferece textos que possam interessar a todos os alunos.

pela orientadora desta dissertação, que coordenou a tabulação e a análise dos dados que, como já sinalizado, foram discutidos durante os encontros do grupo de pesquisa e durante as aulas da disciplina do Mestrado.

Seguindo os procedimentos usuais do OLCD, os questionários foram respondidos individualmente. No primeiro dia de aula, após a explicação do plano para o semestre, das atividades e dos processos de avaliação, bem como a apresentação do calendário escolar, a professora pediu aos alunos que respondessem ao questionário, que objetiva o planejamento das aulas e o conhecimento do grupo discente.⁶ Em seguida, ela apresentou o questionário aos alunos, mostrando como ele fomentaria o planejamento e a aplicação das atividades em aula, a partir do conhecimento da turma e suas práticas com textos. Foi avisado aos alunos sobre a proibição da identificação, visto que o objetivo não era avaliar individualmente o aluno. Também foi explicado que não era obrigatório responder ao questionário.

O tempo de duração do preenchimento dos alunos foi muito variável. Alguns levaram todo o tempo proposto, cerca de uma hora e meia, ao final da aula, e outros responderam-no em 15 ou 20 minutos. Os alunos ficaram à vontade para conversar entre si e também fazer perguntas à professora sobre suas dúvidas no preenchimento. Ocorreu algumas vezes a pergunta sobre se poderia escolher mais de uma opção, apesar da explicação da professora. As perguntas mais frequentes foram sobre nomes de obras e de autores e se eram válidos alguns títulos, como obras de autoajuda. A última sessão, embora a menor, geralmente foi aquela que exigiu mais tempo dos alunos, já que eles precisavam descrever, dissertar e recorrer à memória para indicar títulos de filmes, nomes de músicas, sites.

⁶ O projeto do OLCD somente é explicado no último dia de aula, quando se encerra o recolhimento de dados, e então os alunos assinam um Termo de Pós-Consentimento. Esse procedimento foi escolhido para que o fato de os alunos saberem que estão sendo observados em sua prática de leitura e produção não influenciassessem em suas respostas. Tanto o Termo de Pós-Consentimento, quanto o documento de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa estão nos anexos, 2 e 3.

O momento de responder ao questionário envolveu a reflexão dos alunos sobre suas práticas com os diferentes tipos de textos. Sentados lado a lado, eles trocavam informações sobre si e discutiam as respostas. Muitas vezes eles comentaram sobre nunca terem ido ao teatro ou sobre não haver cinema em suas cidades. Ou ainda constatavam sobre o fato de lerem poucos livros e gastarem muito tempo na internet. Ou comentavam que não adquiriram o hábito na escola, falando sobre os professores de português e de literatura, geralmente de forma negativa. Muitos confessaram não gostar de ler e ter dificuldades na escrita. Outros se mostraram envergonhados de não se recordarem de livros que haviam gostado. Ao gerar essa reflexão, a atividade acabou por resultar em um momento de educação para a leitura.

3.4 Fazendo perguntas às respostas: a professora fala

No tocante ao tema em estudo desta pesquisa, que é investigar sobre as práticas de leitura entre alunos da UNISC, na perspectiva de compreender as transformações a partir da cultura digital e pensar propostas para a formação de leitores que possam ser aplicadas nas universidades do Maranhão, ressalta-se que a hiperleitura está muito presente na vida dos universitários da UNISC.

Vale lembrar que o nosso cérebro está sempre disposto a aprender, pois como foi visto nas aulas do Mestrado em Letras da UNISC, de acordo com Nicolas Carr (2011, p.163), o cérebro tem predileção pela linguagem hipermidiática: “É que ela descarrega precisamente o tipo de estímulos sensoriais e cognitivos – repetitivos, interativos, aditivos, que se demonstrou resultarem em fortes e rápidas alterações dos circuitos e funções cerebrais”.

A realidade é que a hiperleitura tem sido a tecnologia escolhida para o acesso a textos, não apenas pelo comportamento durante as aulas, mas a partir dos dados colhidos para a pesquisa, como vamos mostrar. Quando se observa o uso das tecnologias digitais, somente uma minoria não dispõe dessa ferramenta em casa, mas ainda assim

acessa-a através dos laboratórios e lanhouses. Entre os 50 alunos da Comunicação entrevistados, 82% tem desktop em casa, 78% tem um computador portátil; 32% tem smartphones; 16% possui tablet; e 8% possui televisão com acesso à internet – isso, é bom frisar, em 2013, pois o boom dos smartphones aconteceu de 2013 para cá. Na turma de Letras, pouca diferença, principalmente no item desktop, pois apenas metade da turma dispõe dele em casa; 75% tem computador portátil, 5% tem tablet, 20% dispõe de smartphone e 5% smarttv. Naquele ano, nenhum aluno dispunha de aparelho ereader. Isso é interessante para mostrar que realmente o acesso a textos eletrônicos se dá pela hiperleitura – em computadores, tablets e smartphones – e não através de ebooks lidos em ereaders, aparelhos ainda pouco adotados e cuja leitura simula a de um livro impresso. Sobre isso, a professora da disciplina comenta:

Nenhum dos alunos dispunha de ereader e muitos deles sequer sabiam do que se tratava. Quando eu mostrei um de meus aparelhos, poucos deles mostraram interesse em possuir um para suas atividades de leitura. A afirmação frequente era que seria melhor ler a literatura no livro, onde se pode riscar e marcar páginas. Quando eu os informava de que no ereader se pode fazer isso também, ficavam em dúvida, mas costumavam repetir que “não é a mesma coisa”, “o livro tem cheiro”, “não consome energia elétrica nem precisa ter a bateria carregada”. Muitos deles faziam comentários sobre a materialidade do livro, o papel, o cheiro, o peso – mas é interessante notar que, apesar de estarem entre alunos de Letras, eles não dispõem de bibliotecas em casa. (DOMINGOS, parecer, 2014, p. 3)

A resposta sobre o acesso à biblioteca da universidade também não quer dizer que eles a acessam com frequência, tampouco a biblioteca digital da UNISC – chamada de Biblioteca 3.0, disponível para todos os alunos 24 horas do dia, sete vezes por semana – pois, perguntados sobre ela durante as aulas, grande parte dos alunos confessou sequer conhecer a biblioteca digital, outros reclamaram dos títulos escassos.⁷

⁷ O OLCD consultou os responsáveis na Universidade sobre o acesso à biblioteca digital no primeiro semestre de 2013. A resposta impressionou pela quantidade extremamente pequena de acessos para o número de alunos: 58 em janeiro, 157 em fevereiro, 268 em março, 282 em abril, 291 em maio e, em junho, 135.

Mas o que leem esses alunos no ciberespaço? Talvez seja essa apenas uma pergunta retórica, pois é notório que essa geração que frequenta as universidades e ainda muito mais aquela que em breve vai ocupar as salas acadêmicas costuma estar, na maior parte do tempo, em contato com outros internautas através das redes sociais. Todos os alunos de Comunicação entrevistados têm perfil no Facebook, enquanto no curso de Letras 80%. No Youtube, 32% dos alunos de Comunicação têm perfil e, na Letras, 30%. No Twitter, estão 15% dos alunos de Letras e 46% dos alunos de Comunicação, item que mais apresenta diferenças, talvez pela característica da escrita curta e ágil, típica dos textos da Publicidade. Mais alunos da Comunicação têm página na internet ou blog, 56%, enquanto que, na Letras, 30%.

Assim, a pergunta sobre se gosta de navegar na internet levou ao sim 100% dos alunos de Comunicação e 80% dos de Letras, e ambos indicaram as redes sociais como preferência – Facebook e Twiter – e, depois, notícias e informação.

A geração que está na universidade, como demonstrado pelo questionário, é aquela nascida sobretudo entre os anos 1990 e 1996, que, de acordo com Santaella (2000), está inserida na cultura das mídias e, hoje, integrada à cultura digital. Esses alunos nasceram quando já havia aparelhos portáteis de reprodução de audiovisuais e câmeras e computadores pessoais. Além disso, alfabetizaram-se e começaram o aprendizado da leitura – o letramento – quando já havia internet no Brasil⁸. Adolescentes no segundo milênio, as interações sociais desses alunos conhecem desde sempre a prática do encontro virtual, seja através do antigo MSN, torpedos, Orkut e, hoje, Facebook e Whatsapp.

É importante frisar que 85,71% dos entrevistados pelo OLCD no ano de 2013 dispõe de internet banda larga em casa, enquanto apenas 4,92% possuem bibliotecas em casa – qualquer quantidade de livros. Entre as duas turmas analisadas para este trabalho, de Comunicação e Letras, 10% tem livros e 91,4% tem banda larga. Todos os alunos de

⁸ A internet pública começou no Brasil em 1994.

Comunicação declararam gostar de ler na internet e, entre os de Letras, 80%. Os alunos de Comunicação têm, em média, mais banda larga e livros em casa do que os alunos de Letras, onde apenas 5% têm livros.

O universo de leitura desses alunos, assim, é muito distinto daquele que as universidades sempre encontraram, de um grupo discente integrado à cultura letrada. Na cultura digital, conforme Domingos (2014, p.19),

As molduras esfumaçam-se, e o internauta desliza na selva de sentidos. Nesse espaço, não se misturam apenas linguagens, formas e, ainda, o universo adulto e infantil, mas também se modifica a esfera hierárquica promovida pela cultura letrada nas escolas, pois permite a criação e a interferência de crianças e jovens, a circulação em um espaço sem limites entre o que pertence ao adulto ou à criança. Essa situação problematiza ainda mais as práticas pedagógicas, pois elas se baseiam nos limites entre o mundo adulto e o infantil, em que o poder do adulto letrado se baseia não apenas no conhecimento, mas na proibição a seu acesso.

Não apenas o conteúdo dos textos que eles acessam é diferente, como a forma com que lidam com esse conteúdo. Questionados sobre se gostavam de ler, os alunos de Comunicação colocaram como preferências, entre elas: ficção e ciência; livros direcionados à minha área; textos na internet; comédia; filmes com legenda; romance; Harry Potter; livros de história de amor; notícias; artigos; textos pequenos; ler coisas do meu interesse; suspense e de imaginação forte; ler coisas que me identifico, literatura estrangeira, romances, contos⁹. Podemos, em primeiro lugar, analisar a diversidade das respostas, que variam entre suporte – livro, internet e filme; gênero – ficção, ciência, romance, filme, notícias, artigo, literatura, conto; e mesmo didático – história de amor, suspense e de imaginação forte, comédia. Também é importante ressaltar, a partir disso, a questão do interesse e da identificação, aqui demarcados. Quando juntamos esse dado a informações como “textos pequenos”, “textos na internet”, “notícias”, “artigos” e, sobretudo, ao fato de que é internet de que eles dispõem

⁹ Copiamos as respostas com equívocos, tais como se encontram no questionário.

como suporte, evidentemente somos levados a pensar que grande parte da leitura é realizada nesse meio – a hiperleitura.

Mesmo os “filmes com legenda” sabemos que são hoje, por essa geração, com frequência “baixados” da internet”.¹⁰ Entre os suportes para os filmes, 60% declararam alugar DVDs e 38% dispõe de TV por assinatura. Hoje, sabemos que a Netflix, sistema de TV por demanda, tem crescido bastante em todo o mundo; no entanto, não é um dos itens do questionário.

Em relação ao livro e textos longos, mencionados nas respostas, o acesso ocorre sobretudo através da biblioteca da Universidade, já que 97,14 dos alunos declararam essa opção, e 42,85% também de bibliotecas públicas, índice um pouco maior no Curso de Letras, 55% (contra 38% da Comunicação), talvez porque muitos alunos já atuam em escolas e de lá retiram seus livros.

Essa situação da passagem das práticas de leitura para as de hiperleitura, já constatada desde muito por educadores e pais, tem levado as escolas e universidades a incluir os suportes digitais em suas práticas de ensino-aprendizagem. O ensino privado tem buscado informatizar as salas de aula e formar professores para o uso da tecnologia, muitas vezes oferecendo monitores e auxiliares nos laboratórios. O Estado, em todos os níveis, também procurou aparelhar as escolas, inclusive alguns estados brasileiros, como o de Pernambuco, onde foram oferecidos tablets para os alunos do Ensino Fundamental e, no Maranhão, para os professores do Ensino Médio da rede estadual. No entanto, sabemos que as ferramentas não mudam paradigmas se forem utilizadas da mesma forma, a partir dos mesmos princípios e objetivos, se não houver uma reestruturação das práticas e um novo modo de pensar a educação para a leitura.

¹⁰ Embora não conste esse dado na pesquisa, os alunos frequentemente apontam essa prática, a de baixar filmes e música gratuitamente na internet. Muitas vezes a referência a um texto audiovisual é sucedida da pergunta “tem na internet?” e não poucas vezes eles já o encontram ali mesmo na aula, no celular ou no laptop.

Deve-se compreender, assim, que as mídias não devem ser usadas apenas como uma simples ferramenta em sala de aula, como explica Domingos (2014, p.20),

[...] sem o auxílio teórico da área, o campo da educação busca fomentar as práticas pedagógicas de formação de leitores a partir do viés tecnológico, transformando as mídias em simples ferramentas que substituem o giz e o quadro, em vez de transformar metodologicamente o ambiente de aprendizagem e tomá-las como mediação, em cujo conteúdo reside o conhecimento e cuja prática fomenta a cidadania.

Tentando compreender esse universo da leitura que o OLCD nos mostrou, percebemos a grande distância entre aquilo que a escola programa para a formação do leitor e aquele aluno que está chegando às universidades, pois suas práticas de leitura e sua postura diante do material textual estão aquém daquilo previsto por parâmetros e planos. Essa pesquisa verificou que, quando os alunos se deparam com a leitura linear de textos, principalmente de livros, sentem dificuldades em interpretar os textos lidos. Em seus pareceres, a professora das disciplinas, coordenadora do projeto, relatou a dificuldade dos alunos em proceder a leitura longa, concentrada e profunda – a leitura vertical do texto, quando solicitados a compreender uma reportagem, um romance e mesmo um conto, muitas vezes já grande demais para eles. Na Comunicação, eles recusaram a leitura de um romance:

Quando comentei, ainda no primeiro dia de aula, que talvez incluísse a leitura de um romance na bibliografia, a manifestação contrária foi unânime, e acabei resolvendo não incluir. Disseram não gostar de ler romances, com raras exceções – ficção científica e histórias de amor, e alguns poucos alunos leitores de séries fantásticas, a exemplo de Game of Thrones – e muitos manifestaram dificuldade em fazer a leitura linear, concentrada e vertical de textos. Muitos declararam que gostam de ouvir música enquanto leem e que ficam com o Facebook, Twiter e Youtube abertos enquanto leem ou estudam (DOMINGOS, Parecer, 2014a, p. 6)¹¹

No Curso de Letras também não foi diferente, apesar da ciência da importância da leitura:

Muitos dos alunos manifestaram a dificuldade em ler longos textos e se manterem interessados. Alguns confessaram saltar trechos. Sobre os textos críticos e historiográficos da

¹¹ Pareceres da professora. Anexos 3 e 4.

bibliografia recomendada, é preciso afirmar que a leitura por parte deles foi praticamente inexistente. Questionados sobre como estudariam para as provas escritas, entre aqueles que disseram realizar essa prática, poucos, a maioria afirmou que busca leituras na internet, preferindo os sites que preparam para o vestibular. Alguns disseram que releem as anotações feitas em aula, mas, como eu percebia, poucos escrevem durante as aulas. É interessante que nesse ponto alguns alunos comentaram que preferiam o sistema de copiar pontos importantes anotados pelo professor no quadro, enquanto outros diziam que isso era ineficiente para eles, pois preferiam as apresentações com imagens e sons e o diálogo em aula. Entre esses dois grupos não foi possível perceber lateralidade entre idade, parecendo ambos heterogêneos (DOMINGOS, Parecer, 2014b, p.6)

Durante a pesquisa e os estudos para meu trabalho, também constatei que as práticas de leitura tornavam-se transparentes durante os processos de aprendizagem das disciplinas, visto que foi possível perceber como eles liam, já que a professora costuma fazer esse questionamento, como mostra em seus pareceres. Todo o material das aulas ministradas pela professora Ana Munari encontrava-se disponibilizado na sala virtual da UNISC, ora em Word, ora em JPEG ou PDF e ainda em websites.

Quando eram textos verbais escritos, os alunos podiam optar entre o impresso ou acessá-lo, mesmo durante a aula, na tela do seu computador, tablet ou smartphone. Aqui, é necessário mostrar a diferença entre o grupo discente da Comunicação e os alunos de Letras. Raramente os alunos da Comunicação faziam uso do impresso, preferindo levar seus gadgets (aparelhos) para a sala de aula, tanto para fazer a leitura quanto para a produção dos textos.

Em relação ao curso de Letras, os alunos preferiam fazer uso do material impresso, certamente pelo volume de leitura, pois a eles são oferecidos textos mais longos – romances, novelas, contos – enquanto que na Comunicação, eram lidos textos mais curtos, como crônicas, por exemplo, artigos e notícias. Foi notado também que, mesmo quando os alunos de Letras tinham que ler contos, ou até mesmo artigos, optavam pelo texto em papel – livro, cópia xerox, polígrafo. Eles alegavam que precisavam riscar o texto, marcar, sublinhar.

Embora todos os textos produzidos no período em estudo tenham sido disponibilizados em versão digital, na sala virtual da disciplina, visto que grande parte dos textos já está em

domínio público, a leitura dos alunos foi realizada sobretudo em papel. A maioria dos alunos preferiu a leitura em livros e entre aqueles que acessaram os textos pela internet, em PDF, apenas dois leram em telas alguns dos títulos, o restante escolheu imprimi-los. Destes dois únicos alunos que realizaram a leitura do texto digital, um leu na tela do laptop e outro o fez em seu tablet. (DOMINGOS, Parecer, 2014a, p.2)

Para esses acadêmicos a arte da literatura parece ainda está relacionada àquele mesmo códice em que Camões escreveu seus versos, pois precisavam sentir o cheiro das páginas, tocá-las e, sobretudo, ler no papel. No entanto, isso não significa que realmente lessem o texto integralmente, mas, sim, que não conseguem fazê-lo nas telas, pois, como nos aponta Carr (2011, p. 49), “Os neurônios parecem querer receber insumos”, levando o usuário a buscar novos estímulos, muitas vezes preferidos entre a linguagem audiovisual. Assim, esse ambiente repleto de cores, movimento e pessoas requer a leitura de navegação.

Durante as aulas, tornou-se evidente que somente liam os textos pedidos, integralmente, quando era preciso falar sobre eles em avaliações orais, a exemplo dos seminários individuais, quando deviam apresentar o texto lido aos colegas. Ninguém mais da turma lia aquele livro apresentado pelo colega, ficando restrita a leitura àquele livro sobre o qual devia falar. Para as provas escritas, liam, e não tinham receio de comentar em aula, o que considero surpreendente, apenas resumos, sinopses ou pequenas resenhas. Não manifestavam receio de desconhecer aqueles títulos e, quando eu comentava sobre as futuras aulas que deveriam dar, muitos diziam que não dariam esse tipo de aula ou que sequer dariam aula de literatura, pois seu desejo era ser professor de espanhol ou inglês. No entanto, poucos questionavam o valor da literatura, a maioria afirmando sua importância para a sociedade.(DOMINGOS, Parecer, 2014a, p. 5)

Existiu algo em comum entre os dois cursos observados: toda vez que uma leitura era solicitada, os alunos de ambos os cursos primeiramente procuravam por resumos, resenhas e comentários na internet; muito raramente o texto era integralmente lido, a não ser que algo muito específico fosse trabalhado e que aquela atividade culminasse em uma avaliação.

Foi constatada ainda a dificuldade dos alunos em concretizar os textos verbais, pois estes exigiam uma compreensão maior ao associar o que estava escrito e o que se encontrava nas entrelinhas, um procedimento que demanda uma leitura verticalizada, intensiva e de

muita concentração. Isso provavelmente é uma dificuldade que vem se intensificando, visto que os alunos estão acostumados a navegar na internet para compartilharem links e digitar textos abreviados e clicar em ícones e ainda a postar frases cuja coerência é diferente, muitas vezes dada entre o visual ou icônico e o verbal, atividade que trabalha com outra espécie de organização do pensamento, em que se relacionam o imagético e o verbal, muitas vezes sintético, sumarizado, em uma única frase, sem o uso de, por exemplo, articuladores e operadores argumentativos. Essa leitura e produção frequentes, principalmente para os alunos que não tiveram muito contato com a espécie de leitura organizada pelo código e cuja enunciação é linear, leva-os à dificuldade tanto de compreender textos verbais que criam relações de causalidade, finalidade, argumentação, como de os produzir.

A média da turma nessa avaliação de produção de texto dissertativo-argumentativo ficou em 6,72, a mais baixa delas, mostrando a dificuldade dos alunos em ler para aprofundar conhecimento, concatenar ideias e argumentar. Muitos mostraram não saber o que é um parágrafo, levando-me a focar na produção de parágrafos em vez de textos nas aulas seguintes. Sobre a estrutura dos textos, uma observação peculiar: de um lado, textos com frases muito curtas, com alguma articulação subentendida mas pouquíssima articulação através de marcadores discursivos e relatores; de outro, parágrafos de apenas uma frase, separadas por vírgula e sem articulação. Houve também muita dificuldade no aspecto da apresentação formal do texto, colocação de título, margens, espaço do parágrafo, etc. (DOMINGOS, Parecer, 2014b, p. 4)

Os alunos de ambos os cursos apresentaram dificuldades em produzir textos, tanto os verbais, quanto os não verbais, pois muitos tinham ideias soltas e não sabiam como concatená-las, na maioria das vezes faziam uso da prática do achismo, utilizando a expressão “Na minha opinião”, “Eu acho”, principalmente em se tratando do tipo textual dissertativo. Isso talvez deva estar relacionado ao fato de estarem acostumados a utilizarem a primeira pessoa em suas escritas, o que evidencia uma tendência de diálogo com as formas digitais, redes sociais, blogs etc. Eles encontravam também dificuldades em usar citações, pois a prática que a maioria tem é simplesmente a do compartilhamento, que nesse caso prescinde do respeito aos direitos

autorais, basta compartilhar, sem qualquer referência. Quando solicitados à construção de textos multimodais, com frequência faltam criatividade, pois preferem copiar e recortar textos, produzindo colagens, do que novos textos. Também têm dificuldades em construir coerência através da coesão entre o verbal e o não verbal, e mesmo de formalizar visualmente a apresentação do trabalho.

Por outro lado, a maioria desses alunos são exímios navegadores, hiperleitores com a capacidade de saltar entre diferentes textos, buscar e encontrar aquilo que procuram com agilidade. Muitos deles já mostram a habilidade de compreensão de textos multimodais, despertados para uma nova forma de ler, em um suporte diferente, e eficientes no conhecimento de hardware e software – sabem como arquivar, editar vídeos, baixar conteúdo com segurança, etc. Enquanto isso, muitos professores se recusam a sequer conhecer o que seja uma rede social e outros nem sabem ligar o aparelho de data-show.

A conclusão a que chegamos diante dessa realidade, mais adiante explicitada, é a de que esses alunos chegam à universidade sem saber ler e escrever – independentemente da linguagem e o gênero – como desejávamos que soubessem a partir das atividades de aprendizagem na escola.

4 PENSANDO E FAZENDO OUTRAS PERGUNTAS

4.1 A leitura na universidade entre leitores e hiperleitores

A leitura é essencialmente construção dialógica de sentidos em que ela é a própria atividade de constituição do texto enquanto tal, pois o texto é um processo e não um produto acabado. Todo texto é sempre um construto, sentidos à espera de concretização, e só atinge o seu objetivo como forma significativa a partir da interação com o leitor, como já mostramos aqui.

Caracterizar a práxis da leitura em termos de interação, cotejo, inferência, transformação por parte do leitor, é também excluir imposições e o aspecto opressor de uma mensagem, ou do uso que se

faz dela, e, assim, é colocar os textos em termos de uma possibilidade para a reflexão e a recriação.

Na visão de Silva (1996, p.45):

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente “livrescos”, da comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.

Para Silva (1996), a leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. Em outras palavras, a leitura crítica sempre gera expressão: o desvelamento do SER leitor. Assim, esse tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um projeto, pois se concretiza numa proposta pensada pelo ser no mundo, dirigido ao outro.

É importante frisar que a leitura no contexto universitário precisa ser uma leitura transformadora, crítica, para que, desse modo, possa-se utilizá-la como ferramenta para a aquisição dos quatro saberes propostos pela Organização das Nações Unidas, que, sobremaneira no Ensino Superior, devem funcionar como pilares da educação nas sociedades contemporâneas que são: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros e aprender a ser.*

Esses são saberes cuja conquista ultrapassa a mera aquisição de informação, uma vez que envolvem a formação humana e social do indivíduo. Assim, para que esses saberes atinjam objetivos amplos, é necessário que a aprendizagem, em especial da leitura, não seja moldada com paradigmas ultrapassados e tampouco fragmentada. O conhecimento que se deseja no âmbito universitário deve ser aquele que o próprio acadêmico reconstrói após o preenchimento dos espaços que o texto oferece no momento da leitura, a partir de seu repertório, pois o mundo das ideias deve estar sempre em movimento. A atividade da leitura faz-se presente em todos os níveis da sociedade letrada, e é no contexto universitário que é importante não apenas afirmar a leitura eficiente – processo que inicia na alfabetização e perpassa todos os

níveis da educação –, mas aquela que possibilite ao cidadão, na prática, que ele seja autônomo e produtivo.

Não desejamos aqui centralizar a discussão na situação em que esses leitores entram na universidade não como leitores autônomos e críticos como desejamos, mas, que, na atualidade, essa realidade se agrava quando se soma a distância entre a educação para a leitura dos impressos – o leitor que a escola deseja e aprendeu a formar – e as práticas desses universitários já integrados à cultura digital – os hiperleitores.

E sendo um mundo novo de leitura que se inaugura, esse universo não pode ser simplesmente incorporado pelos discentes a partir de suas já cristalizadas práticas de leitura em rede. É necessário um processo de ajustamento, acomodação ao seu repertório de práticas e experiências, ao seu repertório cultural e profissional. Sem essa consciência e adequação, as atividades de leitura e escrita acabam desdobrando-se em uma série de elementos nem sempre previstos pelos professores, pois eles também já chegam com seus planos prontos, geralmente formalizados a partir da cultura letrada – do livro, do texto verbal escrito, do sentido já dado.

Dessa forma, mergulhados nessa comunidade de leitores da academia, os alunos, por serem recém-ingressos na universidade, acabam sendo percebidos como leitores iniciantes e inexperientes na leitura dos textos acadêmicos, apesar de suas práticas de leitura e produção de textos em rede. Ignoramos essas práticas e exigimos a entrada no mundo da cultura letrada, onde o suporte livro e as práticas da leitura dos impressos são centrais. O impacto da iniciação nesse novo mundo de leitura pode ser observado na fala de alguns alunos, ao relatarem as suas reações no momento em que os primeiros textos da universidade chegam às suas mãos. São duas atitudes estranhas aos seus hábitos que eles precisam tomar: ler integralmente textos impressos geralmente longos para atingir um sentido esperado pelo professor; colocar-se criticamente diante desse sentido. É o leitor que

a escola não conseguiu formar, e com quem insiste em dialogar, diante do hiperleitor que se educou sozinho deslizando pela rede.

Dessa maneira, a leitura dos alunos fica condicionada tanto pelos dispositivos de escrita dados pelos autores e editores de impressos, quanto pelos dispositivos pedagógicos implementados pelos professores, que organizam as práticas de leitura a partir da cultura letrada. O aluno, ineficiente nesse campo, utiliza os meios de que dispõe e que sabe manejar e, assim, suas leituras são guiadas, através da rede, pela intenção de encontrar aqueles sentidos já esperados – as obras cujos sentidos já foram cristalizados, em resumos, sínteses, resenhas. E o objetivo da leitura não é encontrar a obra, mas construí-la, certamente guiada por objetivos específicos que, na universidade, tem a intenção de alcançar um conhecimento. Para Kleiman (2009, p. 34) “a leitura com objetivos bem definidos permitirá lembrar mais e melhor aquilo lido”. Contudo, muitas vezes, dentro do contexto universitário, não são apresentados os reais objetivos de determinada leitura, dificultando sua realização pelo aluno. Não é raro o desconhecimento mesmo sobre a diferença entre ler um texto informativo e um texto literário – pois o objetivo é sempre o mesmo: chegar à resposta esperada.

De acordo com Kleiman (2009, p. 43 e 44):

Duas atividades relevantes para a compreensão de texto escrito, a saber, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, são de natureza metacognitiva, isto é, são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade. Elas se opõem aos automatismos e mecanicismos típicos do passar do olho que muitas vezes é tido como leitura na escola. Embora essas atividades de natureza metacognitiva sejam idiossincráticas, individuais, é possível o adulto propor atividades nas quais a clareza de objetivos, a predição, a auto-indignação sejam centrais, propiciando assim contextos para o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias meta cognitivas na leitura.

A leitura, dessa forma, sobretudo aquela guiada pela universidade, deve ser precedida do saber para que se lê – condição que a educação para a leitura da cultura letrada também não soube resolver, pois que raramente são guiadas pela construção de sentido, e sim pela busca de certo sentido exato – que o papel imprimiu e é imutável. Isabel Solé

(1998, p. 44) concorda que existe um processo de saber anterior à leitura:

Ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos que permitam abordar a tarefa com garantia de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura.

Dessa forma, a motivação para a leitura deve sempre estar relacionada a perguntas e a interesses que devem ser sempre o estopim para o desejo do aluno de dialogar com os textos. No entanto, sabemos que o guia da leitura desses alunos em rede são os buscadores, a exemplo do Google, que dimensionam o universo de pesquisa a partir de palavras-chaves que, por si só, já são sintetizadores de um conhecimento cristalizado e que, se não organizados por um pensamento crítico e cotejador, simplificam e empobrecem a leitura. As práticas que movimentam a leitura dos acadêmicos costumam ser guiadas por tópicos, palavras-chave, títulos, perguntas prontas, perguntas essas geralmente respondidas em sites específicos por outros acadêmicos que, por sua vez, as têm por serem mais ágeis na pesquisa também feita em rede.

É frequente, assim, que a leitura dos alunos resulte em cópias de outras leituras, em uma cadeia de repetição. Não são apenas eles que consideram terem cumprido sua função, mas também os professores se dão por satisfeitos quando a resposta prevista é encontrada, que pode ser tanto a solução a um problema matemático como a interpretação do comportamento de um personagem literário.

Nesse universo da leitura, percebe-se claramente que são fundamentais as contribuições do professor universitário para a formação de leitores críticos, sobretudo nesse estágio em que a sociedade se encontra, quando temos dois universos em choque: de um lado, a universidade que espera e finge lidar com um leitor da cultura letrada, de outro, um hiperleitor, que a partir de sua prática no uso das

máquinas computadorizadas, crê que ler é navegar em grandes extensões de textos para encontrar a resposta idealizada pela universidade. Nesse âmbito, quando não podemos fazer esse leitor retornar à sua formação inicial, o docente é peça indispensável nesse processo de educação para a leitura. Essa é a motivação para este trabalho, que nada mais é do que uma pergunta diante do evidente problema que se agrava.

É importante ressaltar que, para o professor acompanhar o processo de formação do aluno-leitor, é imprescindível que o docente tenha construído ou esteja construindo, para si, uma história de leitor. Nesse ponto, o docente, geralmente um leitor da cultura letrada, também precisa integrar-se à cultura digital, afinal, nossa sociedade tem cada vez mais vivido a partir de seus paradigmas, quando tanto o conhecimento tem sido digitalizado quanto as práticas têm sido movimentadas a partir de computadores e redes. Muitos professores, no entanto, recusam-se a aprender e a ensinar a partir desses paradigmas, preferindo recusar o uso das tecnologias e tecendo críticas negativas ao universo digital sem se movimentar para torná-lo viável aos objetivos da universidade. Ainda pior: não percebem que o conhecimento se constrói pela troca de vozes – dele, dos alunos, dos textos – e que ele há tempos deixou de ser um detentor e um transmissor do saber. O professor precisa conhecer o universo digital não para ser um usuário de tecnologias, mas para que possa formar leitores a partir dessas tecnologias.

Assim, urge que a universidade não apenas dimensione o verdadeiro sentido da leitura crítica e da formação de leitores críticos no mundo contemporâneo, mas que construa um projeto de educação que contemple as tecnologias e práticas em rede, para que seja capaz de educar um hiperleitor, que é o leitor-cidadão dessa sociedade digital. Isso significa que não apenas os alunos têm de adaptar suas práticas digitais à leitura verticalizada necessária para atingir os objetivos de uma educação profissional, cerne da universidade, mas que também os mestres têm de se adaptar aos novos paradigmas do

mundo contemporâneo, onde o conhecimento não está apenas em livros e em enciclopédias e onde o professor não é o único agente e guia desse processo.

Uma universidade que cumpre com a sua função de formar profissionais que a sociedade precisa deve tomar para si a tarefa de, simultaneamente, educar para a leitura em seu sentido mais amplo. É assim que ela colabora para que os seus acadêmicos consigam dominar a linguagem do meio onde estão inseridos, tornando-se aptos à construção, à criação, à inovação.

O leitor do século XXI, em especial o leitor universitário, foco da pesquisa desta dissertação, possui aptidões diferentes do leitor do passado, pois esse novo perfil condiz com o ser e o estar na cultura digital, contexto de um novo profissional e de um novo cidadão. É notório que esse leitor já adentrou as salas de aulas e ali não encontrou esteio para utilizar as tecnologias e modos de leitura com as quais está acostumado para ser capaz de ler com eficácia. Muitas vezes, sem a noção exata do perfil de egresso que a sociedade precisa, a universidade nem recebe leitores nem educa hiperleitores, em um ciclo que tende a piorar quando os novos leitores – os millenials¹², nativos digitais que, no Brasil, nasceram a partir de 1995, quando surgiu a internet comercial – adentrarem em massa a universidade. Neste momento, já no final dessa década, os professores egressos dos cursos de licenciatura que não aderiram aos novos paradigmas da sociedade digital também não serão capazes de educar para a leitura esses jovens nascidos sob o signo da rede, quando as distâncias entre eles se darão justamente por não saberem lidar com esse universo, educados que foram como hiperleitores, deslizando solitários pela infovia.

¹² A expressão Millennials foi utilizada por Niel Howe e William Struass, no livro *Millennial Rising*. A geração Millennials, também conhecida pela geração Y, nascidos entre 1980 e 2000, são os nativos digitais.

4.2 Estética da Recepção e Teoria do Efeito : a leitura como pode ser

Pensando nos modos de ler que propiciem o encontro produtivo entre texto e leitor e que não ignorem saberes além do texto – a cultura, as relações transtextuais e mesmo os modos de ler – encaminhamo-nos para a Estética da Recepção, objetivamente à teoria de Iser já aqui referida. Embora uma teoria que aponte para um modo de pensar o texto literário e a própria literatura, entendemos que ela é, antes, um modo de ler, ou mesmo um método de leitura. E, diante desse universo de textos da cultura digital, cuja principal característica é a convergência, pensamos que a ideia de *concretização* do texto, proposta por Iser, seja uma possibilidade, talvez a ideal, de tomarmos o texto em seu sentido lato – que inclui o leitor e seu universo – e fazendo da hiperleitura uma atividade que não diga respeito apenas à leitura do digital, mas a leitura em rede – uma rede que inclui impressos, vozes humanas, perguntas.

Para que aconteça a real interação maior entre texto e leitor, faz-se necessário, por exemplo, que o docente, antes mesmo da indicação do texto, promova uma discussão acerca de seus temas, assuntos e propostas e estabeleça objetivos para sua leitura, pois a concretização está ligada diretamente aos objetivos propostos e à função daquele texto. A escolha do gênero e seu suporte, por exemplo, tanto para a leitura quanto para a produção textual, é essencial para a eficácia do texto.

Muitas das dificuldades de compreensão de textos informativos e de conhecimento, por exemplo, podem ser atribuídas ao fato de que não há espaço para se estender o texto, de modo a tecer relações com outros temas, outros textos e com a realidade dos leitores, mas apenas uma exposição feita pelo professor, que leva em consideração somente o que ele considera importante. Outra situação corriqueira nas salas de aula é que a partir da leitura do texto, discute-se um tema, contudo, não se dialoga criticamente com as ideias do autor, de maneira mesmo a contradizê-las ou duvidar delas, contribuindo para que o acadêmico

se distancie do texto em estudo, comentando apenas o assunto abordado, sem estender os horizontes do texto.

A Teoria do Efeito Estético (1996a, 1996b), elaborada por Wolfgang Iser, corrente inserida nos estudos da chamada Escola de Constança, tende a valorizar o ato da leitura a partir do conceito de *concretização* da obra. A leitura então seria a atividade que constrói o texto a partir da sua interação com o leitor, que invoca seu repertório e aciona mecanismos de comparação, inferência, negação. Iser volta seus estudos para o efeito da obra – no seu caso, a obra literária – pois, ao priorizar a interação entre texto e leitor, ele enxerga a leitura como um processo de comunicação, um diálogo de vozes que se entrecruzam, o que evoca relações entre as experiências do leitor e seu repertório, que inclui o conteúdo emocional além do conhecimento cultural e a realidade e o efeito do texto, por assim dizer, é a própria *obra* – resultado da interação – e está relacionado com aquilo que o leitor faz dela, ou a torna, a partir do que ele é – a *concretização* – e, assim, cada obra é diferente para cada leitor porque tem um efeito diferente.

Para Iser (1996a, 1996b), a leitura configura-se como um processo dinâmico, o leitor vai além do texto, ao preencher suas lacunas – os não ditos – e relacionar seus esquemas – os ditos do texto – entre si. A teoria de Wolfgang Iser baseia-se, segundo Eagleton (1997, p.109) “em uma ideologia liberal humanista: na convicção de que na leitura devemos ser flexíveis e ter a mente aberta”. Assim, ela se concretiza não apenas a partir daquilo que o texto diz ou indica, através da linguagem, mas também a partir das sensações estéticas que a obra provoca no leitor quando ele concretiza o texto, fazendo com que tenha sentido para ele e para sua existência. É perceptível que, no território das sensações, a busca se dá exatamente por aquilo que ilumina, que traz “luz”, que pode contagiar o leitor, porque diz dele mesmo, porque ele é capaz de entender.

Ao buscar a compreensão do texto, a partir das referências sugeridas pelos signos que o compõe – seus esquemas –, o sujeito executa atividades de constatação, cotejo e transformação. Na

constatação – o primeiro nível da compreensão – o sujeito situa-se nos horizontes da mensagem, destacando e enumerando as possibilidades de significação; no *cotejo*, o sujeito interpreta os significados atribuídos, através da relação entre seu repertório e do texto e suas experiências; na *transformação*, o sujeito responde aos horizontes evidenciados, reelaborando em termos da representação dessa obra na realidade e novas possibilidades.

Para Iser (1996a, p.127), a interação do leitor sempre atualiza o texto, porque insere no processo da leitura as informações sobre os efeitos nele provocados; assim, essa relação se desenvolve como um processo constante de realizações. O processo atualiza-se por meio dos significados que o próprio leitor produz e modifica e que constrói o que Iser chama de obra – a concretização do texto a partir do leitor. O sentido das obras é sempre dado pelas diferentes leituras que são feitas delas no decurso do tempo e que podem, assim, mudar a partir dos contextos e das culturas.

Diante dessas duas grandes noções de Iser – de que o texto se constrói pela interação com o leitor e de que a obra é o efeito dessa interação e o resultado de suas leituras – podemos certamente tecer relações com a internet e suas transformações no universo dos textos e da leitura. O ciberespaço, como um vasto campo onde são férteis as relações de transtextualidade e de divulgação dos efeitos dos textos e onde, ainda, as linguagens e culturas se imiscuem, certamente evoca práticas de leitura que tomam os textos ainda mais como instâncias da atuação do leitor – como pedaços de sentido que se realizam no imenso universo do ciberespaço.

Nessa mesma linha, quando um texto é lido não só a partir de outros textos, mas também a partir de suas outras leituras, seus efeitos sobre diferentes leitores, faz pensar que hoje, com a internet, dificilmente lemos um texto literário sem que já tenhamos conhecimento de um sentido dado a ele – visto um filme, lido um comentário, uma crítica ou um paratexto, como uma lista de mais vendidos, ou saibamos quem é seu autor ou tenhamos assistido a um texto audiovisual onde

ele debate sua teoria. Essa realidade, que em um primeiro momento pode ser vantajosa, também é um preenchimento de vazios que pode diminuir a contribuição do leitor se ele não participar ativamente do processo além da navegação.

Podemos colocar em jogo a duplicação dessa realidade nas universidades: primeiro, apesar da importância do ato de leitura como instituição particular de sentido – cultural, contextual, emocional – como apontado por Iser, os textos são construídos muitas vezes por uma leitura institucionalizada e previamente dada, sobretudo os literários; segundo, o campo fértil em transtextualidade da internet transforma-se na cristalização e na cópia de sentidos já dados, ignorando-se, muitas vezes, as instâncias que integram o ato de leitura.

Para Iser, no entanto, a leitura literária deve colocar o leitor em posição “decisória”, no sentido de capacitá-lo a desmascarar o mundo e enxergar as instâncias ideológicas, instituindo à literatura um caráter emancipatório, como nos explicam Aguiar e Bordini (1993, p. 85):

A ênfase na atitude receptiva emancipadora promove a contínua reformulação das exigências do leitor quanto à literatura bem como quanto aos valores que orientam sua experiência do mundo. Assim sendo, a atividade de leitura fundada nos pressupostos teóricos da estética da recepção deve enfatizar a chamada “obra difícil”, uma vez que nela reside o poder de transformação de esquemas ideológicos passíveis de crítica. O caráter iluminista dessa teoria, que no fundo pretende investir a literatura de arte de uma forma revolucionária, capaz de afetar a História, insiste na qualificação dos leitores pela interação ativa com os textos e a sociedade.

Esperamos que o leitor universitário, já tendo percorrido um longo processo de formação como tal, seja autônomo e crítico e, portanto, movido por uma intencionalidade que é idiossincrática, e também seja guiado por objetivos que lhe são claros e funcionais. Esperamos ainda que ele saiba movimentar-se pelo universo de textos. Desejamos que ele seja capaz de interpretar os ditos do texto, mas não permaneça nesse nível, pois ele deverá reagir, questionar, problematizar, fruir com criticidade. Nesse sentido a leitura de um leitor autônomo supõe que ele não só compreenda as ideias veiculadas por um texto/autor, mas

leve-o também a posicionar-se diante do que lê, cotejando o texto com o mundo: inserindo-se no universo da obra, como propõe Iser, tornando-se, assim, esse sujeito capaz de emancipar-se e ao mundo.

Dessa forma, para que a leitura seja produtora e faça com que o universitário se posicione com criticidade diante dele, faz-se necessário que o docente estabeleça objetivos, e que estes sejam claros para os próprios estudantes, para que, assim, eles consigam compreender a essência do texto estudado. A partir disso, desejamos que abstraia e extrapole as ideias apresentadas, tomando-as como instâncias de conhecimento, crescimento cognitivo, evitando a mera reprodução ou memorização.

Surge assim, aqui, um questionamento sobre a função do professor universitário diante da leitura, posto que muitos professores sequer leem, pois o docente universitário precisa ter conhecimento acerca dos conceitos e dos embasamentos teóricos sobre processamento de textos – gêneros textuais, modos de dizer, estratégias de argumentação e persuasão, alusão, paráfrase, etc. Esse saber deve incluir os gêneros digitais e aqueles que nascem na cultura digital, para que o professor seja capaz de fomentar a leitura nesse universo em que ela é fundamental. Cientes que estamos do fato de que os alunos que ingressam na universidade geralmente não são ainda adultos leitores – ou leitores plenos –, o docente precisa saber conduzi-los por caminhos onde isso possa acontecer, pois a universidade é o lugar dessa passagem, quando ocorre a profissionalização do sujeito, ou seja, a transformação do leitor em um cidadão produtivo.

É importante destacar a essencialidade do professor no processo de transformação desse aluno universitário, pois ele futuramente se tornará um profissional que irá enfrentar os desafios do mercado de trabalho e, conseqüentemente, os desafios do conhecimento, da informação, da comunicação e da tecnologia.

É necessário, assim, que fique professor e aluno conjuntamente, possam criar mecanismos para a compreensão dos temas trazidos à

baila, para que, diante desses mecanismos, como leitor crítico, esse aluno consiga desenvolver e organizar suas ideias. O que se pretendemos com a formação de leitores críticos é transformar o acadêmico num cidadão atuante, idealizador, que com sua criticidade e inovação, consiga participar do processo político, social e cultural da sociedade em que vive, ajudando a transformar a si e ao mundo ao seu redor.

São os professores que, dentro da especificidade do seu campo de atuação, além de escolherem os textos e autores a serem lidos, também estabelecem a sequência das leituras, propõem estratégias que visam disponibilizar os textos aos alunos, decidem sobre os trabalhos que serão desenvolvidos com relação aos textos lidos, etc. Em outras palavras, são as pessoas que, partindo de certas expectativas de leitura, agenciam as práticas de leitura a partir das quais os alunos devem interagir com determinados textos.

A partir da ideia de *concretização*, saber por que lemos é a etapa inicial de um diálogo que se pretende produtivo. Em seguida, é buscar aquilo que o texto pretende dizer, estabelecendo a intenção do texto. Nesta atividade, muitas vezes descobrem-se as armadilhas e mesmo as trapaças dos textos, quando não, em se tratando, por exemplo, de textos informativos, reportagens, publicidade, da “falsidade desses textos”. Em um texto cinematográfico, por exemplo, é preciso entender que sentidos trazem determinado enquadramento, plano ou corte, ou que efeitos causam as cores ou a trilha sonora sobre o sentido do texto. Em relação aos textos literários, descobrir sua intenção é desvelá-lo, a partir da consciência sobre suas camadas de significação. Muitas vezes o texto literário quer do seu leitor desvios ou precisa que ele escape de seus esquemas para ser concretizado. É preciso que o texto seja, assim, duplamente lido – como sentido, mas também como estratégia.

Para não nos atermos apenas a uma teoria que se debruça sobre o texto literário, tomemos a ideia de Kleiman (2009, p. 43-44) que corrobora esses pressupostos:

Duas atividades relevantes para a compreensão de texto escrito, a saber, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, são de natureza metacognitiva, isto é, são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade. Elas se opõem aos automatismos e mecanicismos típicos do passar do olho que muitas vezes é tido como leitura na escola. Embora essas atividades de natureza metacognitiva sejam idiossincráticas, individuais, é possível o adulto propor atividades nas quais a clareza de objetivos, a predição, a auto indignação sejam centrais, propiciando assim contextos para o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias metacognitivas na leitura.

O professor universitário, como mediador do conhecimento, precisa sempre focar na atividade precípua de fazer com que o discente entenda as especificidades dos textos – seus objetivos, modos de dizer, intenções, estratégias. Um laboratório de conhecimento, a universidade deve ser o lugar para as mais diversas experiências leitoras, visando sempre a formação de leitores como cidadãos atuantes. Para o professor acompanhar esse processo de aprendizagem da leitura, é imprescindível que o docente seja não somente um leitor, como já dissemos, mas que também esteja, a cada momento, lendo e relendo a realidade à sua volta e pensando em um novo modelo de leitor, o hiperleitor, que tem à sua disposição uma rede de textos.

Retomando Iser (1999a, p.12-13)

A relação entre o texto e o leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo, de sermos transcendidos por aquilo que nos envolvemos. O leitor se move no texto, presenciando-o somente em fases; dados do texto estão presentes em cada uma delas, mas ao mesmo tempo parecem ser inadequadas. Pois os dados textuais são sempre mais do que o leitor é capaz de presenciar neles no momento da leitura. Em consequência, o objeto do texto não é idêntico a nenhum de seus modos de realização no fluxo temporal da leitura, razão pela qual sua totalidade necessita de sínteses para poder se concretizar. Graças a essas sínteses, o texto se traduz para a consciência do leitor, de modo que o dado textual começa a constituir-se como correlato da consciência mediante a sucessão das sínteses.

Para *concretizar o texto*, construir a obra, conforme Iser, o leitor deve realizar sínteses, momento em que o leitor se envolve com o texto e o transcende. A tarefa de realizar sínteses significa, mais do que “diminuir o texto”, como costumam prever as atividades acadêmicas,

entender todas as suas instâncias, revelando-as: função, intenção, intertextos, contradições, etc. Nesse sentido, evidencia-se que a leitura também é uma atividade sintética, pois vai exigir do leitor que ele vá além dos esquemas textuais e enxergue esse texto como parte de algo maior – aquilo que está fora dele e que o permite ser o que é. É apenas enxergando o texto “de fora dele” que o leitor vai atualizá-lo e transferi-lo para a sua consciência, tornando-se capaz de sintetizá-lo.

É esse efeito que se deseja para o aluno universitário, que ele possa sentir-se agente do texto. Quando fala no ato de leitura de um texto literário, por exemplo, Iser também coloca a concretização como uma espécie de prazer em saber-se capaz de compreender, em compreender o próprio ato de ler como atividade de desvelamento (1999b, p.10):

O autor e o leitor participam portanto de um jogo de fantasias; jogo que sequer se iniciaria se o texto pretendesse ser algo mais do que uma regra de jogo. É que a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entre em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer nossas capacidades.

Assim, esse prazer, segundo Iser, não faz parte do texto, ele é criado pelo leitor, como um jogo, no instante em que o leitor converte o livro em objeto estético – que não tem apenas “ditos”, mas “como ditos”. No exemplo de um texto literário, o leitor não apenas interpreta os esquemas textuais, mas penetra no universo criado por eles, “inventando” um mundo que o inclui a partir das indicações verbais, transcendendo o que foi lido. Além disso, aquilo que um texto literário diz pode acabar por estar distante daquilo que o leitor concretiza, transformando-se mais em predição do que imposição. Diferentemente de um texto não literário, quando aquilo que o leitor concretiza deve estar o mais próximo possível do que o texto deseja – e muitas vezes impõe, por necessidade – a participação do leitor na leitura literária propõe ainda mais o desvelamento das estratégias do texto. É por isso que o texto literário, como nos mostra Iser, e também os outros gêneros das artes, como o teatro, o cinema, a pintura, a música, são essenciais na aprendizagem da leitura, já que mostram ao leitor que os

textos não apenas sempre têm uma intenção, mas que muitas vezes eles desejam enganar o leitor.

No caso da arte, é um jogo, um jogo proposto pelo contrato da ficção, da invenção, do imaginário. Mas, cá fora, a leitura deve nos tornar capazes de entendermos que espécie de jogos os textos propõem e quais contratos devemos assinar. Ser leitor, conforme a Estética do Efeito, é perdermos a ingenuidade diante do texto, e assim diante do mundo.

FINALIZANDO PARA RECOMEÇAR: levando outro olhar sobre a leitura para a Universidade

A trajetória percorrida nesse estudo foi guiada pela preocupação em compreender acerca do choque entre dois planos: o que se toma por leitura e leitor a partir da instituição que controla esse conhecimento, a escola, e as novas práticas da leitura que surgem a partir da cultura digital, ainda mais distantes daquilo que se supunha como aprendizado da leitura. Hoje vivemos em um mundo de diferentes textos, linguagens e suportes, e esses textos também precisam de um leitor competente, princípio também ignorado no Ensino Superior.

Assim, não podemos continuar a olhar para leitura como se ela ainda fosse a mesma, aquela feita do material verbal impresso ou do texto de enunciação linear. É preciso entender essas mudanças que ainda estão acontecendo e que interferem nos modos de o leitor interpretar e acessar os sentidos, principalmente em se tratando da formação de leitores universitários e, mais ainda, dos alunos das licenciaturas, pois eles serão os educadores de amanhã, e estarão diante de uma geração, senão como a deles, mais tecnológica ainda, a de hiperleitores.

A preocupação com a leitura, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Superior, bem como com a produção textual, sempre esteve muito presente nos debates sobre educação, entretanto ela geralmente centralizava-se no material verbal impresso – ainda hoje também mal utilizado e incompreendido nas escolas. Para que possamos compreender esse leitor do século XXI e preparar o leitor do futuro para ser o cidadão do futuro, é necessário que não apenas voltemos a pensar naquelas mesmas e óbvias perguntas – para que lemos? O que devemos ler? – como nos questionemos sobre como educar para a leitura nesse mundo de convergências e big data.

É muito importante que os professores das instituições de Ensino Superior estejam preparados para lidar com esse novo leitor, esse que

surge a partir da hipermídia e que vai, a partir dos próximos anos, ser cada vez mais o leitor vigente das salas de aula das universidades. É o leitor que não correspondeu à formação preparada pela escola para o leitor do impresso, e que se transformou no navegador da hipermídia. Agora ele adentra as universidades, e toda uma geração precisa ser preparada para o agenciamento social. É uma questão para o agora, que deve ser discutida tanto ou mais do que o recente debate sobre multiletramento no Ensino Básico, Fundamental e Médio.

Para que possamos transformar o ensino da leitura, é preciso uma reflexão sobre o sistema educacional em sua totalidade. Isso significa que essa ação deve partir, em primeiro lugar, do próprio professor, pois de nada adianta que ele compreenda que o mundo se transforma sem saber onde isso o afeta e à sua profissão. O uso da tecnologia em sala de aula é apenas mais um recurso: assim como elegemos o quadro-negro e o giz, passamos a usar o quadro-branco e a caneta, o mimeógrafo, o retroprojeter, o data-show. E ainda usamos o quadro-negro e o giz. Mas não mudamos nosso pensamento sobre o texto, que desde o surgimento da escola é tomado como algo imposto e controlador.

Nessa mesma linha, precisamos tomar as ferramentas como elas são e por isso precisamos também ser exímios navegadores e não ficarmos presos somente à cultura letrada e ao suporte livro. E usar a tecnologia significa entender sua linguagem e sua lógica, sua função e seu potencial. Precisamos estar dispostos a aprender até mesmo com nossos alunos e não ficar reprimindo-os e dizer que eles não sabem ler, pois para ser capaz de navegar no ciberespaço é preciso também ser um leitor proficiente. Se não sabemos como fazer funcionar um data-show, muitas vezes, ou conectar uma caixa de som, e então temos monitores para isso, também não sabemos o que seja um meme, um dos textos que mais tem sido usado para comunicar.

A aprendizagem da leitura, em seu sentido lato, deve significar que os alunos aprendam a ler cada texto em seu suporte, sua linguagem, seu contexto, sua função e sua intenção, e ainda a partir dessa mistura

de linguagens e modos, propiciada a partir da convergência das mídias, para que saiba distingui-los e deles extrair o que se sirva à sua formação como sujeito. Só se pode falar em leitura como participação social se houver o rompimento do paradigma pré-estabelecido da linearidade da leitura a partir da cultura letrada e do livro como instância do *texto ideal*, uma vez que o leitor está em contato com diferentes gêneros e formas textuais que envolvem a sociedade.

Como tivemos aqui a oportunidade de mostrar através de nossas pesquisas, o leitor da universidade é o hiperleitor, um navegador que desliza pelos textos e que tem dificuldades em concretizar aquilo que exige que ele pare, se concentre, pense, aprofunde, critique. Nessa perspectiva, afirmamos que a leitura na cultura digital se apresenta como um sistema que envolve valores, símbolos, práticas e atitudes, um outro paradigma para o texto, o leitor, o letramento, o aprendizado a leitura, a escola.

Investigar sobre as práticas de leitura na cultura digital entre os alunos do curso de Letras e de comunicação da UNISC contribuiu grandemente para que eu compreendesse essa transformação pela qual a leitura está passando e, de certa forma, me ajudou a entender que é um problema maior – na medida em que não cabe apenas a mim resolvê-lo. Como toda mudança, essa transformação causa certo impacto, certo medo, e é muito fácil para o professor se acomodar com aquilo que ele acha que sabe e justamente pensar que não tem como resolver – eu sou de outra geração, do papel, do livro, do tempo em que os alunos escutavam e só o professor falava.

Essa dissertação teve, assim, o intuito de que eu chegasse até aqui consciente dessa problemática e com ferramentas para começar a fazer a minha parte. Sabemos que não será nada fácil trabalhar a partir desse novo paradigma, principalmente em um Estado como o meu, onde a maioria dos professores não permite nem a presença de um celular em sala de aula, não apenas porque ainda está muito arraigada à cultura do impresso, mas porque tem medo da tecnologia, medo de perder um controle que ainda julga que tem sobre o conhecimento. Pela

repetição educamos, e entregamos um conteúdo que já vem pronto, para o aluno copiar, ao velho modo das enciclopédias, e assim ele segue sendo um navegador copiador de textos.

Escuto muitos colegas comentarem que o computador, o tablet, os celulares e outros suportes só servem para atrapalhar as aulas e que os alunos escrevem cada vez pior por causa do internetês, mas também é fato que quando os alunos editam um vídeo, postam no youtube, criam blogs, acessam aplicativos diversos, eles dão sempre o melhor deles; então, por que não usar essas habilidades e esse desejo de responder ao mundo na aprendizagem da leitura? Um celular, se não pode tocar em aula e ser atendido, como muitos Estados regulam por lei, pode ser um bom dicionário, uma enciclopédia, um tradutor, um mapa, uma rede de troca de ideias.

Ainda hoje sou capaz de lembrar as minhas primeiras leituras, sobretudo uma que não poderia deixar de mencionar, um texto chamado “O sapo Cururu”, da cartilha *Caminho Suave*. Até hoje tenho trauma dessa leitura, pois era um texto de mais de três páginas e que muitas vezes era passado somente como forma de sanção; ler era um castigo para o mau comportamento. Jamais gostaria que meus alunos vivenciassem esse desprazer de ler. Talvez, se fosse hoje, esse mesmo texto continuaria a ser um castigo, enquanto que uma adaptação em vídeo ou um ciberpoema ou uma música seria uma atividade lúdica, um descanso, um recreio. Eram sempre feitas as mesmas perguntas – O que diz o texto? O que diz o autor? Parece que nessa relação entre texto e leitor o que importava era alcançar o pensamento do autor que devia estar ali no meio, prontinho para ser descoberto. Muitas vezes ficávamos sem respostas, pois as respostas que havia eram sempre as dos livros do professor, que já vinham respondidos. Parece que pouca coisa mudou.

Durante esse percurso, aprendi a olhar para a leitura a partir de outra perspectiva, para levar esse conhecimento ao meu fazer como educadora, no distante estado do Maranhão, razão desses dois caminhos que tenho percorrido – o geográfico e o cognitivo. Meu

desejo é, a partir de então, mostrar como a leitura pode ser vista de um novo ângulo, como esse leitor que aqui é revelado assume sua cidadania ao tomar posse de todos os diferentes tipos de textos. O sentido de “hiperleitor” é o daquele que extrapola a leitura, não apenas avança como tece outros caminhos, constrói pontes de mão dupla e, diferentemente daquele leitor preso à imposição material do texto, pode responder, criar, contrapor, ser um concretizador de textos. Esse leitor, incluído dentro da perspectiva da leitura líquida de Santaella, é o leitor que a universidade precisa preparar e em que Iser aposta a partir da leitura, sobretudo a leitura literária de obras difíceis, como nos apontam Aguiar e Bordini. E nós, concordando com essa ideia, acrescentamos: de textos difíceis e complexos de todos os tipos, textos que comunicam, perguntam, servem aos propósitos da vida social, contribuem para a construção de uma sociedade mais justa. Afinal, qual é o objetivo de ensinarmos a ler senão o de ensinarmos a viver nessa sociedade que desejamos?

A formação desse leitor movente e crítico – conforme aprendi a partir desse percurso – envolve transformar os leitores em agentes do texto, tornando-os capazes de compreendê-lo como uma estrutura que não apenas diz, mas escolhe como diz, sugere, esconde, desvirtua, revela sem dizer, mostra, aponta – seja um filme, uma música, um boletim informativo, uma reportagem. Para mim, isso envolveu a forma como eu própria entendia o texto literário e como eu o enxergo hoje, a partir das aulas da Prof^a Dra. Eunice Terezinha Piazza Gai.

E volto a dizer que, para que essa almejada prática de leitura no contexto universitário não seja moldada a partir de paradigmas que fazem da leitura uma prática ingênua de deciframento, muito mais preocupada com o ato de ler em si do que com o efeito do texto, é imprescindível que o docente tenha construído, ou esteja construindo, para si, uma história de leitor crítico, que ele seja um agenciador de texto e, também, um navegador de textos – um navegador que saiba submergir quando necessário. Ele precisa compreender a lógica desse mundo, para ser capaz de ensinar a viver nessa lógica.

Pragmaticamente, não é exatamente a inserção da tecnologia na sala de aula que vai resolver magicamente a problemática do ensino da leitura, mas sua tomada como ferramenta a partir de novos pensamentos sobre o texto, os suportes, suas formas de relação, e sobre o que seja “ler” em seu sentido amplo.

Para tanto, ressaltamos a importância de algumas ações que, a partir da formação de professores e da renovação de planos e estratégias, podemos começar a colocar em prática. Por exemplo, devemos olhar para as hiperbibliotecas, a exemplo da Wikipédia, dentre outras, já que sistemas abertos e colaborativos de informações certificadas pelos próprios colaboradores, como uma forma não apenas de consultar, mas de construir sentido, de colaboração, de se debruçar sobre o conhecimento a partir da comparação, da inferência. Como consultar a Wikipédia, confiar nela, colaborar com ela e como citá-la deve fazer parte do aprendizado do leitor. Assim como saber o que ler e por que ler, também e a partir disso, onde ler.

É preciso ainda repensar a noção de texto como toda forma de expressão cujo sentido existe na interação entre um esquema dado e o preenchimento do leitor. Precisamos lidar com linguagens, suas especificidades e seus agentes, saber concretizar o ritmo, as cores, o foco do diretor de fotografia, a montagem, o enquadramento do cinegrafista, a margem do poema, o traço da ilustração, o narrador parcial, o personagem inverossímil. E se professores de leitura devem ser leitores literários, não devem ser apenas leitores do material verbal. E se queremos que o aluno seja um leitor literário, devemos ouvir seu repertório e suas escolhas, respeitar a sua concretização ao mesmo tempo em que ensinamos sobre as indicações do texto, a distância do autor, as possibilidades de interação, o poder de decisão do leitor.

Também o processo de avaliação do aluno deve mudar, pois a avaliação, a partir de um objetivo, impõe um caminho. Assim, ela deve ser um processo de construção da leitura e não somente tomá-la como um produto final. Cada habilidade deve ser avaliada: por exemplo, se o

aluno conseguiu acessar o texto que procurava em relação ao tema proposto, se suas dúvidas em relação à produção de seus textos foram solucionadas, se ele foi capaz de reconhecer a autenticidade e a autoridade dos textos, bem como a modalidade utilizada, se soube estabelecer relações entre os textos, suas funções e intenções, se foi capaz de produzir textos correntes e coesos e, por fim, se foi um navegador eficiente no universo hipertextual. Essas são apenas algumas ações entre aquelas que, a partir de agora, pretendo tomar, porque outras serão construídas a partir de contextos, ferramentas, objetivos e, sobretudo, a partir daqueles que comigo vão aprender, os alunos, esses sujeitos que tomamos como uma massa única, mas que são muito diferentes entre si.

Olhando para este meu percurso durante todo o Mestrado em Leitura e Cognição e na construção deste texto, e certa da necessidade de mudança que os cursos de licenciatura, em especial os Cursos de Letras e de Comunicação, têm de proceder, encontrei uma resposta para a minha inquietação, pois consegui perceber que jamais o fracasso da leitura por parte dos universitários pode ser simploriamente atribuída a algum critério volitivo, como má vontade ou desinteresse desses acadêmicos, pois é preciso compreender que só pode haver mudança por parte dos alunos se houver primeiro a mudança na prática do professor e, finalmente, na escola. E, assim, finalizando para poder recomeçar, levo daqui outro olhar para a leitura no Ensino Superior, certa de que dei o primeiro passo, apenas o primeiro.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. "A formação do leitor". In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf>. Acesso em jan. 2015.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1980.

_____. *O Prazer do Texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

_____. *S/Z*. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1992.

_____. *Inéditos*. Vol.1-Teoria. São Paulo: Editora Martins Fontes. Tradução Ivone Castilho Beneditti. 2004.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOURDIEU, Pierre. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. A leitura: uma prática cultural (debate entre Pierre Bourdier e Roger Chartier). CHARTIER, Pierre. (Org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

BOURRIAUD, Nicolas. *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo Contemporâneo*. São Paulo: Martins, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Vol. 2- Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: Acesso em dez.de 2014.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: iluminuras, 2008.

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

CHARTIER, Roger. *As práticas da escrita*. In: ARIÉS, Philippe e DUBY, Georges (Dir.) *História da vida privada*. v.3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. *As revoluções da leitura no ocidente*. In: ABREU, Márcia. *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

CLÜVER, Claus. “*Intermedialidade*”. Palestra proferida na Escola de Belas Artes, UFMG, PÓS: 2, v. 1. nov. 2011.

_____. *Inter textus / inter artes / inter media*. Trad. Elcio Loureiro Cornelsen et al. Aletria. *Revista de estudos de literatura*. Belo Horizonte: CEL, FALE, Universidade Federal de Minas Gerais, n. 14, Jul. Dez. 2006. (Orig. em alemão, 2001). Belas Artes, UFMG, PÓS: 2, v. 1. nov. 2008.

COSCARELLI, Carla. *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DARNTON, Robert. *A questão dos livros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DOMINGOS, Ana Cláudia; KLAUCK, Ana Paula; MASTROBERTI, Paula. “Multimodalidade textual e formação do hiperleitor”. In: FLORES, Onici; GABRIEL, Rosângela (Org.). *O que pais e professores devem saber sobre leitura*. No prelo.

DOMINGOS, Ana Cláudia Munari. “Observando as práticas de leitura da cultura digital.” In: *Textura*, Revista da Ulbra, Canoas, n. 31, p. 16-29, maio/ago. 2014.

DOMINGOS, Ana Cláudia Munari. Parecer de disciplina: leitura e produção de texto. 2014. Em anexo.

DOMINGOS, Ana Cláudia Munari. Parecer de disciplina: literaturas da língua portuguesa II. 2014. Em anexo.

DOMINGUES, José António. O paradigma mediológico. Debray depois de McLuhan. Covilhã: LabCom, 2010. Disponível em: <
http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110817domingues_paradigma_2010.pdf> Acesso em: 19 dez. 2014.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FAVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística Textual*: Introdução. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

GENETTE, Gerard. Cinco tipos de transtextualidade, dentre os quais a hipertextualidade. In:_____. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Extratos traduzidos do francês por Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

GOMES, Luiz Fernando. *Hipertextos Multimodais-Leitura e escrita na era digital*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

GOSCIOLA, Vicente. *Roteiro para as novas mídias. Do game à TV interativa*. São Paulo: SENAC, 2003.

ISER, Wolfgang. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. *Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS*. Série Traduções. Tradução de Maria Aparecida Pereira. Porto Alegre, v. 3, n. 2, mar. 1999.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: Uma teoria do efeito estético*, v. 1. São Paulo: 34, 1999a.

_____. *O ato da leitura: Uma teoria do efeito estético*, v. 2. São Paulo: 34, 1999b.

JENKINS, Henry. *Textual poachers*. Television fans e participatory culture. New York, London: Routledge, 1992.

_____. *Cultura de convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A.B (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das letras, 1995.

_____. *Oficina de Leitura*. Teoria e prática, Campinas. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2009.

LAUFER, Roger; SCAVETTA, Domenico. *Texte, hypertexte, hypermédia*. Paris: PUF, 1992.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *A Globalização dos Significados*. *Folha de São Paulo*, 1997.

_____. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LINDOSO, Felipe. *O Brasil pode ser um país de leitores? Política para a cultura política para o livro*. São Paulo: Summus, 2004.

MARCUSCHI, Luiz A. *Linguística textual: o que é e como se faz*. Recife, UFPE. Séries DEBATES.V1, 1983.

PAULINO, G.; WALTI, I.; FONSECA, M.N.; CURY, M.Z. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: FormatoEditorial, 2001.

PELISOLI, Ana Cláudia Munari Domingos. *Do leitor invisível ao hiperleitor: uma teoria a partir de Harry Potter*. Tese de Doutorado, 2011, PUCRS. Disponível em: <<http://tede.pucrs.br/tdebusca/arquivo.php?codArquivo=3410>>. Acesso em: set. 2014.

PESQUISA DA UNISC: perfil e percepções sobre formação, trabalho, participação, política, leitura e escrita e tecnologia de informação. Santa Cruz do Sul, fevereiro de 2013.

PROUST, Marcel. *Sobre a Leitura*. Campinas, São Paulo: Pontes. Tradução de Carlos Vogt. 1991.

RAJEWSKI, Irina O. *Intermedialidade, intertextualidade e “remediação”: uma perspectiva literária sobre a intermedialidade*. Tradução de Thaís

F. N. Diniz e Eliana Lourenço de Lima Reis de RAJEWSKY, Irina O. Intermediality, intertextuality, and remediation: a literary perspective on intermediality. In: DESPOIX, Phillippe et SPIELMANNYvonne. Remédier. Quebec: Fides, s/d.2005

RIBEIRO, Vera Masagão(org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*.2001. São Paulo,2003.

ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 2003.

_____. *Culturas e artes do pós-humano. Da cultura das mídias à cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. *Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* São Paulo: Paulus, 2005.

SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (orgs). *Cultura Digital.br*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma pedagogia de leitura*.10. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

WIRTH, Uwe. "Literatura na internet, ou: a quem interessa, quem lê?" In: GIANNETTI, Claudia (org.). *Ars Telemática, Telecomunicações, Internet e Ciberespaço*. Mediações.1998.

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO



Universidade de Santa Cruz do Sul
Mestrado em Leitura e Cognição
Profª Ana Cláudia Munari

Identificação: NÃO COLOQUE SEU NOME

Idade: () menos de 17 anos () entre 17-23 anos () entre 24-30 anos () entre 30-35 anos
() entre 36-43 anos () mais de 44 anos

Trabalha? () sim () não

Você tem em casa: () livros () CDs () DVDs () arquivos digitais

Você tem página na internet ou blog? () sim () não

Você participa de redes sociais? () não () sim, quais? () Facebook () Google+ () Twitter
() Youtube () Instagram () LinkedIn () Tumblr () My Space () Skoob

() Outras: _____

Responda as seguintes questões, marcando quantas alternativas precisar:

a) **Gostas:** De ler? () sim () não () depende, gosto de _____

De programas culturais? () sim () não () depende, gosto de _____

De assistir a TV? () sim () não () depende, gosto de _____

De navegar na internet? () sim () não () depende, gosto de _____

b) **Tens acesso a:**

livros: () biblioteca da universidade () biblioteca pública () biblioteca particular

() não () outro: _____

revistas, jornais: () recebo em casa () biblioteca pública () biblioteca particular () não

() outro: _____

filmes, séries:

() vou ao cinema na minha cidade: () com frequência () às vezes () raramente

() não há cinema em minha cidade () desloco-me para ir ao cinema sempre que posso

() adquiro DVDs () alugo DVDs () tenho TV por assinatura em casa

teatro, espetáculos, programas culturais:

() com frequência () às vezes () raramente () nunca () somente espetáculos musicais

() não há teatro em minha cidade () não conheço os programas culturais da cidade

internet:

() tenho banda larga em casa () na universidade () na lan house () em redes wireless gratuitas

c) Com que frequência:

lê livros: () todos os dias () raramente () quando a universidade exige () nas horas de lazer
() nunca

lê jornais e revistas: () todos os dias () raramente () quando a universidade exige () nas horas de lazer () nunca

assiste à TV: () todos os dias () raramente () nas horas de lazer () entre 2-3 vezes por semana
() algumas horas por dia () nunca () apenas a programas escolhidos

vai ao cinema, teatro ou programas culturais: () raramente () nunca () sempre que posso

utiliza a internet: () raramente () nunca () 1 hora/dia () 2-3 horas/dia () 4-5 horas/dia
() 6 ou mais horas/dia () fico conectado o tempo todo () trabalho e estudo na internet
() só acesso para o lazer () só acesso para estudar

Conversa com pessoas: () mais no trabalho () mais na família () mais horas de lazer () mais na universidade
Discute temas: () mais no trabalho () mais na família () mais horas de lazer
() mais na universidade

d) Você possui (coloque a quantidade no parênteses):

computador desktop () em casa () no trabalho () computador portátil () tablet () smartphone
() e-reader () smart tv () televisão () aparelho DVD

e) Você escreve:na internet:

() no trabalho () no lazer () e-mails () em redes sociais () em bate-papo

() em blog () outro: _____

em papel:

() textos meus no caderno () diário () anotações da rotina () no trabalho

() na universidade () outro: _____

de que jeito:

() adapto minha linguagem conforme o caso () sempre coloquial, mas corretamente () sempre formal

() com abreviações e gírias sempre () tenho dificuldade de escrever () expresso-me bem pela escrita

() não gosto de escrever () gosto de escrever () nunca escrevo () só escrevo o que a universidade exige

outra prática com a escrita:

ANEXO 2: TERMO DE PÓS-CONSENTIMENTO

Termo de Pós-Consentimento

OBSERVATÓRIO DA LEITURA NA CULTURA DIGITAL

- I - A transformação nos modos de ler provocada pelas novas mídias, sobretudo pela linguagem da internet, a hipermídia, torna muito importante a reelaboração das práticas pedagógicas relacionadas à formação do leitor. Por causa dessas mudanças que têm ocorrido, não apenas no sistema de comunicação, com as redes sociais e os periódicos digitais, mas também do sistema literário, com o uso de tablets e ereaders, por exemplo, é preciso conhecer esses novos textos – seus suportes, gêneros, modos de ler – e esse novo leitor, o hiperleitor: o que ele lê, como ele lê e de que forma constrói significados e dá sentido ao que lê. Professores de todas as áreas precisam aprender a ler e a interpretar esses novos gêneros e modos textuais, para serem capazes de formar novos leitores, autônomos e competentes, capazes de compreender textos íntegros e complexos além dos fragmentos dispersos da internet.
- II - O Observatório da leitura na cultura digital, projeto de pesquisa vinculado ao Mestrado em Leitura e cognição da UNISC, tem como objetivo entender esse novo universo da leitura. Para isso, pedimos aos alunos das disciplinas de Leitura e produção de texto e de Literaturas da Língua Portuguesa da UNISC que respondessem questionários sobre suas práticas de leitura e escrita, no início do semestre letivo e ao final. Esses questionários não são identificados, porque o que interessa ao projeto são as informações quantitativas e, em seu aspecto qualitativo, dizem respeito apenas ao conjunto de universitários e suas práticas ao ler e escrever, dividindo-os por idade e curso, ou, por exemplo, obras que leu ou filmes a que assistiu.
- III - O questionário sempre é aplicado nessas disciplinas, mesmo que os dados não sirvam à pesquisa, pois as informações ali obtidas são importantes para a construção dos planos de aula e das práticas pedagógicas. Assim, essas respostas já serviram como forma de organizar as aulas. Por outro lado, a coleta e o conhecimento desses dados pela professora não oferecem qualquer risco negativo para os processos de aprendizagem ou o para o próprio pesquisado, e apenas servem para que venham à tona as práticas de leitura, principalmente aquelas realizadas além do espaço acadêmico, assim como se conhecem, através das aulas – atividades, avaliações – os modos como os alunos lidam com os textos.
- IV - Compreender as novas práticas de leitura e escrita na cultura digital – essas que os estudantes realizam em seus computadores, tablets, smartphones e ereaders, por exemplo – é um passo importante para diminuir a distância entre as demandas dos planos de ensino e aquilo que é realmente necessário para a formação de sujeitos produtivos e participantes da sociedade, leitores-escritores críticos do mundo. Compreender a complexidade desse universo e, ainda, dar a conhecer esses resultados àqueles responsáveis pela formação de leitores, justifica a existência desse projeto de pesquisa no âmbito do Mestrado em Leitura e Cognição da UNISC, um espaço que servirá também a outras pesquisas já em andamento. A sua concordância com o uso dos dados, assim, vai colaborar com a universidade que desejamos ter.

V - Esse projeto é financiado pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, instituição que se preocupa com a formação de leitores e que mantém outros projetos de fomento à leitura e de formação de professores.

Pelo presente Termo de Pós-Consentimento, declaro que autorizo a utilização dos dados coletados através do questionário aplicado em aula, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e negar que os dados através do questionário sejam utilizados, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- de que se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é a Prof^a Dr. Ana Cláudia Munari Domingos (fone: 37177322).

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: 051 3717 7680.

Data __ / __ / ____

Nome e assinatura do aluno

Nome e assinatura do Responsável Legal, quando for o caso

Nome e assinatura do responsável pela obtenção do presente consentimento

ANEXO 3: PARECER DE DISCIPLINA: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

PARECER**DISCIPLINA:** Leitura e produção de textos**ANO/SEMESTRE:** 2013/2

Na Universidade de Santa Cruz do Sul, grande parte dos cursos mantém em seu currículo a disciplina de Leitura e Produção de textos, sinalizando para a importância dessas práticas para os futuros profissionais de várias áreas. Nesse contexto, a disciplina tem uma ementa similar em quase todos eles, destacando a leitura e a interpretação de diferentes gêneros de textos, desde os literários, a exemplo do conto e da crônica, até aqueles ligados à área de cada um dos cursos. Além disso, muitas vezes as turmas agregam alunos de diferentes cursos, o que enriquece a aula a partir de experiências e interesses distintos. Nesses casos, cabe ao professor selecionar tanto textos que sejam do interesse comum como também aqueles que dialoguem com a formação desses profissionais.

Na grade do Curso de Comunicação da UNISC, a disciplina de Leitura e Produção de Textos é duplicada em I e II, ambas obrigatórias. As turmas são o que a universidade chama de “unidas”, podem reunir alunos dos diferentes cursos de Comunicação: Jornalismo, Produção em Mídia Audiovisual, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas. Na turma 1 da disciplina oferecida no segundo semestre de 2013 pela união dos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda havia alunos de todos esses cursos. A ementa indica: “Produção, análise e reescrita de textos. Prática de leitura e estudo de textos. Leitura de textos da literatura brasileira e universal”. A partir desse foco, a disciplina tem por objetivo geral propiciar ao aluno situações frente a diferentes textos a fim de interpretá-los conforme sua funcionalidade.

Direcionada para alunos que precisam aprender a lidar com textos em diferentes linguagens – verbal, imagética, sonora, audiovisual –, a disciplina precisa oferecer uma vasta gama de gêneros textuais, a fim de que sejam não apenas objeto de análise aprofundada e crítica, mas também um exemplo para a produção de textos, já que esses alunos serão sobretudo produtores de textos.

Os conteúdos dessa disciplina dividem-se, assim, em três eixos pragmáticos: a leitura, a produção textual e a revisão e reescrita dos textos, neste caso, priorizando o

verbal. Salienta-se, no primeiro eixo, a leitura compreensiva e crítica de diversas tipologias textuais e, no segundo, a produção de opinião também oral e o debate a partir dos textos lidos. No terceiro eixo, indica-se a prática de exercícios de produção escrita, revisão e reescrita de textos, considerando-se os aspectos estruturais e gramaticais.

Na parte de explicação das técnicas de produção, revisão e reescrita de textos, bem como o ensino da língua padrão, as técnicas utilizadas neste semestre foram a aula expositiva, utilizando-se o quadro branco e apresentações no data-show e, ainda, a digitalização dos textos produzidos pelos alunos e sua correção coletiva na tela. Muitas vezes isso foi feito fotografando-se o texto do aluno com o iPad ainda na aula e logo em seguida projetando-o na tela para a correção coletiva, com o auxílio do quadro branco. Vários textos eram fotografados, para que o autor não fosse identificado e, se o aluno autorizasse, poderia participar da correção do seu, justificando suas escolhas. Foram raros os casos em que o aluno autorizou ser identificando, aceitando participar da correção. No entanto, nenhum aluno recusou ter seu texto digitalizado.

Sobre essa questão, é preciso acrescentar que os alunos com frequência requerem a correção escrita dos seus textos pelo professor, muitas vezes exigindo-a. Na correção da primeira produção verbal da turma, a correção foi feita por mim, após a aula, e eu apenas sinalizei os erros, sublinhando-os, para que os alunos fizessem a reescrita durante a aula, em duplas. As dificuldades nessa atividade foram grandes, muitos deles não foram capazes de encontrar o problema, momento em que eu os ajudava. Por outro lado, algumas duplas foram muito produtivas, quando foram capazes de serem críticos diante do texto do colega.

Os textos de leitura foram todos disponibilizados na sala virtual, e os alunos puderam tanto ler em papel, imprimindo-os, quanto em seus gadgets, sobretudo laptops. A leitura deveria ser feita antes da aula, para uma segunda leitura, oral, durante a aula, quando eu solicitava voluntários para a leitura. No começo, foi difícil o voluntariado, mas depois disso se tornou hábito e muitos se dispunham a fazê-lo. Sempre que alguém se oferecia para ler, eu sinalizava no caderno de chamada. Assim, pude, aos poucos, chamar aqueles que nunca leram. É preciso dizer que alguns se recusaram a fazê-lo, muitos por uma aparente timidez, já que nessa turma há alunos do primeiro semestre. É interessante observar que quando se tratava da leitura de

textos literários eles sempre pediam que eu fizesse a leitura, destacando que assim a leitura ficava mais divertida, dramática.

Os textos-base de estudo foram lidos aos poucos em aula, por mim, com a participação deles para exemplos e a interrupção para esclarecimento de dúvidas. Os exercícios eram intercalados com a leitura. Considero essa técnica muito produtiva, sobretudo quando os textos explicativos são claros e concisos e apresentam bons exemplos. Os exercícios dados em aula foram corrigidos ainda na aula; os exercícios extras postados na sala virtual eram acompanhados de um arquivo com as respostas e as dúvidas podiam ser esclarecidas em aula.

Além dos textos verbais, os alunos também produziram textos imagéticos e audiovisuais, que eram visualizados e assistidos em aula. Destaco que às vezes, quando o texto na tela estava disponível no Youtube, alguns alunos costumavam acessá-lo em seus gadgets, ignorando a tela da sala. Grande parte da turma leva aparelhos para a aula, o que não foi proibido. O uso foi incentivado quando foi necessário fazer uma pesquisa, colaborando com a aula, mas eu sempre reiterava a necessidade de feedback entre o grupo para a continuidade do processo de aprendizagem. Assim, se a turma começava a baixar a cabeça eu interrompia a aula, mandava-os fechar as telas, fazia perguntas, enfim. Destaco que é extremamente cansativo esse processo, quando é impossível ministrar qualquer aula parada, muito menos sentada. A turma era formada por 56 alunos e era necessário caminhar o tempo todo entre eles, falando e gesticulando e exigindo a atenção deles. As apresentações com o Prezi e o incremento de imagens e recursos audiovisuais ajudava nesse ponto, mas quando o objetivo é aprender a escrever a língua padrão, o necessário é a concentração individual na leitura e na escrita.

A avaliação foi realizada através de quatro instrumentos: uma prova individual de leitura, análise textual e produção textual, focada na leitura de uma crônica e de um conto; dois trabalhos individuais de produção de texto, uma crônica e uma dissertação argumentativa; uma prova em dupla de interpretação de um filme ficcional; um trabalho e grupo de produção de um texto multimodal. Eras critérios de avaliação a capacidade de concretização dos textos, com vistas à apreensão das suas questões temáticas e formais; a coesão, a coerência, a criatividade e a correção nas produções textuais; a habilidade na utilização de recursos na adaptação de diferentes linguagens e suportes para diferentes leitores.

Nesta disciplina são fundamentais a leitura e a produção críticas. A partir dos textos, espera-se que o aluno seja capaz de formalizar opinião, argumentar, além de resumir, resenhar e apresentar ideias de terceiros. A dificuldade maior apresentou-se na escrita, sobretudo quando lhes foi exigida a produção de textos opinativos e argumentativos. Durante os debates, principalmente sobre assuntos polêmicos, houve grande participação, destacando-se os momentos em que foram discutidos os temas do politicamente correto e das cotas, quando grande parte da turma aderiu à troca de opiniões.

No momento de escrever, era-lhes requerido que não apenas fizessem leituras extras, mas que buscassem encontrar argumentos a partir do debate. Nesse ponto, foi possível observar que poucos foram buscar informações para sustentar suas teses, ficando apenas naquelas desenvolvidas durante o debate. Os textos mostraram, com poucas exceções, incoerência por falta de informação e até inverossimilhança ou inverdade, em que os argumentos eram sustentados pelas escoras “na minha opinião”, “eu penso” ou até mesmo “eu acho”. Na reescrita, foi-lhes pedido que retirassem as expressões em primeira pessoa e que buscassem legitimar suas ideias, buscando conhecimento e sobretudo a partir de fontes fiáveis.

Os textos ainda permaneceram sem profundidade, com ideias óbvias e mal desenvolvidas, inclusive com casos de plágio, quando alguns alunos copiaram trechos da internet. Na aula seguinte, conversei com eles sobre essa questão. Recusei-me a corrigir cinco textos dos alunos ao constatar o plágio, mas dei-lhes a chance de escrever outro texto. A média da turma nessa avaliação de produção de texto dissertativo-argumentativo ficou em 6,72, a mais baixa delas, mostrando a dificuldade dos alunos em ler para aprofundar conhecimento, concatenar ideias e argumentar. Muitos mostraram não saber o que é um parágrafo, levando-me a focar na produção de parágrafos em vez de textos nas aulas seguintes. Sobre a estrutura dos textos, uma observação peculiar: de um lado, textos com frases muito curtas, com alguma articulação subentendida mas pouquíssima articulação através de marcadores discursivos e relatores; de outro, parágrafos de apenas uma frase, separadas por vírgula e sem articulação. Houve também muita dificuldade no aspecto da apresentação formal do texto, colocação de título, margens, espaço do parágrafo, etc.

A avaliação que apresentou a segunda média mais baixa foi a de interpretação de texto audiovisual, 7,04, baseada no filme *Infâmia*, de William Wyler, quando discutimos a questão do preconceito, conectando-a ao tema do politicamente correto, que já havia sido debatido. Costuma-se dizer que essa geração tem grande habilidade na leitura de imagens, fato com o qual concordo em parte – eles sabem ler as roupas, a moda, as tendências – mas quanto às narrativas audiovisuais, não se dá o mesmo. O filme escolhido apresentava certa densidade dramática, quando era preciso ler nas entrelinhas e adaptar os comportamentos daquela época para a contemporaneidade. Embora tenham manifestado entender a história, não mostraram entender a sua centralidade nem desconstruí-la para tecer opinião ou julgar o comportamento das personagens. Alguns alunos mostraram-se aptos a discutir a produção do filme, sobretudo a fotografia e a trilha sonora. Infelizmente não tivemos acesso ao roteiro.

A avaliação de produção de crônica teve uma média de 7,87, embora eles também tivessem de desenvolver argumentos para desenvolver o tema. Neste caso, no entanto, foi permitida uma voz mais subjetiva, coloquialidade, e o critério principal não foi nem o grau informativo nem a habilidade de convencer com argumentos, como na avaliação anterior, mas a criatividade, o humor e a capacidade de levar o leitor com leveza até o final do texto. Surgiram textos mais coerentes, mais autorais, e alguns foram lidos com grande diversão na turma.

A média dessa avaliação foi superada apenas pelo trabalho em grupo, quando a média da turma ficou em 8,36. Nesse ponto, é preciso dizer que os dias das apresentações pelos grupos acabaram tornando-se o auge da disciplina, com toda a turma motivada e pronta para não apenas mostrar seu trabalho, mas também para ser assistente em relação aos outros. Eles deviam criar estratégias de comunicação de um produto, ideia ou serviço, através de pelo menos cinco mídias e públicos diferentes. Eles poderiam criar esse produto, uma roupa, por exemplo, ou serviço, arrumação de casa, ou ideia, uso dos fones de ouvido pelos pedestres. Em seguida, deveriam criar textos – verbais, imagéticos, sonoros, audiovisuais – para rádio, televisão, panfleto, revista, etc, explicando suas estratégias e os leitores que desejariam atingir. Surgiram trabalhos muito criativos, em que se destacaram as técnicas de colagem e de produção visual e audiovisual. No entanto, mostraram dificuldade em pensar o interlocutor e a adaptar os textos conforme o canal, por exemplo, textos muito formais e com frases longas para serem lidos na rádio.

Além disso, alguns grupos não utilizaram recursos que hoje são facilmente disponíveis para manipulação de imagens e edição de vídeos, além de não escolherem imagens condizentes e criativas. Muitos se atrasaram para reservar aparelhos e espaços para produzir o trabalho, o que acabou refletindo na qualidade.

Os alunos de Comunicação em geral são mais dinâmicos e ativos, porque justamente esperam que o curso que frequentam seja assim. Raramente imprimem um texto e facilmente localizam textos e leem na tela. Muitos alunos liam, mesmo os contos, na tela do celular. Nesta turma, 84% dos alunos tinham idade entre 17 e 23 anos, o que os localiza na geração digital. 61% tem página internet, onde grande parte fala sobre música e games. 100% participa de redes sociais. 96% declarou gostar de ler, mas, em aula, quando conversamos sobre esse alto percentual, muitos confessaram que esse gosto estava atrelado a questões muito específicas, relacionadas com temas com os quais se identificam e que despertam o interesse, como já havia aparecido no questionário. Percebeu-se que, ao contrário dos alunos de Letras, ler tem um sentido bem amplo, pois alguns relataram gostar de ler filmes, jogos e músicas. Por outro lado, quando comentei, ainda no primeiro dia de aula, que talvez incluísse a leitura de um romance na bibliografia, a manifestação contrária foi unânime, e acabei resolvendo não incluir. Disseram não gostar de ler romances, com raras exceções – ficção científica e histórias de amor, e alguns poucos alunos leitores de séries fantásticas, a exemplo de *Game of Thrones* – e muitos manifestaram dificuldade em fazer a leitura linear, concentrada e vertical de textos. Muitos declararam que gostam de ouvir música enquanto leem e que ficam com o Facebook, Twitter e Youtube abertos enquanto leem ou estudam. Poucos usavam email e a maioria preferia conversar através de SMS ou no próprio Facebook.

100% disse que gosta de navegar na internet e os locais preferidos são as redes sociais e os portais de informação. A maioria acessa livros através da biblioteca da universidade e apenas 4% os tem em casa. Dos 50 que responderam a pesquisa, 47 dispunham de banda larga em casa, um dado impressionante para 2013; 29 tinham computador portátil, 8 tinham tablets e 16 tinham smartphones – número que hoje certamente é maior, pois computadores estão sendo substituídos por telinhas.

Neste semestre, através dessa turma, aprendi que as práticas de leitura estão realmente se modificando através das novas mídias, tipos de texto, postura, formas de ler e, sobretudo, os níveis de interpretação de um texto, tudo vem sofrendo

influência da internet e das telinhas que invadem as bolsas, os bolsos e as salas de aula. Esses alunos leem o tempo todo, mas não param para pensar sobre o que leram. Raramente fazem uma interpretação vertical de um texto, até mesmo porque os textos que costumam ler não exigem essa postura, pois eles são rasos, entregam facilmente seus poucos, óbvios e repetitivos sentidos. São muitas vezes resumidos em memes e respondidos por emoticons. Essa possibilidade de eles estarem conectados em vários textos ao mesmo tempo, recebendo informação e emoção fáceis faz com que seja cada vez mais difícil que voltem seus olhos e mentes para um único texto. O livro de Nicholas Carr, *Geração superficial: o que a internet está fazendo com o nosso cérebro*, mostrou-se pragmaticamente.

**ANEXO 4: PARECER DE DISCIPLINA: LITERATURAS DA LÍNGUA
PORTUGUESA II**

PARECER**DISCIPLINA:** Literaturas da Língua Portuguesa II**ANO/SEMESTRE:** 2013/2

A disciplina Literaturas da Língua Portuguesa II tem como ementa “a ficção e a poesia do Romantismo e do Realismo”, focalizando as literaturas originalmente produzidas em língua portuguesa. O objetivo dessa disciplina é promover a compreensão das relações entre a literatura, a sociedade e fenômenos políticos, econômicos e culturais, tomando a produção literária em suas conexões com as mentalidades daquela época, o real e o imaginário. Para isso, propicia-se aos alunos a leitura de textos narrativos e poéticos produzidos entre os anos de 1836 e 1900 no Brasil e em Portugal, e a comparação entre estes e textos produzidos em outras épocas e também outros gêneros, a exemplo da telenovela. Concomitantemente, indica-se a leitura de textos historiográficos e críticos e, ainda, de alguns textos da literatura colonial produzida em Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.

Entre os conteúdos dessa disciplina estão o contexto sociohistórico em Portugal e no Brasil, sobretudo suas relações, e a questão da nacionalidade e da independência, relacionando-se a formação da literatura nacional com a independência política e as transformações sociais com o desenvolvimento dessa literatura. Entre os autores estudados, destacam-se Gonçalves Dias, Castro Alves, Antero de Quental, Guerra Junqueiro, Cesário Verde, Eça de Queirós, Machado de Assis, Raul Pompéia e Aluísio de Azevedo, nomes que constam no “Conteúdo Programático”. Outros autores ficam a critério do professor.

As técnicas utilizadas neste semestre foram a aula expositiva, sobretudo sobre os textos que comentam o contexto sociohistórico e fazem a crítica da produção literária da época (a exemplo dos de Afrânio Coutinho, Antônio Cândido, Benjamim Abdala Junior, Maussaud Moisés, Flávio Kothe, Domício Proença Filho e Antônio José Saraiva), e a discussão coletiva, em que os comentários individuais foram incentivados, principalmente aqueles que dizem respeito à concretização das leituras literárias. As atividades de debate aconteceram no grande grupo e em grupos separados, quando os alunos fizeram leituras de pequenos textos em aula – contos e

poemas. Os recursos audiovisuais utilizados foram o uso de apresentações na tela a partir do Data-show, tanto minhas quanto dos alunos, utilizando softwares como o Power Point e aplicativos como o Prezi, utilizando-se o iPad e notebooks. Também assistimos a algumas adaptações fílmicas dos textos literários, a exemplo de *A moreninha* e *Mistérios de Lisboa*, além de trechos de telenovelas e curtas-metragens, alguns realizados por alunos do Ensino Médio e postados na internet. O Youtube foi muito útil, pois conta com muitos textos audiovisuais que interessaram à nossa aprendizagem.

A avaliação foi realizada através de quatro instrumentos: um trabalho em grupo, uma prova dissertativa individual, uma prova objetivo-dissertativa em dupla e um seminário de leitura. Era critério de avaliação a capacidade de concretização dos textos literários e críticos, com vistas à apreensão das suas questões temática e formais e ao estabelecimento de relações entre estética e sociedade. Para tanto, alguns dos textos foram distribuídos individualmente ou entre grupos, para que os alunos fizessem uma leitura vertical, aprofundada, e pudessem levar suas concretizações para a turma no seminário avaliativo e também durante as aulas. A avaliação dissertativa exigia a entrega de um texto escrito sobre uma obra do período, lida ou não durante as aulas.

A atividade fundamental dessa disciplina foi a leitura, sobretudo a leitura literária, já que foram debatidas questões estéticas, formais e temáticas desses textos. Os textos historiográficos e críticos eram comentados em aula por mim e resumos eram fornecidos aos alunos, destacando-se os tópicos principais. Foram apresentados mapas, figuras históricas e imagens dos locais foram mostradas, narrados os principais fatos, sobretudo aqueles relacionados aos intelectuais e homens de letras. Foram feitas comparações entre a sociedade atual e a daquela época a partir dos recursos e tecnologias disponíveis, a situação e as vontades políticas, os hábitos e práticas sociais, quando então refletimos sobre as diferentes ou similares mentalidades, a exemplo do conceito de nação e o sentimento de nacionalidade, no Romantismo, e, no Realismo, a questão da razão e da cientificidade.

Embora todos os textos produzidos no período em estudo tenham sido disponibilizados em versão digital, na sala virtual da disciplina, visto que grande parte dos textos já está em domínio público, a leitura dos alunos foi realizada sobretudo em papel. A maioria dos alunos preferiu a leitura em livros e entre aqueles

que acessaram os textos pela internet, em PDF, apenas dois leram em telas alguns dos títulos, o restante escolheu imprimi-los. Destes dois únicos alunos que realizaram a leitura do texto digital, um leu na tela do laptop e outro o fez em seu tablet. Todos os alunos, conforme a pesquisa, acessam a biblioteca da universidade e um pouco mais da metade deles também a biblioteca pública. Apenas um dos alunos dispõe de biblioteca em casa. Por outro lado, naquele primeiro semestre de 2013, 85 % dos alunos já dispunham de banda larga em casa. Outros 45% dizem acessar também a internet da universidade, o que significa que ou trazem gadgets com wireless para as aulas ou frequentam o laboratório de informática. Perguntados sobre o uso do laboratório de informática durante as aulas, no entanto, quando eu quis aplicar lá uma prova, preferiram não o fazer, dizendo não gostar do local. Reclamaram que os computadores estão ultrapassados e o uso da internet é muito lento.

Questionados sobre a frequência do uso da internet, apenas 35% disse acessá-la todos os dias, ficando a razão distribuída igualmente entre o lazer e as obrigações escolares. Atualmente, dois anos depois dessa pesquisa, posso afirmar que é raro entre os alunos alguém que fique mais de 24 horas sem acessar a internet, sendo muito mais frequente a prática de estar on line as 24 horas do dia através dos smartphones. Naquela turma, em 2013, apenas 20% deles possuía um aparelho de telefone com internet. Mas a metade deles possuía computador em casa e 75% tinha um computador portátil. Apenas um aluno dispunha de televisão com internet e também apenas um possuía um tablet.

Nenhum dos alunos dispunha de ereader e muitos deles sequer sabiam do que se tratava. Quando eu mostrei um de meus aparelhos, poucos deles mostraram interesse em possuir um para suas atividades de leitura. A afirmação frequente era que seria melhor ler a literatura no livro, onde se pode riscar e marcar páginas. Quando eu os informava de que no ereader se pode fazer isso também, ficavam em dúvida, mas costumavam repetir que “não é a mesma coisa”, “o livro tem cheiro”, “não consome energia elétrica nem precisa ter a bateria carregada”. Muitos deles faziam comentários sobre a materialidade do livro, o papel, o cheiro, o peso – mas é interessante notar que, apesar de estarem entre alunos de Letras, eles não dispõem de bibliotecas em casa. Entre as cidades de origem desses alunos, apenas na sede da universidade, Santa Cruz do Sul, há livrarias. No campus da universidade, também em Santa Cruz do Sul, há uma livraria que, inclusive, aceita encomendas de livro e o

faz com razoável presteza. Questionados sobre por que não compram livros, duas respostas foram centrais: a primeira delas porque são caros demais e, a outra, porque não haveria necessidade quando eles estão disponíveis, de graça, nas bibliotecas. Nesse ponto, os alunos sinalizaram para um provável “fim dos livros”, no sentido de que eles se tornariam artigos de museus e órgãos públicos. A questão do papel também foi comentada, visto que o uso demasiado do papel seria, conforme alguns, anticológico e inviável em um futuro, talvez um ainda distante futuro.

É preciso anotar que 45% dos alunos têm até 23 anos e outros 35% têm entre 30 e 43 anos – ou seja, a maioria dos alunos ingressou na vida estudantil ou no mercado de trabalho quando o computador pessoal já era prática e muitos deles passaram já a infância e adolescência utilizando a internet. O uso das redes sociais naquele primeiro semestre de 2013 já era grande: 80% possuía Facebook e outros 30% tinham perfis no Youtube. Quando conversei com eles em aula sobre essa questão, comentando sobre a confusão das respostas na pesquisa, porque houve o caso de quem mostrou não entender o que seria uma rede social, verifiquei que entre os três únicos alunos que não usavam o Facebook um era menor de 23 anos e os outros dois tinham mais de 44 anos. Hoje não seria exagero afirmar que dificilmente haverá entre os alunos do Curso de Letras um que não disponha de perfil no Facebook e, se houver, certamente não estará entre o grupo dos mais jovens.

Questionados sobre se gostavam de ler, todos responderam sim, marcando entre as preferências, cuja resposta era livre e subjetiva, a leitura de literatura estrangeira e de romances e contos. É preciso confirmar que a literatura em língua portuguesa não está entre suas escolhas espontâneas, conforme declaravam em aula, principalmente durante os comentários das leituras obrigatórias. Também se mostravam, muitas vezes, contrariados em ter de ler exatamente aqueles livros, considerados de linguagem difícil e “chatos”, com histórias que não pareciam verossímeis. No entanto, no questionário, alguns deles, ao lhes serem pedidos títulos de livros, escreveram nomes de autores brasileiros, como Machado de Assis e Lima Barreto. Entre os títulos citados estão *A menina que roubava livros* e *Crônicas de gelo e fogo*, que circulavam na lista de mais vendidos naquela época. Muitos deles afirmaram não se recordar de títulos de livros de que tinham gostado ou mesmo de que se lembrassem. Tomo a liberdade de comentar que percebi que entre os leitores mais assíduos, que conseguem citar títulos e autores e comentar sobre suas leituras

com certa criticidade estão justamente alunas que têm como preferência romances românticos, que leram as histórias de José de Alencar, Camilo Castelo Branco e Machado de Assis na adolescência e que hoje continuam lendo o gênero, sobretudo literatura estrangeira, e encontrando prazer nas histórias, por exemplo, da série *Crepúsculo*.

Ao serem solicitados a falar livremente sobre a importância da leitura, as respostas positivas foram unânimes, surgindo comentários sobre ela ser fundamental, tanto no quesito da informação quanto no despertar da criticidade. A importância de escrever mostrou ser menor entre eles, mas muitos confessaram que gostam até mesmo de se arriscar na ficção. A importância da prática da leitura e da escrita parece estar realmente muito clara para esses estudantes de Letras, muitos entre os quais escolheram justamente esse curso em vista dessas práticas. No entanto, preciso dizer que isso parece estar muito associado à repetição de um discurso, ouvido sempre que essas atividades eram exigidas no meio escolar, e assim introjetado sem grande reflexão. Digo isso porque eu mesma com frequência precisei lembrar-lhes disso, afirmando a essencialidade do curso que frequentavam, que está justamente no exercício da interpretação e da crítica sobretudo do texto verbal.

Durante as aulas, tornou-se evidente que somente liam os textos pedidos, integralmente, quando era preciso falar sobre eles em avaliações orais, a exemplo dos seminários individuais, quando deviam apresentar o texto lido aos colegas. Ninguém mais da turma lia aquele livro apresentado pelo colega, ficando restrita a leitura àquele livro sobre o qual devia falar. Para as provas escritas, liam, e não tinham receio de comentar em aula, o que considero surpreendente, apenas resumos, sinopses ou pequenas resenhas. Não manifestavam receio de desconhecer aqueles títulos e, quando eu comentava sobre as futuras aulas que deveriam dar, muitos diziam que não dariam esse tipo de aula ou que sequer dariam aula de literatura, pois seu desejo era ser professor de espanhol ou inglês. No entanto, poucos questionavam o valor da literatura, a maioria afirmando sua importância para a sociedade.

Nas atividades de leitura não avaliativas, o fracasso dos debates era evidente, pois raro era o estudante que tecia algum comentário e, quando o fazia, era para trazer à tona algum aspecto da vida ou experiência que condizia com algo que eu contara da história. Nesse ponto, muitos deles então passavam a trazer outras histórias e a comentar aspectos que tinham razão no mundo que eles conheciam. O

livro, nesses casos, poderia ser facilmente esquecido. A solução era conversar sobre o caráter, as decisões, o destino das personagens, contando-lhes a história do início ao fim, o que geralmente surtia um efeito muito positivo, tanto mais eu o fizesse de forma a chamar-lhes a atenção, com ganchos, perguntas e reviravoltas. Quando eu lia trechos escolhidos dos livros, pareciam entender a questão estética sobre a linguagem, a ética do narrador, etc.

Quanto ao gênero da poesia, mais raras ainda eram as leituras dos estudantes dessa turma. Questionados durante as aulas se costumavam ler poemas espontaneamente, apenas duas alunas afirmaram fazê-lo, sinalizando entre suas preferências os nomes de Vinícius de Moraes, Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade. Não liam os poemas da bibliografia da disciplina antes das aulas e, quando o faziam já em sala de aula, durante as atividades para esse fim, tinham imensa dificuldade em sua concretização. As figuras de linguagem passavam-lhes ao largo e não raro era encontrar alunos evidentemente surpresos quando eu comentava sobre o que dizia para mim aquele poema, como se eu tivesse encontrado ouro no asfalto. No entanto, muitas vezes tinham reações positivas, concordando com minhas interpretações no sentido de encontrar algo mais naquelas palavras. No entanto, ainda assim mostravam dificuldade em tecer comentários subjetivos acerca da interpretação dos poemas, sobre a linguagem, a questão da mentalidade que ali surgia, as imagens evocadas. As dificuldades maiores estavam em apresentar relações entre aqueles textos e os períodos de produção, quando então surgiam respostas muito objetivas, sobretudo relacionadas à temática, por exemplo, a religiosa ou a amorosa. Essas questões eram muito mais facilmente apreendidas quando as mentalidades, por exemplo, a visão maniqueísta, era-lhe mostrada em textos contemporâneos, por exemplo, as telenovelas. Os debates em torno do romantismo folhetinesco das novelas televisivas renderam longas conversas e muitos dos alunos se mostraram interessados em compreender a estrutura e o interesse que esse tipo de texto provoca nos telespectadores. Desse ponto, retornar à época do Romantismo, por exemplo, e mostrar o paralelo frente aos leitores da época, surtia mais efeito, sobretudo quando textos como *A viuvinha* voltavam à tona e pequenos trechos eram lidos e comentados.

Muitos dos alunos manifestaram a dificuldade em ler longos textos e se manterem interessados. Alguns confessaram saltar trechos. Sobre os textos críticos e

historiográficos da bibliografia recomendada, é preciso afirmar que a leitura por parte deles foi praticamente inexistente. Questionados sobre como estudariam para as provas escritas, entre aqueles que disseram realizar essa prática, poucos, a maioria afirmou que busca leituras na internet, preferindo os sites que preparam para o vestibular. Alguns disseram que releem as anotações feitas em aula, mas, como eu percebia, poucos escrevem durante as aulas. É interessante que nesse ponto alguns alunos comentaram que preferiam o sistema de copiar pontos importantes anotados pelo professor no quadro, enquanto outros diziam que isso era ineficiente para eles, pois preferiam as apresentações com imagens e sons e o diálogo em aula. Entre esses dois grupos não foi possível perceber lateralidade entre idade, parecendo ambos heterogêneos.

O que fica evidente dessas aulas é o abandono da leitura literária, sobretudo daqueles livros que a academia considera clássicos, que parece cada vez mais restrita a pequenos trechos, resenhas, resumos, etc. Embora afirmem a importância da leitura, da literatura e do livro como suporte ideal para os textos literários, as práticas desses estudantes de Letras não condizem com seu discurso. Nas aulas, como os gadgets não eram proibidos, com frequência acessavam as redes sociais e aplicativos de conversa e emails. Buscam respostas, para dúvidas que evidentemente não partem deles, quase que em todos os casos na internet, onde as querem objetivas, diretas, curtas, como as anotações do professor no quadro ou os resumos e apontamentos sobre o conteúdo. A liberdade que recebem em trazer suas impressões fica restrita ao paralelismo com suas vidas, em questões muitas vezes pessoais, de decisão moral e, frequentemente, religiosa. Preferem, assim, ser conduzidos e receber as concretizações já formalizadas, considerando-se, muitas vezes, incapazes de encontrar algo válido naqueles textos que não leram por escolha própria e onde muitas vezes não encontram validade alguma.