

SAMIR MUSTAPHA GHAZIRI

**DA LEITURA NO IMPRESSO À LEITURA NA TELA: NOVAS
VEREDAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens.

Orientador: Dr. DAGOBERTO BUIM ARENA

**Marília – SP
2008**

SAMIR MUSTAPHA GHAZIRI

**DA LEITURA NO IMPRESSO À LEITURA NA TELA: NOVAS
VEREDAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: DR. DAGOBERTO BUIM ARENA

MEMBROS: DR. JUVENAL ZANCHETTA JÚNIOR

DR. FRANCISCO ASSIS DE QUEIROZ

Ghaziri, Samir Mustapha

G411L Da leitura no impresso à leitura na tela : novas veredas para a formação do leitor na escola / Samir Mustapha Ghaziri. - Marília, 2008.
179 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

1. Ciberespaço. 2. Leitura. 3. Educação - Processamento de dados. I. Título.

CDD 371.33

AGRADECIMENTOS

Apreendi que se depende sempre, de tanta muita diferente gente. Toda pessoa é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que pense estar...

(Caminhos do Coração ou pessoa = pessoa)

Gonzaguinha

E sendo assim, gostaria de agradecer a todas estas pessoas!

Ao Professor **Dagoberto Buim Arena**, sempre paciente e disposto a ouvir e a ensinar. Agradeço pela orientação segura, pela amizade, e pela alegria com que sempre me recebeu e com a qual sempre recebe todos os seus alunos e orientandos.

Ao Professor e amigo **Juvenal Zanchetta Júnior**, por acreditar que a minha entrada no Mestrado era possível, por todos os ensinamentos sobre a conturbada relação entre mídia e escola, pelas fundamentais contribuições no exame de qualificação e pelas conversas, nas quais muito aprendi, seja sobre a vida, sobre a educação, nas idas e vindas de Assis à Marília.

Ao Professor e amigo **Francisco Assis de Queiroz**, por me ensinar o que é ser historiador. Com você aprendi a importância do diálogo entre as ciências e o respeito por todas elas. Obrigado pelo incentivo quando decidi fazer a pós em educação e também pelas contribuições no exame de qualificação.

À Professora e amiga **Raquel Lazzari Leite Barbosa**, pelo aprendizado durante nossas conversas e pelas contribuições no exame de qualificação.

Aos **funcionários da biblioteca e da seção de Pós-Graduação**, todos sempre dispostos a ajudar, principalmente à querida **Iara**.

Ao grande amigo **Oséias de Oliveira**. Ensinou-me o que é ser professor e como dar uma boa aula. Um dos primeiros a incentivar meu ingresso no Mestrado em Educação, não mediu esforços para me ajudar no que fosse preciso. Obrigado pelo software, fundamental na pesquisa, pelas referências bibliográficas, pelas leituras críticas do trabalho, pela parceria e pela paciência nas longas conversas que tivemos.

À **Elianeth Dias Kanthack Hernandes**, por todo o apoio e incentivo quando enfrentei o processo de seleção.

Ao amigo **Guazeli**, por não medir esforços para me ajudar com os computadores da escola, em que muitas vezes sacrificou o seu próprio trabalho. A você devo o sucesso da coleta de dados.

À querida amiga **Ana Maria Esteves**, por suas palavras de sabedoria e experiência, saiba que elas sempre me acalmaram e me motivaram. Sou muito grato pelo carinho com que sempre me tratou, pelo apoio e pela torcida.

Ao grande amigo **Sérgio Fabiano Aníbal**, pela disposição em ajudar e em aconselhar. Suas palavras foram um dos principais pilares que me sustentaram durante este árduo processo. Sua amizade foi fundamental para a execução deste trabalho.

Aos amigos de Assis, **Walter E. Ferreira, Fernando Pessoa, Jordane B. Garcia, Paulo Portes, Renan S. R. Manaia, Renan Fornazieiro, Felipe V. Lima, Bruno Machado, Maikel Drachenberg, Felipe Modesto, Adriano Carbone e Thiago Dias**.

Aos amigos de Foz, **Robert C. Neto, Mehanna H. Mehanna, Hamzi N. Taha, Rene L. Z. Segundo, Majed Abdalah e Kenny Yuen**.

Ao **CNPq** pelo financiamento da pesquisa.

DEDICATÓRIA

Eu tenho uma espécie de dever, de dever de sonhar,
de sonhar sempre,
pois sendo mais do que
um espectador de mim mesmo,
Eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso.
E assim me construo a ouro e sedas,
em salas supostas, invento palco, cenário para viver o
meu sonho
entre luzes brandas
e músicas invisíveis.

Fernando Pessoa

*Dedico este trabalho a algumas pessoas especiais, base para minha formação pessoal
e social*

Aos meus pais, **Mustapha e Leila**, pela história de coragem que me serve de inspiração para enfrentar os desafios cotidianos. Faltam palavras para expressar a gratidão e o orgulho que tenho de vocês. Obrigado por todo apoio e incentivo em todos os momentos e escolhas que fiz em minha vida. Por todos os ensinamentos, sou grato, principalmente por me ensinarem a não temer a liberdade.

À **Maria**, por ser mais que uma irmã. Em muitos momentos, mesmo não tendo idade suficiente, teve que fazer o papel de mãe. E fez como ninguém o faria. Para expressar minha gratidão e amor por você, todas as páginas desta dissertação não seriam suficientes. Seus ensinamentos foram e são fundamentais para a minha construção como homem. Tudo o que fiz até aqui em minha vida se deve em grande parte a você.

Ao meu irmão **Ibrahim**, que me ensinou, desde a atravessar uma rua, passando por andar de bicicleta, nadar e dirigir, até o que é ser um ser humano pleno. As lembranças de nossa infância me servem de inspiração para viver o hoje e para planejar o futuro. A você sou grato por me ensinar e servir de exemplo de que é preciso batalhar e muito pelo que se deseja, que não devo temer quaisquer obstáculos e, principalmente, de que a alegria da vida está nos pequenos fatos, como as histórias que contamos um para o outro durante as madrugadas em que o tempo pára na sacada de casa.

À **Marianna** e ao **Hussein**, que mesmo sem entender por que o tio os trocava por um computador e um monte de livros, torceram como ninguém pelo sucesso deste trabalho. Lembro-me dos dois sentados ao meu lado, em total silêncio, para não me atrapalharem. E mesmo não podendo sequer conversar entre si, eles permaneciam ao meu lado. Saibam que estes foram os meus momentos de maior inspiração.

Ao meu cunhado **Fouad**, que me ensinava Física e Matemática quando eu ainda estava na escola. Sou muito grato pelo seu apoio e incentivo.

À minha tia **Mona**, por todo o seu carinho e amor desde a minha infância. Seus cuidados comigo não são em nada diferentes dos que uma mãe tem por um filho, por isso, o meu amor por você também não é diferente do que eu tenho pela minha mãe. A você devo muito do que sou, do que penso e como penso. Lembro-me de quando, à semelhança da Marianna e do Hussein, eu ficava em silêncio ao seu lado, enquanto você escrevia a sua Dissertação de Mestrado, sacrifício meu que valia a pena pelo simples e incomensurável prazer de estar ao seu lado. Muito obrigado pelas leituras críticas, pelas referências bibliográficas, pelas palavras carinhosas e pela constante motivação.

Ao primo **Mohamad**, pelo incentivo, pela torcida e pela hospitalidade inigualável em todas as idas a São Paulo.

À **Carol**, pela imensa paciência que teve nos momentos mais difíceis deste processo. Acompanhou o dia-a-dia da pesquisa, por isso, foi a que mais sofreu. Obrigado pelo carinho, pela compreensão, pelos gestos e palavras que me muito me acalmaram. Sua presença e apoio foram fundamentais para a execução deste trabalho.

Ao **Sr. Bodo** (Seu Bodo) e a **Dona Chiquinha**, pelo fundamental apoio em cada momento do processo. Obrigado pelas orações, pelas palavras de carinho e pela vontade de querer ajudar. A vocês sou muito grato por tudo.

A todos vocês dedico este trabalho.

Resumo

Este trabalho estuda as novas práticas e modos de leitura emergentes no contexto do ciberespaço, procurando refletir sobre as implicações dessas novas práticas para a formação do leitor na escola. Desse modo, o objetivo mais amplo da pesquisa foi o de mapear a leitura na tela do computador - conectado à Internet – entre seis sujeitos do ensino fundamental de uma escola pública do município de Assis – SP. Os sujeitos foram observados em situação de leitura no impresso e na tela, para que, entre outros, pudessem ser observados comportamentos transferidos de um suporte para o outro, tanto do impresso para a tela, como da tela para o impresso. A metodologia que guiou a execução do trabalho foi o estudo etnográfico e grupo focal uma vez que era de nosso interesse a elaboração de conhecimento calcado na observação *in loco* de comportamento humano. Foram analisados os modos de operar o pensamento emergentes da prática de leitura no ambiente virtual, bem como sua possível relação com outras mídias. Os dados coletados foram categorizados com base na análise de conteúdo e refletidos à luz de bibliografia especializada, em que se destacam como autores centrais: Chartier (1999; 2001; 2002; 2005), Eisenstein (1998), Nielsen (1997; 2006), Bakhtin (2000; 2004) e McLuhan (1969; 1972). Foi possível verificar que a leitura na tela é rápida, como um *escaneio* do texto, em que o leitor parece mobilizar estratégias de antecipação e previsão de seu trajeto de navegação. Além disso, a atribuição de sentido na leitura se dá por meio de um processo de união de fragmentos de informação; a experiência hipertextual faz do leitor co-autor dos textos que lê. Por fim, é preciso dizer que alguns leitores se encaminhavam para a leitura na tela com as estratégias do impresso, o que em alguns casos comprometia o encontro das informações buscadas.

Palavras-Chave: Leitura no impresso – Leitura na tela – Formação do leitor na escola.

Abstract

This work is characterized as a study concerning the new practical and the emergent ways of reading in the context of cyberspace, looking for to reflect on the new implications of these practical for the formation of the reader in the school. In this way, the objective amplest of the research was to characterize the reading in the screen of the computer - connected to the Internet - enter six students of the basic education of a public school of the city of Assis - SP. The students had been observed in situation of reading in the printed matter and the screen, searching, among others facts, to observe behaviors led of a support to the other (in such a way of the printed matter for the screen as of the screen for the printed matter). The methodology that guided the execution of the work was the study ethnographic of case, a time that was of our interest the elaboration of knowledge based in the comment in leases of human behavior. The collected data had been categorized on the basis of the reflected analysis of content and to the specialized bibliography light, where if they detach as authors central offices: Chartier (1999, 2001, 2002 e 2005), Eisenstein (1998), Nielsen (1997 e 2006), Bakhtin (2000 e 2004) and Mcluhan (1969 e 1972). As results, it was verified, from the actions of the showed students, that the reading in the screen is fast, an scanning of the text, where the reader must mobilize strategies of anticipation and forecast, the text and its passage of navigation. Moreover, the felt attribution of in the reading if gives by means of a process of union of fragments of information. The hipertextual experience makes of the reading co-author of the texts who reads. Finally, the ways had been analyzed emergent to operate the thought of the practical one of reading in the virtual environment, as well as its possible relation with other Medias.

Key-words: Reading in the printed - Reading in the screen - Formation of the reader in the school.

Sumário

Introdução.....	p. 1
------------------------	-------------

Capítulo 1 – Questões de história da leitura ou apontamentos de uma leitura da história

1. A leitura desde a Antigüidade Clássica à Modernidade.....	p. 8
1.1 Sobre o ato de ler na Grécia antiga.....	p. 8
1.2 A leitura no mundo romano.....	p. 14
1.3 O aparecimento do códice manuscrito.....	p. 17
1.4 As implicações do aparecimento do códice para as maneiras de ler.....	p. 19
1.5 O surgimento do livro impresso: outros olhares.....	p. 22
1.6 O surgimento do livro impresso na Europa.....	p. 25

Capítulo 2 – A leitura na tela do computador na escola: os caminhos para seu encontro

2. Em busca da leitura na tela na escola.....	p. 41
2.1 O olhar do pesquisador por meio da pesquisa etnográfica	p. 42
2.2 O estudo etnográfico em perspectiva histórica.....	p. 43
2.3 A etnografia como alternativa metodológica na pesquisa em educação. p.	46
2.4 Identificação do campo de pesquisa e justificativa de sua escolha.....	p. 49
2.5 Identificação dos sujeitos.....	p. 51
2.6 Procedimentos e instrumentos para coleta de dados.....	p. 51

Capítulo 3 - Leituras e leitores da tela na escola: a interpretação dos dados

3.1 Novos leitores, novos textos, novas maneiras de ler.....	p. 57
3.1.1 Maneiras de ler na tela na escola.....	p. 67
3.1.2 Leitura e corporalidade: as posturas do leitor diante da tela.....	p. 77
3.2 Novos textos, novas leituras, novas estratégias.....	p. 80
3.2.1 As atitudes do leitor diante da tela: a tomada de decisões.....	p. 82
3.2.2 Acompanhando trajetos de leitura ou os três tipos de leitores da tela..	p. 84
3.2.2.1 O leitor-navegador novato ou leitor ingênuo da tela.....	p. 88
3.2.2.2 O leitor-navegador aprendiz ou leitor contingente da tela.....	p. 94
3.2.2.3 O leitor-navegador experiente ou leitor seletivo da tela.....	p. 99
3.3 Novos suportes, novas formas de textos, novas maneiras de atribuir sentido..	p. 103
3.3.1 Da bibliografia à sociologia dos textos.....	p. 104
3.3.2 Da forma ao sentido.....	p. 107
3.3.3 A construção do sentido na leitura na tela: unindo fragmentos de informação	p. 110
3.4 Novos suportes, novos contextos, novos modos de pensar.....	p. 118
3.4.1 Ler na tela e jogar videogame: aproximações.....	p. 124
3.4.2 Como surgem novos modos de pensar?.....	p. 128
Conclusão.....	p. 132
Referências Bibliográficas.....	p. 135
Anexos.....	p. 140

Lista de Imagens

Representação da influência entre meios tecnológicos.....	p. 24
Imagem de um tipo móvel utilizado para impressão.....	p. 32
Comparação entre dois fragmentos de textos, um manuscrito e outro impresso.....	p. 38
Computador utilizado por Nielsen e Pernice (s./d.) em suas pesquisas.....	p. 61
Mapa de calor dos pontos de visualização dos leitores.....	p. 62
Mapas de calor que demonstram a leitura em forma de F.....	p. 63
Mapa de calor que demonstra a visualização de imagens colocadas em textos eletrônicos.....	p. 65
Mapa de calor da visualização de textos de notícias.....	p. 66
Imagem de uma página de resultados do Google após uma busca.....	p. 70
Imagem de Ricardo lendo os resultados de uma busca realizada no <i>Google</i>	p. 71
Imagem de Ricardo realizando uma leitura (um escaneio) em um <i>website</i>	p. 72
Imagem de Fernando lendo os resultados de uma busca realizada no <i>Google</i> ...	p. 73
Imagem de Fernando realizando lendo em um <i>website</i>	p. 74

Lista de Gráficos

Gráfico indicador das respostas à questão sobre os usos que os sujeitos fazem do computador..... p. 121

Gráfico indicador das respostas à questão sobre os usos da Internet..... p. 122

Introdução

Já é um lugar-comum dizer que entramos no universo das imagens pós-fotográficas. A cada novo dia, multiplicam-se em progressão geométrica as telas de vídeo ao nosso redor: são televisores comuns recebendo a programação que está no ar, ou reproduzindo fitas pré-gravadas em circuito fechado; são sistemas de vigilância ou controle, como aqueles que encontramos discretamente em aeroportos, estações de metrô, supermercados ou grandes magazines; são terminais informáticos de acesso a bancos de dados em escritórios, instituições financeiras, redações de jornais; ou ainda as telas de *vídeo games*, videotextos, videobares, videodanceterias, videoeducação nas escolas, videotreinamento nas empresas... A lista seria interminável, tanto mais que a cada dia que passa inventa-se uma aplicação diferente para a imagem eletrônica. Novas paisagens começam a acumular-se, novas escrituras se insinuam, outros códigos de representação nos tomam de assalto (MACHADO, 1996, p.45).

As palavras acima de Arlindo Machado (1996) são emblemáticas do momento em que vivemos. Estamos todos cercados pelos monitores de televisão e os de computador. A tecnologia computacional desempenha importante função em diferentes esferas da vida social. A presença dessas ferramentas é facilmente notada no ambiente doméstico, no educacional, no empresarial e em muitos outros.

Nessa direção, merecem destaque, mais uma vez, as palavras de Machado (1996), quando ele nos recorda que índios brasileiros do Xingu fazem uso da Internet para se comunicarem com outras comunidades indígenas regionais e camponeses mexicanos de Chiapas tentam, pela rede, buscar apoio para o movimento de oposição ao governo local.

Além disso, a informática é vetor de inúmeros avanços da nano e da biotecnologia e do surgimento de novas formas de comunicação e relacionamento. Em resumo, é uma realidade consolidada, por isso, merecedora de análises sérias e, sobretudo, livres do maniqueísmo discursivo, de autores pessimistas e entusiastas, próprios desta área de estudos. Seus efeitos, sem dúvida, devem ser pensados de forma crítica, mas negar ou escamotear sua importância parece não mais ser possível.

Nas escolas públicas, a demanda pela informatização é crescente. Refiro-me, principalmente, às da região em que esta pesquisa foi realizada – Assis – SP -, mas creio que este quadro pode ser estendido para as de outras localidades do país, mesmo nas que ainda funcionam em situação precária. Os governos estaduais e o federal vêm a algum tempo investindo na aquisição desses, contudo esse processo não é acompanhado por uma política adequada, que leve em conta desde a instalação da aparelhagem até a capacitação dos professores para sua utilização. Além disso, muitas vezes o funcionamento dos computadores esbarra na administração falha de algumas unidades e na truculência dos que à frente dela se encontram. Fato triste, pois alija muitos dos estudantes brasileiros da nova tecnologia, afinal é preciso que se leve em conta que muitos deles só possuem o acesso a ela dentro do recinto escolar.

Foi interessado nesse contexto que elaborei a idéia de desenvolver um estudo que focalizasse a grande rede de um ponto de vista educacional/pedagógico. No entanto, o problema estava em encontrar um tema de estudo, pois, apesar da relativa novidade da Internet, pouco mais de duas décadas de seu uso comercial, ela já foi objeto de inúmeras pesquisas, muitas das quais de autoria de relevantes pesquisadores, como Pierre Lévy e Nicholas Negroponte. Mas por seu caráter mutante, ferve na web questões e problemas merecedores de atenção em nível acadêmico. Contudo, ainda assim, para um pesquisador interessado em desenvolver uma pesquisa de mestrado, pensar em um tema não é tarefa simples. Entretanto, um fato é certo, o objeto de qualquer pesquisa surge, ou deve surgir, a partir das experiências daquele que pleiteia o *status* de pesquisador. Nessa direção, Arena (1996) escreve que: “O objeto é selecionado e eleito como relevante pelo pesquisador a partir das experiências que ele próprio já teve com esse objeto” (ARENA, 1996, p.12). Desse modo, da junção de experiências acumuladas como professor do ensino fundamental e médio e como navegador do ciberespaço surgiu a idéia de pesquisar um elemento que parecia particularmente relevante tanto

para o campo de estudos da Internet, como para o da educação: refiro-me à ação desenvolvida por todos os sujeitos quando conectados à rede diante de uma tela, isto é, ler. A Internet é uma tecnologia ancorada em texto escrito, por isso, todo o processo de navegação é guiado pela leitura. Todos os sujeitos, sem exceção, quando se encontram frente à tela do computador, independente de seus objetivos, são obrigados a ler. Surgia assim uma primeira formulação mais saliente do que seria o objeto desta pesquisa.

O segundo passo, após a emergência da idéia de estudar a leitura na tela do computador, foi o de buscar o que já havia sido escrito sobre o tema. No *website* do *Inep* – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – consta apenas um resultado de pesquisa acerca do tema, contudo, se trata de um trabalho da área de comunicação social. Por sua vez, nos anais de pesquisa da *Anped* – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – existem alguns trabalhos a respeito dos usos educacionais da Internet, porém não especificamente sobre leitura, alguns chegam a falar sobre o tema, mas não em profundidade. Portanto, existia apenas uma pequena bibliografia sobre o tema (CHARTIER, 1999 e 2001; SANTAELLA, 2004; e NIELSEN, 1997). Foram poucos os autores que se dedicaram ao problema e os estudos o enfocam sob diferentes ângulos, mas poucos sob o foco educacional e pedagógico. Foi a partir desta perspectiva que defini a leitura na tela do computador na escola como problemática de estudo. Afinal, como diz Arena (1996):

Selecionar o objeto de pesquisa significa, portanto, botar o olho no aparentemente óbvio para, a partir desse olhar sensível, esboçar perguntas que se reformularão continuamente durante todo o processo de investigação. Alcançarão a maturidade quando estiverem se submetendo às análises dos dados durante o processo de exposição (ARENA, 1996, p.13).

Nesse momento, em que já se tinha um objeto de pesquisa, restava interrogá-lo. E a questão não poderia ser mais evidente: como se dá a leitura de alunos do ensino público na tela do computador. Para tal, seria necessário um grupo de sujeitos e foi o que se fez. Observei um grupo de seis alunos do ensino fundamental da rede pública do município de Assis- SP, com intuito maior de mapear a leitura na tela do computador e sua relação com a leitura no suporte anterior, o impresso.

Os sujeitos foram observados em situação de pesquisa escolar, na tela e no impresso. A escolha por essa atmosfera de leitura se deu no intuito de (re) criar situações reais de aprendizagem, bem como pelo fato da tecnologia digital ter adentrado os portões da escola sob a égide de abertura do mundo para as pesquisas escolares.

Os dados coletados evidenciaram que a questão de pesquisa inicialmente formulada, apesar de sua aparente simplicidade, era na realidade de grande complexidade. O objeto selecionado para o estudo possuía um maior número de faces do que o percebido no momento de sua formulação. Mas abarcá-las em sua plenitude não era possível, por isso me ocupei das que acredito ser de maior relevância para a escola, isto é, como se dá o processo de leitura na tela, passando pela tomada de decisões, por algumas das estratégias mobilizadas, pela atribuição de sentidos aos textos e pelos modos de operar o pensamento emergentes neste novo contexto. Desse modo, ao longo do trabalho o leitor encontrará desde aspectos históricos da leitura, passando pelas estratégias mobilizadas para a leitura na tela, pelo modo como os leitores constroem o sentido no novo suporte, até o surgimento de novos modos de pensar, inspirados pela nova tecnologia.

Dessa maneira, o trabalho foi organizado em três capítulos: no primeiro, a partir de um recuo no tempo, procurei demonstrar a relação histórica entre os suportes de leitura e as maneiras de ler. Além disso, apresento um outro olhar sobre a criação do livro impresso na Europa, distinta da que aborda o fato como revolucionário. Isto porque, a passagem do livro manuscrito para o impresso não ocorreu de forma brusca, nem implicou em mudanças radicais para os modos de ler. Do mesmo modo, atualmente, a inscrição do texto na tela do computador é tratada como revolucionária para a leitura, mas a meu ver a situação não é bem essa. A mudança dos suportes de texto não ocorre nem por simples, nem por abrupta substituição, mas, dialeticamente, pelo movimento incessante de mudança histórica, de avanço tecnológico, surgem novas materialidades, mais aprimoradas, nas quais se verifica a fusão de estruturas do suporte anterior e do recém criado.

As palavras do célebre medievalista francês Jacques Le Goff (2003), auxiliam na explicação do por que retomar fatos de outrora para compreender os acontecimentos presentes: “o presente não se pode limitar a um instante, a um ponto, a definição da

estrutura do presente, seja ou não consciente, é um problema primordial da operação histórica” (LE GOFF, 2003, p.207). Talvez, mais enfático foi o poeta Goethe (citado por KONDER, 1995) quando disse que quem não conhece o passado condena-se a repeti-lo. Portanto, quando retomo práticas do passado, desde a Antigüidade Clássica à invenção do códice manuscrito, e as descrevo, não quero mostrar seu exotismo, mas, sim, a sua relação com as do presente.

Por sua vez, o segundo capítulo é dedicado aos aspectos metodológicos da pesquisa empírica. Nesta parte, apresento o referencial que norteou os passos do pesquisador em campo, isto é, o estudo de caso do tipo etnográfico, selecionado em razão do objetivo desta pesquisa, a saber, o de construir de conhecimento calcado na observação direta dos comportamentos dos sujeitos-leitores, bem como em razão de seu caráter aberto e flexível, o que permite que de outros instrumentos de coleta, além dos que lhe são peculiares (entrevista, observação e a análise documental), sejam agregados. Nesta pesquisa, lançou-se mão, além dos acima citados, do grupo focal, isto é, atividades de discussão, em que se exploraram temas referentes à prática cotidiana de leitura dos sujeitos, assim como suas percepções acerca da leitura em diferentes suportes.

Sobre a coleta de dados, é importante assinalar, que um *software* instalado nos computadores atuou de forma decisiva nesse processo. Ele permitiu a abertura da caixa-preta do que se passa por trás dos olhos dos sujeitos, pois permitiu que as atitudes de leitura destes indivíduos fossem decifradas, o que possibilitou o mapeamento da leitura no novo suporte e a criação de perfis de leitores da tela.

O material resultante da pesquisa de campo foi refletido a luz de bibliografia especializada e categorizado consoante a análise de conteúdo. Essas reflexões e categorias encontram-se no terceiro capítulo organizadas em seções norteadoras de análise. A primeira delas, intitulada *Novos leitores, novos textos, novas maneiras de ler* versa sobre os modos de ler na tela do computador na escola e as posturas do leitor diante dos dois suportes aqui enfocados, a tela e o impresso, tudo com base nas ações dos sujeitos amostrados. A segunda seção, de título *Novos textos, novas leituras, novas estratégias*, é dedicada às estratégias de leitura mobilizadas no gráfico eletrônico. A leitura é tratada como uma questão de tomar decisões, em que entram em jogo a

previsão/antecipação e a seletividade. Ao observar as estratégias mobilizadas pelo grupo de sujeitos observados, foram definidas três categorias de leitores da tela, a saber, o ingênuo, o contingente e o seletivo. Já a terceira seção, *Novos suportes, novas formas dos textos, novas maneiras de atribuir sentido*, é dedicada à construção do sentido na leitura na tela. Neste ponto, a premissa defendida é a de que as materialidades que dão suporte aos textos lhes concedem formas diferenciadas e essas formas influenciam na atribuição de sentido ao escrito. Analiso o processo de construção do sentido na leitura de dois sujeitos participantes da pesquisa. A luz lançada sobre seus atos fundamentou-se em estudos enunciativos da linguagem, em que se chegou à conclusão de que a construção do sentido na leitura hipertextual é uma experiência de co-autoria, isto é, ela se dá pela elaboração de um novo texto, fruto da união de fragmentos de informações coletadas pelos leitores ao longo de seu trajeto de navegação/leitura. Por fim, na quarta seção, *Novos suportes, novos contextos, novos modos de pensar*, tento elaborar uma exposição em que o objetivo principal é o de demonstrar a emergência de novos modos de operar o pensamento na e para a leitura na escola, emergentes, justamente, da mudança de suporte. Nesta seção, não se deixa de lado o fato de outros meios tecnológicos influenciarem esse processo, como é o caso dos videogames, em que os sujeitos para operá-lo mobilizam estratégias semelhantes as da leitura hipertextual.

1. A leitura no mundo antigo

1.1 Sobre o ato de ler na Grécia antiga

Na Antigüidade Clássica – periodização referente à civilização grega e a romana – nos é relatado, por historiadores e arqueólogos, a existência de diferentes materialidades que serviram de suporte para os textos, dentre eles: as tabuinhas feitas de argila ou madeira, o livro-rolô e o códice. Contudo, apesar da diversidade, o principal deles foi o livro na forma de rolo, também chamado de *volumen*.

Os primeiros vestígios de utilização do referido suporte, apesar da imprecisão, remontam ao século III a.C. O nome, rolo ou *volumen*, deriva de sua estrutura material: um conjunto de folhas de papiro ou pergaminho unidas umas as outras e enroladas. As folhas uniam-se tanto pela parte superior como pela inferior e eram enroladas em uma ou duas hastes, geralmente feitas de madeira ou ferro. Nos rolos de duas hastes, elas eram fixadas em cada uma de suas extremidades.

A quantidade de folhas e a dimensão delas variavam de um rolo para outro. Segundo Souza (1999), pesquisador da história dos suportes de textos, para a fabricação de um livro-rolô podia ser utilizado entre 20 e 100 folhas, sendo que a altura delas oscilava entre 15 e 17 cm e a largura podia chegar a 40 cm.

A disposição do texto neste suporte era feita em colunas. Escrevia-se, usualmente, apenas em sua parte interna. Assim, o exterior permanecia livre de marcas. Porém, a esse respeito, Souza (1999) alerta para algumas exceções, como é o caso da *Política* de Aristóteles em que se verifica a existência de texto grafado tanto na parte interna como na externa. Além disso, vale destacar a regra que estabelecia a consagração de um rolo para uma única obra, ou seja, diferentes livros não costumavam ser agrupados em um mesmo rolo. Por isso, as obras mais extensas, que não cabiam em um único, eram subdivididas em dois ou mais.

Assim, quando Cavallo e Chartier (2002) citam a passagem em que Platão diz que “Cada *logos*, a partir do momento em que foi escrito, rola para todos os lados, tanto na direção dos que compreendem quanto na daqueles com os quais nada tem a ver [...]” (PLATÃO apud CAVALLO & CHARTIER, 2002, p.9), eles querem demonstrar, entre outras coisas, que o homem grego ou romano ao realizar suas leituras tinha em mãos um objeto que literalmente precisava ser desenrolado, pois, de outra forma, o texto não surgiria diante de seus olhos.

Contudo, antes de adentrarmos o mundo da leitura no universo da cultura grega, é preciso que se saiba que a escrita alfabética chegou a esse território no século VIII a. C., momento em que a cultura tradicional local era a oral. A esse respeito Svenbro (2002) destaca que no mundo grego a palavra falada desfrutava de grande poder, sobretudo entre os heróis e os guerreiros. Homens sempre dispostos ao combate, uma vez que buscavam algo mencionado por Svenbro (2002) como *Kléos*, isto é, a glória, a fama que o tempo não desgasta. E o que é interessante nesta história, conforme ressalta o estudioso do mundo antigo, é que o tão desejado *Kléos*, traduzido por fama ou glória, pode também ser traduzido por som; o que significa, por exemplo, que a “gloria de um Aquiles é, portanto, uma glória para o ouvido, uma glória sonora, acústica” (SVENBRO, 2002, p.41). Pois, é a palavra falada, sonorizada, que dava vida ao herói.

Para Svenbro (2002), em meio a essa cultura, é difícil pensar que a leitura tenha ocorrido por uma via que não a oral, isto é, pela vocalização do registro escrito. Afinal, era a isto que devia se prestar o escrito: a produção de palavras audíveis. Conforme o próprio pesquisador indaga: “para que serviria a “escrita muda” em uma cultura na qual

a tradição oral se acredita capaz de assegurar sua própria permanência sem outro suporte além da memória e da voz dos homens?” (SVENBRO, 2002, p.41).

A resposta a essa pergunta parece óbvia, mas não é bem assim. Svenbro (2002), ao longo de seu texto demonstra que a leitura na Antigüidade era majoritariamente oral, mas não exclusivamente. A argumentação por ele elaborada é muito relevante, pois retrata a existência de vestígios de leitura silenciosa no referido período. Por isso, passar seu texto em resenha é interessante, uma vez que nos fornecerá um quadro amplo sobre o ler em um passado cronologicamente distante, mas de práticas aparentemente ainda presentes.

A porta de entrada do autor para que se compreenda a leitura no período antigo, mais especificamente na Grécia, é a análise dos verbos que significavam ler, utilizados durante o período arcaico. Svenbro (2002) afirma que mais de uma dezena de verbos eram usados pelos gregos para designar ações de leitura, variedade oriunda da diversidade de dialetos. Fontes e vestígios sobre a leitura na antigüidade são escassos, por isso, para o pesquisador, o estudo desses verbos é fundamental, pois

[...] constituem nossa principal via de acesso à lógica da leitura arcaica: a significação fundamental de um verbo empregado no sentido de “ler” nos indicará de que modo o ato de ler foi pensado no momento em que o emprego especializado aparece, talvez mesmo mais tarde (SVENBRO, 2002, p.42).

Visto o problema sob essa luz, o saber construído por Svenbro (2002) ultrapassa os limites daquela história que se preocupa apenas com um indivíduo, com práticas particulares, localizadas, ocasionais. O estudo da língua, do vocabulário, descortina práticas, atitudes, que não são as de um único homem, mas, sim, de uma coletividade, compartilhadas entre um grupo. Desse modo, sua exposição tem início pela análise do verbo grego *némein*, o qual significa distribuir. Segundo o autor, são poucas as menções a esse verbo, mas nos registros em que foi encontrado, como em uma passagem de Sófocles, ele é utilizado no sentido de ler, e de uma leitura audível. Na passagem de Sófocles, citada por Svenbro (2002), um indivíduo distribuía/lia uma lista de nomes no intuito de verificar a presença deles no recinto. Portanto, uma leitura em voz alta, de distribuição dos nomes, afim de que os presentes ouvissem a voz leitora.

Segundo Svenbro (2002), o verbo podia ainda assumir outras formas e significados, alguns mais amplos, como *ananémesthai*, em dialeto dórico, que significava “distribuir incluindo-se na distribuição” (SVENBRO, 2002, p.44). Trocando em miúdos, nessa distribuição a voz do leitor não estava exclusivamente a serviço de seus ouvintes, na realidade, a leitura, a vocalização do escrito, independia da presença de outrem, pois, conforme o estudioso da leitura grega, neste caso o leitor não lia ou distribuía apenas para aqueles que estavam à sua volta, mas também para si mesmo. Sveno (2002) explica ainda que

[...] esse leitor pode “distribuir” o conteúdo do escrito sem ter ouvintes: ele o distribuirá a si próprio, tornando-se seu próprio ouvinte, como se, para compreender a seqüência gráfica, lhe fosse necessário vocalizar as letras para seu ouvido, capaz de captar o sentido delas. Para ele, a própria voz tornou-se o instrumento (SVENBRO, 2002, p.44).

Para o autor a leitura ou distribuição, incluindo-se nela ou não, era executada pelo leitor de maneira devagar e com certa dificuldade, evidenciando um “caráter laborioso da leitura” (SVENBRO, 2002, p.44). Esses problemas, se assim podemos chamá-los, eram decorrentes, de dois principais fatores: primeiro o ensino da leitura era deficitário, em algumas regiões gregas restringia-se ao necessário; o segundo decorrente da estrutura textual, ou melhor, do modo como a escrita era apresentada. Os textos eram redigidos em *scriptio continua*, isto é, sem os atuais espaços ou intervalos entre as palavras, originados na Idade Média, e sem as indicações de paragrafação. Essa forma de organização do texto “torna a leitura lenta e hesitante, provocando irresistivelmente a intervenção da voz” (SVENBRO, 2002, p.44).

Na seqüência de verbos, Svenbro (2002) destaca que em Atenas o mais utilizado era *anagignoskein*, o qual significava reconhecer. O pesquisador da leitura Chartraine citado por Svenbro (2002) diz o seguinte sobre o vocábulo ateniense: “Este verbo servia bem para significar “ler”, isto é, reconhecer os caracteres e os decifrar” (CHARTRAINE apud SVENBRO, 2002, p.47). Contudo, Svenbro (2002) complementa dizendo que o reconhecer não se resumia a simples identificação do código, mas envolvia outros elementos do ato de ler.

O autor menciona ainda outros vocábulos utilizados para designar ações de leitura com diferentes significados, como: percorrer, ter uma entrevista e desenrolar. O importante é saber que a maneira de ler estabelecida no mundo grego, a compartilhada pela maior parte dos leitores, era a da vocalização do registro escrito. Tal prática assim se configurou por três motivos dos quais fala Svenbro (2002): o primeiro em razão de o grego ler pouco e com dificuldade; o segundo devido às formas dos textos ou a maneira como escrito era apresentado, a *scriptio continua* induzia o leitor para oralização das letras e o terceiro e último por causa de sua formação cultural. Afinal, tratava-se de uma civilização oral, em que a palavra só tinha poder quando era falada, vocalizada, ou ainda, sonorizada.

Desse modo,

[...] o texto não seria então um objeto estático, mas o nome da relação dinâmica entre escrito e voz, entre escritor e leitor. O texto se tornaria, assim, a realização sonora do escrito, o qual não poderia ser distribuído ou dito sem a voz do leitor (SVENBRO, 2002, p.49)

No entanto, essa concepção de leitura, conforme Svenbro (2002) era conflitante com a noção de cidadão do período. Isto porque ao ler o indivíduo emprestava sua voz ao escrito, em outras palavras, colocava sua voz a serviço do escrito. “Voz que o escrito logo torna sua, o que significa que a voz não pertence ao leitor durante a leitura” (SVENBRO, 2002, p.49). Isto significa que o registro escrito, o texto, exercia um “poder sobre o corpo do leitor” (SVENBRO, 2002, p.49). Daí surge o embate, pois cidadão era o indivíduo livre, que não sofria repressão de qualquer natureza, por isso, muitas vezes a leitura era delegada a um escravo; indivíduo coisificado, ao qual cabia cumprir as tarefas que lhe eram delegadas. “O escravo é um instrumento, um “instrumento dotado de voz” (SVENBRO, 2002, p.50). Este embate justifica o fato, já mencionado, de que o ensino da leitura em algumas localidades do território grego limitava-se ao necessário, a capacidade de sonorizar o escrito bastava.

Outro ponto atrativo do texto de Svenbro (2002), sem dúvida um dos mais importantes de sua exposição, se não o mais, é a hipótese de que já na Antiguidade existia uma maneira de ler em que a voz leitora era internalizada, isto é, em que o

indivíduo lia silenciosamente. As razões desse modo de ler são incertas e sem dúvida praticada por grupos restritos. Afinal como o autor escreve:

[...] Para o leitor que lê pouco e de maneira esporádica, a decifração lenta e hesitante do escrito não conseguiria fazer surgir a necessidade de uma interiorização da voz, pois a voz é exatamente o instrumento pelo qual a seqüência gráfica é reconhecida como linguagem (SVENBRO, 2002, p.55).

Mas, então, por que certos gregos começaram a ler silenciosamente? Svenbro (2002) oferece dois argumentos: o primeiro com base em Knox, pesquisador por ele citado, o qual afirma que o aumento da quantidade de textos em circulação e a conseqüente necessidade de uma leitura mais veloz teriam motivado seu surgimento; e o segundo destaca a contribuição do teatro para a internalização da voz leitora. No teatro, o ator não lê o texto diante do espectador, nem esse último necessita ter o texto em mãos no momento da representação. O ator lia o texto e memorizava-o para sua representação, demarcando uma separação entre o texto lido e o espectador-ouvinte. Esta nova atmosfera teria possibilitado uma nova atitude em relação ao escrito.

Por fim, sobre o mundo grego, é conveniente dizer que a nova maneira de ler, silenciosamente, sobreviveu como prática apenas dos “profissionais da palavra escrita, mergulhados em leituras suficientemente vastas para favorecer a interiorização da voz” (SVENBRO, 2002, p.66). O público em geral (de leitores) lia em voz alta, pois era “impossível apagar a razão primeira da escrita grega: produzir o som, e não representá-lo” (SVENBRO, 2002, p.66).

1.2 A leitura no mundo romano

No mundo romano o suporte de textos mais utilizado foi, também, o livro em forma de rolo. Os rolos romanos eram inspirados em modelos gregos ou até de lá advindos. A história do livro no império dos Césares é fortemente influenciada pela experiência grega. Segundo Cavallo (2002), estudioso das práticas de leitura em Roma, o período que se estendeu do século III ao I a.C. foi crucial para a consolidação do livro romano. Foi o momento em que se assistiu ao surgimento de uma literatura latina, fortemente influenciada pela grega, bem como à chegada de livros e bibliotecas gregas em Roma.

Durante o processo de construção/consolidação do livro romano, nota-se um constante esforço no intuito de aprimorá-lo, em relação ao modelo que lhe serviu de inspiração. Conforme relata Cavallo (2002), os rolos romanos, inicialmente, não seguiam padrões de estruturação. A organização do texto, sua divisão e a própria relação entre texto e suporte foram desenvolvidas gradualmente. Eles não eram produzidos dentro de normas uniformes. Entretanto, um fato é certo sobre a leitura em Roma, pelo menos até os séculos II e III d.C., “ler um livro significava normalmente ler um rolo” (CAVALLO, 2002, p.78).

O ato de ler, como se sabe, envolve atitudes, posturas e gestos. Sobre os envolvidos na leitura de um rolo em Roma, Cavallo (2002) os descreve da seguinte maneira: “[...] pegava-se o rolo com a mão direita, desenrolando-o progressivamente com a esquerda, a qual segurava a parte já lida; acabada a leitura, o rolo permanecia enrolado na mão esquerda” (CAVALLO, 2002, p.78). Ademais, destaca o autor, fontes iconográficas do período documentam situações de leitura em que se encontram retratados outros comportamentos, entre eles:

“[...] o rolo que é seguro com a mão direita, enquanto a esquerda começa a desenrolá-lo, fase inicial da leitura; o rolo na forma de dois cilindros mantidos com ambas as mãos e delimitando uma seção mais ou menos representativa do texto que está sendo lido; o rolo aberto no tipo chamado de “leitura interrompida”, seguro com apenas uma mão que, reunindo os dois cilindros nas extremidades, deixa livre a outra mão; o rolo aberto em sua última faixa, inclinado para a direita, indicando leitura que vai sendo concluída; o rolo, enfim, novamente enrolado, seguro pela mão esquerda” (CAVALLO, 2002, p.78).

Cavallo (2002) relata ainda a existência de um móvel de madeira sobre o qual era repousado o rolo no momento da leitura. Sua utilização facilitava o manuseio do suporte, bem como permitia ao leitor abri-lo livremente.

A respeito das maneiras de ler em território romano, é lícito dizer que se lia em voz alta e silenciosamente. A primeira, sem dúvida, mais praticada. A leitura silenciosa, conforme Cavallo (2002) era praticada quando se tinha diante dos olhos materiais como documentos, cartas, mensagens e textos literários. No dizer do pesquisador, as diferentes maneiras de ler em Roma não podem ser consideradas indicativas das habilidades de leitura dos indivíduos. Isto significa que ler em voz alta ou silenciosamente não fazia de um indivíduo melhor ou pior leitor, tudo dependia do contexto. Tal constatação leva a crer que a maneira de ler era mais “uma escolha, para a qual influíam fatores ou condições particulares, como o estado de espírito do leitor” (CAVALLO, 2002, p.83).

No que diz respeito às condições e aos princípios do ensino da leitura em Roma, Cavallo (2002) afirma que ele ocorria tanto no ambiente familiar como no escolar. O ensino era gradativo, primeiro o reconhecimento das letras fora de seu contexto de uso; depois o reconhecimento das sílabas e, por fim, o das palavras completas. Mas ele não parava por aí. Seu prosseguimento se dava pela realização de leituras “por longo tempo e muito lentamente, até atingir, pouco a pouco, uma *emendata velocitas*, isto é, um considerável grau de rapidez sem incorrer em erros” (CAVALLO, 2002, p.79). Tal leitura, conforme Cavallo (2002) era realizada em voz audível e enquanto pronunciava uma palavra o leitor devia antecipar a visualização da procedente. Nesta modalidade de leitura ocorria algo como o entrecruzamento de duas maneiras de ler, a oral e a silenciosa, pois, ao passo que vocalizava uma palavra, silenciosamente visualizava/antecipava outra. Sobre esse modo de ler, Cavallo ainda escreve que:

“Quando a leitura se mostrava segura e rápida, o olho precedia a boca” (CAVALLO, 2002, p.80).

De um modo geral, em território romano a leitura se realizava pela vocalização do escrito e em ritmo lento. Sobre tais comportamentos de leitura, Cavallo (2002) tece o seguinte comentário: “A voz, portanto, fazia parte do texto escrito em cada fase de seu percurso, do emissor ao destinatário” (CAVALLO, 2002, p.81). Isto significa que os textos possuíam marcas da oralidade. Além disso, grande parte dos textos romanos era apresentada em *scriptio continua*, isto é, sem intervalos entre as palavras, como no mundo grego. Alguns outros, conforme lembra Cavallo (2002), apresentavam sinas de pontuação - chamados *interpuncta* - indicativos da separação entre as palavras. Conforme o estudioso da leitura, os sinais eram empregados no intuito de “assinalar pausas de respiração e de ritmo para a leitura em voz alta [...]” (CAVALLO, 2002, p.82).

Todavia, conforme Cavallo (2002):

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

A voz, portanto, funcionava como a porta de entrada para o sentido das frases e das palavras lidas pelos romanos. No entanto, quando pensamos dessa maneira a idéia de que o modo de ler era uma escolha que partia do leitor, parece ficar comprometida. A falta de fontes para a pesquisa sobre a leitura no mundo antigo gera algumas imprecisões, além disso, não é de nosso interesse aprofundar tal discussão; por isso, deixemo-la de lado e passemos a analisar os suportes de textos romanos mais detalhadamente.

Conforme já foi dito anteriormente, ao se visitar a história romana da leitura verifica-se um constante esforço de seus atores na tentativa de aprimorar os suportes, as materialidades que propunham os textos à leitura. Para exemplificar, Cavallo (2002) menciona a existência, em Roma, de rolos literários sofisticados: o *novus liber*.

Conforme o estudioso, estes rolos eram fabricados com material de boa qualidade e a organização do texto feita com muito cuidado. Esforços que visavam a facilitar a leitura, ou ainda, aproximar o texto do leitor.

No interior desse contexto, por volta do século I, apareceu em território romano uma nova materialidade para os textos: o códice. Livro de folhas de papiro dobradas e encadernadas. Sua existência extrapolou o mundo antigo, ultrapassou as fronteiras do medievo até ganhar nova forma na modernidade, a impressa. Hoje, passados pouco mais de vinte séculos, sua permanência é colocada à prova pela tela do computador. Vejamos nas próximas páginas alguns capítulos dessa história.

1.3 O aparecimento do códice manuscrito

Os primeiros relatos acerca da existência de um suporte de textos encadernado, com folhas sobrepostas, em Roma, datam do século I. No entanto, para sua afirmação foi preciso esperar até o século III. Em território grego, a consolidação se deu apenas no século V. No dizer de Cavallo (2002), o aparecimento do códice se enquadra na conjuntura de aproximação das duas principais esferas envolvidas na leitura, o livro/texto e o leitor. O códice, provavelmente, é uma criação cristã, mas caso não o seja, é certo que foram eles os que primeiro o utilizaram e são eles os responsáveis por sua difusão, pois, apesar de se tratar de uma religião de proselitismo, ancorado na palavra falada, quando se defrontou com populações letradas, conhecedoras da palavra escrita, o veículo utilizado para a transmissão da mensagem, além da voz, foi o códice. A esse respeito Cavallo (2002) esclarece que

[...] quando o cristianismo se confrontou com uma sociedade em que inúmeros indivíduos tinham acesso à cultura escrita, e compreendeu que é preciso recorrer ao livro para a difusão de sua mensagem, escolheu decisivamente o códice (CAVALLO, 2002, p.91).

Nessa direção, a escolha pelo códice se deu por pelo menos três motivos: em primeiro lugar, a mensagem cristã se destinava não só a uma elite restrita, leitora de textos que tinham tradicionalmente o rolo como suporte. Para Cavallo (2002), o códice se apresentava como suporte mais adequado para textos destinados a um público amplo, sobretudo aos culturalmente menos favorecidos. Isto porque,

[...] O cristianismo, no momento em que se propõe como revelação escrita destinada a todos, pretendia dirigir-se a indivíduos alfabetizados de diferentes níveis sociais e culturais: não apenas ao público tradicional habituado ao livro-rolo, mas também a indivíduos de instrução média ou baixa, os quais, mesmo não desconhecendo os rolos como suportes de textos mais simples ou de literatura de entretenimento e de divulgação, possuíam uma cultura escrita mais próxima e familiar realizada sob forma de modestas leituras escolares ou de disciplinas técnicas. Portanto, uma cultura escrita em códices, cuja forma era mais adequada para cadernos de aula, cadernetas de anotações, prontuários para uso profissional. A opção cristã em favor do códice ia, portanto, ao encontro do produto escrito mais acessível a esse tipo de público [...] (CAVALLO, 2002, p. 91).

Um segundo motivo que teria levado os cristãos a optarem pelo códice foi o fator econômico. O códice era mais viável financeiramente, visto que possibilitava a inscrição de texto nos dois lados da página, algo que não acontecia no livro em rolo. E, por fim, concorreu para a escolha a estrutura ou organização do códice. Pois, graças a ela, era possível que uma grande quantidade de texto fosse colocada em um único suporte, o que fornecia ao leitor uma visão ampla do texto e facilitava a localização de passagens específicas.

Paralelamente a difusão do códice, dois fatos notórios ocorridos no período merecem destaque, uma vez que impactaram sobre o presente e futuro da nova materialidade dos textos antigos: primeiro a substituição do papiro pelo pergaminho. Os códices que até então eram feitos de folhas de papiro passaram a ser produzidos com pele de animais, por se tratar de um material mais resistente e maleável, bem como em razão do acirramento da disputa entre as bibliotecas de Alexandria e Pergamo. O Egito proibiu a exportação de papiro visando a aumentar o acervo de sua grande biblioteca.

Seria um golpe contra o calcanhar de Aquiles da biblioteca rival, pois o preço do papiro elevou-se substancialmente. Contudo, Pergamo diante do fato se viu obrigada a desenvolver um novo material para a confecção de livros. Aprimorou o tratamento da pele animal, matéria-prima que já era utilizada para os mesmos fins no Oriente, e que recebeu o nome de Pergaminho. O segundo fato ocorrido foi o retrocesso cultural romano, a partir do qual, o número de indivíduos alfabetizados (leitores) diminuiu substancialmente no império. Por essa razão, nas proximidades do século VI, a leitura se tornou prática restrita. Sua existência por um longo período restringiu-se aos redutos da Igreja, mas esta é outra história. Para nós, neste ponto, interessa mais as implicações do aparecimento do códice para as maneiras de ler, assunto que ocupa as próximas páginas.

1.4 As implicações do aparecimento do códice para as maneiras de ler

A primeira implicação do uso do códice diz respeito à mudança sobre a noção de livro. Tal mudança ocorreu em razão do códice dar suporte a uma maior quantidade de texto em relação ao livro em forma de rolo. O fato é que no *volumen* - o livro em forma de rolo - em razão de sua estrutura material, a quantidade de texto apresentada era limitada. Em muitos casos, um único rolo não era suficiente para o conteúdo integral de uma obra, o que gerava subdivisões, em dois ou mais livros (rolos). Em razão desta limitação, grande parte dos leitores não lia as obras integralmente, uma vez que não entravam em contato com todos os rolos (livros) que constituíam uma obra. Assim, a leitura ficava fragmentada no que se refere à unidade do texto. Com a utilização do

códice esse quadro se modificou. A estrutura material do novo suporte permitia a disposição de uma maior quantidade de texto em um único suporte. Assim, uma obra inteira passava a caber em um só livro. Desse modo, a idéia de leitura completa, para falar como Cavallo (2002), ganhou novo estatuto. Os leitores passaram a ler as obras integralmente e, além disso, a própria noção de leitura completa passou a definir-se como a leitura de um códice do começo ao fim. Em outros termos,

O códice, reunindo num único suporte-livro uma série de unidades textuais orgânicas (uma ou mais obras de um mesmo autor, um conjunto de escritos de mesma natureza) ou não-orgânicas (obras diversas, a ponto de formar a que foi chamada uma “biblioteca sem biblioteca”), determinava uma profunda transformação na noção de livro e de leitura completa, visto que a primeira, não mais imediatamente associável à idéia de uma obra, vinha a coincidir com um objeto-livro no qual era possível colocar escritos; quanto à noção de leitura completa, esta passou a compreender, desde então, o conteúdo inteiro de um códice, mesmo que este, como era habitual, contivesse várias obras (CAVALLO, 2002, p.94).

Essa nova noção, oriunda da forma assumida pelo texto em sua nova materialidade, demandou, segundo Cavallo (2002), a aplicação de dispositivos editoriais nos textos, cuja função era a de “marcar as distribuições no interior de um escrito ou a separar com nitidez textos diversos, ainda mais se fossem heterogêneos” (CAVALLO, 2002, p.94). Dito de outra forma, os dispositivos serviam, entre outras coisas, para demarcar o início e/ou o fim dos textos no interior de um mesmo códice.

Além disso, na leitura de um códice uma das mãos do leitor ficava livre, pois o leitor podia segurá-lo com apenas uma delas, fato que lhe possibilitava escrever enquanto lia, isto é, fazer anotações, glosas e comentários nas margens do texto ou em outros materiais.

Sobre as maneiras de ler no códice, é preciso que se leve em conta, além do próprio suporte (de sua estrutura, da forma assumida pelos textos) o contexto de sua afirmação e difusão pela Europa, pois este contexto diz muito sobre as práticas que o envolveram. Desse modo, é importante, primeiramente, que se tenha em mente o retrocesso cultural romano, a partir do qual, a leitura circunscreveu-se às instituições eclesiásticas. Conforme Parkes (2002) neste período surgiu uma nova atitude em relação ao escrito e a própria leitura. Na Alta Idade Média - período subsequente à queda do Império Romano e o inicial do medievo – a leitura oral, audível, manteve-se apenas nas

práticas litúrgicas. Isto significa que a maneira silenciosa de ler ganhou espaço e se tornou prática comum entre os membros da Igreja, os mesmos que outrora a haviam negado.

Entre as razões para os homens de fé ler silenciosamente, pesou o fato de considerarem-na mais adequada para o entendimento/compreensão do texto. Segundo Parkes (2002), a opção pela leitura silenciosa ocorreu por questões de ordem prática, assim como pela mudança de atitude em relação ao escrito. As concepções divergentes, de emblemáticos pensadores, retratam o fato:

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

Durante a Idade Média, paralelamente a afirmação da leitura silenciosa como se pode perceber nas palavras acima que retratam a concepção de Isidoro de Sevilha, novos dispositivos e formas de estruturar os textos foram criadas. Entre elas, a mais notória talvez seja a introdução de intervalos entre as palavras. Dito de outro modo foi incorporado à cópia dos textos a separação entre as palavras que o compunham. Os responsáveis por tal inovação foram, segundo Parkes (2002), alguns copistas irlandeses. Os textos em latim por eles copiados eram lidos com dificuldade por aqueles que não tinham o latim como língua materna. Desse modo, o fim da cópia dos textos com as palavras unidas visava facilitar o acesso desses leitores ao sentido do texto. Da mesma forma, segundo Parkes (2002), o uso da pontuação foi repensado com o mesmo objetivo. Daí em diante outras mudanças foram introduzidas nos textos até culminarem na principal delas: a invenção da impressão.

Até este ponto, tentei apresentar, de um ponto de vista histórico, dois dos mais utilizados suportes de textos: o livro em forma de rolo e o livro encadernado. Daqui em diante, passo a retratar uma história que nos parece um pouco mais familiar, pois, o objeto focado é, justamente, o suporte de textos mais utilizado até os dias atuais. Foram aproximadamente quinze séculos desde o aparecimento do códice até a invenção

da prensa tipográfica. A seguir apresento alguns flashes dessa nova etapa da história da leitura e de seus suportes.

1.5 O surgimento do livro impresso: outros olhares

Pouco, quiçá nada, se falou ou se fala sobre revolução ou revoluções da leitura no mundo antigo. Nas páginas anteriores, em que tratei da leitura na Antiguidade Clássica, a idéia de revolução não aparece. Tal idéia foi/é mais amplamente utilizada quando o foco está voltado para o período moderno, mais especificamente para o surgimento do livro impresso. No entanto, como o próprio título deste item sugere, focalizei o assunto de outro ponto de vista, em que a idéia de revolução é deixada de lado. Nada além de mais um possível olhar, entre outros, sobre o tema. Mas o que deve ficar claro, antes de qualquer coisa, é que não quero deixar a falsa impressão de que existem duas maneiras de abordar o tema, isto é, como evento revolucionário ou não. Longe do maniqueísmo, do certo ou errado, apresento outro ponto de vista, que não sei se é novo, pois não encontrei sequer uma pequena bibliografia que o trate da mesma maneira, mas, sem sombra de dúvida, ele merece ser debatido.

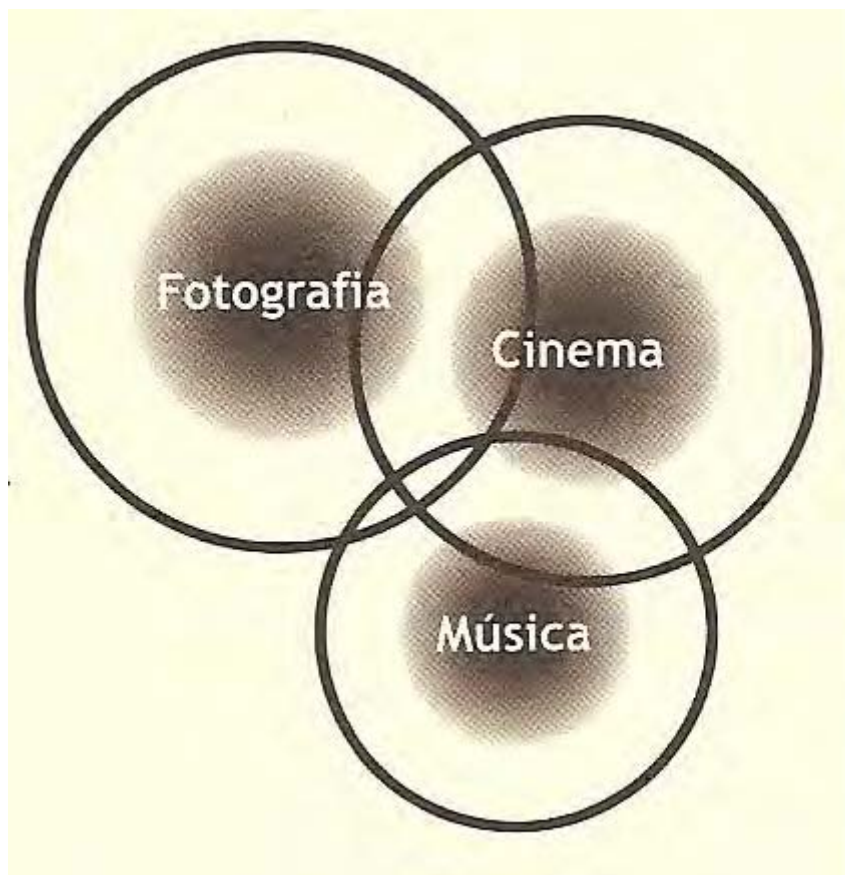
Para elaborar meu argumento, que contraria idéias consolidadas de emblemáticos pesquisadores, enfoquei com maior atenção os momentos preliminares e os iniciais da invenção da prensa tipográfica na porção ocidental da Europa. Ao observar esse período não é difícil verificar que outros indivíduos além de Gutenberg realizaram estudos e experimentos no intuito de desenvolver uma técnica de impressão. Ademais, xilógrafos reproduziam imagens em livros manuscritos por meio de um processo semelhante ao que seria criado para a impressão. A própria difusão do livro

impresso foi lenta. Suas inovações gradualmente incorporadas. Em resumo, não ocorreram mudanças bruscas no momento imediato de seu surgimento como em outros eventos/fatos históricos considerados revolucionários. Por isso, creio que a idéia de revolução aplicada à invenção de Gutenberg seja mais uma criação da historiografia do que uma realidade histórica. Pois, “será que uma revolução lenta pode afinal ser considerada uma revolução?” (BRIGGS & BURKE, 2004, p.32).

A dificuldade para sustentar meu ponto de vista e mesmo para estudar a cultura impressa está na falta de estudos no tocante a passagem do manuscrito para o impresso. Os primeiros momentos do impresso, da própria criação da prensa tipográfica, demandam um maior número de estudos. Existem muitas contradições e eventos não documentados a esse respeito, por isso a instabilidade de argumentos como o por mim apresentado.

Contudo, se existem algumas questões que são certas (acerca da fase tipográfica da cultura escrita), são elas: as de que as inovações advindas do aparecimento do códice impresso foram incorporadas gradualmente e as mudanças nas formas materiais do suporte e na apresentação dos textos ocorreram lentamente. Como se verá nas próximas páginas, o texto impresso incorporou elementos estruturais e de organização do manuscrito; a própria apresentação do texto era muito semelhante. Tais fatos nos permitem dizer que um novo suporte não anula o anterior (o já existente). A mudança não ocorre por simples substituição. Eles coexistem por um período, que não pode ser previsto, até que, dialeticamente, estruturas discretas dos dois suportes se fundem.

A idéia de fusão de estruturas discretas foi extraída de Machado (2007), pesquisador do cinema e das novas mídias. Ele lança mão de tal premissa quando analisa a convergência das artes e dos meios tecnológicos. Neste sentido, o autor demonstra a partir de a representação a seguir a intersecção de mídias aparentemente independentes.



Representação da influência entre meios tecnológicos

Fonte: MACHADO, A. Arte e Mídia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

Segundo Machado (2007), o nível de interpenetração entre os planos não pode ser determinado com exatidão. Desse modo, o ideal seria pensar

que os círculos que definem cada meio interceptam, nas proximidades de suas bordas, os círculos definidores de outros meios, com maior ou menor grau de penetração, segundo o grau de vizinhança ou parentesco entre eles (MACHADO, 2007, p.58).

E ao observarmos a representação elaborada por Machado (2007) é preciso notar, conforme o próprio autor escreve, que

há maior zona de interpenetração entre os círculos definidores da fotografia e do cinema do que entre fotografia e música, pelo simples fato de que o cinema tem uma base fotográfica que lhe é inerente e é impossível falar de cinema sem falar de fotografia (MACHADO, 2007, p.58).

Todavia, cada um dos meios possui um núcleo, isto é, uma área de especificidades. Em outros termos, o núcleo seria o ponto de distinção entre os meios, o qual determina “conceitos, práticas, modos de produção, tecnologias, economias e públicos específicos” (MACHADO, 2007, p.59). Contudo, é preciso que se pense essa intersecção dos meios inserida em um movimento constante de mudanças, em que os próprios núcleos se interpenetram, o que acaba por gerar algo acima mencionado como fusão de estruturas discretas.

Pautado nesse referencial, creio que é isto o que ocorre com os suportes de textos, pois, se eles forem pensados como meios tecnológicos, assim como é a escrita, as mudanças que com eles ocorrem representam (ou devem ser vistas como) um avanço cultural e, ao mesmo tempo, uma expressão mais refinada das sensibilidades e saberes dos homens que o engenharam. Vejamos como ocorre uma mudança deste tipo, pela análise da construção do livro impresso europeu.

1.6 O surgimento do livro impresso na Europa

No ano de 1999, conforme Briggs e Burke (2004), o periódico inglês *Sunday Times* publicou a eleição, por seus leitores, de Johann Gutenberg como o homem do milênio. Nada mal para um ourives alemão do século XV, caso não fosse ele o inventor da máquina de imprimir livros, na porção ocidental do continente europeu.

Nas próximas páginas encontra-se descrito o processo de elaboração da técnica europeia de impressão e as implicações desta mudança para as maneiras de ler. Contudo, antes de prosseguirmos pela descrição da obra de Gutenberg e de outros

homens envolvidos com a tipografia, é importante que tenhamos em mente a situação da leitura no período em questão.

A partir da queda do Império dos Césares e a conseqüente feudalização da Europa, as instituições eclesiásticas ganharam força e poder, se convertendo no centro monopolizador da cultura européia. Diante disso, a leitura e a produção de livros passaram a circunscrever-se a estas instituições. O historiador Franco Jr. (2001) fornece uma explicação razoável sobre a ascensão da Igreja nos quadros da Idade Média:

Nos seus primeiros tempos, a Igreja parecia envolvida numa contradição, que no entanto se revelaria a base de seu poder na Idade Média. Ao negar diversos aspectos da civilização romana, ela criava condições de aproximação com os germanos. Ao preservar vários outros elementos da romanidade, consolidava seu papel no seio da massa populacional do Império. Desta maneira, a Igreja pôde vir a ser o ponto de encontro entre aqueles povos. Da articulação que ela realizou entre romanos e germanos é que sairia a Idade Média. Nascida nos quadros do Império Romano, a Igreja ia aos poucos preenchendo os vazios deixados por ele até, em fins do século IV, identificar-se com o Estado, quando o cristianismo foi reconhecido com religião oficial. A Igreja passava a ser a herdeira do Império Romano (FRANCO JR., 2001, p. 67).

A Igreja assumiu o controle da cultura intelectual. “A educação era feita de clérigos para clérigos” (FRANCO JR., 2001, p.105). Tal situação se estendeu por um longo período, sendo que foi preciso esperar o século XII, momento da criação das universidades, para que se esboçassem as primeiras mudanças. A partir daí, o epicentro da vida intelectual européia começava a deslocar-se das instituições ligadas à Igreja para as universitárias, momento de extrema relevância para o estudo da leitura, uma vez que é marcado pela ascensão do modelo escolástico.

Na passagem do modelo monástico para o escolástico, não são só os espaços da leitura se alteraram, nem somente o público leitor se ampliou, mas assistiu-se ao surgimento de um novo estatuto da leitura. Segundo Hamesse (2002), neste momento a prática de ler converteu-se em um “exercício escolar, depois universitário, redigida por leis que lhe são próprias [...] constatamos uma renovação radical da própria concepção do ato de ler (HAMESSE, 2002, p.123).

O modelo escolástico estabeleceu novas regras para o jogo da leitura. A citação a seguir é esclarecedora de tal fato:

Constatamos, com efeito, que essa época corresponde a uma tomada de consciência do ato de ler. Daí em diante, a leitura não será mais concebida sem uma certa organização. Mesmo se o termo não é imediatamente expresso, encontramos já a noção de utilidade, de rentabilidade que vai se tornar fundamental a partir do século XIII. A partir daí, não se aborda mais um livro de um modo qualquer. Existe a necessidade de se compreender o método seguido para realizar a leitura de um texto. Essa preocupação está bem clara em uma carta enviada a Hugues de Saint-Victor, por seu contemporâneo. O subtítulo da missiva é bem revelador da preocupação de seu autor: “Sobre a maneira e a ordem a se seguir na leitura da Escritura Sagrada” (HAMESSE, 2002, p.123).

Além do novo estatuto, isto é, do novo modo como o leitor deveria pilotar seu trajeto pelo texto, a leitura passou a ocupar posição destacada no ensino escolar e no universitário. O período em questão caracterizou-se também pelo aumento do contingente de textos em circulação, fato que, ao lado da nova concepção do ler, levou a criação de estratégias ou instrumentos facilitadores dessa atividade.

Nessa perspectiva, surgiram resumos/sínteses de determinadas obras e conteúdos. Tais materiais eram amplamente utilizados pelos estudantes da época, em apoio às suas leituras. Segundo Hamesse (2002), eles eram apresentados aos leitores em forma de “tabelas, compêndios, concordâncias, índices ou florilégios” (HAMESSE, 2002, p.134). Contudo, estes trabalhos despertavam alguns problemas, dentre eles o da seleção. As palavras da pesquisadora (2002) explicam claramente este problema:

O valor dos trechos escolhidos, a qualidade das passagens transmitidas dependem inteiramente do julgamento e da inteligência do compilador. Quando se utiliza uma dessas coletâneas, a questão fundamental que se impõe é de saber qual método foi seguido, quais eram os objetivos da pessoa que realizou a escolha dos trechos que deveriam ser conservados. Não é fácil ver sempre com clareza tudo isso. Na verdade, numerosos florilégios são anônimos: primeiro problema. A maioria deles não possui prólogo: segunda dificuldade. Quando existe um prólogo explicitando as intenções do compilador, convém saber antes de mais nada se este prólogo é original ou se ele reproduz, como acontecia freqüentemente na época, o modelo tirado de uma coletânea anterior. Após ter resolvido esta questão, é preciso então tentar determinar em que medida as intenções expressas foram efetivamente executadas na prática. Também não é sempre fácil chegar a uma certeza sobre o assunto (HAMESSE, 2002, p.134).

Em resumo, esses objetos acabavam substituindo à leitura ou a consulta das obras integrais. O que nos leva, de fato, a perceber que na passagem do modelo monástico ao escolástico foram operadas transformações sobre a concepção do ler, pois, como escreve Hamesse (2002), “a aquisição do saber tornou-se mais importante do que a dimensão espiritual” (HAMESSE, 2002, p.139).

À mudança de concepção acrescenta-se à de apresentação do texto. Se outrora os textos eram escritos sem intervalos entre as palavras, a partir desse momento eles passaram a ser escritos com as palavras separadas e com considerável pontuação. Tal mudança, na apresentação/estruturação do texto, “facilitava a identificação do sentido do texto e reduzia a dependência da memória oral como componente da leitura” (SAENGER, 2002, p.155).

Nessa perspectiva,

A separação de palavras, a ordem das mesmas, pontuação emblemática, frases separadas, o ordenamento tanto de palavras quanto de frases, dentro de orações complexas, além do uso de conjunções e de locuções adverbiais para a construção de períodos mais complexos, todos estes fatores facilitavam a compreensão seqüencial do sentido pelas orações e frases (SAENGER, 2002, p.155).

Às transformações acima descritas, que não eram as únicas em curso, veio acrescentar-se uma outra. Refiro-me à criação europeia de uma nova técnica de produzir livros. Se até então eles eram produzidos por penas e homens de pulsos firmes, a partir do século XV, eles passaram, gradualmente, a ser produzidos por caracteres que reproduziam as letras e por uma prensa.

É no bojo desta mudança que se situa a grande obra do ourives alemão da Mogúncia, Johann Gutenberg. Isto porque historicamente e historiograficamente é a ele atribuída o desenvolvimento da técnica de impressão de livros na parte ocidental do velho continente. Contudo, é preciso assinalar que, antes de desenvolver-se na Europa, a impressão de livros já era praticada no Extremo Oriente. Segundo Briggs & Burke (2004) desde o século VIII chineses e japoneses já a praticavam. A técnica por eles empregada era a da impressão em blocos, isto é, “usava-se um bloco de madeira entalhada para imprimir uma única página de um texto específico” (BRIGGS &

BURKE, 2004, p.26). Conforme estes autores, a técnica oriental funcionava bem, sobretudo por se tratar de sociedades de alfabeto ideográfico.

Já na Europa Ocidental, a técnica empregada era diferente da asiática. Gutenberg utilizava tipos móveis para imprimir. No entanto, antes de adentrarmos os aspectos técnicos da impressão de livros, cabe uma descrição, mesmo que rápida, do contexto sócio-histórico que envolveu o aparecimento da tipografia.

Sobre este aspecto, o primeiro ponto a se destacar é o de que Johann Gutenberg não estava só na empreitada tipográfica, isto é, não era o único que almejava desenvolver uma técnica de impressão. Outros indivíduos, em outros locais, dedicavam-se ao mesmo objetivo, dentre os quais, Febvre & Martin (1992) citam Coster na Holanda, Waldvogel em Avignon e Fust e Schöffer na Mogúncia.

A região alemã da Mogúncia, berço da tipografia, abrigava três figuras de proa da impressão de livros, os acima citados Fust, Schöffer, e Gutenberg. A relação entre os três é relevante para a compreensão do acontecimento que marcou o século XV. Fust era um homem de posses que exerceu o papel de financiador; Gutenberg o criador do processo, e Schöffer um calígrafo que se tornou impressor. A relação entre os três tem início quando Fust empresta uma quantia a Gutenberg para que este finalizasse seu projeto, no entanto, o rico burguês, antes de qualquer resultado, processou judicialmente Gutenberg. Ele o acusou de faltar com os prazos, obrigando Gutenberg a lhe pagar os juros do empréstimo e lhe restituir os capitais ainda não gastos. Fust distanciou-se de Gutenberg e associou-se a Schöffer, conhecedor do processo, pois havia trabalhado com o criador da técnica de impressão. O novo empreendimento, isto é, a oficina de Schöffer permaneceu como uma das mais importantes da Europa até o século XVI.

Esse é mais um trecho da história da tipografia que suscita muitas dúvidas. Febvre & Martin (1992) destacam algumas importantes, entre elas, o que teria levado Fust a se voltar contra Gutenberg. A esse respeito os historiadores franceses indagam:

constatando que as pesquisas de Gutenberg haviam tido sucesso, não havia ele então se desembaraçado, graças a um processo, de um inventor que se tornou incômodo e que substituiu por um de seus assistentes, Peter Schöffer, que conhecia os segredos de seu mestre, se mostrava mais flexível e tinha o sentido dos negócios? (FEBVRE & MARTIN, 1992, p.84).

Além dessa indagação, os pesquisadores acima citados, questionam o que teria acontecido com o próprio Gutenberg após a ruptura com Fust. Faltam fontes, documentos ou vestígios sobre a vida de Gutenberg. Diante disso, passemos ao estudo da impressão propriamente dita.

Sobre a construção do livro impresso, merece destaque inicial a adoção do papel como material de base. Sua escolha se deu ao que tudo indica, por dois motivos: primeiro em razão de seu baixo custo e o segundo devido as possibilidades de trabalho sobre sua superfície. Conforme Souza (2002), a impressão só foi possível pela existência do papel, o qual ao longo dos anos foi aprimorado, apesar de ainda hoje ele deteriorar-se muito facilmente.

Além disso, anteriormente à impressão de livros, os europeus já reproduziam mecanicamente imagens em livros manuscritos. Procedimento realizado nas oficinas de xilografia. Neste sentido, é quase inevitável não pensar que a impressão de livros tenha se originado da técnica xilográfica. No entanto, essa é uma idéia que deve ser matizada. Segundo Febvre e Martin (1992), os primeiros livros impressos não foram produzidos nas oficinas de xilografia, mas, sim, por profissionais do metal. Lembre-se que Gutenberg era um ourives.

Entretanto, apesar da inexistência de um vínculo técnico entre os processos xilográfico e tipográfico, não se pode negar que o primeiro tenha influenciado a elaboração do segundo. A esse respeito Febvre & Martin (1992) escrevem que:

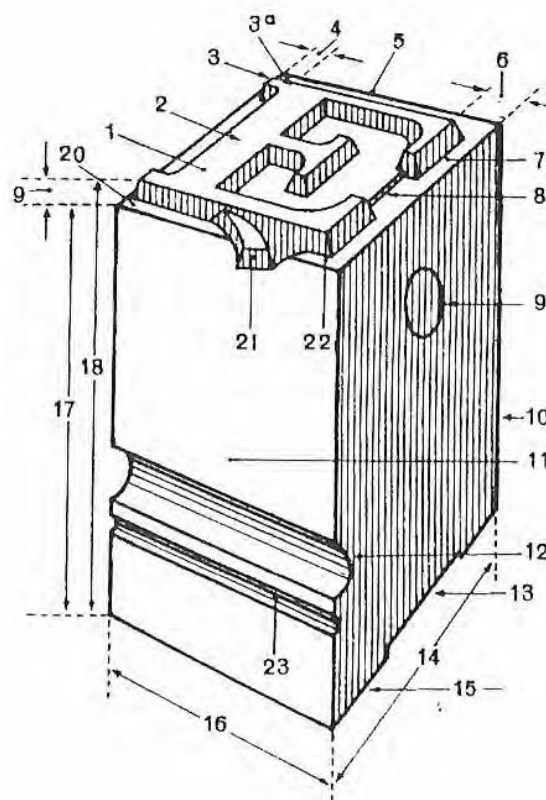
Não que o livro impresso nada deva ao xilógrafo. A vista das gravuras e dos textos gravados em madeira pôde tornar mais tangíveis as possibilidades que oferecia o papel para a reprodução industrial dos textos. Sem dúvida também o sucesso dos xilógrafos permitiu entrever o sucesso que obteria um procedimento mais aperfeiçoado. Talvez, em resumo, a grande difusão dos xilógrafos tenha dado a Gutenberg mais zelo em suas pesquisas e tenha levado Fust a ajudá-lo com seu dinheiro (FEBVRE & MARTIN, 1992, p. 75).

Diante do que foi dito pelos historiadores franceses talvez seja correto dizer que a xilografia tenha criado as condições psicológico-motivacionais para Gutenberg empenhar-se em suas pesquisas. Além disso, no mesmo século XV, os coreanos desenvolveram uma técnica de impressão com tipos móveis muito semelhantes à posteriormente criada pelo ourives alemão, o que, segundo Briggs & Burke (2004), leva

a crer que a “invenção ocidental pode ter sido estimulada pelas notícias do que havia acontecido no Oriente” (BRIGGS & BURKE, 2004, p.26).

Sobre a técnica propriamente dita, Febvre & Martin (1992) afirmam que desde a sua criação, apesar de alguns ajustes, ela permaneceu basicamente a mesma até a “Revolução Industrial e técnica do século XIX” (FEBVRE & MARTIN, 1992, p. 76). Os elementos essenciais deste processo eram as tintas, o uso de caracteres móveis e a prensa.

As primeiras tintas para imprimir, conforme Souza (2002) foram criadas por Schöffer, as matérias-primas básicas eram a fuligem ou o carvão vegetal misturado com água e borracha. Com o passar do tempo cada impressor desenvolveu sua própria tinta, cuja forma era mantida em segredo. Já os caracteres móveis aceleravam e tornavam o processo de impressão mais eficiente. Diferentemente dos xilógrafos, que utilizavam blocos para reproduzir gravuras, Gutenberg criou tipos independentes, soltos, cada qual correspondente a uma letra do alfabeto. O estudioso da leitura Manguel (1997) esclarece que os tipos eram “prismas de metal para moldar as faces das letras” (MANGUEL, 1997, p.158). Veja a seguir a representação de um deles:



tipo móvel
impressão

Imagem de um
utilizado para

Fonte: SOUZA, J. M. Pequena historia del libro. Gijon: Ediciones Trea, 1999.

Por sua vez, a prensa, segundo Febvre e Martin (1992), era o elemento principal da impressão. Sua origem remonta as prensas de vinho. Na oficina tipográfica, seu funcionamento era simples, os historiadores acima citados o descrevem do seguinte modo:

a *matriz*, junção de várias páginas de caracteres solidamente reunidas a fim de não poder se deslocar, é colocada sobre o *mármore* – feito inicialmente, de fato, de uma pedra de mármore lisa e plana mas substituída, no século XVIII, por uma placa de aço. A matriz, assim colocada, é entintada com a ajuda da *bala*; depois a folha é colocada sobre os caracteres. Põe-se então a prensa em ação: uma batida na barra põe em movimento um parafuso sem-fim em cuja extremidade há uma chapa horizontal, a *platina* que é colocada sobre o *mármore*. Assim, a folha, comprimida contra a matriz, pela platina, recebe a impressão dos caracteres (FEBVRE & MARTIN, 1992, p.97).

Sobre a forma dos livros, é licito dizer que elas não sofreram substanciais modificações com o advento da imprensa, pelo menos não inicialmente. A este respeito, Febvre e Martin (1992) esclarecem que os impressores possuíam a preocupação de produzir um objeto semelhante ao já existente, em outros termos, uma preocupação em imitar a estrutura já conhecida pelos leitores. Fato notado, por exemplo, na impressão da Bíblia de 42 linhas, uma vez que ela era produzida com “caracteres que reproduziam com muita fidelidade a escrita dos missais manuscritos da região renana” (FEBVRE & MARTIN, 1992, p.117). A este fato, acrescente-se o de que por muitos anos, conforme os estudiosos franceses da história do livro, os tipógrafos “utilizavam não apenas alfabetos de caracteres isolados, mas também grupos de letras ligadas entre si pelas mesmas ligaduras da escrita manuscrita” (FEBVRE & MARTIN, 1992, p.117). Embora a semelhança, Febvre e Martin (1992) destacam que os leitores sabiam distinguir o impresso do manuscrito.

No que diz respeito à apresentação do escrito, mais especificamente aos tipos de caracteres utilizados para a impressão, existia uma grande variedade deles e não havia uma norma, um padrão. Segundo Febvre e Martin (1992), a escolha do tipo de caractere variava em relação à classe da obra e do público leitor.

Desse modo,

para o clérigo ou para o universitário, livros de escolástica ou de direito canônico impressos em letras de soma; para o leigo, obras narrativas escritas geralmente em língua vulgar e impressos em caracteres bastardos; para os ardorosos defensores o belo estilo, as edições dos clássicos latinos e os escritos dos humanistas, seus admiradores, em caracteres romanos (FEBVRE & MARTIN, 1992, p.121).

Contudo, a diversidade de caracteres não resistiu ao poder unificador da imprensa. Foi preciso aproximadamente um século desde a sua invenção para o tipo romano ser adotado em boa parte do território europeu.

Outro aspecto da história da tipografia que não podemos negligenciar é o de sua difusão pela Europa. A este respeito Febvre e Martin (1992) afirmam que aos olhos do homem do século XX a imprensa parece ter se alastrado lentamente. No entanto, levando-se em conta as dificuldades que se impunham aos que a ela se dedicavam o

processo parece não ter sido tão lento. As palavras dos autores são esclarecedoras sobre esse aspecto:

pensemos nas múltiplas dificuldades que precisaram resolver os homens do século XV - de um século onde as comunicações eram lentas ainda e as técnicas rudimentares; que se pense que, entre 1450 e 1460, somente um punhado de homens, agrupados em Mogúncia em algumas oficinas, conheciam os segredos da arte tipográfica – delicada e complicada para a época; que se pense nas múltiplas dificuldades que os criadores de novas oficinas tiveram que resolver – para reunir matéria-prima necessária, por exemplo: aço das punções, cobre das matrizes, mistura de chumbo e de estanho para os caracteres; que se pense na raridade dos técnicos, entalhadores de punções, fundidores de caracteres e compositores (FEBVRE & MARTIN, 1992, p.266).

O exame das dificuldades que envolviam o trabalho no interior de uma oficina e o próprio sigilo que o envolvia são tratados pelos historiadores franceses como elementos que justificam a lentidão do processo de difusão do escrito impresso pela Europa. Entretanto, a historiadora inglesa Eisenstein (1998), autora de um dos principais trabalhos já publicados sobre o surgimento do impresso e seus desdobramentos políticos, sociais (intelectuais) e econômicos, parece pensar um pouco diferente, pelo menos é isso que dá a entender quando ela diz que “não deve ser difícil chegar ao consenso sobre a idéia de que o aumento ocorrido na segunda metade do século XV foi abrupto, e não gradual” (EISENSTEIN, 1998, p.36).

Contudo, a historiadora não justifica sua afirmação, o que deixa uma dúvida no ar. Mais uma dúvida entre as tantas que cercam a história européia da impressão de livros. Por esta razão, deixemos esta questão de lado e passemos a considerar quais os fatores que convergiram para o seu desenvolvimento, independente de ter sido lento ou não.

Febvre e Martin (1992) assinalam que para compreendermos o desenvolvimento da tipografia, em seu período inicial, é preciso levar em conta o interesse de alguns indivíduos e de alguns grupos ávidos pela aquisição de determinados textos. No caso de indivíduos, de particulares, interessados na arte da impressão, os historiadores franceses citam, como exemplo, o mecenas Jean de Rohan, o qual era

senhor de Bréhan-Loudéac, menos rico e menos poderoso do que poderia sugerir seu nome por era Rohan do ramo mais moço, mas amigo das letras, possuindo um belíssimo castelo, grande residência do século XV

que se vê ainda a alguns quilômetros da comuna de Saint-Étienne du Gué de l'Isle. Foi perto desse castelo que Jean de Rohan instalou, em 1484, dois impressores, Jean Crès e Robin Fouquet, cuja oficina produziu pelo menos dez obras em nove anos, as quais formavam juntas uma verdadeira enciclopédia dos conhecimentos que poderia desejar proporcionar a si mesmo um senhor culto desse tempo: *Le Trépassement de Notre-Dame*; *Le Loys de Trépassés avec le Pèlerinage Maistre Jean de Mung en vision*; *La Patience de Grisélidis*; *Le Bréviare des Nobles*, poema em 445 versos; *L'Oraison de Pierre de Nesson*; *Le Songe de la Pucelle*; *Le Miroir d'or de l'âme pécheresse*; *Les Coustumes et constitutions de Bretagne* e, naturalmente uma *Vie Jésus-Christ*, assim como o inevitável *Scret des secrets d'Aristote* (FEBVRE & MARTIN, 1992, p.255).

Apesar da existência não rara de indivíduos como o citado acima, o papel principal na difusão do impresso, pelo menos em seus primeiros anos, ficou a cargo das instituições eclesiásticas. A instabilidade política e os recorrentes conflitos ocasionaram a destruição de muitas igrejas e de seus respectivos acervos de liturgia. Como foi o caso, citado por Febvre & Martin (1992), dos cônegos de Dole, que tiveram sua cidade pilhada pelos franceses. Como resultado os homens de fé ficaram sem os seus livros. Além desse, outro exemplo por eles mencionado é o da contratação do melhor impressor de Paris, Jean Du Pré, para executar um trabalho de impressão de um missal para uso da diocese de Chartres.

Em geral, o interesse dos membros da Igreja era simplesmente o de multiplicar seus livros. Desse modo, estudantes de diferentes cidades e países poderiam consultar uma quantidade maior de obras que até então eram de difícil acesso. Acrescente-se como elemento facilitador desse processo a tradução de inúmeras obras para diferentes línguas.

A fala de impressores alemães, citados por Febvre & Martin (1992), é emblemática sobre a relação entre eclesiásticos e a tipografia. Para eles a impressão é “auxiliar da Igreja” (FEBVRE & MARTIN, 1992, p.257) ou ainda “padres de Deus, ensinando não a palavra falada, mas a palavra escrita” (FEBVRE & MARTIN, 1992, p.257).

Não obstante a importância da imprensa para alguns homens de fé, a Igreja não poderia encabeçar ou levar por si o projeto de expansão da tipografia. Isto porque esse não era um projeto de fé, mas um projeto comercial, ou melhor, industrial. Se por um lado, como vimos nas páginas anteriores, a Igreja na época dos manuscritos assumiu o

monopólio sobre sua produção e circulação, por outro, na época do impresso, outros elementos mais complexos entravam em jogo. Afinal, uma empresa só subsiste diante das mais favoráveis condições comerciais. Era preciso encontrar um mercado consumidor: ele estava nas cidades universitárias.

A imprensa era uma indústria e todo o empreendimento estava fadado a um fracasso mais ou menos remoto, se ao cabo de algum tempo a nova oficina não se achasse estabelecida sobre bases bastante sólidas e saudáveis para obter ganhos – ou pelo menos, cobrir suas despesas. De maneira que, de fato, entre todas as oficinas criadas por mecenas ou eclesiásticos e também entre aquelas cuja criação eles favorecem, só subsistem, ao cabo de certo tempo, as que se encontram em condições comerciais convenientes (FEBVRE & MARTIN, 1992, p.258).

Ademais,

Antes de qualquer coisa colocava-se a questão do mercado: era preciso poder encontrar, se possível no local, uma clientela estável e suficientemente considerável. Essa é a razão de as oficinas se multiplicarem e prosperarem nas grandes cidades universitárias (FEBVRE & MARTIN, 1992, p.258).

Segundo Febvre & Martin (1992), entre os anos de 1460 e 1470 a arte de imprimir livros começava a se difundir. Inicialmente, na Alemanha, pois a classe comerciante deste país estava disposta a investir na criação de oficinas e, além disso, os alemães possuíam conhecimento sobre o trabalho com o metal, haja vista a existência de uma quantidade substancial de minas naquele país. Na década de 80, do século XV, a Europa Ocidental possuía mais de uma centena de oficinas tipográficas, distribuídas da seguinte maneira: “50 na Itália, cerca de 30 na Alemanha, 5 na Suíça, 2 na Boêmia, 9 na França, 8 na Holanda, 5 na Bélgica, 8 na Espanha, 1 na Polônia e 4 na Inglaterra” (FEBVRE & MARTIN, 1992, p.270).

Para Febvre & Martin (1992), a partir do ano de 1480 os livros impressos já eram utilizados por todas as partes, e seus efeitos sentidos, segundo Eisenstein (1998), não só nas relações “entre os homens de cultura, mas também entre os sistemas de idéias” (EISENSTEIN, 1998, p.60).

A produção em maior escala, possibilitada pela tipografia, acabou por aumentar o número de textos em circulação ou, para falar como Eisenstein (1998), aumentou o

acervo de leitura. Os impressores produziam não só obras contemporâneas, mas, também, clássicos antigos. Com isso, o número de obras consultadas pelos leitores cresceu. O que nas palavras de Eiseinstein (1998) significou o término do “tempo do glosador e do comentarista, e teve início uma ‘era de intensas referências cruzadas entre um livro e outro’” (EISENSTEIN, 1998, p.59 – grifos do autor).

Nesse sentido,

Ao explicar os motivos pelos quais Montaigne percebia, nos livros por ele consultados, um grau maior de “conflito e diversidade” do que haviam constatado os comentaristas medievais na época anterior, impõe-se dizer algo sobre a maior quantidade de livros que ele tinha à mão. [...] Estantes de livros abastecidas com mais abundância só poderiam obviamente aumentar as oportunidades de consultar e comparar diferentes textos (EISENSTEIN, 1998, p.59).

A imprensa, como se pode perceber a partir das análises de Einsentein (1998), alterou a organização do conhecimento, bem como seu modo de produção. Isto porque “a maior produção, dirigida a mercados relativamente estáveis, criou condições que favoreceram inicialmente novas combinações de velhas idéias e, mais tarde, a criação de sistemas de pensamento inteiramente novos” (EISENSTEIN, 1998, p.60).

A historiadora inglesa, no curso de sua obra, analisa ainda os efeitos da imprensa sobre outros fatos históricos, como a Renascença e a Reforma Protestante. Mas não há necessidade de adentrarmos estas veredas, afinal, o que nos importa, de fato, são seus efeitos sobre as maneiras de ler. E a esse respeito, temos poucas pistas. Sabe-se, por exemplo, de acordo com Manguel (1997) que os tipos itálicos diminuía a velocidade dos olhos. Ao que tudo indica as maneiras de ler não sofreram grandes alterações nos primeiros momentos do aparecimento do livro impresso. Conhecemos, por Eisenstein (1998), dados quantitativos, isto é, o número de textos em circulação cresceu rapidamente. No entanto, com relação a dados qualitativos, o mesmo não pode ser dito. Afinal, a forma dos textos, em relação ao manuscrito, sofreu poucas alterações. A imagem a seguir demonstra tal fato:

Quid loquar de sancti hominibus cum apollo
lus paulus uas electionis et magister
gentium. qui ex consuetudine tam in his
fines loquebatur dicens. In experimentum quatinus
quis qui in me loquitur tribus. Post Damascum
cum iherosolymis lustratum ascendit iherosolimam
ut uideret Petrum. et mansit apud eum diebus
quindecim. Hoc enim multis eisdem et og
tadus suus gentium pectus instruendus
erat. Rursusque post annos quatuordecim assump
to Barnaba et Tito expulsus cum apostolis
euangelium. ne forte inuani curaret aut cur
risset. Habet nescio quid latens energie
uultus actus. et in aures discipuli de auctoritate
ore transmissa fortius sonat. Unde et Elchimus
cum Rodi exularet. et legeretur illa. Denotans
oratio quam aduersus eum habuerat. multumque
necnon atque laudantibus suspirans ait. Quid si
ipsam audirent beati sua uerba resonantem.

Quid loquar de sancti hominibus.
cū aplos paulus uas electionis.
et magister gentium. qui de consuetudine
tam in se hospitis loquebatur. dicens. In
experimentum quatinus quis qui in me
loquitur xpc. Post damascum arabiamque
lustratū: ascendit iherosolimā ut uideret
petrū et māsit apud eū diebus quindecim.
Hoc autē multis eisdem et ogdo
adie fuerat? gentium pōtatem instruē
dus erat. Rursūq; post ānos quatuor
decim assumpto barnaba et tito: expul
sū ē cū aplis euāgeliz. ne forte in uā
curia curaret aut currisset. Habet
nescio qd latens energie: uultu uocis
actus. et in aures discipuli de auctoritate
ore transmissa: fortius sonāt. Unde et
elchimus cū rodi exularet. et legeretur .

Comparação entre dois fragmentos de textos, um manuscrito e outro impresso.

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

Os fragmentos acima demonstram muito claramente que as formas dos textos sofreram poucas alterações nos primórdios da impressão. A forma de apresentação do texto manuscrito se perpetuou no impresso, assim como, muito provavelmente, se tenham perpetuado as maneiras de ler. A fusão de estruturas é nítida. O que demonstra que os suportes não se anulam, nem simplesmente se substituem. No caso do livro manuscrito e do impresso, elementos estruturais e de apresentação do texto são incorporados pela nova materialidade, fazendo com que a mudança, para o leitor, não seja radical.

Portanto, na mudança do manuscrito para o impresso, indiscutivelmente, o número de textos em circulação aumentou, mas as maneiras de ler possivelmente não, pelo menos não inicialmente. Não coloco à prova a promoção pela imprensa de uma leitura intensiva, isto é, de poucos textos constantemente revisitados, para uma extensiva, ou seja, de vários títulos. Contudo, que os modos de ler tenham acompanhado

essa mudança é outra questão, sem dúvida, mais delicada. Não podemos nos esquecer que quando falamos sobre leitura, entra em jogo um elemento fundamental para a história, porém pouco discutido: refiro-me às mentalidades. As mentalidades são os elementos que historicamente mudam mais lentamente. A esse respeito cito Le Goff (2003), em uma passagem elucidativa, a qual evidencia que as mentalidades pertencem à dinâmica social, mas levam um tempo maior para se modificarem:

Os homens servem-se das máquinas conservando as mentalidades anteriores a essas máquinas. Os automobilistas têm um vocabulário de cavaleiros; os operários das fábricas do século XIX, a mentalidade dos camponeses, seus pais e avós (LE GOFF, 2003, p.72).

Entretanto, em um mesmo período histórico podem coexistir diferentes mentalidades. Como é caso quando analisamos a leitura na tela do computador, mais especificamente no que diz respeito a comportamentos levados da cultura do impresso para o gráfico eletrônico do computador. Como se verá nas próximas páginas, dedicadas ao trabalho de campo e a análise do material dele oriundo, alguns sujeitos quando diante da tela perpetuavam comportamentos característicos do suporte anterior, outros sujeitos cessavam com os comportamentos do impresso e desenvolviam novos, mais apropriados à leitura na tela.

2. Em busca da leitura na tela na escola

A execução de um trabalho de mestrado ou doutorado está longe de ser uma tarefa simples. Inicialmente, a elaboração do projeto de pesquisa é um grande desafio. Nele, alguns caminhos, objetivos e autores são indicados. Contudo, com o passar do tempo, normalmente, quando já se está matriculado em um programa de pós-graduação, algumas questões são revistas, repensadas, surgem novas orientações. Outro grande problema é o de selecionar o caminho metodológico pelo qual se desenvolverá a pesquisa. A coleta, nos casos em que ela é necessária, o tratamento e a organização da exposição dos dados se tornam um grande desafio. Creio que são estes os enfrentamentos intelectuais de todos os pesquisadores de nível acadêmico, das humanidades ou não, jovens ou experientes. Nas páginas a seguir, será apresentada a metodologia que guiou a execução deste trabalho, isto é, o caminho percorrido em busca de respostas às problemáticas propostas nesta pesquisa. Tudo isso passará pela análise e apresentação dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados, identificação do campo de pesquisa e dos sujeitos dela participantes; serão ainda reportados os dados coletados e sua análise.

2.1 O olhar do pesquisador por meio da pesquisa etnográfica

Nas páginas iniciais deste trabalho, indiquei a leitura na tela do computador como objeto de pesquisa, pois esse é um assunto ao qual foi dada pouca atenção até agora, apesar de sua grande importância, além de ser tema merecedor de uma análise mais aprofundada e consistente. Os trabalhos disponíveis nesse campo, hoje, pecam pela superficialidade e leveza.

As metas de pesquisa utilizadas buscaram identificar as maneiras como o aluno lê na tela do computador, já presentes na escola. Buscam ainda mapear as estratégias de leitura mobilizadas pelos alunos, pois este é fato muito influente nas tomadas de decisões deles quando se dão a essa prática. Não se deixa de lado o fato de que as formas dadas aos textos influenciam no processo de atribuição de sentido do leitor ao escrito. Considera-se, finalmente, que novos suportes de leitura incitam novos modos de operar o pensamento.

Tendo em vista as metas de pesquisa propostas e em respeito ao referencial teórico, o estudo de caso do tipo etnográfico foi selecionado como procedimento metodológico para coleta de dados.

O método é chamado “do tipo etnográfico” e não somente “etnográfico”, por não guardar todas as características epistemológicas de sua disciplina de origem, a antropologia. Mas não por isso perde em complexidade e densidade. Por isso, não deve ser empregado como uma simples técnica de coleta de dados, porque é mais do que isso, é um enfoque ou uma abordagem, a qual deve orientar os passos e procedimentos do pesquisador em campo. Além disso, é relevante dizer que o estudo do tipo etnográfico é um procedimento flexível, por esta razão conhecê-lo em profundidade é de suma importância para que não se cometam erros procedimentais e se explorem melhor as possibilidades que o método oferece.

Desse modo, começarei a exposição dessa metodologia pelo resgate da história da etnografia, porque é importante que se conheça seu berço. Feito isso, passarei à sua inversão em direção à pesquisa em educação e, por fim, do seu emprego nesta pesquisa.

2.2 O estudo etnográfico em perspectiva histórica

Desde a sua mais tenra existência o homem manifestou interesse pelo estudo de seus semelhantes não só no que diz respeito às funções vitais, a fisiologia, mas, também sobre a vida social. A esse respeito, afirma Laplatine (2005), que em todas as sociedades, em todos os momentos históricos existiram homens empenhados em observar outros homens, como se observar o outro fornecesse a chave para compreensão de si.

Entretanto, o projeto de constituição de uma ciência que tomasse o homem como objeto de estudo surgiu somente no século XVIII. Contudo, desde o século XV uma série de acontecimentos serviu de combustível para a constituição de um novo modo de pensar na população do velho continente.

Nesse sentido, o surgimento do capitalismo, a formação dos Estados Nacionais, a ascensão da burguesia como classe social hegemônica e a ânsia por expandir o cristianismo para o além-mar construíram a atmosfera e as condições necessárias às expedições marítimas em busca de novas terras e riquezas. Nos novos territórios, estranhos, já ocupados e por povos de costumes considerados, pelo homem branco europeu, horrendos, o choque era inevitável. Tornou-se um dos mais tristes episódios da história humana, mas que não cabe aqui descrevê-lo. Dessa história, de mudanças e novos rumos, manchada pelo sangue e pelo suor dos ameríndios dos trópicos e dos negros africanos, nos interessa outro desdobramento, batizado de antropologia.

A antropologia é fruto da execução do projeto de expansão comercial e territorial europeu. Ao expandir-se para além do Atlântico, circunavegar o continente africano e adentrar os portões do oriente misterioso, o europeu tomou conhecimento da existência de outros povos, de outras culturas, de outros costumes, enfim, de novos modos de pensar. Conforme Laplatine (2005) foi justamente para estas populações, chamadas simples ou primitivas, que o olhar atento dos primeiros antropólogos se voltou.

Neste período inicial, as pesquisas antropológicas eram feitas a várias mãos, ou seja, existia uma divisão de tarefas. O pesquisador não mantinha contato direto com as sociedades estudadas; os dados eram obtidos por intermédio de viajantes ou missionários que por motivos políticos ou religiosos conviviam por um tempo com algum destes povos. O pesquisador, como se pode perceber, não saía a campo; a ele cabia a tarefa exclusiva de refletir sobre o material coletado por outrem.

Contudo, esta forma de condução da pesquisa antropológica esboçou sinais de mudança na primeira década do século XX. Segundo Laplatine (2005), o pesquisador percebeu a importância da coleta de dados *in loco*, isto é, de experimentar a vida junto às sociedades estudadas. O campo de pesquisa, local longínquo e exótico, utilizado apenas para ilustrar as pesquisas, acabou convertendo-se em moradia, lugar de convivência e diálogo, em suma, fonte de pesquisa. Laplatine (2005) define essa mudança de atitude do estudioso da antropologia da seguinte maneira:

Ele aprende então, como aluno atento, não apenas a viver entre eles, mas a viver como eles, a falar sua língua e a pensar nessa língua, a sentir suas próprias emoções dentro dele mesmo (LAPLATINE, p.76, 2005).

A este novo modo de conduzir a pesquisa antropológica, Laplatine (2005) destaca dois dos principais responsáveis: o antropólogo americano Franz Boas e o polonês naturalizado inglês Bronislaw Malinowski, estudiosos que tiveram atuação decisiva para a formulação da etnografia.

Franz Boas é conhecido por seus estudos sobre os Kwakiutl e os Chinook da Colúmbia Britânica. Segundo Laplatine (2005), o estudioso constantemente afirmava que em campo tudo deveria ser anotado, pois cada elemento constitutivo da sociedade possui uma importância única, desde a maneira e os ingredientes utilizados na preparação de um alimento às crenças mitológicas. Distribuía sua atenção igualmente entre os membros do grupo, buscava apreender a maneira com que, sobretudo os mais humildes, “classificavam suas atividades mentais e sociais” (Laplatine, p.78, 2005).

Contemporâneo de Boas, Malinowski ficou conhecido por seus estudos junto às populações das ilhas Trobriand do Pacífico. O pesquisador é ainda hoje lembrado graças ao esforço desempenhado na tentativa de compreender o que sentiam os indivíduos

pertencentes a uma cultura estranha. Criador da observação participante, segundo Laplatine (2005), fez dela uma participação psicológica, em que deveria compreender e compartilhar os sentimentos dos homens e mulheres por ele observados.

O antropólogo polonês buscava compreender as sociedades a partir de seu presente, do momento vivido. Sua originalidade na maneira de conduzir os estudos rendeu uma nova abordagem da antropologia, o funcionalismo. Definido da seguinte maneira:

[...] o indivíduo sente um certo número de necessidades, e cada cultura tem precisamente como função a de satisfazer à sua maneira essas necessidades fundamentais. Cada uma realiza isso elaborando instituições (econômicas, políticas, jurídicas e educacionais...), fornecendo respostas coletivas organizadas, que constituem, cada uma a seu modo, soluções originais que permitem atender a essas necessidades (LAPLATINE, p. 81, 2005).

Essa concepção por duas razões foi muito criticada: a primeira porque serviu de base para alguns discursos legitimadores do colonialismo do século XX; a segunda por atribuir as instituições o poder de prover todas as necessidades dos homens. Todavia, apesar das críticas, Malinowski é ainda hoje respeitado por suas contribuições. Ao lado de Boas, ensinou a importância da permanência do pesquisador em campo e da compreensão da mentalidade dos povos; ensinou que qualquer objeto por mais simples que pareça pode ser representativo de toda uma cultura e que os homens nunca desaparecem em proveito do sistema (LAPLATINE, 2005).

A etnografia surge, portanto, no interior da antropologia, no momento em que os pesquisadores desta disciplina percebem a importância do trabalho de campo. Surge como um enfoque que postula a necessidade de apreensão da sociedade tal como é percebida de dentro pelos atores sociais com os quais o pesquisador mantém uma relação direta (LAPLATINE, 2005). No entanto, após firmar uma nova orientação de pesquisa, a antropologia se depara com um novo obstáculo, aparentemente intransponível: a escassez de sociedades ditas primitivas. O projeto civilizador capitalista não as poupou, o objeto de estudo da antropologia estava desaparecendo.

2.3 A etnografia como alternativa metodológica na pesquisa em educação

A escassez do objeto de pesquisa da antropologia suscitou inúmeras discussões, resultando na ampliação do escopo investigativo desta disciplina. O antropólogo passou a se ocupar não somente do homem primitivo, mas do “homem em todas as sociedades, sob todas as latitudes em todos os seus estados e em todas as épocas” (LAPLATINE, p. 16, 2005). Isso significa, que o objeto empírico da antropologia ampliou-se das sociedades primitivas ou simples às sociedades complexas. Segundo Rockwell e Ezpeleta (1989), o antropólogo ao focar as sociedades mais desenvolvidas passou a observar como estranhos, rituais familiares.

Neste quadro de mudanças, a etnografia, definida como instrumento para criação de conhecimento calcado na observação direta dos comportamentos sociais a partir de uma relação humana (LAPLATINE, 2005) foi descoberta por outras áreas do conhecimento e converteu-se em método de pesquisa de outras ciências.

No terreno educacional, os primeiros empregos da etnografia remontam a década de 1970, no intuito de apreensão da prática escolar cotidiana. Nesta transposição, nem todos os requisitos da antropologia necessitariam ser cumpridos pelo pesquisador da educação. Por isso, o que se tem feito segundo André (1995), é uma adaptação da etnografia à educação, ou seja, nas pesquisas em educação não se faz etnografia em seu sentido estrito, mas estudos do tipo etnográfico.

Associado a esse tipo de estudo, conforme André (1995) aparece o estudo de caso, isto é, um estudo que abarca as características da etnografia e, adicionalmente, focaliza uma unidade bem definida. Trabalhados conjuntamente, que é o caso desta pesquisa, recebem o nome de estudo de caso do tipo etnográfico. Lembrando que o caso pode ser escolhido por sua singularidade ou por ser representativo de outros.

Para que um estudo em educação seja caracterizado como do tipo etnográfico, ele deve abranger os seguintes procedimentos: a observação participante, a análise de

documentos e a entrevista. No entanto, a etnografia é uma abordagem aberta e flexível, em que mesmo estando em andamento o trabalho, é possível a inclusão de outros procedimentos à coleta de dados, bem como o aprofundamento de algumas questões, revisão de outras e a escolha de novos sujeitos.

A respeito dos procedimentos constitutivos do estudo etnográfico é importante frisar que a observação é chamada participante devido ao grau de interação e vivência entre o pesquisador e a realidade estudada. Os documentos são utilizados para uma melhor contextualização do objeto e seu contexto, e as entrevistas possibilitam o esclarecimento e aprofundamento de certos problemas da pesquisa.

Outro importante elemento do estudo do tipo etnográfico é a ênfase no processo e não no produto da pesquisa. O pesquisador deve estar constantemente atento ao que está ocorrendo, buscando observar e questionar a evolução de seu objeto de estudo.

Ainda sobre suas características, cabe dizer que:

[...] a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, p. 30, 1995).

Por fim, creio que é importante registrar uma advertência de André (2005), segundo a qual, “a pesquisa etnográfica não pode se limitar à descrição de situações, ambientes, pessoas, ou à reprodução de suas falas e de seus depoimentos” (ANDRÉ, p.44, 1995). A etnografia, portanto, não é uma técnica de descrição; o pesquisador não pode reduzir seu trabalho de permanência junto à unidade estudada a uma mera descrição, ou seja, o pesquisador tem por dever:

[...] ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo (ANDRÉ, p. 44, 1995).

Foi o que tentei fazer na pesquisa de campo descrita a seguir

2.4 Identificação do campo de pesquisa e justificativa de sua escolha.

A observação participante nesta pesquisa foi inteiramente realizada na Escola Estadual “Professora Cleophânia Galvão da Silva” localizada no município de Assis no interior do estado de São Paulo. A escola atende a alunos do ensino médio no período matutino e alunos do ensino fundamental no horário da tarde.

Conforme registrado no plano de gestão da instituição, referente ao período de 2003-2006, a maior parte dos alunos é proveniente de famílias de baixa renda, domiciliados em localidades circunvizinhas à escola; apenas um 1% do total é proveniente da zona rural. Segundo o referido documento, a limitação financeira do alunado é bastante evidente, notada na dificuldade para aquisição do material escolar, na alimentação deficitária e nas condições de saúde. Em razão desses limites uma parcela dos alunos, além de estudar, já executa algum trabalho. Todavia, esses alunos-trabalhadores reconhecem a importância da escola para a garantia de um futuro melhor, ou em outros termos, para a garantia de um espaço em um mercado de trabalho cada vez mais concorrido e exigente.

O corpo docente é formado por quarenta e oito professores, todos com graduação completa no ensino superior. A escola coloca à disposição deles diferentes recursos didático-pedagógicos, desde os livros didáticos e sala de informática, passando por sala de vídeo, laboratório de ciências, biblioteca escolar, jornais, revistas, livros didáticos e mapas. Além desses, a escola possui alguns equipamentos eletrônicos/ audiovisuais à disposição dos professores e alunos, dentre eles dois vídeos-cassetes, dois aparelhos de televisão, uma antena parabólica, um retroprojeto, um projetor de slides, uma máquina fotográfica, cinco aparelhos de som, dez microcomputadores, três impressoras, um *scanner* e uma câmera filmadora.

Importantes atividades são desenvolvidas todos os anos na escola, dentre elas, gincanas culturais, grupos teatrais e de dança, musicais, campanhas educativas e de prevenção de doenças e o projeto rádio escola. É salutar dizer que no período em que a

pesquisa foi desenvolvida na escola, algumas dessas atividades foram presenciadas, principalmente as teatrais, coordenadas pela professora de Língua Portuguesa.

A comunidade local conta com alguns locais públicos de socialização e lazer, além do próprio espaço escolar, que abre suas portas nos finais de semana em razão do vínculo com o Programa Estadual Escola da Família.

Creio assim, mesmo que resumidamente, ter descrito o local em que ocorreu a pesquisa de campo, bem como o recorte social, no qual se encontravam inseridos os sujeitos observados.

Passo agora à justificativa da escolha desta unidade para a realização do estudo. A escolha se deu, inicialmente, pelo fato da escola possuir uma sala de informática com computadores conectados à Internet, requisito básico para a realização da pesquisa.

A unidade aparentava ser representativa de outros casos, isto porque tive a falsa impressão de que a sala de informática era utilizada apenas para as pesquisas escolares e com restrições, como ocorre em muitas outras escolas. Mas com o prolongamento da permanência em campo, percebi que a impressão inicial estava equivocada e que na realidade a sala de informática permanecia aberta durante todo o dia. Os alunos tinham acesso irrestrito a ela, mas nem por isso a danificavam, pelo contrário, apresentavam por ela um grande zelo.

A porta de uma sala de informática mantida aberta não significa apenas inclusão digital, afinal a inclusão digital é mais um dos mal entendidos do país; a permanência daquela porta aberta representava para muitos alunos a única possibilidade de contato com o computador e com a Internet, fato notado entre os sujeitos participantes da pesquisa, pois nenhum deles possuía computador em sua residência. A escola era o único local em que poderiam utilizá-los sem nenhum custo.

Diferente do que se observa não raramente, em outras escolas, em que salas de informática são mantidas fechadas para que os alunos não danifiquem os equipamentos, na unidade em que a pesquisa de campo ocorreu, o direito de acessá-los era garantido.

2.5 Identificação dos sujeitos

Foram selecionados seis sujeitos para as atividades. O critério de seleção baseou-se no uso ou não da Internet como fonte para as pesquisas escolares. Os sujeitos foram selecionados entre dois grupos de alunos de cada uma das sétima séries da escola. A escolha ocorreu por meio de uma conversa com os alunos em que foi a eles explicado os objetivos e procedimentos da pesquisa. A partir disso, aqueles que se mostraram espontaneamente interessados foram selecionados.

2.6 Procedimentos e instrumentos para coleta de dados.

Os sujeitos foram observados em situação de leitura no impresso e na tela. Estas situações foram planejadas e executadas com vistas a criar uma atmosfera de pesquisa escolar, pois assim seria criada uma situação mais ativa de leitura, em que o sujeito leva questões ao texto, busca respostas e apresenta os resultados. Trata-se de uma nova forma de entrada no texto, de um novo espírito de leitura.

Contudo, antes de nos aprofundarmos nesse ponto, é preciso dizer que todos os sujeitos participantes da pesquisa responderam a um questionário fechado e foram entrevistados anteriormente às observações. Os questionários foram aplicados e as entrevistas realizadas no segundo contato que tive com os sujeitos, lembrando que o primeiro foi o que se deu a escolha dos participantes.

Os questionários fechados foram empregados no intuito de se levantar dados preliminares sobre o uso e conhecimento que os sujeitos possuíam sobre o computador e a Internet. O questionário foi apresentado aos sujeitos na própria escola, anteriormente às entrevistas. O questionário do modo com que foi empregado nesta pesquisa, isto é, constituído por questões fechadas, de múltipla escolha, em que o indagado assinalava uma alternativa ou mais de uma por ordem de importância, é um instrumento simples, utilizado em complemento às entrevistas.

Sobre o uso da entrevista, é válido assinalar que ela é um dos principais instrumentos de pesquisas qualitativas. A sua utilização, segundo Zago (2003), não segue receitas prontas. A regra é respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada [...] (ZAGO, 2003, p.294).

A entrevista não é uma simples técnica da qual o pesquisador lança mão para acessar dados sobre seu objeto de pesquisa. Ela é muito mais do que isso, ela é “parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo” (ZAGO, 2003, p.295).

Nas entrevistas realizadas neste estudo, utilizei um roteiro semi-estruturado de questões. A opção por essa modalidade de entrevistas e não somente pelo questionário fechado ocorreu em razão desta última impedir “todo o imprevisto e o desencadeamento de uma dinâmica que é própria de cada encontro” (ZAGO, 2003, p.305).

Tratando-se de uma relação social, temos que contar com esta realidade viva sujeita a imprevistos, os quais, com frequência, oferecem pistas importantes para a compreensão do fenômeno estudado. Essas pistas revelam a singularidade de cada entrevista. Dependendo da importância que sentimos em esclarecê-las e aprofundá-las, vamos além do que foi previsto no roteiro inicial. Porém, cuidados são sempre necessários. Não se trata simplesmente de estender a entrevista a todas as direções. O interesse é acrescentar questões que a situação sugere quando estas têm relação com a problemática de pesquisa [...] (ZAGO, 2003, p.305).

Com as entrevistas, tentou-se investigar o que era a leitura para os sujeitos, a relação deles com essa prática, bem como os procedimentos de pesquisa escolar por eles adotados e a relação que possuem com o computador e a Internet.

Retomando a organização das observações, os temas selecionados para as pesquisas escolares, em que os sujeitos seriam observados lendo, eram de natureza histórica. A escolha se deu na tentativa de demonstrar aos sujeitos a importância de se historicizar os problemas e questões do presente, além disso, tentei despertá-los para o fato de que o conhecimento hoje existente é uma construção histórica. Por isso, em todas as ocasiões de coleta era mostrado aos sujeitos que o conhecimento do passado pode nos levar a não cometer erros já cometidos outrora. Ou seja, tentei dar início a um processo, que é longo, de construção de uma consciência histórica.

Dessa forma, as atividades de pesquisa escolar eram sempre iniciadas com uma problematização de questões do tempo presente, obviamente relacionadas ao tema histórico a ser pesquisado. Depois dessa etapa, da qual os sujeitos podiam participar livremente, seja com perguntas ou comentários, eram fornecidas a eles duas perguntas relacionadas ao tema da discussão para as quais deveriam buscar respostas na leitura do material impresso e na tela *on-line*.

Todas as atividades foram registradas em vídeo. Os sujeitos foram observados em situação de pesquisa escolar/leitura nos dois suportes, impresso e tela, pois era objetivo desta pesquisa tentar identificar comportamentos levados do suporte mais antigo, o livro impresso, para o mais recente, a tela do computador. Os registros em vídeos auxiliaram nessa tarefa, sobretudo no que diz respeito aos gestos e às posturas do corpo no momento da leitura. Contudo, foi um *software* instalado nos computadores que contribuiu decisivamente para o mapeamento da leitura na tela.

O *software*, chamado *wisecam*, sobre o qual os sujeitos foram devidamente avisados, registra todos os passos do sujeito no computador. Em outras palavras, trata-se de um *software* de tutorial que registra, em forma de vídeo, a trajetória percorrida pelo sujeito no computador, tendo ele executado qualquer tarefa. No caso desta pesquisa, o *software* possibilitou uma rigorosa análise posterior de todos os sites visitados, o trajeto percorrido com o *mouse*, os toques na barra de rolagem e as palavras-chave pesquisadas. Este recurso ainda permitiu a observação da tomada de decisões dos leitores, os momentos de indecisão, a seletividade e a objetividade da leitura.

Por fim, sobre as filmagens e o *software*, é importante dizer que eles forneceram os elementos não-verbais das situações, possibilitando a identificação de comportamentos não percebidos durante a observação e o confronto desses com os dados com as anotações de campo.

O último procedimento empregado foi o grupo focal. Trata-se de um instrumento utilizado em pesquisas com grupos de pessoas, em que elas são escolhidas segundo critérios específicos e o problema proposto para estudo.

Segundo Powell e Single, citados por Gatti (2005), “um grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL E SINGLE apud GATTI, 2005, p.7). Nestas reuniões o grupo desenvolve discussões acerca de algum tema de naturezas diversas a partir de uma atividade desencadeadora, como a leitura de um texto, de artigo de jornal, assistir a um filme ou documentário, entre outras.

O grupo focal foi utilizado com o objetivo de se discutir os temas das pesquisas escolares, isto é, sondar a compreensão das leituras realizadas pelos sujeitos; bem como discutir temas relacionados ao próprio ato de ler, ou seja, as percepções dos sujeitos com relação as leituras realizadas nos diferentes suportes. O grupo focal foi, ainda, importante para o aprofundamento da compreensão dos dados oriundos dos procedimentos anteriores. Na pesquisa empírica, essa atividade era dividida em dois momentos: no primeiro era realizada uma discussão sobre os temas das pesquisas escolares (verificação/sondagem da compreensão das leituras) e no segundo uma discussão sobre o uso da Internet como fonte para as pesquisas escolares, bem como a atitude do leitor diante dos diferentes suportes, tela e material impresso, e as atitudes em relação à leitura na tela e/ou do texto eletrônico.

Os procedimentos aqui descritos foram testados em uma pesquisa-piloto, tendo sido um importante momento para confirmação e ajustes de alguns deles.

Os dados coletados encontram-se expostos nas próximas páginas organizados em seções norteadoras. No interior dessas seções organizam-se categorias, formuladas consoante os postulados da análise de conteúdo, analisadas com base em bibliografia especializada. Por fim, é preciso assinalar que os dados foram categorizados e expostos

separadamente, em seções norteadoras, por uma questão didática, visando a uma melhor organização, mas o vínculo teórico entre eles não foi negligenciado.

3. Leituras e leitores da tela na escola

Este capítulo tem por objetivo interpretar os dados cuja coleta foi discutida no capítulo 2 desta dissertação. Para tal efeito, foi feito um levantamento teórico, considerando o escopo deste trabalho. Analisei os dados à luz dessa literatura, procurando tecer algumas reflexões sobre os resultados.

3.1 Novos leitores, novos textos, novas maneiras de ler.

Nesta seção, serão discutidas as maneiras de ler diante da tela do computador. A esse respeito à primeira anotação a ser feita é a de que existem duas modalidades de leitura na tela do computador: *on-line* e *off-line*. Isto significa que textos podem ser lidos na tela do computador conectado à Internet, por isso, *on-line*, ou com o

computador desconectado, ou seja, leitura de textos salvos na memória do computador, que eventualmente podem ter sido extraídos da *web*, por isso, *off-line*. Esta constatação é, aparentemente, óbvia, mas não aparece em nenhum outro trabalho que se dedicou a este mesmo tema e, interessantemente, foi percebida nas condutas dos sujeitos observados.

Ao longo da exposição, as condutas de leitura *on-line* e *off-line* serão consideradas, mas é importante frisar que a ênfase recairá sobre a modalidade *on-line*, isto é, a da leitura na Internet, mesmo porque os dados foram coletados em atividades de pesquisa escolar na rede, quando os sujeitos utilizavam o computador.

Para iniciar a argumentação, gostaria de destacar os trabalhos de Nielsen (1997) e de seus colaboradores, uma vez que os dados por eles fornecidos se apresentam como relevantes para o problema aqui aventado, apesar da preocupação deste estudioso não ser a educação. De nacionalidade norte-americana, Nielsen ganhou notoriedade por seus estudos sobre *design* de *websites*, no domínio do conhecimento intitulado usabilidade. A preocupação desse pesquisador é a de tentar aprimorar, constantemente, a organização dos *websites* para que os usuários possam neles efetuar uma navegação mais fácil e rápida, ficando mais próximos de satisfazer seus objetivos pessoais.

Interessado, portanto, em aprimorar o *design* de interface de *websites*, a preocupação majoritária de suas pesquisas é comercial. Mas, ainda assim, dentre seus estudos, existem alguns de grande relevância para a argumentação aqui empreendida, uma vez que desvelam comportamentos habituais de usuários da Internet no momento em que se encontram navegando na rede, pois nesse contexto, o tema da leitura emerge muitas vezes como capital, haja vista que a tecnologia da Internet ancora-se em textos escritos.

Para o pesquisador da usabilidade, compreender a dinâmica da leitura na tela *on-line* significa identificar aquilo que deve constar em um *website* e o que não deve. Isto é, a navegação se dá em concordância com o ato de leitura e é regida por ele, que ainda revela os movimentos do usuário pela rede. Dessa forma, a arquitetura ideal dos *websites* é elaborada a partir das atitudes reveladas por esta atividade (pela leitura).

Em um estudo sobre como os usuários lêem na tela, *on-line*, Nielsen (1997) afirma que eles simplesmente não lêem. Segundo o pesquisador, do número total de sujeitos participantes de seu estudo apenas 16% realizam uma leitura que ele chama de palavra por palavra, o restante mobiliza uma estratégia por ele intitulada *scan*, uma

palavra que é traduzida nos dicionários como “sobrevôo pelo texto”, por Nielsen (1997), definida como a atitude de sacar palavras ou sentenças, mas à qual, baseado nas observações que fiz *in loco*, atribuí o significado de *escanear*, mais fiel às ações que presenciei na escola.

Diante disso, Nielsen (1997) postula que todos os *websites* devem conter textos que possibilitem esse tipo de leitura rápida, intitulados *scannable texts*. Nesse sentido, para que permita o *escaneio*, um texto deve apresentar seis elementos fundamentais. O primeiro deles: o texto deve conter palavras-chave destacadas, segundo pesquisador de design de *websites* os *links* de hipertextualidade e as variações de cor e fonte podem ser considerados exemplos dessa característica. O segundo elemento elencado pelo estudioso da usabilidade é a presença de subtítulos significativos, pois atraem a atenção do leitor e permitem uma decodificação rápida; o terceiro refere-se às *bulleted lists*, que induzem o leitor a estender sua leitura; o quarto elemento é o cuidado necessário com a quantidade de idéias contidas em um único parágrafo. Para Nielsen (1997), cada parágrafo deve conter uma única idéia a qual deve ser enunciada logo em seu início, para que o leitor não salte de um parágrafo para outro, negligenciando outras informações, talvez importantes, que poderiam estar contidas no corpo do parágrafo. O quinto elemento Nielsen (1997) intitula de *inverted pyramid*, ou seja, pirâmide invertida, a qual consiste em uma forma de texto iniciado pela conclusão. Essa modalidade, segundo Nielsen (1997), utilizada no jornalismo, permite que o leitor interrompa a leitura sem que grandes prejuízos informacionais ocorram. A pessoa não precisa ler todo o texto para que uma conclusão seja formulada, afinal as idéias que deveriam constar no final são apresentadas em seu início. O último elemento formulado pelo pesquisador aborda a necessidade de diminuição da quantidade de palavras em comparação a um texto impresso ou tradicional.

Nessa mesma perspectiva, em outro estudo, Morkes e Nielsen (1997) aprofundam algumas dos pressupostos acima mencionados. Logo em seu início, é reafirmada a idéia já explicitada de que na tela *on-line* o ato de ler é substituído pelo de *escanear*; em outros termos, a leitura conforme tradicionalmente concebida, palavra por palavra, é suplantada pela atitude de *escaneio* do texto. Neste trabalho, resultante de pesquisas sobre diferentes estilos de escrita para *web*, os autores constataram, a partir de um grupo de sujeitos participantes da pesquisa, que a concisão, a possibilidade de

escaneio e a objetividade, são características, quando presentes nos textos, muito apreciadas pelos leitores e, ainda mais se empregadas conjuntamente.

Em síntese, nesse trabalho, os pesquisadores da usabilidade constataram por meio de dados empíricos, isto é, a partir de observações e entrevistas com sujeitos em situação de uso da Internet, que a estrutura ou forma dos textos para a *web* devem alicerçar-se sob os três pilares anteriormente descritos, a saber: o da concisão, o da objetividade e o da possibilidade de *escaneio*.

Essas características incorporadas aos textos na rede atendem às expectativas dos leitores no que diz respeito a algo, aparentemente, intrínseco ao sistema *world wide web*: a lógica da velocidade. Os leitores na tela *on-line* têm o desejo de encontrar as informações buscadas da maneira mais rápida e eficiente possível. Por meio dos cabos de fibra ótica e das ondas de rádio, a rede mundial de computadores interliga pessoas, empresas e instituições em uma trama tecnológica complexa, demandando modos de pensar e agir pautados pela velocidade elétrica, assim o pensamento prospectivo de McLuhan (1969) insiste em sobreviver.

Apesar disso, a leitura na tela é sempre enfatizada como cansativa, problema atribuído à luminosidade da tela. Só para que se tenha uma idéia, a resolução do gráfico dos monitores é de cerca de 110 pontos por polegada, ao passo que os livros são impressos a uma resolução média de 1.200 pontos por polegada. Desse modo, não é sem razão, que os conteúdos informacionais devem estar disponibilizados na rede de forma que os leitores encontrem as informações desejadas de maneira rápida e fácil, mas, ainda assim, suprimindo plenamente as necessidades motivadoras da leitura.

Nesse sentido, Nielsen e Pernice (s.d.) desenvolveram alguns estudos acerca do movimento visual dos usuários na *web*. Nestas pesquisas, a preocupação central esteve focada sobre os olhos dos usuários, isto é, foi uma tentativa de mapear o campo visual, o trajeto dos olhos de um determinado sujeito enquanto navega por um *website*. Para realização dessas pesquisas foi utilizado um computador, aparentemente, comum, como se pode observar na imagem abaixo, porém equipado com um conjunto de câmeras e emissores infravermelhos.

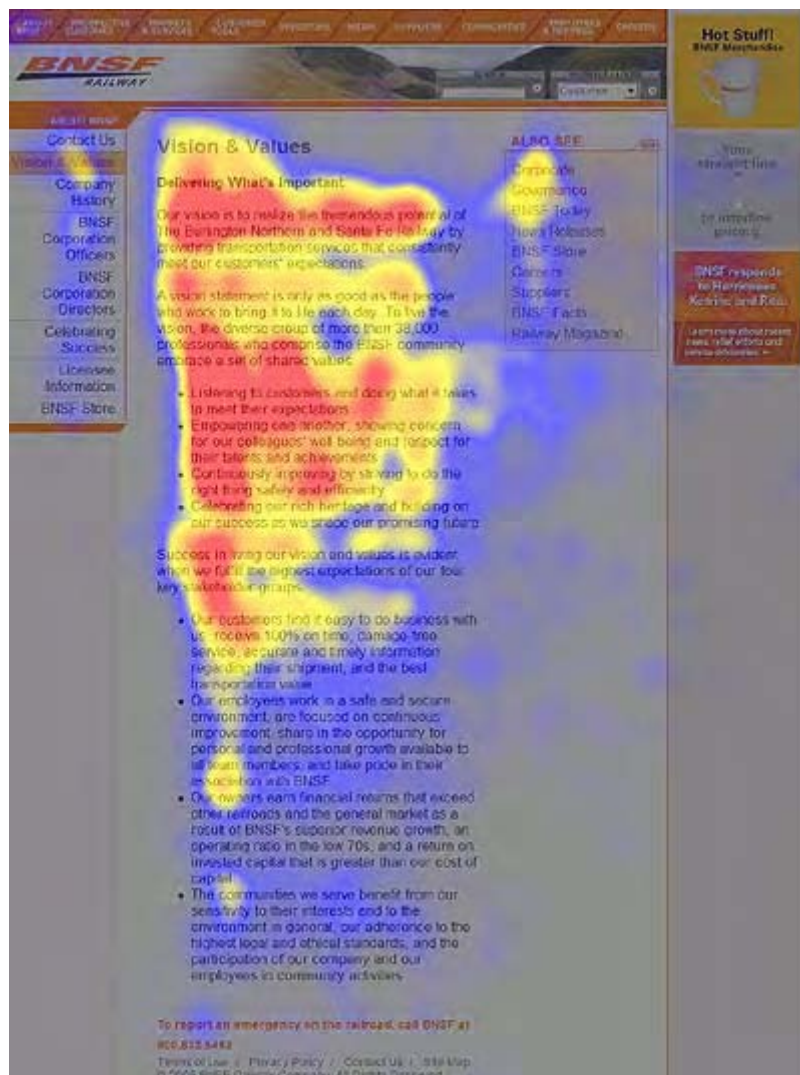


Computador utilizado por Nielsen e Pernice (s./d.) em suas pesquisas

Fonte: [HTTP://www.useit.com/eyetracking](http://www.useit.com/eyetracking)

Foi por intermédio deste equipamento que os pesquisadores capturaram as imagens a seguir reproduzidas. Elas possibilitam a visualização das áreas de maior concentração visual dos usuários de Internet. A partir delas foi possível inferir questões relevantes sobre a leitura neste suporte.

As imagens que seguem, da mesma forma que a anterior, foram extraídas das pesquisas de Nielsen e Pernice (s.d). A exposição delas servirá para apoiar algumas inferências que fiz com base no material coletado na escola. Vejamos a primeira delas:



Mapa de calor dos pontos de visualização dos leitores

Fonte: www.useit.com/eyetracking

Com relação à coloração apresentada nesta e nas próximas imagens, conforme Nielsen e Pernice (s.d), o vermelho sinaliza as regiões em que o usuário mais concentrou seu olhar; seguido pelo amarelo, azul e pelo cinza para as regiões em que não focou o olhar.

Como se pode observar nessa primeira imagem, as áreas de maior focalização visual concentram-se no topo da página, sinalizadas pela coloração avermelhada, o fato permite dizer que é nestas regiões que o usuário realiza uma leitura mais detida – é por isso que a estrutura textual intitulada pirâmide invertida agrada aos leitores – e é no topo

da página, entre as informações iniciais, que o leitor busca identificar a natureza do conteúdo; feito isso, realiza um escaneio do texto em sua totalidade, com alguns momentos de concentração em palavras-chave ou subtítulos destacados, quer por tonalidades diferentes, negrito, ou sublinhadas, muitos dessas palavras sinalizam links de hipertexto.

Segundo Nielsen (2006), é possível constatar, a partir das imagens do mapeamento, que a trilha traçada pelo olhar do leitor forma um trajeto na forma de um F. Obviamente, este não é um padrão exato, mas foi percebido em alguns casos, como se pode ver nas imagens abaixo:



Mapas de calor que demonstram a leitura em forma de F.

Fonte: www.useit.com/alertbox/reading_pattern.html

Como se pode perceber na imagem acima, os *websites* são de natureza diferente, portanto, diferentes formas de textos. Contudo, segundo Nielsen (2006), apesar dessas diferenças, o foco visual dos usuários parece repetir-se nos diversos *websites* e nas variadas leituras que desempenhavam no momento da captura do foco visual. Nielsen (2006) descreve o processo de construção do F da seguinte forma:

- Os usuários lêem primeiramente dentro de um movimento horizontal, geralmente compreendendo a parte superior da página. Esta etapa inicial dá forma à barra superior do F.
- Depois disso, os usuários deslocam a página ligeiramente para baixo (e lêem-na transversalmente em um segundo movimento) realizando um segundo movimento horizontal que, usualmente, compreende uma área menor em relação ao movimento precedente. Esta etapa adicional dá forma à barra inferior do F.
- Por fim, os usuários realizam a leitura (escaneio/sobrevôo) do lado esquerdo do conteúdo em um movimento vertical. Algumas vezes, esta é uma varredura razoavelmente lenta e sistemática que aparece como uma lista contínua no mapa de calor, fornecido pelo *eyetracking*. Nas ocasiões em que os leitores se deslocam rapidamente, o mapa de calor é constituído por várias manchas nesta região. Esta última etapa dá forma à haste do F. (NIELSEN, 2006, p.1 – tradução nossa).

As descrições de Nielsen (2006) parecem apontar para uma maneira de ler diferente daquela para a qual fomos formados, isto é, a ensinada na escola: linear e no livro impresso. Contudo, antes de aprofundar esta questão, destacarei um fato que me pareceu notável em outra imagem do mapeamento da visão realizada pelo pesquisador acima referido.



Mapa de calor que demonstra a visualização de imagens colocadas em textos eletrônicos

Fonte: www.blogs.zdnet.com/BTL

Sobre essa última imagem, o ponto a destacar refere-se à presença de elementos visuais no texto eletrônico *on-line*. Não é difícil notar que os usuários dedicaram pouca atenção a eles, atitude que vem minar as bases da premissa de que o usuário de Internet aprecia textos com imagens. Esta constatação abala a idéia de que os aspectos imagéticos poderiam substituir o texto escrito sem maiores perdas e de que esta substituição agradaria ao leitor. No texto eletrônico, e por que não dizer o mesmo sobre o impresso, o uso de imagens, assim como a utilização de gráficos e tabelas deve ser muito bem pensado, pois o leitor pode passar por estes elementos e não dedicar-lhes a

mínima atenção, ou o que é pior, eles podem prejudicar a construção do sentido na leitura.

Em textos de notícias, como se pode ver na imagem abaixo, os leitores dedicam maior atenção às chamadas, aos títulos e subtítulos destacados. É a partir deles que o leitor toma a decisão de consultá-los, acessando os *links* hipertextuais.



Mapa de calor da visualização de textos de notícias
 Fonte: www.useit.com/alerbox/newsletters.html

Após tudo o que foi dito e mostrado, é possível dizer que o perfil do leitor da tela *on-line* começa, nesta pesquisa, a ganhar seus primeiros contornos. Pautado pela velocidade, ele busca satisfazer suas necessidades informacionais plenamente no menor tempo possível. Ele usualmente dá saltos e sacadas nos e pelos textos, os quais devem estar estruturados de modo a permitir este percurso rápido e não-linear. Contudo, o leitor que me interessa conhecer é distinto do leitor analisado por Nielsen em suas pesquisas. Os sujeitos observados pelo pesquisador norte-americano e seus colaboradores eram em grande parte adultos e possuíam algum tempo de experiência no manejo da Internet. Por outro lado, o leitor para o qual voltei minhas atenções, possuía em média 13 anos de idade, o que pode significar para alguns estudiosos que eles eram nativos do território da tecnologia, mas, no caso específico, nem todos eram. No local em que os observei, reina a heterogeneidade, a diferença, o contraste e, mais, a contradição. Refiro-me, como já é sabido, à escola.

Em busca do leitor da tela na escola, fui a campo com um referencial teórico na mente e um *software* na bolsa. Os resultados desta combinação, no que diz respeito às maneiras de ler, são apresentados a seguir.

3.1.1 Maneiras de ler na tela na escola

Como já foi dito no início desta seção, foram realizadas atividades de pesquisa escolar em que os alunos foram observados em situação de leitura, no impresso e na tela. As situações foram registradas em vídeo, visando à posterior análise dos gestos,

movimentos, ou ainda, das posturas físicas dos sujeitos no momento em que as executavam. Os itinerários de leitura na tela foram mapeados com o auxílio de um *software*, o qual registrava em forma de vídeo digital todo o percurso trilhado pelo sujeito no computador. O *software* forneceu, para falar como Santaella (2004), mapas navegacionais das atividades de leitura na tela. As inferências realizadas sobre as maneiras de ler foram feitas a partir desse material.

As atividades pertinentes eram iniciadas com a problematização de um tema de natureza histórica, norteador das leituras. Após esta etapa, as questões para a pesquisa eram fornecidas aos sujeitos e, a partir daí, eles deveriam buscar respostas para elas no material impresso e na tela.

O material impresso era selecionado na biblioteca da escola. O modo de condução da pesquisa era livre; tentei intervir o menos possível. Os alunos consultavam o material livremente, trocavam os livros, realizavam anotações em papel disponibilizado pelo pesquisador, conversavam e, algumas vezes, chegavam a trocar as anotações. Aqueles que encontravam as informações requeridas geralmente mostravam para o colega sua localização no material. Em resumo, as atividades de pesquisa no impresso eram, em certa medida, descontraídas, marcadas pela comunicação entre os sujeitos, pela solidariedade para com os colegas que eventualmente apresentavam maior dificuldade para encontrar as respostas.

Por sua vez, na tela, a situação verificada era outra, sobretudo no que diz respeito à comunicação entre os sujeitos. À frente deste suporte, a comunicação não cessava totalmente, mas foi possível notar que ela diminuía. Alguns sujeitos fechavam-se ao relacionamento com os outros. Anotações eram feitas em papel e no próprio computador. Trechos de textos *on-line* eram transferidos para a memória do computador e um novo (texto) construído. Diferente das atividades com o material impresso, na tela não foram selecionados *websites* nos quais os sujeitos deveriam realizar as pesquisas, nem sugeridos os locais em que poderiam encontrar as respostas. O não-estabelecimento de limites era muito importante, pois só assim poder-se-ia registrar os percursos de leitura em sua plenitude, desde o momento em que o sujeito partia em busca das fontes - *websites* em que os sujeitos procuraram as informações, neste caso, os de conteúdo histórico - até o ponto em que eram evidenciadas as estratégias de busca, passando pela pesquisa/leitura no interior delas e pelo momento em que o educando encontrava as respostas e demonstrava o que faria com elas.

Vou me deter nas ações de dois dos sujeitos participantes da pesquisa, Ricardo e Fernando. É importante dizer que todos os nomes mencionados são fictícios. As atitudes destes sujeitos me pareceram apresentar/representar de forma mais evidente as maneiras de ler na tela no interior do grupo amostrado.

Apesar não dispor de uma máquina como o *eyetracking* de Nielsen (2006), as inferências/descrições (sobre as maneiras de ler) foram realizadas a partir da observação dos movimentos do cursor do *mouse* durante a leitura, fato possibilitado pelo software.

O ponto de partida para as pesquisas na tela era sempre um *website* de buscas - ação notada entre todos os sujeitos -, o *Google*, era o mais utilizado. Em razão desta ocorrência, vou analisar os modos como os sujeitos liam os resultados do *website* de buscas, isto é, a página de amostragem de *websites* quando se realiza uma busca no *Google*, bem como a desenvolvida no interior dos *websites*, ou seja, a dos textos propriamente.

Começemos pelas maneiras de ler de Ricardo. Conforme escrito acima, o percurso de leitura dos sujeitos era iniciado sempre pelo acesso ao *website* de buscas. Nele Ricardo realiza as pesquisas a partir de palavras-chave referentes aos temas de pesquisa. O *Google*, como deve saber que já o usou, escala, após uma busca, uma série de *websites* correspondentes aos termos pesquisados, configurando uma página como a exemplificada abaixo:

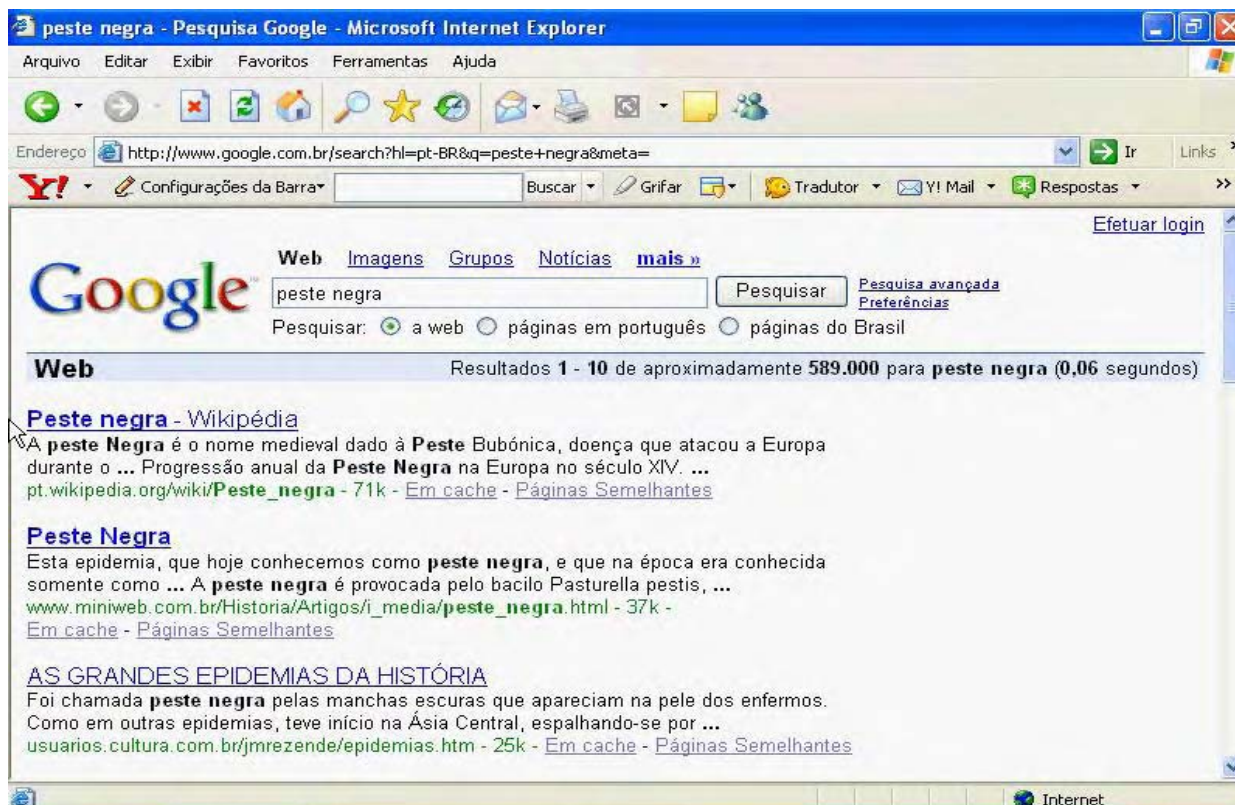


Imagem de uma página de resultados do Google após uma busca

Fonte: Imagem extraída do vídeo gravado pelo software Wisecam no site do Google.

Assim configurada a página, Ricardo realizava uma leitura de *escaneio*, isto é, uma leitura acelerada, em que o cursor do mouse corria rapidamente pelas linhas dos títulos, nem sempre chegando a seu final. Isto significa que o leitor antecipava palavras e informações do texto. Além disso, pelas pistas dadas no título do *website*, ele previa seu conteúdo, tomando a partir disso a decisão de acessá-lo ou não. Vejamos na imagem a seguir como se dava a leitura do sujeito pelos resultados da pesquisa realizada no Google.

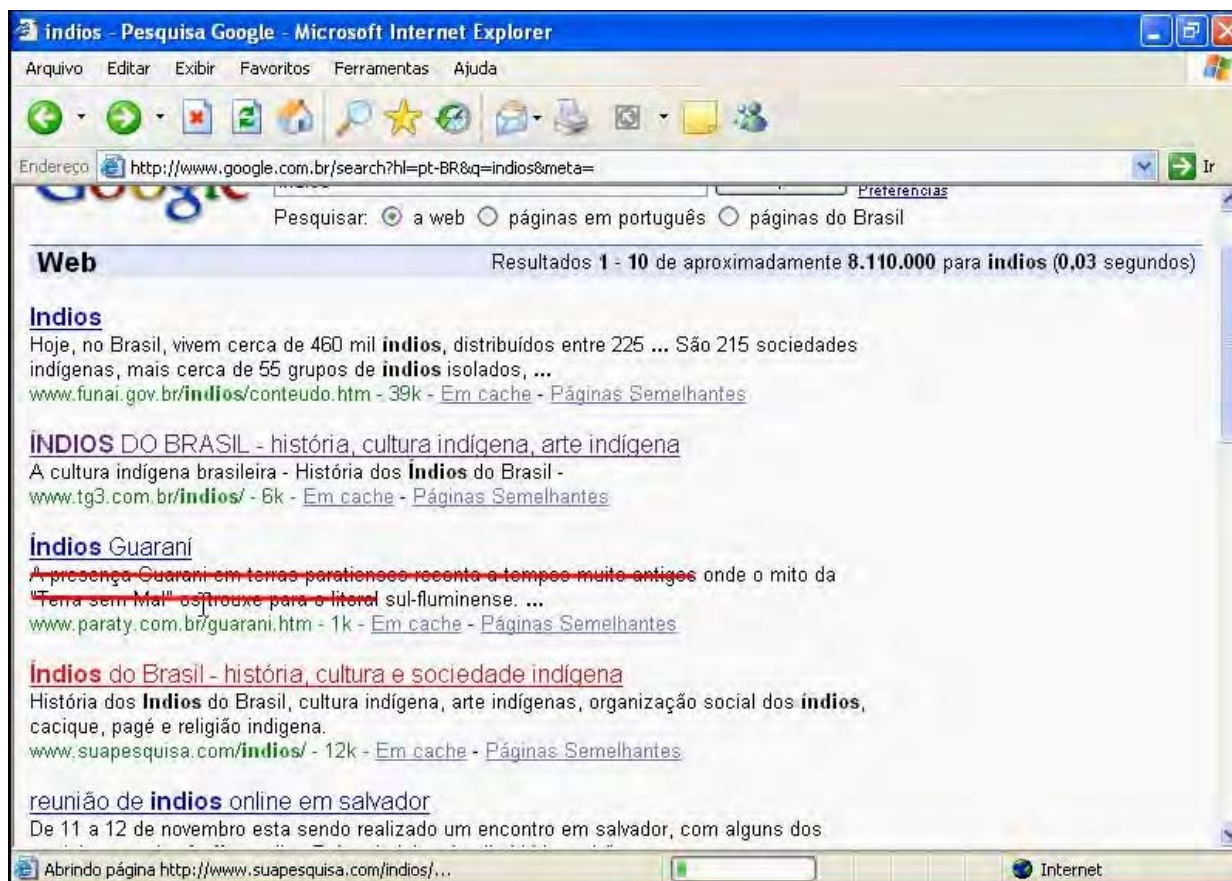


Imagem de Ricardo lendo os resultados de uma busca realizada no Google

Fonte: Imagem extraída do vídeo gravado pelo software Wisecam no site do Google

Os traços em vermelho sobre o texto na imagem indicam os movimentos realizados pelo sujeito com o cursor do *mouse*. Nota-se que ele não lia o texto até o seu final. Ele antecipava palavras e informações, o que não gerava perdas em sua leitura. Além disso, o movimento do *mouse* era feito rapidamente. O leitor parecia saber que para dar conta da quantidade de textos disponíveis na rede, nos quais poderia encontrar as respostas buscadas, era preciso lê-los de forma rápida.

Outro fato importante refere-se à atitude de Ricardo de executar um escaneio mais detido nos resultados dispostos pelo Google no topo da página, do centro (da

página) em diante a leitura era acelerada. O sujeito dedicava maior atenção aos primeiros resultados escalados pelo sistema de busca.

No tocante a leitura realizada no interior dos *websites*, Ricardo realizava os mesmos movimentos. O cursor do *mouse* percorria rapidamente as linhas do texto, nem sempre lidas até o final. Nestes textos o leitor também mobilizava a estratégia de antecipação. Sua leitura, notoriamente, era de busca por indícios que o levassem as respostas às questões de pesquisa. Atitude notada, por exemplo, quando a resposta era encontrada, ou pelo menos uma parte dela, pois o leitor percorria o trecho em uma menor velocidade; como se para compreender fosse necessário ler mais vagarosamente. Mas de um modo geral sua leitura é rápida, é seletiva e antecipatória. A imagem a seguir é esclarecedora de seu modo de ler.

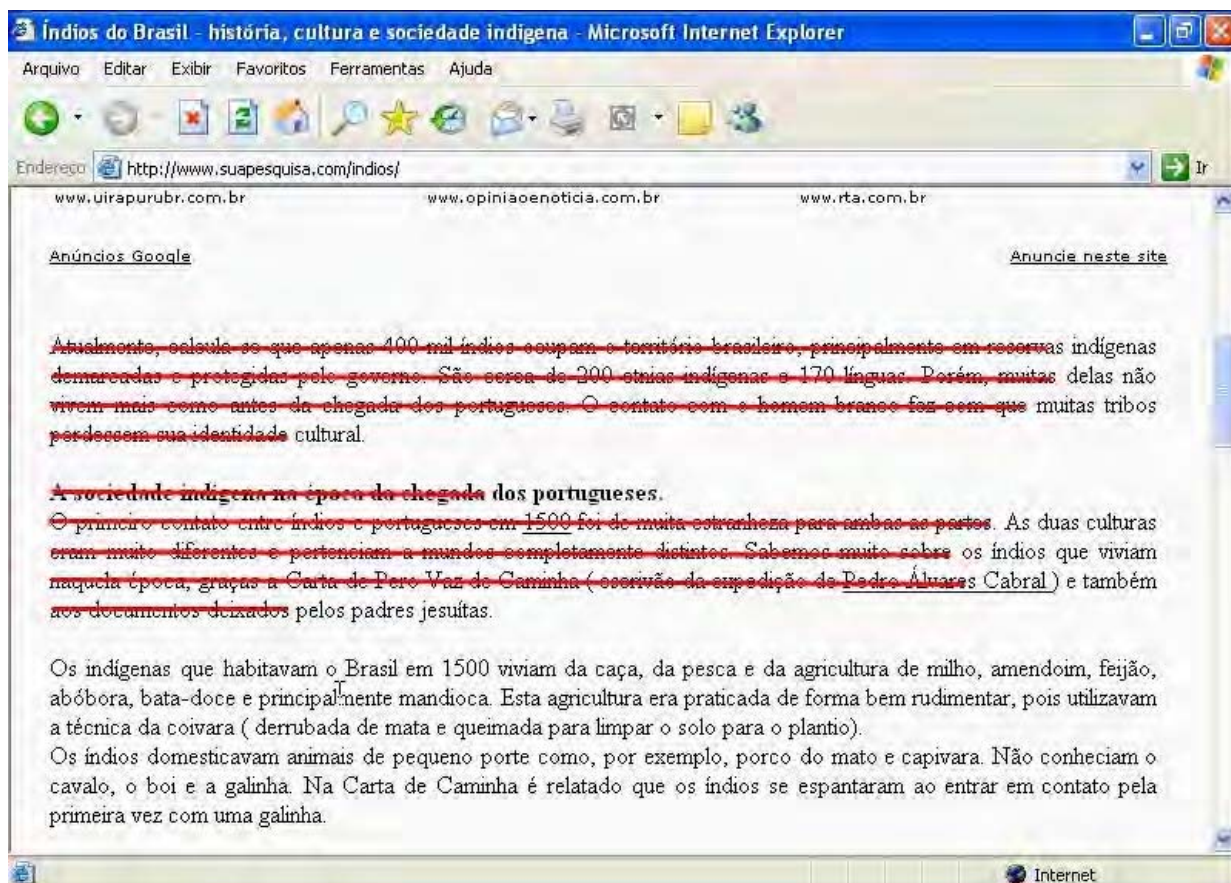


Imagem de Ricardo realizando uma leitura (um escaneio) em um *website*

Fonte: Imagem extraída do vídeo gravado pelo software Wisecam em www.suapesquisa.com/indios

A leitura de Ricardo era pilotada pela busca às respostas, ou por pistas que o levassem a elas. Todavia, a oferta de textos na rede é bastante grande, por isso, é preciso desenvolver uma leitura rápida, até que sejam encontradas as informações buscadas.

O segundo sujeito sobre o qual foquei minha atenção é Fernando. Seu modo de ler foi, também, percebido por meio dos movimentos do cursor do *mouse*. Contudo, o modo como este sujeito percorria o texto era diferente do descrito anteriormente. O sujeito em questão, na página de resultados do *Google*, percorria os títulos lentamente com o cursor, como se pode perceber na imagem que segue.



Imagem de Fernando lendo os resultados de uma busca realizada no *Google*

Fonte: Imagem extraída do vídeo gravado pelo software Wisecam

Fernando na página de resultados da ferramenta de buscas lia apenas os primeiros resultados. Pouca atenção era dedicada aos localizados do centro para baixo. No interior dos websites, sua leitura era igualmente lenta. O sujeito percorria o texto de forma lenta, realizando uma leitura palavra por palavras. Ele não mobilizava a estratégia de antecipação, como fazia Ricardo. Sua leitura era algo como fragmentada. A imagem abaixo demonstra tal ação.

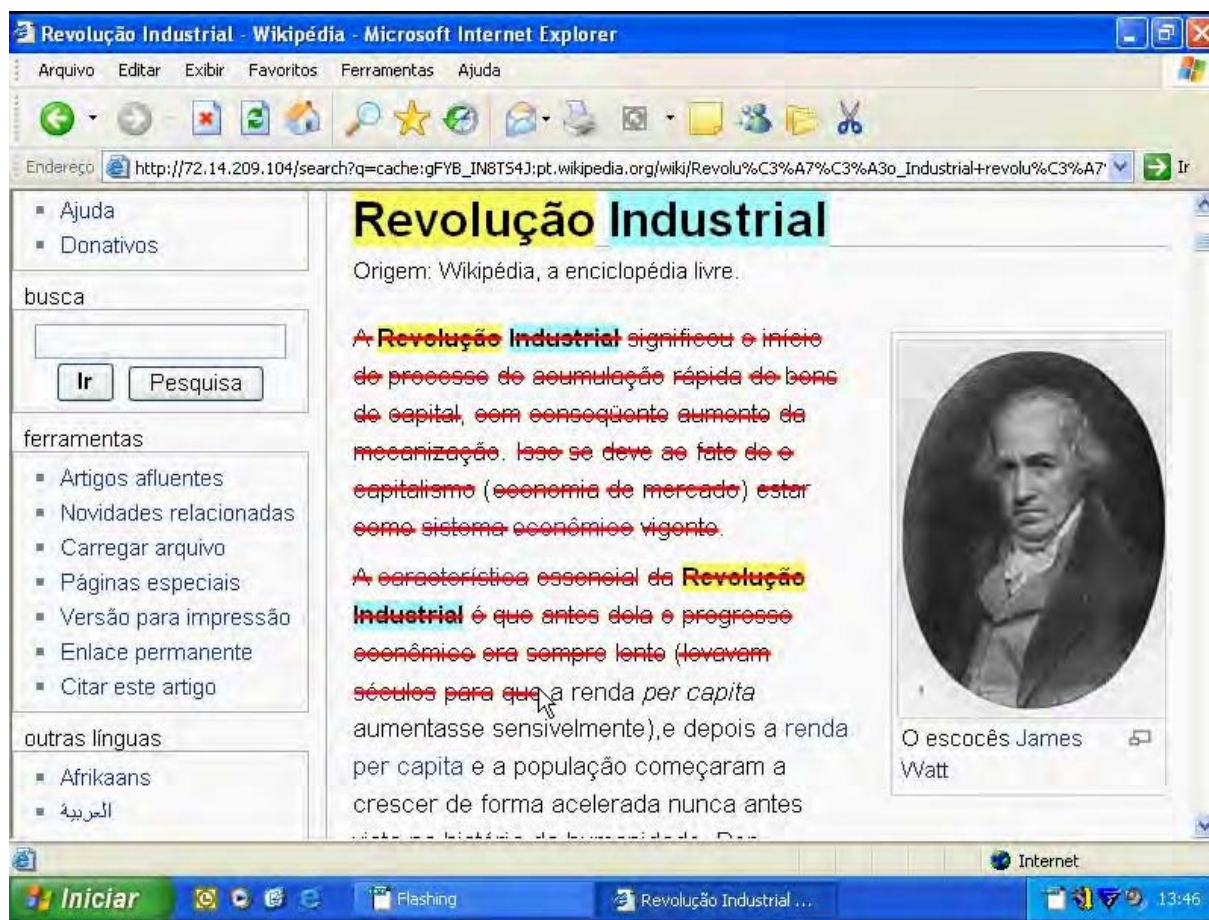


Imagem de Fernando lendo (escaneando) em um website

Fonte: Imagem extraída do vídeo gravado pelo software Wisecam

Essa leitura, palavra por palavra, prejudicava o sujeito, no sentido de que o impedia de fazer previsões, de antecipar, enfim de acelerar sua leitura. Talvez, por essa razão, o leitor se cansava facilmente, fazendo com que muitas vezes ele não encontrasse respostas às questões de pesquisa. Provavelmente, esta atitude de Fernando seja percebida em muitos outros leitores na tela, sobretudo entre aqueles que a consideram cansativa.

É necessário assinalar que a leitura de Fernando concentrava-se nas informações localizadas no topo das páginas. Ele dedicava maior atenção aos dois primeiros parágrafos, em caso de parágrafos curtos. Em caso contrário, o leitor concentrava-se apenas no primeiro. Essa leitura mais detida no topo da página, nos parágrafos iniciais, parece funcionar como a leitura de um sumário, no qual, o leitor esperava encontrar informações gerais sobre o conteúdo do *website*.

Fernando não *escaneava* os textos, ele perpetuou as atitudes de leitor do gráfico impresso no eletrônico. Talvez, por isso, ele não tenha alcançado compreensão em todas as atividades das quais participou. Não foram em todas as situações que Fernando apresentou respostas às questões de pesquisa. Algo que talvez venha corroborar a idéia por mim defendida, exposta mais adiante, de que o conhecimento sobre as formas dos textos é pontual para o processo de atribuição de sentido uma vez que as formas assumidas pelos textos nos diferentes suportes influenciam esse processo. Mas ainda não é o momento de adentrar essa discussão, deixemo-la para o momento certo.

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

Por fim, devo esclarecer que Nielsen e Morkes (1997) estavam certos ao dizer que o leitor realiza aquilo que eles chamam de *scan*, um sobrevôo pelo texto, o qual

vem sendo chamando ao longo da exposição de escaneio, porém equivocam-se ao dizer que esta ação substitui a leitura. A realização de um escaneio pelo texto e não de uma leitura conforme tradicionalmente a concebemos como leitores de material impresso, não a configura como uma não-leitura, pelo contrário, ela é a própria maneira de ler do novo suporte, em sua modalidade *on-line*.

Desse modo, os textos eletrônicos, acredito, deveriam estruturar-se com vistas a permitir esse novo modo de ler. Para tal, são necessários alguns elementos, entre eles palavras-chave destacadas, em negrito ou grifadas; subtítulos; parágrafos curtos e um parágrafo inicial sumariando o texto.

Em última análise, a ação de escanear o texto não é nada mais do que um modo de ler novo, fruto da mudança de materialidade/suporte que altera suas formas. Dito de maneira mais simples, a mudança nos textos gerou uma mudança de atitude do leitor. No entanto, essa mudança (de comportamento de leitura) emerge como ilegítima, ou como uma não leitura, pois não foi ensinada na e pela a escola. Esse modo de ler infringe cânones arraigados ou, em outros termos, regras escolares de como se devem ler os textos, tais como a leitura seqüencial e o foco excessivo no conteúdo são subvertidos por essa nova modalidade de leitura. É preciso ainda dizer que o ato de escanear textos não se confunde com o termo consagrado *leitura dinâmica*, uma vez que esta prevê memorização de alguns termos considerados centrais para a compreensão do texto e de reiteração de novos termos, ou melhor, de associação e criação de outros. A leitura na tela *on-line*, ao contrário, prevê uma antecipação do leitor ao olhar o texto de um modo global, procurando, a partir desta leitura, identificar os pontos-chave que o levem às respostas das perguntas geradoras da necessidade de leitura. Desse modo, não existem classes, gêneros, ou ainda, formas específicas de textos que devem ser *escaneados*. O *escaneio* deve estar pautado pela necessidade do leitor, como uma forma de seleção, de prioridade. É preciso considerar o que o leitor possui em mente.

E não é apenas isso. Nas próximas páginas, tento demonstrar que as regras escolares de leitura exercem controle inclusive sobre o corpo que lê, sobre as posturas diante do texto.

3.1.2 Leitura e corporalidade: as posturas do leitor diante da tela

Em toda leitura, escolar ou não, observamos posturas físicas no leitor, isto é, uma determinada posição do corpo que lê. Indo além, toda leitura envolve uma atmosfera em que se pode observar um conjunto de elementos que a compõe, entre eles o ambiente, o mobiliário, a iluminação, o ruído ou a falta dele, enfim, peças que formam verdadeiros cenários de leitura.

Neste ponto dedico-me às posturas do corpo dos sujeitos no momento da leitura diante do impresso e da tela, principalmente da tela. Isto porque todos somos “um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre câibras” (GOULEMOT, 2001, p. 109). O corpo, desse modo, não pode ser esquecido em privilégio daquilo que ocorre por trás dos olhos, na verdade, ele é o próprio agente que expressa às atitudes de leitura.

Quando questionados sobre as possíveis posturas (do corpo) durante a leitura, as falas dos sujeitos se assemelham. Carlos respondeu o seguinte: *“Eu sento em uma cadeira de praia e fico lendo meu jornal”*; Lucia disse que: *“deitada no sofá”*; Fernando: *“Sozinho, em algum lugar em casa. Deitado na rede, na cama, no sofá”*; Cláudia: *“Sentada na cama”*; Luciano: *“Deitado”*; e, por fim, Ricardo: *“No meu quarto, com a porta fechada. Silêncio total”*.

Nota-se nas falas dos sujeitos que quando estão lendo a postura do corpo é de descontração, de relaxamento. No entanto, estas são posturas empreendidas apenas quando eles realizam leituras não escolares, fato percebido quando fiz aos sujeitos a seguinte pergunta: *“E no momento de fazer as pesquisas escolares qual é a posição do corpo em que você fica?”* Carlos respondeu da seguinte maneira: *“Eu fico sentado e pesquisando numa mesa”*; já Lucia disse que: *“Sentada, com a coluna reta, e com o livro em cima da mesa e procurando na Internet o que significa aquilo do livro.”*

Procuro ficar anotando para saber mais, para não esquecer"; Fernando: *"Fico sentado, lendo, anotando no caderno"*; Cláudia: *"Eu sento, vejo o livro e vou copiando"*; Luciano: *"Sentado. Normal. Sentado é melhor para escrever. O livro e o caderno na mesa. Eu pego o livro e as partes mais importantes eu ponho no caderno"* e, por último, Ricardo: *"Sentado"*.

A partir das falas acima, percebe-se que no momento de realizar a pesquisa escolar, de realizar uma leitura na ou para a escola, a postura do corpo não pode ser a mesma de uma leitura que não seja para a escola: diante do conhecimento, o respeito; relaxamento apenas nas leituras não escolares; respeito diante do valor de verdade impregnado no texto pelo autor que o leitor lhe confere. Haveria a necessidade de se fazer uma leitura crítica, questionando este valor de verdade, que não é único e tão pouco universal, uma vez que esse respeito se manifesta na postura física do leitor, que se senta eretamente e com lápis e papel em mãos.

Ao longo da história das maneiras de ler, sobretudo em sua relação com os suportes de leitura, verificar-se-ão diferentes posturas e gestos do corpo de quem lê. Os sujeitos participantes pesquisa no momento da leitura se sentavam, quando possível, com as costas bem apoiadas e o material de leitura repousando sobre a mesa. Uma postura de respeito diante do conhecimento, diante da leitura. Mesmo porque, não reagiríamos com naturalidade se visitássemos uma biblioteca escolar e lá encontrássemos alunos lendo, deitados no chão, sentados nas cadeiras e com os pés apoiados nas mesas. A esse respeito, Goulemot (2001) afirma, remetendo-se a sua própria educação, que lhe foi ensinado ser necessário ter uma postura "respeitosa para ler, levemente apoiado sobre a mesa, as costas retas, sendo o relaxamento denunciado como uma forma de desprezo pela cultura" (GOULEMOT, 2001, p.109).

Por sua vez, a inscrição do texto na tela parece impedir o relaxamento do leitor, a postura é sempre ereta, rígida. A tela por separar o texto das mãos do leitor, impede o contato afetivo entre leitor e livro. As marcas feitas manualmente nos textos impressos no novo suporte são intermediadas pelo teclado e pelo *mouse*.

Segundo Santaella (2004), a simbiose entre aquilo que ocorre por trás dos olhos e as reações "perceptivo-corporais" nesta nova forma de ler é surpreendente. Conforme a autora é interessante atentar para a "motricidade física expressa na prontidão das respostas" destes leitores e para um "certo modo de reagir sensitivo e muscular, em suma, o controle motor exímio, a agilidade e instantaneidade das ligações entre a mente

que pensa, o olho que perscruta e o corpo que reage na extremidade da mão” (SANTAELLA, 2004, p.55).

O fato de a leitura na tela ser considerada cansativa pode também estar relacionado à postura que o suporte exige do leitor. O corpo quando diante de uma tela de um computador não pode relaxar. Trata-se de um novo modo de ler, complexo, em que vários elementos entram em jogo.

Para finalizar, cito Santaella (2004), para quem “no caso da navegação, à sincronia de habilidades perceptivas e motoras adicionam-se operações mentais complexas, que envolvem compreensão, identificação, seleção, decisão e avaliação” (SANTAELLA, 2004, p.72).

3.2 Novos textos, novas leituras, novas estratégias

Ao analisar os dados coletados na pesquisa de campo, principalmente os dos vídeos fornecidos pelo *software*, cheguei à seguinte formulação sobre a leitura na tela *on-line*: a Internet é oferta de textos, a leitura é escolha. Ou seja, o leitor na tela *on-line* para realizar seu trajeto e encontrar as informações buscadas deve a todo o momento fazer escolhas. Por isso, nesta seção, pretendo discutir, inicialmente, a partir de leituras feitas, sobretudo em Smith (2003) e Arena (2003), a tomada de decisões na leitura frente à tela *on-line*. Em primeiro lugar, pautado em Smith (2003) e Arena (2003), examinarei a definição de tomada de decisões na leitura. Depois, apresento os trajetos de leitura de alguns dos sujeitos participantes da pesquisa, ponto em que tento

demonstrar as estratégias mobilizadas por cada um deles as quais levaram a formulação de três categorias ou tipos de leitores da tela.

Tomar uma decisão, de um modo geral, significa escolher uma entre duas ou mais alternativas. E que tipo de conhecimento mobilizamos para tomar uma decisão? Em grande parte das vezes, analisamos as alternativas disponíveis com base em critérios pré-estabelecidos para cada situação, alguns deles mais rígidos outros menos.

E na área da leitura o que é tomar uma decisão? Para responder, reporto-me a Smith (2003), uma vez que ele dedica algumas páginas de sua obra ao tema. Com base nesse autor, creio que tomar uma decisão na leitura não é muito diferente do que fazer uma opção na vida cotidiana. No entanto, segundo Smith (2003), na leitura são necessárias pistas ou informações, pois elas subsidiam o leitor na tomada das decisões. Na leitura, as informações situadas por trás e a frente dos olhos funcionam como pistas, ou guia para que “uma pessoa tome decisões, selecione entre possibilidades alternativas ou cursos paralelos de ação” (SMITH, 2003, p. 70).

As informações auxiliam na redução das incertezas. Portanto, se o leitor tem um objetivo a perseguir com mais de um caminho a seguir, as informações disponíveis minimizarão as dúvidas, pois elas colocarão o leitor mais próximo de alcançar o objetivo almejado.

Nesse sentido, conforme Smith (2003), um leitor aprendiz esforçando-se para identificar as letras em seus primeiros contatos com o registro escrito, ou um leitor experiente tentando interpretar um texto complexo, ou ainda, um leitor na tela *on-line* diante da imensidão de textos sobre o mesmo assunto estão envolvidos em um mesmo processo: o de tomada de decisões, no qual as informações disponíveis diante ou por trás dos olhos são de fundamental importância para o sucesso da atividade. Sob esta ótica, é possível afirmar que ler é um constante exercício, reflexivo, de tomar decisões.

É importante assinalar que a incerteza está intimamente relacionada à quantidade de alternativas com as quais se defronta o leitor. Para trocar em miúdos, recrio um exemplo muito elucidativo de Smith (2003): imagine que é solicitado a uma criança que identifique uma letra no quadro-negro entre vinte e três escritas. Agora, responda qual o grau de dificuldade para se tomar uma decisão como esta? Não adianta refletir, pois não é possível respondê-la; afinal não se sabe o conhecimento que a criança tem das letras. Contudo, em primeira instância, pode-se dizer que ela tem vinte e três alternativas para tomar a difícil decisão de escolher uma. Todavia, esse processo poderia ser facilitado,

caso a professora fornecesse algumas informações para a criança antes dessa escolher a decisão a tomar. As informações reduziriam as incertezas, por conseguinte algumas alternativas seriam eliminadas. Isso quer dizer que a informação reduz a incerteza pela eliminação de alternativas (SMITH, 2003).

Entretanto, segundo Smith (2003), não é possível quantificar diretamente a informação necessária para que um leitor tome uma ou mais decisões, assim como não é possível avaliar a dimensão ou o peso de uma decisão. Mas é possível avaliar as dimensões da incerteza, e, por isso, indiretamente, calcular a quantidade de informação necessária para que se reduza ou, até mesmo, se elimine totalmente a incerteza. Contudo, Smith (2003) considera que a “ausência de incerteza não é uma condição que toleramos por muito tempo; consideramo-la aborrecida” (SMITH, 2003, p. 73).

Para fim sobre a tomada de decisões na leitura, cito algumas palavras de Smith (2003):

[...] Alguns aspectos da leitura envolvem a aquisição de informações a fim de se tomarem decisões, para a redução da incerteza. Para a identificação visual de letras e palavras e, possivelmente, alguns aspectos de “ler para obter significado”, a incerteza pode ser calculada e, portanto, também a quantidade de informação necessária para a tomada de decisão. O número exato de alternativas pode ser especificado para letras, um número aproximado pode ser designado para o número de palavras, mas o número de alternativas para um significado, se pode absolutamente ser estimado, deve, obviamente, estar intimamente relacionado tanto com o texto que está sendo lido quanto com o indivíduo em particular, que está realizando a leitura (SMITH, 2003, p. 72).

Nesse ponto, passo a discutir a tomada de decisões na leitura, pensando na tela *on-line*, focalizando o material coletado na pesquisa de campo.

3.2.1. As atitudes do leitor diante da tela: a tomada de decisões

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

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

Nesse sentido, o computador surge como mais um suporte, desafiando pesquisadores e leitores, na escola ou fora dela, a refletir sobre quais as estratégias mobilizadas para leitura nesse suporte e, doravante, quais seriam as mais apropriadas.

A leitura na tela *on-line* como tentei demonstrar anteriormente, é caracterizada por uma estratégia a que atribuí o nome de *escaneio*, ou seja, o texto é percorrido pelos olhos rapidamente e o leitor dá saltos e sacadas em busca das informações desejadas. Os leitores por mim observados levavam perguntas ao texto, mobilizando assim estratégias de objetividade e seletividade, aqui compreendidas com base na perspectiva significativa de Smith (2003).

Sob essa ótica, os aspectos seletivos e objetivos da leitura envolvem, entre outras coisas, o fazer perguntas a um texto. A seletividade é mobilizada quando o leitor consegue acionar o máximo de conhecimento já repertoriado, ou prévio, e analisar minimamente aquilo que está diante dos olhos na execução de sua leitura. Dessa forma, o leitor vai, conforme Smith (2003), coletando e analisando “amostragens da informação visual disponível no texto” (SMITH, 2003, p.103).

Entretanto, a leitura na tela *on-line* não envolve apenas conhecimento prévio sobre o assunto, seletividade e objetividade. O leitor precisa dominar o funcionamento do suporte, isto é, precisa saber como proceder diante do computador e da Internet. A esse conhecimento prévio necessário ao indivíduo para proceder em sua leitura na tela dei o nome de *conhecimento tecnológico*. De acordo com Lévy (1996), filósofo e historiador da ciência, o leitor na tela do computador é mais “ativo” que o leitor da página impressa. Para o autor, “ler em tela é, antes mesmo de interpretar, enviar um comando a um computador para que projete esta ou aquela realização parcial do texto sobre uma pequena superfície luminosa” (LÉVY, 1996, p.40).

Além disso, a leitura na tela *on-line* depende dos programas de navegação disponíveis. Por isso, todas as atividades de leitura foram registradas digitalmente, por meio do software *Wisecam*. Os vídeos permitiram a análise dos percursos de leitura dos sujeitos, tão importantes em suas tomadas de decisões.

Ainda mais, os percursos registrados permitiram a identificação das estratégias de leitura mobilizadas pelos sujeitos, o que terminou por evidenciar as que são mais apropriadas para a consecução dos objetivos de leitura. Além disso, o trajeto apresentado por cada um dos sujeitos permitiu a formulação de três perfis ou categorias de leitores da tela: o leitor-navegador inexperiente ou leitor ingênuo, assim definido por desconhecer o funcionamento do meio e o que o impedia de alcançar as metas de leitura; o leitor-navegador aprendiz ou leitor contingente, classificado nesses termos em razão do conhecimento ainda limitado sobre a rede, bem como pela inconstância no encontro das respostas às questões de pesquisa, o que justifica a utilização do termo contingente, uma vez que ele expressa, entre outras coisas, eventualidade, dúvida e incerteza. Por último, o leitor-navegador experiente ou leitor seletivo, o qual, assim se caracteriza pelo conhecimento mais amplo sobre a Internet, por tomar decisões de forma rápida e segura e, ainda mais, por cumprir com todos os objetivos propostos para a leitura.

3.2.2 Acompanhando trajetos de leitura ou os três tipos de leitores da tela.

Neste ponto passo a situar os sujeitos participantes da pesquisa no interior das categorias acima citadas, categorias essas inferidas/pensadas com base nos comportamentos de leitura dos sujeitos. Comportamentos observados durante as situações de pesquisa escolar, na coleta de dados, bem como obtidas pelo software, também empregado nas referidas atividades.

O suporte teórico das categorias ou tipos de leitores segue algumas proposições de Santaella (2004), pesquisadora brasileira de renome internacional por seus estudos que abrangem um amplo espectro, sobretudo temas relacionados à semiótica. O livro da autora no qual se baseia os tipos de leitores-navegadores aqui propostos, versa, justamente, sobre a leitura no ciberespaço. Preocupada em traçar-lhes o perfil cognitivo, a pesquisadora analisou os comportamentos de 45 usuários de Internet, selecionados sob o critério de escolaridade mínima, isto é, possuir o segundo grau completo ou em nível avançado.

No entanto, é importante destacar o fato de que no início de sua pesquisa participariam apenas 30 sujeitos, também escolhidos a partir do parâmetro da escolaridade. Contudo, como primeiro passo, os participantes foram subdivididos em dois grupos de 15. Um grupo constituído pelos que dominavam o uso da Internet e outro pelos que não possuíam qualquer conhecimento sobre seu funcionamento. Aos dois grupos foi aplicado um questionário. As perguntas visavam a conhecer os sujeitos, bem como explorar o conhecimento que possuíam sobre o funcionamento do computador e da Internet, por isso, foram feitas perguntas como: nome, idade, grau de escolaridade, se usa computador, se tem computador em casa e se usa a Internet. Além disso, constava no questionário outras três questões, uma sobre a quantidade de tempo

há que o sujeito fazia uso da Internet, outra sobre a frequência de uso e a última a respeito da finalidade.

Após os questionários, foram feitas entrevistas abertas com os sujeitos, nelas, os do primeiro grupo, os detentores de conhecimento sobre o computador e a Internet, deveriam responder a seguinte pergunta: “Que dicas você daria para uma pessoa que não tem familiaridade com a rede e que deseja começar a navegar?” (SANTAELLA, 2004, p.57) e aos do segundo grupo, os que não possuíam familiaridade com o computador e a Internet, foi perguntado: “Que dificuldades você encontra para navegar na rede?” (SANTAELLA, 2004, p.58). Segundo a pesquisadora, os resultados obtidos com essas entrevistas foram insatisfatórios, uma vez que os membros do primeiro grupo deram respostas que desviavam dos objetivos da pesquisa. Conforme Santaella (2004) eram esperadas falas condizentes com a questão cognitiva (a problemática de sua pesquisa), mas não foi isso o que ocorreu. Os sujeitos se limitaram a dar conselhos, algo do tipo: “Cuidado com e-mails de pessoas desconhecidas. Use sempre antivírus” (SANTAELLA, 2004, p.58), “Cuidado com a Internet que é uma porta de entrada de vários vírus” (SANTAELLA, 2004, p.58) ou ainda “Digitar o endereço correto e ter calma e paciência” (SANTAELLA, 2004, p.58). Por sua vez, os integrantes do segundo grupo, por possuírem noções limitadas sobre o uso e funcionamento da Internet quase não forneceram dados.

Embora o quadro de resultados caracterizava-se pela insatisfação, dele emergiu a idéia de uma terceira classe de usuários. Conforme Santaella (2004), entre os usuários que detinham conhecimento e os que não detinham, era preciso considerar a existência de um terceiro núcleo. Usuários situados em um nível intermediário, pois se por um lado os do primeiro grupo eram experientes, apesar de não terem fornecido os dados esperados, por outro, a inexperiência dos do segundo não permitia sequer que questões referentes à cognição fossem tratadas, haja vista que as dificuldades por eles apresentadas situavam-se no plano da motricidade. Diante disso, Santaella (2004) estabeleceu três tipos ou categorias de usuários: o novato, ou seja, o que não possui conhecimento sobre o uso e funcionamento da rede, para ele tudo é novo; o leigo, que não é um conhecedor exímio, mas já domina alguns trajetos e ferramentas; e, por último, o experto, usuário já familiarizado com o computador e com a *web*, o qual navega com segurança e competência.

Desse modo formuladas as categorias de usuários, Santaella (2004) avançou rumo ao cerne de seu intento, qual seja, o de traçar o perfil cognitivo do leitor imersivo. É preciso assinalar que para Santaella (2004) o leitor imersivo é o leitor da *web*, o qual ao trafegar pelas infovias do ciberespaço conecta-se “entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multisseqüencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos etc.” (Santaella, 2004, p.33). No entanto, as atitudes desse grupo de leitores não são homogêneas, o que levou a autora a formular, a partir dos dados de sua pesquisa empírica, três perfis de leitor imersivo. A fundamentação teórica baseia-se na semiótica pierciana, mais especificamente nas categorias inferenciais e de tipos de raciocínio criadas por Pierce, a saber: o raciocínio abdutivo, o indutivo e o dedutivo. Sob essa perspectiva, Santaella (2004) chegou aos seguintes perfis de usuários-leitores: o internauta errante, o detetive e o providente. Isto porque,

[...] O raciocínio abdutivo é próprio do novato, que pratica a errância como procedimento exploratório em territórios desconhecidos; o indutivo é próprio do internauta que está em processo de aprendizado, e o dedutivo, daquele que já conhece todas as manhas do jogo. O segundo tipo inclui o primeiro, e o terceiro inclui o segundo e o primeiro. Não é porque se está em processo de aprendizado que se cessa de praticar a errância, pois a rede é um campo sempre aberto ao inesperado. Assim também, a busca não cessa de existir mesmo para aqueles que já passaram pelo processo de aprendizado (SANTAELLA, 2004, p.93).

Os perfis cognitivos, portanto, propostos por Santaella (2004), basearam-se nas ações desenvolvidas na rede pelos sujeitos participantes de sua pesquisa de campo e receberam o aporte teórico das categorias de inferência de Pierce. Mas não é difícil perceber, tanto na descrição aqui feita, quanto no trabalho integral, que o processo da leitura, não é integralmente focado. Tal fato não diminui a importância de seu estudo. Ao que se propôs a autora cumpriu com maestria, como não poderia ser diferente. No entanto, nesta pesquisa nos diferenciamos de Santaella (2004) à medida que a preocupação central é com o processo da leitura. As três categorias de leitores aqui propostas levam em consideração as ações de leitura dos sujeitos, as estratégias, e não só o raciocínio envolvido.

Desse modo, escorado em algumas de suas preposições analisei os trajetos de leitura dos sujeitos participantes da minha pesquisa, tentando classificar segundo suas ações na tela on-line, os perfis desses leitores. Foram formuladas como já foi dito, três

categorias de leitores da tela, isto porque, como diz a pesquisadora da semiótica, quando não é possível trabalhar com um universo dual acerca do conhecimento apresentado pelos sujeitos sobre as tecnologias em questão. Foi preciso considerar a existência de indivíduos em um patamar intermediário, isto é, nem totalmente inexperientes, nem exímios conhecedores.

Contudo, antes de prosseguirmos, devo registrar a título de esclarecimento que daqui em diante não mais empregarei o termo usuário para me referir aos indivíduos que utilizam o computador e a Internet, mas, sim, o de leitor-navegador. Pois, o termo usuário não parece ser o mais apropriado para as ações desenvolvidas no ambiente digital/virtual, isto não significa que a nomenclatura por mim empregada seja a melhor, mas, ao menos, parece caracterizar de forma clara as principais atitudes que guiam os indivíduos pelo ciberespaço. O termo leitor justifica-se pelo fato da Internet ser uma tecnologia ancorada no texto escrito. A palavra escrita é à base de apresentação de todos os *websites*. Já o termo navegador é oriundo da metáfora da água, bastante difundida na rede. Portanto, quando se está percorrendo os caminhos virtuais, o indivíduo está navegando, que é um processo *que se dá pela* leitura.

Nas linhas abaixo analiso, sob um ponto de vista dialético, os trajetos de leitura, com foco na tomada de decisões, de três sujeitos participantes da pesquisa, cada qual classificado com base no perfil demonstrado durante as situações de pesquisa escolar, realizadas durante a coleta de dados. Os dados que me permitiram inferir os perfis e classificar os leitores-navegadores como se poderá ver abaixo, foram obtidos a partir dos diferentes instrumentos metodológicos empregados. As entrevistas semi-estruturadas permitiram conhecer as práticas cotidianas de leitura dos sujeitos, bem como os procedimentos por eles adotados para as suas pesquisas escolares; o grupo focal, a sondagem da compreensão das leituras, assim como diversos outros elementos envolvidos nos comportamentos de leitura na tela e no impresso; as gravações em vídeo permitiram a captura das reações, dos gestos, dos movimentos corporais durante as leituras nos dois suportes e, por fim, o software, o qual registrou todas as ações desenvolvidas nos percursos de leitura, na tela on-line.

Como em outros momentos (de análise dos dados), busquei desenvolver um raciocínio dialético sobre os comportamentos de leitura apresentados na tela e no impresso, buscando verificar a possibilidade de influência mútua destas duas modalidades de leitura. Desse modo, passo nas linhas abaixo a analisar os

comportamentos de leitura dos sujeitos participantes da pesquisa. É importante esclarecer que foquei apenas três dos seis sujeitos participantes, pois foram estes os que apresentaram os comportamentos mais relevantes.

3.2.2.1 O leitor-navegador novato ou leitor ingênuo da tela

O sujeito classificado como leitor-navegador novato ou leitor ingênuo da tela foi/é Cláudia, aluna da 7ª série. No início das atividades, Cláudia era bastante tímida, falava pouco, mas em um curto espaço de tempo ganhou intimidade com o pesquisador e com os demais sujeitos, uma parte deles era de outra classe, e passou, a partir daí, a atuar de maneira mais significativa das atividades.

Na entrevista semi-estruturada, realizada anteriormente às observações (das situações de leitura) Cláudia esclareceu ao pesquisador, com relação as suas leituras cotidianas, que costuma pegar livros na biblioteca da escola para ler em casa. O sujeito disse o seguinte: *“Eu pego livro da biblioteca (da escola) e leio em casa, ou para fazer trabalho que precisa do livro. Nós fazemos um negócio aqui com a professora, aí ela pede o livro e nós lemos certinho para fazer teatro”*. Na seqüência, a fim de reiterar, fiz dois questionamentos: *“Então você costuma pegar livros e levar para casa?”* e *“Você pega livros (na biblioteca da escola) independente de ter uma pesquisa escolar para fazer?”* Ao primeiro questionamento ela deu a seguinte resposta: *“É. Ou outro colega. Ele lê e nós fazemos”*; já ao segundo, ela simplesmente disse: *“Pego”*. Nesse sentido, eu a indaguei: *“E o que te motiva, o que te incentiva a pegar o livro e levar para casa?”* Cláudia: *“A história assim... Ler assim... Para entender...”*. Por fim,

perguntei sobre a natureza dos livros que ela leva para ler em casa e ela disse o seguinte: *“Literatura. História assim... Literatura...”*.

Percebe-se que o sujeito utiliza a biblioteca escolar, que dela empresta livros para ler em casa. A aluna referia-se a um projeto realizado na escola pela professora de língua portuguesa, em que os alunos precisam ler obras conhecidas da literatura e realizar uma representação teatral da mesma.

Como se pode perceber, a partir das transcrições, Cláudia pode ser considerada uma aluna leitora, pois sabe ler e costuma pegar livros - de literatura - na biblioteca da escola para lê-los em casa. Mas como se verá a seguir, a situação não é bem a que se pode inferir a partir de suas falas. Por isso, entre outros fatores, é importante refletir os dados sob o ângulo dialético. À primeira vista, levando-se em conta apenas a dimensão imediata de seu discurso, Cláudia é uma leitora, e por que não dizer uma leitora exemplar, pois pega livros na biblioteca da escola para ler em casa. Além disso, adota procedimentos de pesquisa escolar, considerados pela escola os apropriados. Digo isso com base nas respostas às perguntas sobre como ela realiza uma pesquisa escolar. Quando questionada a respeito dos materiais aos quais recorre para realizar uma pesquisa ela respondeu o seguinte: *“É o livro né. É mais fácil né... Eu vou à biblioteca, eu procuro lá né; o professor fala o livro que é para pegar, aí eu procuro e escrevo as coisas assim.”* Diante disso, tentei confirmar se o primeiro local ao qual ela se dirige a fim de realizar uma pesquisa escolar era a biblioteca e ela respondeu: *“É a biblioteca. Lá é mais fácil, é perto, aqui na escola. Lá longe eu não vou não”*. Portanto, o local de realização das pesquisas escolares do sujeito em questão era a biblioteca. Contudo, resolvi questioná-la sobre a razão dessa atitude, perguntei ao sujeito se ela saberia me dizer por que vai primeiro à biblioteca e não a sala de informática. Ela respondeu que *“É porque eu não sei mexer muito sozinha (no computador). Eu sei mais ou menos. Tem que ser com alguém”*.

A partir das falas acima, está nítido que Cláudia é uma aluna obediente, exemplar, do ponto de vista da escola, do professor. Quando ela deve fazer uma pesquisa escolar, a primeira coisa que faz é recorrer à biblioteca - o local, no discurso dos professores em geral, em que as pesquisas escolares devem ser feitas -, procura o livro indicado pelo professor e copia aquilo que lhe foi solicitado como tema/problemática de pesquisa. Tudo, aparentemente, perfeito. Além disso, afirmou não possuir maiores conhecimentos sobre o uso do computador e da Internet, o que a priori

parece justificar a preferência pela biblioteca como local de pesquisa e o livro como fonte. Contudo, conforme preconiza o princípio dialético de construção do conhecimento, não podemos nos deter apenas na face aparente dos fatos, é preciso ir a fundo, buscar a dimensão *mediata* deles, isto é, aquilo que está por trás, no cerne, na constituição das falas e ações do sujeito.

A dimensão mediata dos fatos, como se deve saber, é construída e reconstruída lentamente; nós a descobrimos com o passar do tempo, no caso de uma pesquisa como essa, com o andamento da investigação. As falas e ações dos sujeitos, quando refletidas desse ponto de vista, revelam inúmeras contradições, as quais atingem certeira o calcanhar de Aquiles das concepções escolares do que é um leitor, bem como do que é a leitura. O pesquisador não pode se contentar com o dado aparente, ele deve buscar sua profundidade, deve buscar sua pertinência inserida em uma realidade mais ampla. O pesquisador não pode se contentar em descrever e contar; deve não medir esforços para explicar os seus dados. Nas linhas abaixo se encontram relatados e refletidos os trajetos de leitura, bem como o conjunto de elementos que envolveram a tomada de decisões de Cláudia em uma das situações de leitura observadas, na tela e no impresso.

As atividades de pesquisa eram iniciadas como dito anteriormente, pela discussão de um determinado tema de natureza histórica para o qual os sujeitos deveriam buscar respostas, no impresso e na tela, para questões levantadas pelo pesquisador, consoante o tema da pesquisa.

Vou aqui analisar os trajetos e a tomada de decisões nas leituras de um sujeito (Cláudia), classificado como leitor-navegador novato ou leitor ingênuo da tela. Por isso, inicialmente, devo esclarecer que foi a pouca familiaridade demonstrada no manejo do novo suporte – computador e a Internet -, que me levou a classificá-lo como leitor-navegador inexperiente. As ações baseadas (SANTAELLA, 2004) na adivinhação e a constante incerteza para tomar decisões sobre os caminhos pelos quais deveria seguir, levaram-me a tal classificação. Vejamos essas questões mais detalhadamente nas transcrições dos vídeos fornecidos pelo software.

É preciso dizer, antes de qualquer coisa, que o tema para a pesquisa/leitura do trajeto transcrito era o sincretismo religioso brasileiro. As questões para as quais deveria buscar respostas eram: O que é sincretismo religioso? E cite um exemplo de sincretismo religioso? Assim, Cláudia iniciou seu percurso na tela *on-line* pelo acesso a uma fonte de informação, local em que ela acreditava que encontraria as respostas. Dito de outro

modo, a primeira decisão por ela tomada, para encontrar as informações desejadas, foi a de acessar o *website* de buscas do *Google*. Apesar de tomar a decisão correta ao iniciar sua pesquisa, os erros, ou melhor, a errância, para falar como Santaella (2004) é constante em seu trajeto. Ao realizar a primeira busca - aí vale mencionar que a leitora-navegadora levou 2 minutos e 45 segundos desde o momento em que iniciou seu percurso, na área de trabalho do computador (no *Desktop*) até realizar a primeira pesquisa no *Google*. Feita a primeira busca, Cláudia percebeu que os *websites* dela resultantes não correspondiam às suas necessidades de pesquisa. No entanto, é fundamental dizer que ela se deteve apenas nos primeiros resultados, isto é, ela não movimentou a barra de rolagem para verificar os demais.

Além de não movimentar a barra de rolagem, a fim de verificar todos os resultados/*websites* obtidos em sua primeira busca, a leitora por falta de experiência no ambiente digital, realizou repetidas buscas utilizando a mesma palavra-chave. Cláudia não atentou para o fato de que era ela quem comandava a busca não só pelo clique no botão do mouse ou no teclado, mas pela palavra-chave utilizada. Ela não percebeu que se alterasse a palavra-chave que estava utilizando outros resultados seriam mostrados. Por isso, passou 3 minutos executando a mesma ação, a qual não a levou a lugar algum.

Diante do quadro de insucesso, Cláudia tomou a decisão de apagar a palavra-chave, mas para a nova busca digitou a mesma palavra, a qual estava escrita de maneira incorreta, desde o início da atividade. Ao invés de **sincretismo**, a leitora-navegadora escreveu **sicretismo**. Por essa razão, os resultados não correspondiam ao desejado. Ainda assim, ela tomou a decisão de acessar o primeiro *website* relacionado pelo *Google*. Nele, Cláudia desenvolveu um comportamento merecedor de destaque, pois era esperado que ela realizasse a leitura do texto, mas não foi o que ocorreu. No *site*, a leitora sequer tocou a barra de rolagem, ela movimentou o cursor do mouse de um lado para o outro, mas não sobre o texto, mas, sim, na parte superior do *website*, como se procurasse uma saída. E foi o que ocorreu, Cláudia deixou o ambiente, sem ler o texto.

A leitora-navegadora continuou a realizar repetidas buscas no *Google* e utilizar a mesma palavra-chave, consequentemente, obteve em todas elas os mesmos resultados. Desse modo, acessou o *website*, cujo acesso foi descrito anteriormente. Nele realizou uma rápida navegação em que acessou alguns *links*, até encontrar em um deles uma lista de artigos, dos quais, em um deles, constava no título o termo sincretismo. Prontamente, Cláudia tomou a decisão de acessá-lo, mas ao fazê-lo, a leitora-navegadora estava

retornando à página inicial do *website*, acessada outras vezes e não lida, uma vez que tal artigo constava na abertura do mesmo (do *website*).

Nesse último acesso, Cláudia, tomou a decisão, então, de ler o texto. O texto era curto, não mais do que trinta linhas, e a leitora-navegadora nele permaneceu por cerca de 3 minutos. O tempo é curto, mas não para a leitura na tela *on-line*. Como se falou anteriormente, a leitura na tela *on-line* se dá por meio de um escaneio do texto, portanto essa leitura deveria ser feita em menor tempo. O que nos permite inferir, que Cláudia realizou uma leitura palavra por palavra e não *escaneou* o texto, como o fazem os leitores da tela mais experientes. Tal atitude se justifica pelo fato de Cláudia ter levado para a tela seus comportamentos de leitora do impresso. E conforme relata Smith (2003), a leitura palavra por palavra, no impresso, pode acarretar problemas, como a visão túnel, por essa razão, o leitor deve antecipar, selecionar, ser objetivo.

Contudo, o *website* não apresentava respostas às perguntas da leitora. Cláudia retornou ao *Google* e realizou uma nova busca com a mesma palavra-chave, mas nesse momento, ela percebeu, por meio de uma informação da própria ferramenta de buscas que a palavra-chave estava grafada incorretamente. Aí sim ela realizou uma busca com a palavra correta, mas era tarde, afinal, se tinham passado 20 minutos de atividade e o pesquisador anunciou o seu término.

A transcrição do itinerário de leitura na tela de Cláudia deixa claro sua falta de familiaridade com o ambiente digital, o que a impediu de encontrar respostas às perguntas de pesquisa, isto é, impediu a compreensão que deveria ter construído nas leituras. Todavia, existe algo de mais grave a ser discutido sobre essa aluna, que é considerada pela escola leitora. Na sondagem da compreensão das leituras, em grupo focal, com todos os sujeitos, Cláudia não apresentou uma resposta sequer. Ela não construiu conhecimento algum; as leituras feitas na tela e no impresso não geraram compreensão. Portanto, Cláudia que é considerada, pela escola, leitora, pois reconhece as letras, do ponto de vista adotado neste estudo do que é ler e do que é leitura, não pode ser considerada leitora, pois não compreende o que lê.

Portanto, o problema, pensando no suporte tela, não reside apenas na falta de intimidade com a rede, mas, sim, nos problemas que ela possui com a própria leitura. Tais problemas são claramente percebidos quando ela diz que “*No computador agente acha bastante coisa. O computador é diferente do livro, acha mais coisa do que no livro. Porque lá (no computador) eu achei bastante coisa do sincretismo. Aqui não tem,*

no livro mesmo... É diferente". É possível perceber que Cláudia diz preferir o computador ao livro, mesmo não sabendo utilizá-lo. Ela afirma ter encontrado mais informações sobre o **síncrismo** (tema da pesquisa) no computador, mas, como vimos na transcrição seu trajeto de leitura, ela na encontrou nada. Cláudia, por não ser leitora do impresso, apesar de reconhecer letras e palavras, prefere o computador, porque acredita que ele pode lhe fornecer o que procura como que em um passe de mágica, libertando-a de toda dificuldade que é encontrar informações no livro.

Cláudia atribui ao computador/Internet o poder de oferecer aquilo que procura sem os esforços típicos da leitura no impresso; basta observar a fala do sujeito na atividade de grupo focal: *"O livro é mais difícil. Tem um monte de livros que não tem bastante coisa. No computador você clica e já aparece bastante coisa"*.

Foi, portanto, por acreditar que o computador ou a Internet trabalham sozinhos, independente dos comandos de um agente externo, que Cláudia foi classificada como leitora ingênua da tela. Além disso, o sujeito levou para tela seus comportamentos de leitura do impresso, ou melhor, de não-leitora. Entre leitores-navegadores mais experientes, como veremos adiante, nem todos os comportamentos (de leitura) típicos do impresso são levados à tela; ocorre, na realidade, uma hibridização/mescla de estratégias, isto é, alguns comportamentos são perpetuados (na tela) outros são interrompidos.

Nas outras atividades das quais participou, Cláudia desenvolveu basicamente os mesmos comportamentos: indecisão para tomar decisões, não encontrou respostas às perguntas de pesquisa e apresentou a fisionomia de desconforto e frustração por não conseguir se locomover pelas infovias do ciberespaço. Conforme Santaella (2004), "os usuários neófitos da internet tendem a experimentar um alto grau de frustração ante um meio que não dominam" (SANTAELLA, 2004, p.102). Contudo, sua vontade de aprender a operar o meio era grande, mas, antes de tudo, era preciso que ela aprenda que o computador e a Internet não fazem nada sozinhos, eles demandam a "ação participativa do usuário, ação que, muito justamente, faz desse usuário um navegador" (SANTAELLA, 2004, p.102).

É com o passar do tempo que o leitor-navegador novato ou leitor ingênuo da tela vai aprimorando as habilidades motoras de manejo do computador e desenvolvendo as estratégias de leitura nesse suporte, elevando-se a um segundo nível, o de leitor-

navegador aprendiz ou simplesmente leitor contingente da tela, como o sujeito analisado a seguir.

3.2.2.2 O leitor-navegador aprendiz ou o leitor contingente da tela

O leitor-navegador classificado como aprendiz ou leitor contingente da tela foi Fernando, aluno da 7ª série. Ele participou de maneira significativa das atividades de coleta e quando questionado sobre suas práticas de leitura cotidianas, disse o seguinte ao pesquisador: *“Ler mesmo é só de vez em quando, livro né. Mas o que eu leio mesmo é da Internet. Quando eu quero saber sobre alguma coisa é mais rápido, mais fácil”*.

Nessa fala de Fernando, está claro que a leitura se realiza nos livros. Alguns outros materiais impressos também são aceitos, como os jornais e as revistas, por exemplo; mas, para a escola, é indiscutível que o livro é o objeto de leitura por excelência, ainda mais se tratando do livro de literatura.

A respeito dos procedimentos de pesquisa escolar por ele adotados - lembrando que as entrevistas ocorreram em um primeiro momento da pesquisa de campo, antes das observações - ele disse o seguinte: *“Na maioria das vezes nós vamos à biblioteca. Se não achamos na biblioteca, às vezes a professora passa o site, procuramos na Internet o conteúdo. Salvo num disquete e depois imprimo”*. Em seguida perguntei qual era o primeiro lugar ao qual ele se dirigia para realizar suas pesquisas escolares, ele disse ser a biblioteca. A partir dessa afirmação fiz a seguinte pergunta: *“Você sabe me dizer por*

que o primeiro lugar é a biblioteca?” ele respondeu da seguinte maneira: “Acho que é mais fácil achar o livro lá. Daí não tem que ficar mandando imprimir papel do computador. Escrevo ali mesmo na biblioteca”.

Aqui é possível perceber, justamente, o que foi dito acima sobre o livro. Ele é o bem supremo de toda a leitura e, além disso, o guardião do conhecimento, por isso, a postura de respeito ante a sua presença, como dito na categoria sobre os gestos de leitura. Outro ponto notável, na fala de Fernando, refere-se à distinção entre informação e conhecimento. Ele não faz essa distinção, sequer tem consciência dela, mas em sua fala isso está nítido. Basta perceber que para suas leituras diárias, ou de outra forma, quando quer saber sobre algum assunto, satisfazer alguma necessidade de leitura, de informação, ele recorre à Internet. A rede é vista como fonte de informação, pois, quando questionado sobre para que costuma usar o computador e a Internet o sujeito deu a seguinte resposta: *“Entrar no e-mail, conversar com amigos de outras cidades... Quando eu quero ficar sabendo de alguma coisa... Sites pessoais, de banda, CDs”.*

A Internet como se pode perceber é fonte de informações diversas e não local de pesquisa escolar. O conhecimento escolar tem morada nos livros. A Internet é local de distração, local de uma leitura de entretenimento, conforme se percebe na fala de Fernando. Mas não é por se tratar de uma leitura de entretenimento que ela é desprovida de um objetivo ou de compreensão; pelo contrário, por nascer de uma necessidade, de uma motivação dotada de sentido, ela se constitui em atividade significativa. Contudo, ao analisar os trajetos de Fernando na tela, nas atividades de pesquisa escolar, a compreensão não apareceu como guia de suas condutas. Fernando apesar de utilizar a Internet como fonte de informação, de realizar leituras nesse suporte, ao utilizá-lo para pesquisas escolares não obteve sucesso. Além disso, foi possível verificar nos registros do *software*, que ele (Fernando) não é um exímio conhecedor da rede. Ele ainda é, com certa frequência, surpreendido por determinadas ocorrências na tela, bem como não possui grande domínio sobre ferramentas básicas de navegação, como os leitores-navegadores mais experientes.

Portanto, Fernando foi classificado como leitor-navegador leigo por ter demonstrado conhecimento limitado sobre algumas ferramentas, por exemplo, para realizar buscas sobre os conteúdos das pesquisas escolares, isto porque, ele se limita a realizar sempre as mesmas ações na Internet, acessar e-mail e bate-papo. Pesquisa sempre sobre os mesmos assuntos e nos mesmos *websites*, por isso, a dificuldade em

percorrer novas trilhas. Na transcrição de um de seus trajetos de leitura, selecionado por ser significativo de seus comportamentos de leitor-navegador aprendiz, se verá com maior riqueza de detalhes os elementos que permitiram tal classificação.

O sujeito iniciou seu trajeto de leitura ou de pesquisa escolar, cujo tema era a Revolução Industrial, pelo acesso ao *website* de buscas do *Google*, mas nele não realizou qualquer busca, uma vez que dele saiu para acessar o portal *UOL*, mas especificamente o link da rádio *UOL*. Nesse ambiente, realizou uma busca por um artista internacional (Snoop Dog), mas essa busca resultou em um fato inusitado, pois, ao invés de informações sobre o referido artista, a pesquisa resultou na página de abertura do *Google*. Diante do ocorrido, Fernando decidiu iniciar sua busca pelas questões de pesquisa, na ferramenta de busca acima citada.

No site de buscas, o sujeito leu apenas os quatro primeiros resultados escalados. E tomou a decisão de acessar o primeiro deles. A decisão de acessar um e não outro *website*, na maior parte das vezes, baseia-se na leitura de seu texto de apresentação. Refiro-me ao pequeno trecho apresentado junto aos resultados de qualquer pesquisa realizada em ferramentas de busca.

No ambiente acessado por Fernando, o conteúdo era limitado: um pequeno texto de apresentação e sugestões bibliográficas. Diante disso, o sujeito o deixou e realizou uma nova busca, sendo que utilizou a mesma palavra-chave da primeira busca. Nessa última, ele acessou o *website* da *Wikipédia*, o segundo resultado escalado pelo *Google*, no qual, realizou uma leitura dos dois primeiros parágrafos do texto inicial e deles copiou alguns trechos, manualmente.

Após isso, realizou uma nova busca, no *Google*, em que acessou um artigo da *Folha de S. Paulo* em que leu apenas os dois primeiros parágrafos do texto. Desse último ambiente, Fernando retornou ao da rádio *UOL*, realizou uma busca por uma cantora nacional, mas antes de qualquer resultado deixou o site para abrir o *MSN*. No entanto, a tentativa foi frustrada, o software não estabeleceu conexão com a rede. Diante do ocorrido, o leitor-navegador prosseguiu com sua pesquisa. Novamente acessou a *Wikipédia*, mas, dessa vez, nada leu. Isto porque, a essa altura da atividade, o interesse do sujeito era o de entrar no *MSN*, tanto é que tentou acessá-lo mais uma vez, mas o resultado foi negativo. Nesse momento a atividade *chegou a seu termo*.

A transcrição acima, das ações e tomada de decisões de Fernando, justifica sua classificação como leitor-navegador *leigo*, uma vez que demonstra seu conhecimento

sobre o funcionamento do suporte, em que dois flancos se depreendem: o primeiro, para falar como Santaella (2004), referente à habilidade motora apresentada pelo sujeito, a respeito do qual pode ele apresentou conhecimento suficiente; o segundo sobre o funcionamento da Internet. É possível dizer que Fernando possui um esquema funcional de navegação em sua cabeça, porém com certas limitações. Ele jamais frequentou cursos de informática, seu conhecimento foi adquirido nas oportunidades em que tem acesso ao computador e a Internet. Fato atestado quando o sujeito declarou não possuir computador em casa e que o acessa *“Em lan-house, de vez em quando na casa de um colega e de vez em quando aqui na escola que eles deixam”*. Além disso, sobre o conhecimento acerca do funcionamento dos meios em questão, Fernando disse que: *“Muitas vezes não tem o que fazer né, porque baixa um vírus sem querer... Fica confuso... Mas a gente sempre dá um jeito. A primeira vez que eu mexi, eu não sabia de nada. Eu não fiz aula de computação né, daí eu fui aprendendo aos poucos mesmo. Agora, eu sei um pouco... Mais ou menos ainda... No meu caso dá para quebrar um galho”*.

Na fala de Fernando, está explícito que o conhecimento - sobre o manejo do computador e da Internet - por ele adquirido, não lhe foi ensinado, mas acumulado ao longo de suas experiências de leitura-navegação. Além disso, não faz uso dos referidos suportes com grande frequência, por isso, muitas vezes ainda se surpreende com determinadas ocorrências na tela, como o aparecimento de um vírus.

Sobre suas atitudes de leitura, é preciso esclarecer que Fernando foi classificado como leitor contingente da tela, em razão de sua inconstância para encontrar as respostas das questões de pesquisa. Além disso, ele perpetuava muitos dos comportamentos característicos do impresso na tela, como o acompanhamento da leitura com o cursor do mouse, bem como a construção de um texto manuscrito com as respostas encontradas. Além disso, para tomar decisões, ele mobilizava seu conhecimento acumulado, o qual, como vimos, era limitado. Essa limitação se converteu, algumas vezes, em obstáculo à compreensão plena dos textos ou, de outra maneira, impossibilitou o encontro de todas as respostas às questões de pesquisa. Nesse aspecto, creio que se aplica com igual razão a premissa de Santaella (2004) acerca do raciocínio indutivo, quando ela se refere ao usuário detetive, segundo a qual, em seu percurso de navegação o sujeito *“segue pistas, escolhendo entre as alternativas aquelas que lhe parecem mais prováveis”* (SANTAELLA, 2004, p.110). Desse modo, uma

decisão bem sucedida é transformada em regra e a “dificuldade em estratégia e adaptação” (SANTAELLA, 2004, p.110).

Entretanto, é importante registrar que Fernando era um bom leitor do impresso, levando-se em conta que ele apresentava respostas às perguntas de pesquisa ou pelo menos uma parte delas. Por isso, afirmo com segurança que é uma questão de tempo ou, ainda, de experiência para que o sujeito alcance o grau de leitor-navegador experiente. Contudo, não posso negligenciar o fato de que em uma atividade de pesquisa posterior a da transcrição acima, Fernando começou a encontrar as respostas as questões de pesquisa. Esse acontecimento foi de grande importância, não por demonstrar que Fernando não mais se dispersava pela rede no momento de fazer as pesquisas, mas porque, do ponto de vista dialético, representa uma mudança de concepção ou de representação, isto é, a Internet, ao longo das atividades, passou a representar para o sujeito não só fonte de informação, mas também, de conhecimento, de pesquisa escolar. Um salto qualitativo, uma vez que mais do que a tomada de consciência da função prática do novo suporte, a atividade gerou transformação no modo de pensar do sujeito.

3.2.2.3 O leitor-navegador experiente ou leitor seletivo da tela

O sujeito classificado como leitor-navegador experiente ou leitor seletivo da tela foi Ricardo, aluno da 7ª série. Suas participações nas atividades de coleta foram significativas, uma vez que possibilitaram a criação da terceira e última categoria de leitor-navegador.

A respeito de suas leituras cotidianas o participante fez as seguintes afirmações: *“Eu leio mais gibi. Gibi e livro de filme: Código da Vinci, Harry Potter, Senhor dos Anéis. Leio livro de filme né e bastante gibi. Agora, poema eu não leio muito não”*. Questionei se ele não realizava leituras na Internet, ele disse que apenas notícias. Perguntei, então, se ele tinha preferência por ler notícias on-line, mas ele disse o seguinte: *“Não, eu prefiro ler no jornal (impresso). Eu faço natação, então eu pego o jornal que tem lá para ver o que acontece... É como eu falo pra você, eu não tenho computador em casa, então eu acho mais fácil, acostumado”*.

Ricardo, entre todos os sujeitos participantes da pesquisa, foi o que apresentou maior desenvoltura nas entrevistas e nas discussões de grupo focal. A partir de suas falas foi possível perceber que ele possui certa frequência de leitura, principalmente de materiais/livros não escolares/escolarizados. O ambiente familiar foi apresentado como fomentador da leitura, o que significa que o entorno familiar tem sido favorável à formação do sujeito como leitor. Fato notado quando questionado se as pessoas que vivem com ele costuma ler qualquer tipo de material impresso ou não no dia-a-dia delas. O sujeito esclareceu que: *“Meu pai fala que tem que ler. Mesmo que você já esteja na sétima série. Você tem que ler, ler, ler. Porque cada vez que você lê um livro, você aprende uma palavra nova, uma história nova. Meu irmão que é pequeno e está aprendendo a ler agora, a gente faz ele ler bastante para exercitar. Os membros da minha família todos lêem sim”*.

Sobre os procedimentos adotados quando possui uma pesquisa escolar, Ricardo disse o seguinte: “Eu *primeiro procuro na biblioteca. Por exemplo, eu pego um livro e procuro aquele assunto que a professora pediu se não tiver eu procuro na Internet... Sabe... Geralmente eu pego mais na Internet... Pra saber aquilo que a professora pediu. Quando não tem no livro eu vou à Internet*”. A partir disso questionei se ele sabia dizer por que recorria em primeiro lugar à biblioteca, ele respondeu o seguinte: “*Porque assim... Eu vou citar um exemplo: quando você assiste um filme que tem um livro daquele filme ele conta mais detalhes. Na Internet, por exemplo, está escrito assim: um menino de 24 anos morre por assassinato. Daí depois você vai na outra página que fala sobre isso, aí você entende quem foi, porque foi, onde e quando. Então, se eu procuro sobre o folclore, com certeza na Internet tem, mas eu prefiro no livro, porque dá para você ler, para você anotar [...] Eu não tenho computador, eu acho mais fácil do que ter que ficar indo em lan-house, aqui na escola... Eu acho mais fácil catar um livro da biblioteca e em casa anotar*”. Por fim, questionei se ele resistia em pesquisar na web, ele disse que: “*Não, não tenho não. É que eu prefiro o livro porque ele dá tudo, a característica... O que seja... Mais detalhes*”.

Da mesma maneira que os outros dois sujeitos analisados, Ricardo também realiza suas pesquisas escolares primeiro na biblioteca, nos livros, e, somente, em caso de não encontrar é que ele recorre a Internet. Portanto, para ele, a fonte primordial de pesquisa escolar é a biblioteca ou, melhor, são os livros. No entanto, aí reside uma contradição ou problema, qual seja o de que apesar da preferência manifesta pela biblioteca, pelos livros, é na Internet em que na maioria das vezes o conteúdo é localizado, aprendido. Com isso, quero demonstrar que apesar de Ricardo ser considerado, em razão de suas ações, um leitor-navegador experiente, isso não significa que ele privilegie a Internet em detrimento dos livros, ao contrário, entre os sujeitos detentores de menor conhecimento sobre o ciberespaço a preferência é mais recorrente do que entre os que detêm maior conhecimento, isso na amostragem dessa pesquisa.

Sobre o perfil de leitura do sujeito, pode se dizer que ele era/é um bom leitor do impresso. Em todas as atividades das quais participou, apresentou respostas às questões de pesquisa. Isto significa que ele compreendia o que lia ou, em outras palavras, atribuía sentido/significado ao material de consulta.

Nas leituras feitas na web não foi diferente. O sujeito focado nas perguntas para a pesquisa, não se dispersava, navegava e tomava decisões com segurança. Na

transcrição que se segue, de seu trajeto de leitura na tela, tais ações podem ser visualizadas mais claramente.

A trajetória de Ricardo iniciou-se pelo acesso ao *website* de buscas, *Google*. Sua maneira de ler na tela, conforme descrita anteriormente (p.71) foi nitidamente de escaneio do texto. A constatação fundamentou-se nos movimentos realizados pelo sujeito com o cursor do *mouse*. Ricardo arrastava rapidamente o cursor sobre o texto, linha por linha, mas nem sempre chegando ao final de cada uma delas. Isto quer dizer que ele lia rapidamente, antecipando palavras e partes do texto. Diferente, por exemplo, de Fernando, que lia lentamente, arrastando o cursor palavra por palavra.

Ricardo lia rapidamente os resultados do Google, acessava o *website* que apresentava indícios das respostas. No interior do site, o sujeito mobilizava a estratégia acima descrita, demonstrando querer buscar pistas que o levassem as respostas ou a parte delas. Realizada a leitura, Ricardo retornava aos resultados do Google e acessava um novo *site*, repetindo as mesmas ações, até chegar o momento em que tomou a decisão de fazer uma nova busca; para isso, utilizou uma nova palavra-chave. Por essa atitude, novamente, diferencia-se dos outros dois sujeitos analisados, os quais realizavam as buscas sempre com as mesmas palavras-chave.

Na nova busca, as estratégias mobilizadas foram às mesmas da anterior. Ricardo acessava um *website*, realizava uma rápida leitura de seu conteúdo, retornava aos resultados do Google e acessava um novo ambiente. Assim foi até o momento em que ele abriu o *software* de digitação de textos. Nessa etapa, Ricardo, inicialmente, escreveu um título, pautado no tema da pesquisa, e redigiu um pequeno texto referente às respostas. É importante que seja dito que redigiu o texto com suas próprias palavras, não utilizou de anotações ou qualquer outro material de apoio, o sentido por ele construído ao longo da leitura, materializou-se no texto das respostas. No momento não vou me prolongar a esse respeito, pois é assunto das próximas páginas.

Contudo, ainda sobre o trajeto de leitura do sujeito, cabe dizer que sua classificação como leitor-navegador experiente ampara-se nas competentes ações de navegação registradas, no conhecimento de um número razoável de ferramentas da rede ou ainda, para citar Santaella (2004), no fato de Ricardo possuir “internalizado as regras do jogo da navegação” (SANTAELLA, 2004, p.118).

O leitor-navegador sabe quais estratégias mobilizar em cada momento de seu percurso, ele executa os “procedimentos navegacionais condizentes com as regras”

(SANTAELLA, 2004, p.118). No entanto, ainda assim, esse tipo de leitor pode se deparar com situações inesperadas. Mas nesses casos, ele busca em seu repertório de experiências navegacionais indícios que facilitem a resolução do problema.

Por sua vez, a classificação do sujeito como leitor seletivo da tela refere-se às estratégias de leitura por ele mobilizadas, a saber: a de seleção, antecipação e objetividade, manifestadas na sua maneira de ler rápida e na construção eficaz de sentido. Ricardo lê rapidamente, passando os olhos pelas linhas em busca de pistas que levem às respostas de pesquisa, isto é, ao seu objetivo de leitura. Mas na tela, como se verá na próxima seção, o sentido é construído pela união de fragmentos de informação, encontrados nos diversos textos (nos diferentes *websites*) pelos quais trafega o leitor. Por isso, a seletividade é de fundamental importância nesse processo.

3.3 Novos suportes, novas formas dos textos, novas maneiras de atribuir sentido.

De acordo com Lévy (1996), o texto desde sua mais tenra existência é um objeto virtual e que não pode ser desvinculado das materialidades que lhe dão suporte ou, para usar as palavras do próprio autor, não pode ser compreendido “independente de um suporte específico” (LÉVY, 1996, p.35). Na mesma linha de raciocínio, Machado (2007), pensando nos meios tecnológicos, tais como a fotografia, o cinema, as artes etc. retoma o clássico acadêmico canadense, Marshall McLuhan, para dizer que se de fato o meio é a mensagem, “então cada meio deve ser claramente distinguido dos outros, pois do contrário não haveria nenhuma mensagem a transmitir” (MACHADO, 2007, p.64). Para o filósofo francês, o texto, como entidade virtual “atualiza-se em múltiplas versões, traduções, edições, exemplares e cópias” (LÉVY, 1996, p.35). O leitor, sob essa ótica, a cada leitura, a cada interpretação “leva adiante essa cascata de atualizações” (LÉVY, 1996, p.35). Ora, se o texto é um objeto virtual, que se atualiza em diferentes momentos e em diferentes versões, isto significa que ele não é independente de seus suportes, pelo contrário, a cada atualização o texto recebe novas formas em conformidade com as materialidades que lhe dão suporte. Ademais, se o meio é a mensagem de alguma forma a primeira instância deve influenciar a segunda. Nesse sentido, o texto não é um objeto abstrato, assim como não o são nem os suportes, nem a leitura.

Se o leitor, como diz Lévy (1996), a cada leitura, a cada vez que dá sentido a um texto, leva adiante suas atualizações, isto significa, que a cada vez que lê, que atribui sentido a um texto, o indivíduo acumula, entre outros, conhecimento sobre suas formas e sobre as materialidades que lhe dão suporte, o que é de fundamental importância para a construção do sentido na leitura e que, uma vez acumulado, é levado para futuras leituras.

Nesta seção, pretendo elaborar uma argumentação a favor da premissa defendida pelos autores anteriormente citados, sobretudo por Mckenzie (2005), de que as formas dadas aos textos em suas diferentes materialidades influenciam a atribuição de sentido na leitura. Com isso, pretendo analisar a expressividade dos suportes materiais do escrito na atribuição de significado a um texto. Para isso, apoiar-me-ei em Mckenzie (2005), estudioso da bibliografia a qual ele converte em sociologia dos textos, processo abaixo detalhado; em comentários de Chartier (2002) a respeito da bibliografia e da sociologia dos textos também serão utilizados e, por fim, às idéias dos autores anteriores ligarei às de Arena (2003) sobre a atribuição de sentido na leitura, para compreendermos como esse processo acontece no novo suporte.

3.3.1 Da bibliografia à sociologia dos textos

Bibliografia, de forma resumida, consiste, conforme Mckenzie (2005), em uma disciplina dedicada ao estudo dos textos, bem aos processos de sua produção, transmissão e recepção. A obra de Mckenzie aqui utilizada, apesar de suas pequenas proporções, abalou o estatuto vigente dessa área de estudos. O estudioso, no trabalho em questão, tentou ampliar as definições mais clássicas da bibliografia e expandir seu foco de atuação.

Foi um avanço considerável não só dentro dos limites de sua área de atuação, mas também para a crítica literária e a história da leitura. Segundo Chartier (2002), a

publicação desse trabalho atraiu imediatamente a atenção de bibliógrafos, bibliotecários e historiadores do livro. Suscitou críticas e obteve prestígio, sobretudo, por duas idéias inovadoras por ele lançadas: a primeira em que expande o conceito de texto para além do tradicional binômio texto e livro. Afinal, conforme assinala Chartier (2005) no prólogo da tradução da publicação de Mckenzie (2005), nem todo o registro escrito se apresenta na forma de livro. Mckenzie é um intelectual que se distingue de outros por estar atento às mudanças que ocorrem a sua volta, sobretudo as de cunho tecnológico. Como ele diz, é preciso aproveitar “a experiência e os interesses novos de alguns estudantes para quem os livros representam apenas mais uma forma de texto”. (MCKENZIE, 2005, p.19 tradução nossa). A segunda idéia lançada por Mckenzie (2005) postula que as formas materiais que dão suporte aos textos afetam seu sentido. Em outros termos, todos os registros escritos colocados à leitura possuem como suporte uma materialidade específica e cada uma das formas materiais se organiza segundo padrões particulares, os quais de maneira variável influenciam a produção e atribuição de sentido. Nessa perspectiva, segundo Chartier (2005) tomando como exemplo o livro impresso, pode-se dizer que seu formato, “a divisão do texto, as convenções tipográficas, a pontuação estão investidos de uma função expressiva” (CHARTIER, 2005, p.7). Portanto, Mckenzie (2005) se opõe às concepções puramente semânticas dos textos, pois elas consideram as materialidades desprovidas de qualquer relevância.

As duas idéias de Mckenzie (2005) rapidamente explicadas anteriormente estremeceram, segundo Chartier (2002), as bases da bibliografia. Por isso, creio que é importante tornar o conceito de bibliografia mais claro. Ela é uma das disciplinas com maior prestígio no mundo anglo-saxão, seus postulados são definidos por Chartier (2002) a partir de dois pontos principais: o primeiro diz que “o estabelecimento de um texto (e, eventualmente, sua edição) supõe a reconstrução rigorosa da história de sua composição e de sua impressão na oficina tipográfica”. (CHARTIER, 2002, p.245). O segundo ponto considera que “a compreensão desse processo de produção do livro implica a descrição e a análise das características físicas dos exemplares conservados da edição ou das edições do texto considerado” (CHARTIER, 2002, p.245).

Esse esforço para recuperar a edição de um texto com a maior proximidade possível de seu original tem como finalidade, conforme Chartier (2002):

[...] reconstituir o modo de composição do texto, determinando, por exemplo, os hábitos gráficos e ortográficos dos diferentes compositores

que trabalharam em uma mesma obra, ou então identificando certas particularidades (letras deterioradas, iniciais, adornos) de seu material próprio. O ritmo de reaparecimento desses elementos claramente reconhecíveis no livro impresso pode ensinar muito sobre a organização de sua fabricação, sobre a ordem da composição e da impressão, sobre as decisões textuais atribuíveis aos compositores, sobre a maneira como o texto foi composto [...] ou sobre as correções introduzidas no decorrer da tiragem. (CHARTIER, 2002, p.246)

Desse modo, o livro de Mckenzie (2005) chocou os tradicionais estudiosos da bibliografia, defensores dos postulados citados acima, porque imprimiu a essa disciplina novos conceitos e ampliou seu escopo epistemológico, convertendo-a, assim, em *sociologia dos textos*. A partir dessa redefinição, a bibliografia passou a ter que ocupar-se não somente dos textos que são livros, mas dos registros escritos em suas múltiplas aparições. E, ainda mais, passou a defender enfaticamente que “o sentido das obras depende, também, de suas formas gráficas e das modalidades de sua inscrição sobre a página” (CHARTIER, 2005, p.8 tradução nossa).

Sob a nova orientação, surgiram novas incumbências, entre elas:

[...] estabelecer protocolos de descrição capazes de levar em conta (abarcando) todos os impressos que não são livros e todos os textos que não são escritos; considerar a partir de uma mesma perspectiva analítica o conjunto dos processos de produção, transmissão e recepção dos textos – em todas as suas formas. (Chartier, 2005, p.11 tradução nossa).

Para Chartier (2005), a bibliografia, ao passar por este processo de redefinição

[...] se converte em uma disciplina central, essencial para compreender a maneira como as sociedades dão sentido aos múltiplos textos que recebem, produzem e interpretam. Ao designar à disciplina a tarefa fundamental de articular formas materiais e simbólicas, Mckenzie apaga a divisão tradicional entre ciências da descrição e ciências da interpretação, entre morfologia e hermenêutica. (Chartier, 2005, p.11 tradução nossa).

Por fim, a esse respeito, é importante dizer que a sociologia dos textos desenvolvida por Mckenzie (2005) não é uma sociologia estática, pelo contrário, ela considera o dinamismo das mudanças que percorreram os diversos tipos de textos nos diferentes momentos históricos. O estudioso rejeita a imobilidade social como explicação para a circulação dos textos ou para a falta dela. Para ele, são as diferentes

formas materiais assumidas pelos textos que permitem seu trânsito entre os diferentes públicos.

3.3.2 Da forma ao sentido

Alguns objetos de leitura são socialmente mais valorizados do que outros. Dentre eles, o principal é o livro impresso. O criador da sociologia dos textos tentou romper com essa tradição, sobretudo em de seu território de atuação, marcado pelo vínculo entre texto e livro. Mckenzie (2005) estremeceu as bases dessa tradição ao estender a categoria de textos para os “dados verbais, visuais, orais, numéricos e em forma de mapas, impressos e músicas, arquivos de registros sonoros, de filmes, vídeos e a informação computadorizada” (MCKENZIE, 2005, p.31).

Chartier (2002) ao referir-se ao assunto intitula de *non book texts* os textos dados à leitura não na forma de livro e de *non verbal texts* os que utilizam ou não o recurso da linguagem verbal. É válido dizer que algumas dessas categorias de textos sequer pertencem à classe dos objetos impressos. Mckenzie, ao ampliar a noção de texto, estava preocupado com as mudanças que ocorriam a sua volta, pois seu objetivo era o de abarcar as novas formas de registros que o rodeavam.

Para justificar esta ampliação, Mckenzie (2005) recorre à origem do termo texto e encontra no Latim o correspondente *tecer*. Desse modo, se escrever é tecer, estes processos criam objetos materiais. E conforme afirma Mckenzie (2005), esses objetos não contêm uma substância ou formas exclusivas. Assim, “a idéia de que os textos são

registros escritos sobre pergaminho ou papel deriva somente do sentido secundário e metafórico de que a escrita de palavras é como o tecido de fios”. (MCKENZIE, 2005, p.31 tradução nossa).

Sob este ângulo, cada um dos textos com os quais temos contato contém sempre uma materialidade específica como suporte. Fato que merece nossa atenção, sobretudo, para o que Chartier (2005) chama de “mecanismos específicos pelos quais cada forma de inscrição de uma linguagem particular produz sentido” (CHARTIER, 2005, p.7 tradução nossa). Dessa forma, reforço a idéia de que as formas materiais que oferecem os textos à leitura influenciam na atribuição de sentido ao escrito.

Em um estudo citado por Chartier (2002), Mckenzie analisou as inovações introduzidas em uma publicação, de 1710, das peças de teatro de Congreve. As mudanças forma feitas pelo autor e pelo editor da obra. Segundo Chartier (2002), a análise feita por Mckenzie evidencia um procedimento quase que oposto ao realizado pela crítica literária, sobretudo a estruturalista, em que a materialidade dos textos é desconsiderada, bem como seu autor e leitor. As inovações introduzidas na obra, conforme descritas por Chartier (2002) foram às seguintes:

[...] a passagem do in-quarto ao in-oitavo, a numeração das cenas, a presença de um adorno entre cada cena, a lembrança dos nomes dos personagens presentes no início de cada uma delas, a indicação à margem daquele que fala, a menção das entradas e saídas. (CHARTIER, 2002, p.249).

Estas mudanças, aparentemente, simples, conferiram, segundo Chartier (2002), um sobressalto ao estatuto da obra. Isso, segundo o historiador francês, por dois motivos: primeiro a passagem do in-quarto ao in-oitavo tornou o livro menor, o que facilitou sua manipulação, caracterizando uma maneira diferente de ler; o segundo diz respeito aos dispositivos tipográficos, as inovações fizeram com que o autor reformulasse em alguns pontos seu estilo, a fim de colocá-lo em consonância, torná-lo mais condizente, com o novo formato da obra.

Para Chartier (2002), as lições do estudo de Mckenzie são múltiplas; contudo, acredito que as duas principais são: a demonstração de que as formas materiais influenciam a atribuição de sentido a um texto; em outras palavras, “o estatuto e a

interpretação de uma obra dependem de suas materialidades” (CHARTIER, 2002, p.250). A segunda refere-se á relevância dada ao leitor, pois o sentido atribuído a um texto, nesse caso, obviamente depende dele. Sobre esse aspecto, é imprescindível dizer que as formas conferidas aos textos são elaboradas com vistas a satisfazer as possíveis expectativas dos leitores. No computador, a situação parece não ser muito diferente. A disposição do texto na tela, sua organização e estruturação são elementos que demandam decisões, as quais buscam atender às expectativas dos leitores. Na *web*, os textos concisos, objetivos, ou estruturados em tópicos e os *links* de hipertexto visam a facilitar a localização das informações desejadas. Entretanto, em razão do pouco tempo de existência comercial da Internet, esta tendência de organização dos textos, seguindo padrões de expectativas dos leitores, é recente. Ainda uma boa parte dos *sites* não está organizada de maneira a facilitar o percurso do usuário, do leitor.

Cabe ainda dizer, que a publicação dos textos na *web*, seguindo os padrões acima citados, de concisão, objetividade, textos topicalizados, com apenas uma idéia por parágrafo, além de facilitar, visam a acelerar o processo de localização das informações pelos leitores. As ligações de hipertexto, por sua vez, permitem o aprofundamento das informações buscadas. Eles podem levar o leitor a outros textos ou a outros *websites*. É importante assinalar, que os *links* são representativos da confiabilidade das informações veiculadas pelo site. Quanto mais *links* um *website* possui em outros, maior é a confiança dos usuários em seu conteúdo.

Estes elementos, que não são os tópicos verbais do texto, isto é, que configuram a organização do espaço, a forma dos textos e das materialidades que lhe dão suporte, segundo Mckenzie (2005) possuem uma função expressiva na produção de significado. O texto *on-line*, na Internet, ou gravado na memória de um computador é imaterial, não pode ser tocado com as mãos, mas, obviamente, é um objeto material que lhe dá suporte: o monitor ou a tela do computador. E esta nova materialidade, assim como as formas materiais dos livros, detém uma função expressiva ao influenciar na atribuição de sentido as palavras e códigos.

Assim, a sociologia dos textos, aqui explicitada, é uma contraposição às concepções dos textos como um conjunto de “signos impressos considerados marcas arbitrárias” (MACKENZIE, 2005, p. 32 tradução nossa) sobre o papel ou outros

materiais. Mackenzie (2005) se posiciona enfaticamente contra a abstração dos textos, assim como Chartier se posiciona contra a abstração da leitura.

Nesse sentido, com base nos dados coletados, é interessante notar que o sentido construído pelos leitores no material impresso foi sondado por meio do grupo focal, ou seja, a partir das discussões conjuntas realizadas ao final de cada atividade. Por outro lado, na leitura na tela *on-line*, o sentido construído pelos sujeitos era facilmente visualizado a partir dos textos por eles construídos ao longo de suas leituras. Refiro-me aos arquivos textuais que os leitores constroem extraindo trechos dos textos *on-line*, o que se convencionou chamar *Ctrl C* seguido de *Ctrl V*, ou copiar e colar. Esses textos são a materialização do sentido construído pelos sujeitos ao longo da leitura, isto é, são trechos das sacadas e saltos por eles realizados na busca pelas respostas às questões propostas para a pesquisa. Afinal, conforme escreve Lévy (1996): “Toda leitura em computador é uma edição, uma montagem singular” (LÉVY, p.41, 1996).

No item a seguir se verá como se deu o processo de construção do sentido pelos participantes da pesquisa. As estratégias por eles adotadas se encontram descritas e refletidas com base em bibliografia pertinente.

3.3.3 A construção do sentido na leitura na tela: unindo fragmentos de informação

Uma das principais preocupações que me acompanhou durante toda a execução do trabalho foi a da construção de sentidos na leitura, mais especificamente na leitura na tela *on-line*. Por isso, verificá-la/sondá-la e compreender seu processo era parte fundamental desta empreitada.

Contudo, antes de qualquer coisa, devo assinalar que a construção do sentido na tela passa por caminhos semelhantes e divergentes em relação ao material impresso. E para compreender esse processo, além do referencial acima explicitado, recorri aos estudos da linguagem de Bakhtin (2003 e 2004), principalmente as suas formulações de dialogia, polissemia, polifonia e intertextualidade; ao estudo de Bernardes & Fernandes (2005) sobre a situação da pesquisa escolar em tempos de Internet, também fundamentado na concepção enunciativa da linguagem; e, por último, em Larrosa (1999), no qual busquei subsídios para compreender os problemas que envolvem a transmissão do discurso alheio, que no caso da pesquisa escolar e da leitura na tela manifesta-se na cópia ou reprodução de textos.

Para começar a discussão, tomo como ponto de partida o conceito de co-autoria, conforme formulado por Bernardes & Fernandes (2005) em um texto de pequenas proporções, na realidade, um artigo, que integra a coleção organizada por Freitas & Costa (2005), sobre leitura e escrita de adolescentes no espaço escolar e no virtual/digital. O conceito apresentado pelas autoras versa que o leitor-navegador não segue um “percurso de leitura premeditado por um autor, ou seja, na rede hipertextual, entre links e links, o leitor “navega” um percurso único e, na maioria das vezes, não repetível” (BERNARDES & FERNANDES, 2005, p.134). E, desse modo, o leitor-navegador constrói um conhecimento em parceria, em co-autoria, com todos os autores

visitados em seu percurso de navegação/leitura. As palavras de Costa (2005) a esse respeito são esclarecedoras:

Não interessa o que pensou o escritor ausente, pois o sentido – de autoria coletiva – surge na intersecção de um plano semiótico desterritorializado, cujos limites entre oralidade, escrita, escrita e leitura parecem se dissolver (COSTA, 2005, p. 22).

Os modelos de abordagem do texto, defensoras da concepção de que os textos possuem um sentido, uma significação, única, atribuído pelo autor – o qual é, em alguns casos, respaldado por dispositivos editoriais – como é o caso da crítica literária, escapam como areia entre os dedos quando nos voltamos para a leitura na tela.

A imensa quantidade de textos disponíveis na rede, suas formas e possibilidades de intervenção pelo leitor, fazem dela um ambiente polissêmico, aberto a construção/atribuição de sentido. Por isso, algumas das concepções ou conceitos peculiares a cultura impressa não se aplicam à cultura virtual/hipertextual.

Nessa perspectiva, destaco a formulação de Arena (2006) sobre a formação do leitor, pois para este autor, a formação do leitor deve ser entendida a partir de sua imersão em um movimento ininterrupto, dialético, de transformação do modo de operar o pensamento. Ao mesmo tempo, não se pode perder de vista, que tal transformação é acompanhada de outras, entre elas, a da escrita e das materialidades que lhe servem de suporte. Sob essa ótica, a escrita deve ser compreendida como sistema tecnológico, portanto, modificadora e modificada pelo curso da história.

Embora tenha dito que o leitor da tela é co-autor dos textos que lê, não quero esvaziar de importância a figura do autor, mas apenas me distanciar das teorias que acorrentam o sentido – único - no texto, independente daquele que lhe dá vida, o leitor. Afinal, conforme afirma Arena (2006), a leitura deve ser compreendida como “a criação imaterial, efêmera e idiossincrática produzida pelo leitor na relação com o texto e com seu autor” (ARENA, 2006, p.410). Mas deve ficar claro que a concepção aqui defendida diverge da “visão romântica de autoria, como ato solipsístico e individual” (BERNARDES E FERNARDES, 2005, p.132). Penso, na realidade, que é da “imensa diversidade de vozes sociais e de suas relações dialógicas que emerge a figura do autor que não se destitui, no entanto, de sua individualidade” (BERNARDES E FERNARDES, 2005, p.132).

Nesse sentido, a leitura se dá no entrecruzamento da “palavra lida e/ou impressa no texto e as contrapalavras do leitor” (BERNARDES E FERNANDES, 2005, p.132). Contudo, é inviável qualquer tentativa de previsão das contrapalavras do leitor, o que nos permite afirmar que podem ser múltiplos os sentidos criados em uma leitura.

Para Bakhtin (citado por Bernardes e Fernandes, 2005, p.133), essa multiplicidade de sentidos emana da incessante recontextualização dialógica da ação humana, do movimento da história, que constantemente cria novos contextos. Na mesma direção, inscreve-se a mudança nos suportes materiais da escrita, criadores de novas formas para os textos em que são gerados, também, novos modos de operação do pensamento, bem como de construção do sentido (na leitura).

A construção do sentido, conforme a propomos, deve ser entendida levando-se em conta, além de sua ligação com o contexto e com as formas dos textos já vistas até aqui, sua relação com a forma de entrada do leitor no texto. Ao se pensar na escola, é preciso que se leve em conta o modo como o professor propõe (os textos) à leitura. Nesse aspecto, quando solicitei aos sujeitos, participantes do flanco empírico desta pesquisa, que buscassem respostas às questões de pesquisa, o intento era não só o de verificar a compreensão, mas, também, o de estabelecer um modo diferente de entrada no texto, “partindo da compreensão” (ARENA, 2006, p.415). Assim, o leitor possuiria um objetivo claro de leitura.

Nessa direção, a compreensão não é um mero produto, mas a intenção, segundo Arena (2006) “com a qual parte o leitor ao elaborar, em suas relações históricas, culturais e sociais, formulações interrogativas, mesmo que esboçadas, com a expectativa de encontrar respostas, consistentes ou não” (ARENA, 2006, p.415).

Dito de outra maneira,

Durante o processo de compreensão, constituído pela ação do leitor, em diálogo com o texto, formulações encontram respostas pouco claras, mas que, por sua própria natureza, provocam novos esboços de formulações em busca de novas respostas. A leitura, entendida desse modo, não se configura como material imobilizado para ser adquirido ou estimulado ou ensinado, mas um feixe de dados, procedimentos, elaborações mentais, diálogos construídos e desconstruídos em *flashes*, idéias e ações *linkadas* e rapidamente *relinkadas* (ARENA, 2006, p.415).

Desse modo, ao aplicar o arcabouço proposto por Arena (2006), tentei fomentar uma nova forma de entrada no texto, uma nova maneira de operar o pensamento para e

durante a leitura. Nos termos de Bonini (2002), essa seria uma leitura em que o sujeito é pilotado pela compreensão.

Assim, passemos a falar da compreensão construída pelos sujeitos amostrados, retomando, inicialmente o filólogo russo, uma vez que sua verificação ocorreu por meio do grupo focal, pelo qual, engenha-se, fundamentalmente, um processo dialógico. Nesse sentido, a compreensão construída e manifestada (oralmente) por cada sujeito se mesclava com a do outro. No intercâmbio de conhecimento, pelo confronto de idéias, novos sentidos eram construídos, elaborados. Um verdadeiro processo dialético em que era necessário “ouvir amorosamente a palavra do outro” (BERNARDES & FERNANDES, 2005, P.132).

Daí, leitura/escrita consiste não na mera reprodução de sentidos sempre idênticos a si mesmos ou aqueles pensados pelo autor, mas na construção sempre nova e incessante de múltiplos sentidos. Contudo, é importante ressaltar que essa multiplicidade semântica em Bakhtin apresenta-se relacionada [...] com uma de suas peculiaridades metodológicas que decorre – não poderia ser de outra maneira – do seu pressuposto de base de que são as relações com os outros que nos constituem [...] (BERNARDES E FERNANDES, 2005, p.132).

Contudo, esse não é o procedimento em voga na escola. Nesta instituição, o objetivo da pesquisa escolar, em geral, é o de elaboração de um texto escrito. Desse modo, não seria lógico fazer o mesmo que é feito nas escolas? A resposta é não. Mas obviamente existe uma justificativa, qual seja a de não incorrer no famigerado problema da cópia, ou ao menos, para dele não ser acusado. Pois, conforme escrevem Bernardes & Fernandes (2005): “se modificam os suportes de leitura e escrita, e a questão continua sendo a mesma: copiar não é pesquisar” (BERNARDES & FERNANDES, 2005, P.134).

No entanto, ainda assim, alguns sujeitos produziram textos como resultado de suas pesquisas/leituras. E tendo eles realizado tais ações, negligenciá-las seria um erro, por isso, vou analisá-las. Para tal tarefa, gostaria de destacar o enfoque de Bernardes & Fernandes (2005) dado ao problema, uma vez que, fundamentadas em Bakhtin, as autoras tentaram superar a idéia de produção/reprodução do texto de pesquisa escolar como mera ação mecânica. Com base nesse referencial, não vou me deter no conteúdo das produções, mas no modo de execução, isto é, nas estratégias mobilizadas pelos sujeitos para a produção/reprodução dos textos.

Para tal, selecionei as ações de dois sujeitos, Ricardo e Fernando, pois apresentaram os mais representativos modos de produção de textos durante suas pesquisas. As ações do primeiro sujeito foram visualizadas a partir das gravações do software. O dispositivo, além dos movimentos de leitura, registrou os processos de elaboração de sua produção escrita. Por sua vez, as ações do segundo sujeito foram visualizadas a partir das gravações em VHS. O sujeito como se verá abaixo mobilizou estratégias diferentes das de Ricardo as quais não poderiam ser captadas pelo software, pois não se valeu do computador para elaborá-la.

Começamos por Ricardo, o qual, em uma das atividades de pesquisa escolar (de coleta), após realizar as leituras hipertextuais, apresentou dois modos diferentes de produção do texto, sendo que é importante dizer que as duas ações foram desenvolvidas na produção do mesmo texto: na primeira delas o sujeito redigiu um pequeno texto, no próprio computador, com suas próprias palavras, isto é, ele não reproduziu fielmente as palavras dos textos lidos, não os copiou. Já a segunda estratégia mobilizada pelo leitor foi a de reproduzir trechos de vários textos (re)construindo um novo. Ricardo executou o famoso copiar e colar ou *Ctrl C* seguido de *Ctrl V*. Ele elaborou um novo texto de maneira não-linear seguindo a lógica da experiência hipertextual de leitura. Os fragmentos que lhe fizeram sentido nos vários textos lidos foram agrupados em uma nova produção, dotada de um novo sentido (o de resposta as questões de pesquisa).

Por outro lado, Fernando executou ação diferente à de Ricardo: reproduziu manualmente trechos de textos em um novo. Não se valeu das possibilidades do suporte em que realizava a leitura, o computador. Sua produção, manuscrita foi sem dúvida legítima. Ocorreu que mesmo imerso na rede hipertextual, ele perpetuou a lógica linear de produção do escrito, peculiar ao suporte mais antigo. O sujeito, conforme observado nas filmagens em VHS realizava leituras em diferentes websites e deles extraía para uma folha de papel, que havia sido distribuída pelo pesquisador, trechos dos textos que lhe faziam sentido, isto é, que pareciam compreender as respostas às questões de pesquisa.

As ações de ambos os sujeitos, foram verificadas apenas em um momento posterior à coleta, quando os dados estavam sendo analisados. Por esta razão, não foi possível interrogar os sujeitos sobre tais atitudes. Contudo, creio que a ausência de falas/depoimentos acerca de suas ações apesar de empobrecer as análises aqui empreendidas não as comprometem. Este é um problema enfrentado por muitos dos

pesquisadores que trabalham com observação, independente da modalidade de observação. Algumas questões escapam até ao mais atento dos olhares. No caso desta pesquisa, o *software* e as gravações em VHS ainda permitiram que muitos fatos não percebidos no momento da coleta fossem vistos posteriormente. Além disso, algumas ocorrências em campo parecem não possuir qualquer sentido em um determinado momento, e posteriormente, emergem como prenhes de significado. O pesquisador deve estar atento ao seu desenvolvimento/amadurecimento, que ocorre por meio de um processo dialético, de ir e vir aos dados e a bibliografia de referência, que descortina a aparente simplicidade das ocorrências em campo.

Retornando para as ações dos sujeitos, para analisá-las, retomemos algumas das prerrogativas bakhtinianas, principalmente para refletirmos e/ou problematizarmos questões que envolvem a transmissão do discurso de outrem. Neste sentido, na primeira das ações, emerge como ponto fundamental a elaboração de um texto por Ricardo, com suas próprias palavras. Para essa discussão busquei amparo em um profícuo artigo de Larrosa (1999) no qual o autor versa sobre o problema da repetição e da diferença em comentários de textos, com base em Foucault, Bakhtin e Borges. Esse texto nos interessa no ponto em que Larrosa (1999) aborda questões relacionadas, justamente, com a transmissão do discurso de outrem/alheio com palavras próprias.

Conforme Larrosa (1999), essa é uma questão que aparece no âmbito escolar nos seguintes termos: “leia o texto, e depois escreva-o com suas próprias palavras: diga o mesmo que o texto disse, não com as palavras do texto, mas com outras palavras, com suas próprias palavras” (LARROSA, 1999, p.122). Esta foi a atitude de Ricardo, notadamente valorizada pela escola. Nela o sujeito não copia as palavras do texto, mas as traduz para o seu discurso; produzindo um texto, um discurso, ou ainda, uma palavra que é bivocal. O que significa, que ela

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

Entretanto, é interessante registrar que o processo acima descrito, de transmissão do discurso alheio com as próprias palavras, se opõe ao de transmissão de memória. Neste último, a esfera bivocal dá lugar a monológica, o que significa que

sua estrutura semântica é imutável e inerte por estar acabada e ser monosseântica, seu sentido fica ligado à letra, se petrifica. A palavra autoritária nos pede um reconhecimento absoluto, e não um domínio e assimilação livres, com nossas próprias palavras. Por isso não admite nenhum tipo de jogo no contexto que a enquadra ou em suas fronteiras, nenhum tipo de transição gradual e instável, de variações estilizantes livres, criadoras (BAKHTIN apud LARROSA, 1999, p.121).

No entanto, conforme assinala Larrosa (1999), o primeiro processo, o de transmissão do discurso alheio com nossas próprias palavras, não “implica necessariamente liberdade de interpretação ou abertura semântica” (LARROSA, 1999, p.122). E da mesma forma, “a leitura de memória, literal, não significa necessariamente uma leitura semanticamente imutável, petrificada” (LARROSA, 1999, p.122).

Nesse sentido, e ainda sob a ótica do filólogo russo, pode-se dizer que as outras formas de produção do texto de pesquisa escolar, isto é, a partir da reprodução, (apresentadas pelos sujeitos amostrados) não impedem o acontecimento da compreensão. Além disso, nenhuma das produções pode ser considerada mera reprodução mecânica.

Segundo Bakhtin (2003), a reprodução mecânica de um texto ocorre apenas quando ela é feita por uma máquina, talvez a Xerox sirva de exemplo. Mas em caso de reprodução por um sujeito, por exemplo, nas atitudes de Ricardo e Fernando, de elaboração de um texto a partir de fragmentos de outros, consiste em um “acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p.311). Nessa perspectiva, Bernardes & Fernandes (2005) afirmam que “todo texto, ao ser reescrito pelo leitor, adquire, no momento mesmo de sua (re) produção, novos sentidos não-reiteráveis” (Bernardes & Fernandes, 2005, p.131).

Portanto, mesmo tendo Ricardo e Fernando extraído trechos de textos de outrem para a elaboração de seus próprios textos, que não foram escritos com suas próprias palavras, a cópia, conforme entendida pela escola, isto é, como ato mecânico, não se constitui. Afinal, o “acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência” (BAKHTIN, 2003, p.311), que eu entendo como sendo a atribuição de sentido, “sempre

se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2003, p.311 - grifos do autor).

Os sujeitos se apropriam do discurso alheio e, em razão do desconhecimento dos dispositivos de citação, transformam-no em seu próprio discurso. Nesse mesmo sentido, no grupo focal, na sondagem oral da compreensão, as palavras de Bakhtin (2003) vestem como uma luva, pois ele escreve que

[...] devemos admitir que qualquer oração, inclusive a mais complexa, no fluxo ilimitado da fala pode repetir-se um número ilimitado de vezes em forma absolutamente idêntica, mas como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado [...] (BAKHTIN, 2003, p.313).

Por fim, a esse respeito, às palavras de Bernardes & Fernandes (2005) são mais uma vez esclarecedoras, uma vez que conforme as pesquisadoras

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

Nestas páginas, tentei demonstrar de que maneira observei a compreensão ou a atribuição de sentido pelos sujeitos aos materiais lidos/pesquisados. Nas escolas, obviamente não em todas, as pesquisas escolares tem como objetivo mais amplo a confecção de um texto escrito. Neste trabalho, tentou-se trilhar um caminho tangencial, de valorização do discurso oral, de dar privilégio a fala dos sujeitos. No entanto, independente da solicitação, alguns sujeitos elaboraram textos escritos, os quais, não foram negligenciados. A luz lançada sobre eles foi a da perspectiva enunciativa da linguagem, no intuito de demonstrar que tais produções não são simples reproduções (refiro-me as produções oriundas da leitura na tela), mas experiências de co-autoria fruto de uma leitura não linear, bem como de um sentido construído pela união de fragmentos de informação.

Desse modo, chego ao final dessa discussão com a seguinte formulação em mente: o novo suporte incorpora todas as formas de textos, contudo as reorganiza, apresentando-as à leitura em novas formas. Por isso, a atribuição de sentido na leitura na

tela *on-line*, a meu ver, com base em Mckenzie (2005), Arena (2003) e Lévy (1996), situa-se na interseção entre o conhecimento sobre as formas dadas aos textos nesse suporte, as intenções, necessidades e finalidades do leitor e um trajeto de navegação eficaz.

Como palavras finais, cito Chartier (2002), quando ele escreve que “a significação de um texto é sempre uma produção historicamente situada, dependente das leituras, diferenciadas e plurais, que lhe atribuem sentido”. (CHARTIER, 2002, p.250). Portanto, o sentido de um texto não está dado a priori; é uma construção que ocorre durante a leitura, dependente do momento histórico e do local em que ocorre, das formas e materialidades dos textos e, indo além, do modo de operar o pensamento dos leitores.

3.4 Novos suportes, novos contextos, novos modos de pensar

Conforme se viu ao longo deste trabalho, a leitura na tela *on-line* demanda diferentes atitudes e um sério comprometimento intelectual. Entre outros elementos, entram em jogo nesta modalidade: realizar *escaneios* dos textos, tomar decisões, prever a trajetória de navegação e editar novos textos. Isto significa que a leitura no novo suporte exige do leitor um novo modo de operar diante do escrito, ou ainda, um novo modo de operar o pensamento na e para a leitura, modo esse que é levado da leitura para outras atividades e de outras atividades para a leitura. Por isso, nesta seção, pretendo elaborar uma reflexão acerca dos modos de pensar emergentes da leitura na tela e de outras ações no contexto do ciberespaço, procurando uma possível relação entre elas.

Com essa argumentação, quero lançar luzes mais sobre *o como pensam* os sujeitos no momento da leitura e menos sobre *o que* ou *no que pensam*. É ainda importante dizer que o estudo sobre os modos de pensar na leitura poderia seguir por vários caminhos, como os da neurociência ou das ciências cognitivas. Porém, não é por eles que vou me enveredar; a reflexão aqui empreendida considera que, entre outras, a chave para a compreensão é sócio-histórica.

Nessa perspectiva, iniciarei a reflexão resgatando alguns comentários do pensador canadense McLuhan (1972 e 1969) acerca das mudanças dos modos de pensar em momentos decisivos da história social da cultura. Nos trabalhos aqui utilizados, o autor elabora argumentações sobre a fase tipográfica da cultura alfabética, em *A galáxia de Gutenberg* (1972); e os meios de comunicação como extensões do corpo físico e do sistema nervoso humano, em *Os meios de comunicação como extensão do homem* (1969).

McLuhan (1972 e 1969) em diversas passagens demonstra sua preocupação com os efeitos da tecnologia tipográfica e dos meios de comunicação sobre os modos do humano operar o pensamento. Nesse sentido, ao analisar as implicações do alfabeto fonético sobre os que nele foram iniciados, ritual também chamado de alfabetização, o

pesquisador dos meios de comunicação destaca a substituição do uso de vários sentidos, característica da tradição oral, por um único sentido: o da visão. Em outras palavras, com a alfabetização fonética o sentido da visão se sobrepôs ao da audição. O homem inserido na cultura oral ao apropriar-se de uma nova tecnologia, a da escrita, sofreu mudanças em seu corpo mental, uma vez que a tecnologia é uma extensão de seu próprio corpo, de suas faculdades mentais. Estas se ampliaram pelo câmbio da palavra falada pela palavra escrita. Tal mudança causou o bloqueio de certos sentidos e o acionamento de outros. Nos termos de McLuhan (1969), a palavra escrita deu ao homem tribal um olho por um ouvido.

Ainda sobre as sociedades tribais, a alfabetização, conforme McLuhan (1969) desfez os laços de união familiar, fazendo do homem tribal um indivíduo livre, introspectivo e conhecedor do individualismo. Em resumo, elevou-o ao patamar de civilizado. Dessa forma, ele estava pronto para ganhar o mundo, compartilhar dos mesmos costumes e usufruir dos mesmos direitos dos demais homens considerados civilizados. Em outros termos, a iniciação do homem tribal na tecnologia da escrita, do alfabeto fonético, inaugurou um processo, intensificado pela tipografia, no qual o homem ordinário, comum, tornou-se cidadão, isto é, capaz, por si mesmo, de ler uma lei. No entanto, é importante lembrar, que a escrita tem existência anterior ao alfabeto fonético, sobretudo no Oriente Antigo, no Egito, por exemplo, apesar de ser, à época, restrita a poucos homens do governo e em outras localidades a membros da elite.

O fato é que o processo intensificado pelo impresso trouxe implicações sociais e gerou novos modos de operar o pensamento. Conforme McLuhan (1969), na esfera social, o impresso ou a “extensão tipográfica do homem” (McLuhan, 1969, p.197) contribuiu para que se desenvolvessem o “nacionalismo, o industrialismo, os mercados de massa, a alfabetização e a educação universais” (McLuhan, 1969, p.197).

O nacionalismo surgiu como fruto do impresso uma vez que este possibilitou a unificação lingüística dos grupos populacionais à medida que certos idiomas converteram-se em “meio de massa extensivo” (McLuhan, 1969, p.202).

Os mercados, assim como a educação sofreram alterações com o advento do impresso. Em sua encarnação impressa, o livro foi “a primeira utilidade produzida em massa” (McLuhan, 1969, p.199). Além disso, baseado no princípio da repetibilidade, o livro foi considerado a primeira máquina de ensinar. O impresso “inspirou formas totalmente novas de expansão das energias sociais” (McLuhan, 1969, p.197), bem como

inspirou novos modos de pensar. O homem ocidental aprendeu com o impresso a “agir sem reagir” (McLuhan, 1969, p.198), isto é, a esfera do pensamento foi dissociada da esfera do sentimento.

Outro aspecto relevante, citado por McLuhan (1969), diz respeito à pressão exercida pelo impresso no tocante “à soletração, à sintaxe e à pronúncia “corretas” (MCLUHAN, 1969, p.200). Interessante notar que essas premissas, apesar de originadas em um tempo recuado, ainda permeiam o ensino da leitura em muitas escolas. Neste ponto, para fundamentar as idéias em questão, vou ligá-las às de Arena (2004), uma vez que neste artigo, o autor, discute problemas do ensino da leitura apoiado, entre outros, em McLuhan (1969 e 19772). A partir desse referencial, Arena (2004) elabora um texto interessante em que demonstra sua preocupação com a realidade social e com o movimento incessante de mudanças desta mesma realidade e do ser humano, o qual é vetor e ao mesmo tempo receptor dessas transformações.

No artigo em questão, Arena (2004), apoiado em Eco (2003) afirma existirem duas Galáxias de Gutenberg: a primeira referente à era do impresso e a segunda à era da eletrônica. Pautado nessa premissa, Arena (2004) considera que a interação entre as crianças ou jovens e o material escrito é, apesar de toda evolução tecnológica, marcada por traços da cultura oral e da razão fonética. Tal prática, a do leitor que se apóia no fonético para compreender a escrita, não permite a entrada dos leitores na primeira Galáxia, a do impresso, e impossibilita a compreensão da segunda, a da eletrônica.

Nessa perspectiva, Arena (2004) manifesta sua preocupação diante do fato de muitos estudantes “aproximarem-se do texto impresso, do gráfico aparentemente linear, com a conduta do homem oral, como um decifrador das potencialidades sonoras aprisionadas pelas marcas gráficas” (ARENA, 2004, p.7569).

Desse modo,

O mergulho no mundo da razão gráfica, pelo papel ou pela tela, teima em não ocorrer, porque há divergências conceituais sobre o ato de ler, sobre o que se faz para ler e que transformações mentais ocorrem em quem pensa graficamente, portanto, em quem pensa utilizando os olhos e não prioritariamente os ouvidos (ARENA, 2004, p. 7569).

O descompasso entre a escola e a realidade social, ou melhor, entre a escola e o fluxo incessante de mudanças sociais repercute, a meu ver, de duas maneiras: a primeira, conforme apontada por Arena (2004), isto é, o impedimento das crianças de entrarem na primeira galáxia de Gutenberg, na da razão gráfica do impresso, bem como

a geração de uma não-compreensão da segunda galáxia, da razão grafo-eletrônica; e a segunda diz respeito aos alunos que por algum motivo conseguiram alçar vôos mais altos e adentraram o universo da segunda galáxia. É importante dizer que essa última repercussão foi pensada com base na realidade observada na ocasião da coleta de dados, pois apesar de se tratar de uma escola localizada em região periférica da cidade, ela possuía uma sala de informática muito bem organizada e boa parte dos alunos, mesmo não possuindo em casa, sabia utilizar o computador.

Em razão desta situação, pensei que poderia ser importante saber quais ações os alunos desenvolviam diante do computador. Por isso, foi a eles perguntado, por quais razões utilizavam o computador e a Internet. Os resultados indicaram que o computador é mais utilizado para digitação, seguida por atividades de jogo, apresentando-se entre os dois uma diferença muito pequena. A Internet, por sua vez, é mais utilizada para pesquisas escolares e para a busca de informações de natureza diversa. Os gráficos abaixo, extraídos dos questionários, são indicadores de tais preferências:

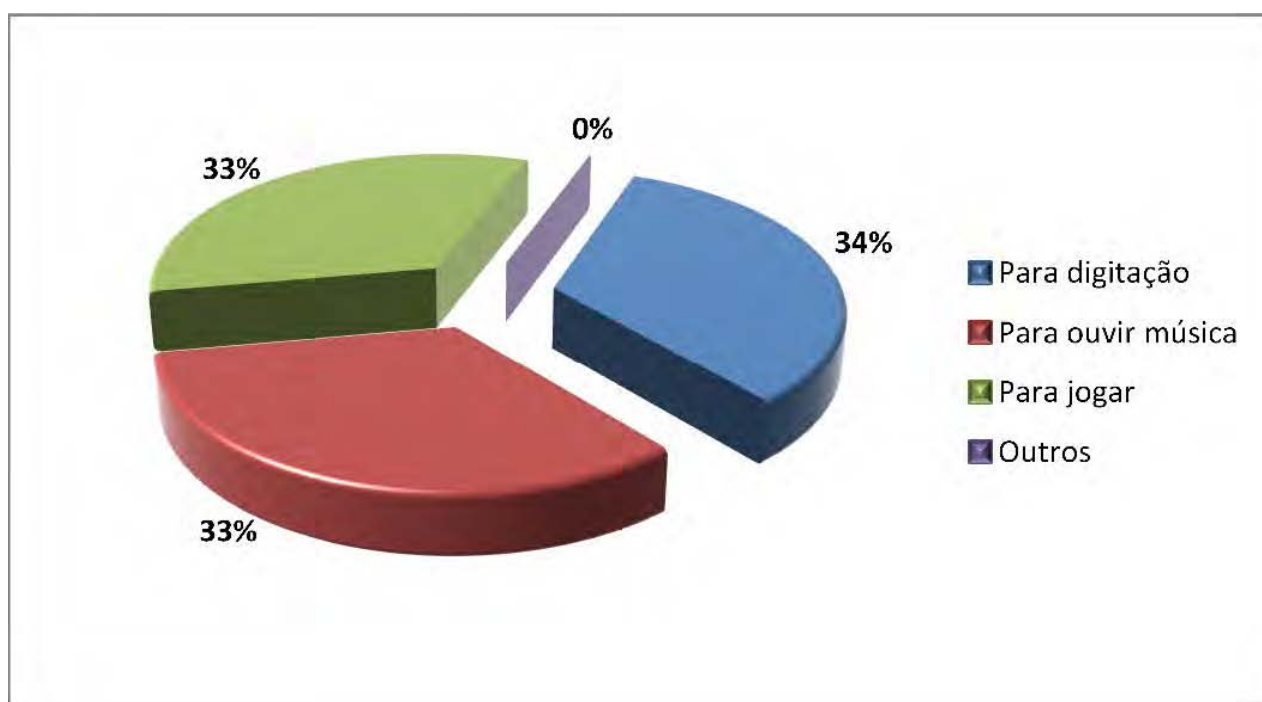


Gráfico indicador das respostas à questão sobre os usos que os sujeitos fazem do computador

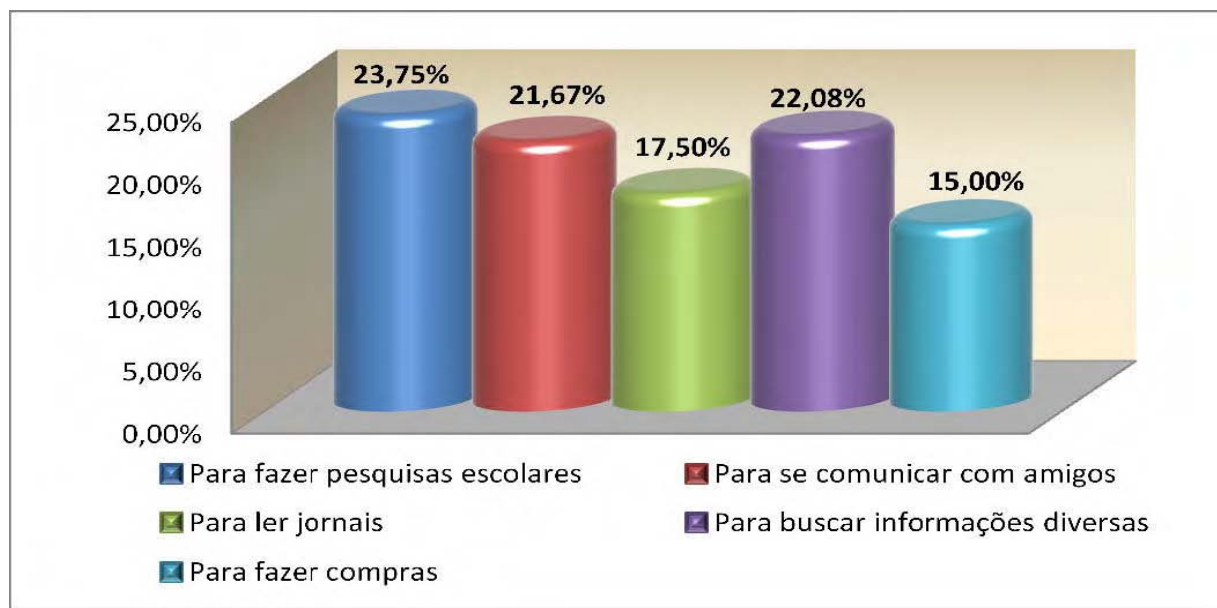


Gráfico indicador das respostas à questão sobre os usos da Internet

Ao constatar que *jogos* era a segunda atividade mais praticada pelos sujeitos, decidi observar alguns e analisá-los. Algumas ações por eles demandadas se assemelhavam às mobilizadas para a leitura na tela *on-line*, tais como: a tomada de decisões, o raciocínio rápido e a previsão de um trajeto. Diante disso, desenvolvi uma pequena reflexão a esse respeito. Nela busquei identificar a existência de uma relação entre a leitura no novo suporte e os *games*, afinal essas duas atividades são responsáveis pela emergência de novos modos de operar o pensamento.

3.4.1 Ler na tela e jogar videogame: aproximações.

No caminho de contramão da maior parte das pesquisas existentes sobre os jogos eletrônicos, as quais em sua maioria focalizam o conteúdo deles, enfatizando-lhes o caráter violento, minha posição apóia-se em pesquisadores como Gee (2004), Johnson (2005) e Greenfield (1988), os quais adotam uma perspectiva diferenciada em relação a esta modalidade de entretenimento. Concebo a abordagem desses autores como relevante, uma vez que o que eles fazem é demonstrar preocupação com o movimento incessante de mudanças da realidade social, bem como tentar abordar a problemática de um maior número de ângulos possíveis.

Os discursos bastante difundidos apontam para o efeito negativo dos jogos eletrônicos sobre as crianças e jovens que os operam. Afirma-se enfaticamente que os jogadores se tornam introspectivos, anti-sociais e violentos por passarem algumas horas de seu dia com as mãos ocupadas pelos *consoles* e os olhos firmados na tela. Os efeitos sobre o aprendizado também não são nada animadores, geram dificuldade de concentração, perda de interesse pelos conteúdos escolares e o tempo destinado às tarefas de casa é revertido aos jogos. Em resumo, os jogos entorpecem a mente e viciam os jogadores, são responsáveis pela corrupção da cultura e pelo desinteresse dos alunos pela escola.

Contudo não é essa a minha postura, por isso, deslocarei o foco do conteúdo dos jogos para as implicações dos mesmos para a leitura na tela, bem como para a constituição de um novo modo de pensar, uma vez que os games eletrônicos exigem um pensamento mais complexo e um grande comprometimento intelectual.

A relação entre a leitura e os jogos eletrônicos, no discurso de pais, professores e alguns pesquisadores é marcada por uma forte tensão. Existe um dilema que separa estas duas atividades, a primeira tratada como uma atividade nobre, a segunda como uma grande perda de tempo ou, entre os mais radicais, pernicioso. Quem é que nunca ouviu algum dos sujeitos citados acima (pais, professores e pesquisadores) proferir a

seguinte frase: “*Os jogos eletrônicos são uma grande perda de tempo seria muito melhor passar esse tempo lendo um livro!*”.

O problema é que na rivalização entre a leitura e os jogos eletrônicos, a primeira parece estar sempre em desvantagem. Todavia, o que nem pais, nem professores e nem alguns pesquisadores sabem é que no momento em que jogam os indivíduos constantemente lêem. Contudo, não é este o ponto, sobre a leitura, que me interessa, mas vale dizer que os bons jogos eletrônicos possuem narrativas complexas e que a todo o momento informações escritas são lançadas na tela, informações que precisam ser lidas, pois o desenvolvimento do jogo depende delas. Além disso, muitas vezes os jogadores têm a necessidade de recorrer a materiais de apoio, isto é, revistas e *websites* especializados.

Entretanto, estas leituras não são consideradas relevantes por pais, professores e alguns pesquisadores, pois não se tratam de textos escolares. A leitura na escola possui alguns talismãs, o principal é o livro de literatura. Desse modo, quando é solicitado a um aluno do ensino fundamental a leitura de um clássico da literatura, como, por exemplo, *Os Lusíadas* de Camões, creio que a preferência pelos jogos é quase unânime. E é exatamente em razão dessa prática que a leitura se torna um adversário fraco para os jogos eletrônicos na disputa pela atenção dos estudantes. Não é que o livro de literatura deva ser abolido das leituras escolares, mas os títulos e a entrada de outros materiais devem ser urgentemente considerados.

Todavia, ainda não é esse o ponto central desta pequena argumentação sobre os jogos eletrônicos, o objetivo pretendido é o de demonstrar que ao jogar, modos complexos de operar o pensamento são mobilizados para que se possa avançar no jogo. Quero dizer que para compreender a narrativa do jogo, solucionar os desafios e problemas que aparecem ao longo do percurso, é necessário aos seus participantes o acionamento de estratégias de pensamento que, a meu ver, se aplicam em igual razão à leitura na tela on-line.

Para demonstrar essa idéia, o ideal seria realizar uma pesquisa empírica, mas em razão da economia do tempo não foi possível, por isso a discussão se reduzirá ao plano teórico, fica aberto o caminho para futuras pesquisas. Desse modo, busco apoio, primeiramente, em Gee (2004), pesquisador dos videogames e da sua relação com a educação. Em sua obra, ele manifesta preocupação com a educação escolar e as

transformações sociais e tecnológicas que a cercam, focalizando, principalmente, os jogos eletrônicos.

Não é pequeno o esforço desempenhado pelo autor na tentativa de demonstrar que essa modalidade de entretenimento incorpora princípios de aprendizagem importantes, uma vez que reflete as mudanças do mundo atual e a necessidade de revisão do vigente estatuto de letramento e do ensino como um todo.

Alguns trechos do livro de Gee (2004) são dedicados à leitura. A concepção subjacente acerca do tema é, em alguns pontos, semelhante à deste trabalho. Para o estudioso dos jogos eletrônicos a leitura é um ato específico, dependente dos veículos que apresentam os textos à leitura. Por isso, para as diferentes formas de textos o autor defende diferentes maneiras de ler. Do mesmo modo, conforme Gee (2004), o pensamento é um ato específico e as duas ações, de ler e de pensar, são eventos sociais, os quais, em suas diferentes categorias, evidenciam os laços de pertença de cada sujeito a determinados grupos. Portanto, essas ações não são independentes ou gratuitas; são práticas que evidenciam formas de ser e estar no mundo.

Nessa perspectiva, o aluno ao adentrar os portões da escola, traz junto de si todas as suas afiliações sociais, ou seja, suas maneiras de ler, de utilizar a linguagem, de aprender e seus modos de pensar, que podem não ser os mesmos da escola. Nesse sentido, o pesquisador dos videogames Gee (2004), acredita que o ensino escolar conforme estruturado não atende às expectativas dos alunos; por outro lado, os jogos eletrônicos, em razão dos princípios de aprendizagem neles incorporado, parecem atender a elas.

Para Gee (2004) a alfabetização centrada unicamente na letra impressa é algo unilateral, quando dela pulula a multiplicidade, a diversidade. Diante disso, o pesquisador propõe uma reformulação do ensino, a qual deve ter início pela compreensão da alfabetização como algo múltiplo, plural. Para o estudioso dos games, o ato de ler e escrever devem ser compreendidos para além da letra impressa, por isso, ele propõe um novo letramento não mais restrito à letra impressa, mas ampliado para âmbitos semióticos, do qual a letra, assim como os games são partes integrantes. Isso significa que a partir dessa perspectiva, o aluno passaria da condição de alfabetizado na letra impressa para a de alfabetizado em âmbitos semióticos.

Desse modo,

[...] se pensarmos primeiro em termos de âmbitos semióticos e não em termos de leitura e escrita, tal como tradicionalmente concebido, podemos dizer que as pessoas estão (ou não) alfabetizadas (parcial ou plenamente) em um âmbito se é capaz de reconhecer (o equivalente a ler) e/ou produzir (o equivalente a escrever) significados neste mesmo âmbito (GEE, 2004, p.23 – Minha tradução).

Portanto, só se está alfabetizado em um âmbito semiótico a partir do momento em que se é capaz de reconhecer seus códigos e por neles, ou com eles, produzir significado. Sobre o aprendizado dos âmbitos, Gee (2004) afirma que ao se aprender um novo, três elementos entram em jogo: primeiro, o aprendizado de uma nova forma de experimentar o mundo; segundo, a construção de novas afiliações sociais; terceiro e último, a obtenção de ferramentas e repertório para as novas aprendizagens, bem como para resolução de problemas futuros, tomada de decisões, no âmbito aprendido ou em outros.

Partindo desse pressuposto, ao analisar as operações mentais, as estratégias mobilizadas para jogar e para ler na tela on-line, conclui-se que elas são muito semelhantes. Não que jogar seja o ponto fundamental para a leitura, mas de alguma forma pode contribuir para as estratégias e operações mentais. Em um jogo, e quem já jogou sabe disto, o indivíduo deve refletir sobre seu trajeto, fazer previsões sobre qual caminho seguir, qual porta abrir, contra quem lutar, e etc. Deve tomar decisões, e, para tal, lançar mão de conhecimento anterior, adquirido no próprio jogo ou em outros; em caso de uma decisão equivocada, deve saber voltar atrás ou refazer o trajeto quando o jogo permitir, em caso contrário, reiniciá-lo.

Na leitura na tela, na modalidade on-line, estas operações se repetem. Conforme Johnson (2005), pesquisador da tecnologia informática, a maior parte das atividades escolares e de entretenimento não nos convidam a tomar decisões. Ao ouvir música ou assistir a um filme não somos levados a tomar decisões, porém, conforme o autor, quando lemos ou jogamos videogame, a atividade nos leva todo o momento a tomar decisões. Os games, assim como a leitura na tela nos ensinam a decidir. Para o pesquisador da tecnologia (2005), o principal ganho intelectual advindo dos jogos residem nesse aprendizado, pois, conforme o autor, “aprender como pensar, em última análise, tem a ver com aprender a tomar a decisão certa: pensar a evidência, analisar situações, consultar suas metas a longo prazo e, então, decidir” (JOHNSON, 2005, p.34).

As palavras de Johnson evidenciam e, por que não dizer, confirmam a idéia inicial, defendida neste trabalho, de que as estratégias mobilizadas para a leitura na tela e para os jogos eletrônicos são muito semelhantes. Por trás dos olhos do leitor, bem como do jogador, a atitude latente é a tomada de decisões. Ler, assim como jogar, é uma questão de fazer escolhas, de pensar e não de vagar. E esta atitude ou estratégia, que na realidade engloba um conjunto delas, é construída ao longo do tempo com a experiência de jogar ou ler na tela. Além disso, os modos de operar em um âmbito podem ser os mesmos ou semelhante ao de outro, e ainda, podem ser transferidos de um âmbito para outro.

Para finalizar, é importante dizer que as atividades de jogar e de ler na tela se assemelham uma vez que o jogador ou leitor devem “analisar um quadro vivo complexo” (JOHNSON, 2005, 122) e “construir um modelo funcional dele em sua cabeça” (JOHNSON, 2005, 122), ou seja, analisar a situação, refletir sobre o trajeto, metas a buscar, analisar evidências e, por fim, tomar decisões. A gratificação do jogo, assim como a da leitura na tela, da maneira com que foi orientada na coleta, advém da resolução de problemas, do encontrar respostas a perguntas previamente feitas.

3.4.2 Como surgem novos modos de pensar?

Tentei demonstrar ao longo de toda a argumentação que novos modos de operar o pensamento são oriundos do fluxo permanente de transformações sociais no qual vivemos. Mas não nos damos conta desse fato e, menos ainda, que essas mudanças constantes nada mais são do que a atividade humana em movimentação, se transformando. A tecnologia integra esse movimento e não é algo externo que o influencia, mas ela é uma expressão da sociedade em suas maneiras de ser e transformar-se.

Os modos de pensar acompanham o ritmo das mudanças. A alfabetização fonética das sociedades orais transformou não só o conteúdo do pensamento dos homens tribais, mas

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

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

Rodolfo: Quando eu leio um livro tem que estar tudo quieto, sem nenhum barulho, tem que estar quietinho para poder ler, se não...

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

Ps.: E na tela do computador?

Gustavo: Aí, sim.

Ps.: Você poderia dar um exemplo?

Gustavo: Ouvir música.

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

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

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

Gustavo: Tecnologia.

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

Gustavo: Muda, muda sim.

Rodolfo: Você vai com outra intenção. A hora que você entra na Internet, você fala: eu vou pesquisar sobre a história, mas enquanto isso eu vou

colocar na rádio (na rádio virtual, disponível em muitos portais verticais), escuta, entra no MSN (programa de conversação), conversa, minimiza, escreve o que tem que escrever (referindo-se a pesquisa, a busca) e depois conversa ao mesmo tempo e escuta música. Acho que dá. Muda também.

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

Retomando Arena (2004), dentro desse contexto, que é o da nova galáxia de Gutenberg, a escola deveria buscar compreender, em um primeiro nível, as demandas do homem atual, imerso em uma cultura cercada pela automação tecnológica, para assim, saltar para um segundo nível de compreensão, o da alteração do modo de pensar deste homem, provocada pela mídia digital que fratura a primeira galáxia, a do impresso, e o impele a deslocar-se para a nova, a do texto eletrônico.

Em última análise, o problema está em um fato, bem observado por Gee (2004), segundo o qual, na escola, as pessoas são analisadas apartadas de suas ferramentas de pensamento. “Velocidade, flexibilidade, multiplicidade e decisões rápidas transformam o modo de pensar do homem” (ARENA, p.7569, 2004) no mundo atual. Entre seus vetores encontram-se o computador, a Internet e os jogos eletrônicos. Essas tecnologias transformam a maneira de operar frente o conhecimento e frente o conteúdo de sala de aula.

A leitura na escola deve, da mesma forma que os novos suportes, transformar os modos de pensar dos alunos, para isso não é preciso substituir o livro pelo computador, mas trabalhá-los conjuntamente, prezando sempre pela moderação. O sucesso do ensino da leitura na escola se dá à medida que transforma os modos dos alunos de ver a vida e de nela operar.

Conclusão

Não é de hoje que se tornou lugar-comum afirmar a importância da informática e da Internet, se tratando do ensino escolar ou não. Desde a década de 1980 pesquisadores, no Brasil, vêm se dedicando ao tema. Mas apesar do período relativamente longo e da grande quantidade de livros que se amontoam nas estantes sobre o assunto, parece que ele ainda é um mal entendido.

Sobre o jargão *Novas Tecnologias de Informação e Comunicação* ou simplesmente *Novas Tecnologias* muito foi escrito e mais ainda dito. Mas ao observarmos o que ocorre em algumas escolas públicas, a impressão que se tem é a de que o assunto foi mais debatido do que compreendido. Cursos de Pedagogia no país incorporaram as grades curriculares disciplinas específicas sobre o tema, como a *Informática Educacional*, cursos de formação contínua também. Porém, as salas de informática continuam sendo lugares obscuros para muitos professores. Locais que despertam medo, pois muitos não sabem usar o equipamento, e gerador de conflitos, em razão dos alunos levarem para as salas de aula textos gerados eletronicamente e ferramentas mentais (modos de operar o pensamento) forjadas, entre outros motivos, pela experiência ciberespacial, as quais entram em choque com as tradicionais atividades de sala de aula.

Nesta pesquisa não proponho atividades ou modos de usar o computador na escola. Tentei demonstrar, apesar de minha limitação e dificuldade em lidar com os dados empíricos, que o computador e a Internet são novos suportes de textos de grande relevância social, tanto do ponto de vista da linguagem, como do tecnológico. Em outros termos, culturalmente e socialmente é preciso que as crianças e adolescentes saibam reconhecer essas novas formas de textos ou gêneros discursivos e nelas produzir sentido, bem como dominar o manejo do equipamento. São desafios que o mundo contemporâneo impõe a todos.

Outro ponto importante que se deu ênfase ao longo deste trabalho foi o de que a leitura é uma questão de necessidades motivadoras. Além disso, uma questão de levar perguntas aos textos, de questioná-los, para assim se atribuir sentido ao escrito. Desse modo, a leitura passa a possuir um guia, um piloto, ele é: a compreensão.

Tais estratégias foram levadas pelos sujeitos participantes da pesquisa para o novo suporte, para a tela do computador. Foi testada uma atmosfera de leitura diferenciada, a qual pareceu funcionar bem. Tanto no impresso, como na tela, é importante que o leitor tenha sempre em mente objetivos claros que guiem sua leitura.

Em última análise, a experiência de viver em um momento como o atual, em face às mudanças tecnológicas, é muito interessante e foi descrito e refletido por vários estudiosos de diferentes áreas do conhecimento. Entre os vários pesquisadores, merece destaque Sevchenko (2001). Historiador da cultura, em um pequeno livro, ele descreve a experiência da mudança tecnológica no século XXI metaforicamente, comparando-a com a sensação de quem enfrenta um loop de montanha russa. Segundo Sevchenko (2001), o loop seria a terceira e última fase do frenético passeio de montanha russa. Ele é o clímax da experiência e em termos históricos seria uma terceira fase de acontecimentos/transformações tecnológicas, precedida pelo domínio dos recursos naturais, no século XVI, passando pela Revolução Científico-Tecnológica, no século XIX, até chegar à Revolução Microeletrônica.

Pegando carona no pensamento metafórico de Sevchenko (2001), creio que o instante do loop reflete-se justamente na indefinição dos acontecimentos, na incapacidade de previsão, pois as mudanças ocorrem muito rapidamente, a ponto de não nos darmos conta do que é novo e do que não é. Passear de montanha russa é uma escolha que se pode fazer, mas após nela embarcar o loop é inevitável, não é possível resistir, daí surgem os discursos discordantes dos que vivem a adrenalina de tal experiência. O mesmo parece ocorrer nas escolas em relação ao computador. Não existe consenso sobre sua importância didática. Por isso, seu uso, em muitos casos, continua limitado as pesquisas escolares e com restrições por parte de alguns professores.

Nesta pesquisa, se viu que a leitura na tela se dá por meio de um escaneio pelo texto, ou seja, o leitor percorre o texto rapidamente, antecipando trechos e palavras, em busca de suas metas de leitura. O sentido é construído pela união de fragmentos de

informação, coletados nos diferentes textos pelos quais ele navega em seu trajeto, construindo em sua cabeça, ou mesmo escrito, um novo texto, por isso, a leitura hipertextual ser aqui considerada uma experiência de co-autoria. O que nos levou a convidar professores a refletir sobre o conceito de autoria quando estes permitem que os alunos façam suas pesquisas na Internet, mas que entreguem o texto redigido à mão. Por fim, tentei demonstrar que as mudanças tecnológicas criam novos modos de operar o pensamento, os quais são levados pelos leitores à escola, mas esta por não considerar as ferramentas mentais dos alunos, com eles entra em choque. O que evidencia um distanciamento entre as atividades de sala de aula e o universo de experiência de vida dos alunos.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP. Papirus, 1995.
- ARENA, D. B. Considerações sobre o estatuto do leitor crítico. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). *Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2006, v.1, p.409 – 422.
- ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. do R. L. (org.). *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM Editora, 2003.
- ARENA, D. B. Para aprender a ler na primeira galáxia de Gutenberg (ou para entrar na segunda). In: XII ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2004, Curitiba - PR. Conhecimento Local e conhecimento universal. Curitiba, 2004. v. 1. p. 7567-7577..
- ARENA, D. B. *A leitura no início da escolaridade: ouvir ou ver*. 1996. Universidade Estadual Paulista – UNESP - Tese (Doutorado em Educação), Marília, 1996.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*; tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*; tradução Michel Lahud & Yara Frateschi Viera. Editora Hucitec: São Paulo, 2004.
- BARROS, D. L. de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L. de. & FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 1999.
- BERNARDES, A. S. & FERNANDES, O. P. A pesquisa escolar em tempos de Internet. In: FREITAS, M. T. de A. & COSTA, S. R. *Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na escola* (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BONINI, N. A. G. *Visão Túnel na leitura: comprometimento na construção de significados*. 2002. Universidade Estadual Paulista – UNESP - Dissertação (Mestrado em Educação), Marília, 2002.
- BRIGGS, A. & BURKE, P. *Uma história social da mídia*; tradução Maria Carmelita Pádua Dias; revisão técnica Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- CANFORA, L. *A biblioteca desaparecida: Histórias da biblioteca de Alexandria*; tradução Federico Carotti. São Paulo: Cia. das letras, 1989.
- CAVALLO, G. Entre *volumen* e *codex*: A leitura no mundo romano. In: CAVALLO G. & CHARTIER, R (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*; trad. Fulvia M. L. Moretto (italiano); Guacira M. Machado (francês) e José Antonio de M. Soares (inglês).-vol. 1-. São Paulo: Ática, 2002.

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

CHARTIER, R. *À beira da falésia: A historia entre certezas e inquietudes*; tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

_____, R. Um humanista entre dos mundos: Don Mckenzie. Prólogo. In: MCKENZIE, D. F. *Bibliografía y sociología de los textos*. Traducción Fernando Bouza. Akal Ediciones: Madrid, 2005.

_____, R. *A Aventura do livro*; trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____, R. *Cultura escrita, literatura e história. Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

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

ECO, U. *Muito além da Internet*. In: *Mais!* Folha de S. Paulo, 14 de dezembro de 2003, p.4-11.

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

FEBVRE, L. & MARTIN, J-H. *O aparecimento do livro*; tradução Fulvia M. L. Moretto e Guacira Marcondes Machado. São Paulo, Editora Unesp, Editora Hucitec, 1992.

FIORIN, J. L. Polifonia Textual e Discursiva. In: BARROS, D. L. de. & FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 1999.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

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

GOULEMONT, J-M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (org.). *Práticas da leitura*; tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GREENFIELD, P. M. *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da TV, computadores e videogames*; tradução Cecília Bonamine. São Paulo: Summus, 1988.

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

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

JOHNSON, S. *Cultura de interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2001.

JÚNIOR, H. F. *A Idade média: nascimento do ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

KONDER, L. *O que é dialética?*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Col. Primeiros Passos; 23).

LAPLATINE, F. *Aprender antropologia*; tradução Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2005.

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

LEGOFF, J. *História e Memória*; tradução Irene Ferreira; Bernardo Leitão & Suzana Ferreira Borges. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2003.

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

MACHADO, A. *Máquina e Imaginário – O desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: EDUSP, 1996.

MACHADO, A. *Arte e mídia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*; trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

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

MCLUHAN, M. *A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*; tradução Leônidas Gontijo de Carvalho & Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP, 1972.

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

MORKES, J. & NIELSEN, J. *Applying writing guidelines to web pages*. 1998. Disponível em <http://www.useit.com/papers/webwriting/rewriting.html>. Acesso em 10 de julho. 2007, 16:50:20.

NIELSEN, J. *How users read on the web*. 1997. Disponível em <http://www.useit.com/alertbox/9710a.html> . Acesso em 10 de julho. 2007, 16:30:30.

NIELSEN, J. & PERNICE, K. *Eyetracking research*. (s./d.) Disponível em <http://www.useit.com/eyetracking>. Acesso em 10 de julho. 2007, 19:20:00.

NIELSEN, J. *F-Shaped Pattern For Reading Web Content*. 2006. Disponível em http://www.useit.com/alertbox/reading_pattern.html. Acesso em 10 de julho. 2007, 18:00:00.

PARKES, M. Ler, escrever, interpretar o texto: Práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO G. & CHARTIER, R (orgs). *História da leitura no mundo ocidental*; trad. Fulvia M. L. Moretto (italiano); Guacira M. Machado (francês) e José Antonio de M. Soares (inglês).-vol. 1-. São Paulo: Ática, 2002.

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

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

SEVCENKO, N. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

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

SOUZA, J. M. de. *Pequeña historia del libro*. Gijón (Asturias): Ediciones Trea, 1999.

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

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. & VILELA, R. A. (orgs.). *Itinerários de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

Anexo 1 – roteiros de entrevistas

Aberto:

1 - Você costuma ler jornais, revistas, livros, gibis, ou outros materiais impressos ou virtuais no seu dia-a-dia? Se sim, quais?

2 – As pessoas que vivem com você em sua casa costumam ler jornais, revistas, livros, ou outros materiais no dia-a-dia delas? Quais?

4 – Quando você possui uma pesquisa escolar para fazer a quais materiais/fontes você recorre?

5 – E em que lugar você faz suas pesquisas? Por exemplo: em casa, na biblioteca, na sala de informática?

6 – E onde você prefere realizar suas pesquisas escolares e suas leituras?

7 – Quando você está fazendo uma pesquisa escolar (lendo), qual a posição que você acha mais confortável?

8 – E qual posição você acha que é a mais correta (para pesquisa escolar e para leitura por outro motivo)?

Fechado:

1 – Você possui computador em sua casa?

☐ Sim

☐ Não

2 – Quantos computadores você possui?

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ Mais do que 3.

3 – Em qual cômodo de sua casa fica o computador?

☐ Na sala

☐ No quarto em durmo

☐ No quarto dos pais

☐ No quarto de um irmão

☐ No escritório

☐ outro cômodo outros

4 – Você possui acesso a Internet no seu computador?

() Sim

() Não

5 – Em quais outros lugares você tem acesso e utiliza um computador e a Internet?

() Na casa de um parente

() Na casa de um amigo

() Em uma lan-house

() Na escola

() No curso de informática

() outros lugares

6 – Para que você costuma usar o computador?

() Para digitação

() Para ouvir música

() Para jogar

() outros Especifique:

7 - Para que você costuma usar a Internet?

- () Para fazer pesquisas escolares
- () Para se comunicar com amigos
- () Para ler jornais
- () Para buscar informações diversas
- () Para fazer compras

8 – Quais são as suas principais fontes de informação por ordem de importância. Coloque o número no primeiro, dois no segundo, pela importância:

- () Revistas
- () Jornais
- () Rádio
- () Televisão
- () Internet

Anexo 2 – Transcrição das Entrevistas

Ps: Pesquisador

Nome fictício do entrevistado: Luciano

Ps: Quando você possui uma pesquisa escolar para fazer a que tipo de materiais costuma recorrer? Por exemplo: jornais, revistas, gibis, livros, Internet ou computador.

Luciano: Recorro mais pros livros. Por causa à Internet eu não gosto muito para fazer pesquisa, eu gosto mais para diversão.

Ps: Mas existe algum motivo específico que faz com que você prefira fazer as pesquisas nos livros e não em outros materiais, como a Internet?

Luciano: Não tem motivo não. (Não tem consciência de sua formação para ler no impresso, no livro. Pesquisa escolar ainda é pra ser feita no livro. Se quiser fazer da Internet tem que entregar manuscrito. Do que adianta copiar a mão. A compreensão/apreensão do texto não ocorreu de qualquer maneira).

Ps: No dia-dia, você costuma ler revistas, gibis, jornais, livros ou textos da Internet, independente de ter uma pesquisa escolar para fazer?

Luciano: Mais ou menos. Eu leio gibi. Às vezes eu leio livro. A Internet é pouco porque lá em casa não tem computador.

Ps: E as pessoas que vivem com você na sua casa, elas costumam ler alguns dos materiais citados do dia-dia delas?

Luciano: Não, só eu. Tem minha irmã também. Ela lê livros também. Ela estuda aqui na escola, está na quinta série.

Ps: E em qual lugar/onde você faz suas pesquisas escolares? Por exemplo: na biblioteca da escola, na sua casa, na casa de um amigo.

Luciano: Quando é na Internet, o que é dificilmente é aqui na escola. Quando é livro, também aqui na escola. Dificilmente eu levo livro para casa para fazer (a pesquisa). Quando é em grupo eu faço com os colegas, junta na casa de um e vai fazer (em grupo pesquisam mais na biblioteca).

Ps: Quando você vai ler um livro ou qualquer outro material em que lugar/onde você prefere realizar essa leitura?

Luciano: Em casa.

Ps: Quando você está fazendo uma pesquisa escolar, qual é a posição do corpo que mais te agrada?

Luciano: Sentado. Normal. Sentado é melhor para escrever. O livro e o caderno na mesa. Eu pego o livro e as partes mais importantes eu ponho no caderno.

Ps: E quando você está lendo, independente de ser uma pesquisa escolar, qual a posição (do corpo) que você prefere?

Luciano: Deitado.

Ps: E qual a posição que você acha ser a mais correta?

Luciano: Sentado fica melhor. Com as costas apoiadas.

Ps: Pesquisador

Nome fictício do entrevistado: Fernando

Ps: Quando você possui uma pesquisa escolar para fazer a que tipo de materiais costuma recorrer? Por exemplo: jornais, revistas, gibis, livros, Internet ou computador.

Fernando: Na maioria das vezes nós vamos à biblioteca. Se não achamos na biblioteca, às vezes a professora passa o site, procuramos na Internet o conteúdo. Salvo num disquete e depois imprimo.

Ps: Mas qual é o primeiro lugar que você vai?

Fernando: Biblioteca.

Ps: Você sabe me dizer por que o primeiro lugar é a biblioteca?

Fernando: Acho que é mais fácil achar o livro lá. Daí não tem que ficar mandando imprimir papel do computador. Escrevo ali mesmo na biblioteca.

Ps: Mas o professor indica em que lugar vocês devem realizar a pesquisa?

Fernando: A maioria das vezes eles pedem para ir à Internet.

Ps: No seu dia-dia, você costuma ler revistas, gibis, jornais, livros ou textos da Internet, independente de ter uma pesquisa ou não para fazer

Fernando: Ler mesmo é só de vez em quando, livro né. Mas o que eu leio mesmo é da Internet. Quando eu quero saber sobre alguma coisa é mais rápido, mais fácil.

Ps.: E as pessoas que vivem com você na sua casa, elas costumam ler alguns dos materiais citados do dia-dia delas?

Fernando: Não, nada não. Que eu sei não.

Ps.: Qual é o lugar que você costuma fazer suas pesquisas escolares?

Fernando: Na biblioteca aqui da escola ou na biblioteca municipal. Em segundo lugar em lan-house ou aqui na sala de informática (da escola).

Ps.: E quando você vai realizar uma leitura, não sendo para uma pesquisa escolar, qual o lugar em que você costuma realizá-la?

Fernando: Na Internet.

Ps.: E por que a Internet? Para que você costuma usar o computador e a Internet?

Fernando: Entrar no e-mail, conversar com amigos de outras cidades... Quando eu quero ficar sabendo de alguma coisa... Sites pessoais, de banda, CD's.

Ps.: E onde você costuma usar a Internet para realizar suas leituras?

Fernando: Em lan-house. De vez em quando na casa de um colega e de vez em quando aqui na escola, eles deixam.

Ps.: E você sabe usar bem o computador e a Internet?

Fernando: Muitas vezes não tem o que fazer né, porque baixa um vírus sem querer... Fica confuso... Mas agente sempre dá um jeito. A primeira vez que eu mexi, eu não sabia de nada. Eu não fiz aula de computação né, daí eu fui aprendendo aos poucos mesmo. Agora, eu sei um pouco... Mais ou menos ainda... No meu caso dá pra quebrar um galho.

Ps.: Quando você faz uma pesquisa escolar, você saberia me dizer como é a sua postura, a posição do corpo?

Fernando: Fico sentado, lendo, anotando no caderno.

Ps.: E quando você está realizando suas leituras sem ser para uma pesquisa da escola?

Fernando: Sozinho, em algum lugar em casa.

Ps.: E qual a posição do corpo que você acredita ser a mais correta?

Fernando: Sentado.

Ps.: E na leitura na Internet?

Fernando: Sentado também.

Ps: Pesquisador

Nome fictício do entrevistado: Ricardo

Ps.: Quando você possui uma pesquisa escolar para fazer a que tipo de materiais costuma recorrer? Por exemplo: jornais, revistas, gibis, livros, Internet ou computador.

Ricardo: Eu primeiro procuro na biblioteca. Por exemplo, eu pego um livro e procuro aquele assunto que a professora pediu se não tiver eu procuro na Internet... Sabe... Geralmente eu pego mais na Internet... Pra saber aquilo que a professora pediu. Quando não tem no livro eu vou à Internet.

Ps.: E você sabe dizer por que primeiro na biblioteca?

Ricardo: Porque assim... Eu vou citar um exemplo: quando você assistir um filme que tem um livro daquele filme ele conta mais detalhes. Na Internet, por exemplo, está escrito assim: um menino de 24 anos morre por assassinato. Daí depois você vai na outra página que fala sobre isso, aí você entende quem foi, por que foi, onde e quando. Então, se eu procuro sobre o folclore, com certeza na Internet tem, mas eu prefiro no livro, porque dá para você ler, para você anotar [...] Eu não tenho computador, eu acho mais fácil do que ficar indo em lan-house, aqui na escola. Eu acho mais fácil catar um livro da biblioteca e em casa anotar.

Ps.: Mas você não tem resistência em pesquisar na net?

Ricardo: Não, não tenho não. É que eu prefiro o livro porque ele dá tudo, a característica, o que seja; mais detalhes.

Ps.: No seu dia-dia, você costuma ler revistas, gibis, jornais, livros ou textos da Internet, independente de ter uma pesquisa ou não para fazer?

Ricardo: Eu leio mais gibi e livro de filme: Código da Vinci, Harry Potter, Senhor dos Anéis. Leio livro de filme né e bastante gibi. Agora, poema eu não leio muito não.

Ps.: E na internet?

Ricardo: Leio notícia.

Ps.: Mas você prefere ler as notícias na internet?

Ricardo: Não, prefiro no jornal (impresso) mesmo. Eu faço natação, então eu pego o jornal que tem lá para ver o que acontece... É como eu falo para você, eu não tenho computador em casa, então eu acho mais fácil, acostumado.

Ps.: E as pessoas que vivem com você na sua casa, elas costumam ler alguns dos materiais citados do dia-dia delas?

Ricardo: Meu pai fala que tem que ler, ler e ler. Mesmo que você já esteja na sétima série. Porque você lê um livro, você aprende uma palavra nova, uma história nova. Meu irmão que é pequeno, está aprendendo a ler agora, agente faz ele ler bastante para exercitar. Os membros da minha família todos lêem sim.

Ps.: E em qual lugar você faz suas pesquisas?

Ricardo: Na Internet aqui da escola ou pego livro na biblioteca e levo para casa.

Ps.: Mas onde você prefere?

Ricardo: Em casa.

Ps.: E suas leituras, sem pensar nas pesquisas?

Ricardo: No meu quarto, com a porta fechada. Silêncio total.

Ps.: E na pesquisa escolar?

Ricardo: Sentado.

Ps.: E qual você acredita ser a mais correta?

Ricardo: Se for para a escola tem que ser sentado, prestando atenção. Para mim (sem ser para a escola), daí tiro o tênis, deito.

Ps: Pesquisador

Nome fictício do entrevistado: Cláudia

Ps.: Quando você possui uma pesquisa escolar para fazer a que tipo de materiais costuma recorrer? Por exemplo: jornais, revistas, gibis, livros, Internet ou computador.

Cláudia: É o livro né. É mais fácil né.... Eu vou à biblioteca ali, eu procuro lá né; o professor fala o livro que é para pegar, aí eu procuro e escrevo as coisas assim...

Ps.: Então quando o professor pede para fazer uma pesquisa o primeiro lugar ao qual você vai é a biblioteca?

Cláudia: É a biblioteca. Lá é mais fácil, é perto, aqui na escola. Lá longe eu não vou não.

Ps.: Lá longe, onde?

Cláudia: Na biblioteca municipal.

Ps.: E você saberia me dizer por que primeiro você vai à biblioteca e não a sala de informática, por exemplo?

Cláudia: É porque eu não sei mexer muito sozinha (no computador). Eu sei mais ou menos. Tem que ser com alguém.

Ps.: E a Cláudia no dia-dia, costuma ler revistas, gibis, jornais, livros ou textos da Internet, independente de ter uma pesquisa ou não para fazer?

Cláudia: Eu pego livro na biblioteca e levo para casa ou para fazer trabalho que precisa do livro. Nós fazemos um negócio aqui com a professora, aí ela pede o livro e nós lemos certinho para fazer teatro.

Ps.: Então você costuma pegar livros e levar para casa?

Cláudia: É ou outro colega. Ele lê e nós fazemos.

Ps.: Você pega livros (na biblioteca da escola) independente de ter uma pesquisa escolar para fazer?

Cláudia: Pego.

Ps.: E o que te motiva, o que te incentiva a pegar o livro e levar para casa?

Cláudia: A história assim... Ler assim... Para entender.

Ps.: Quais tipos de livros você pega?

Claudia: Literatura. História assim... Literatura.

Ps.: E as pessoas que vivem com você na sua casa, elas costumam ler alguns dos materiais citados do dia-dia delas?

Cláudia: Meu pai compra jornal e lê. Minha mãe não lê muito e minha avó não sabe ler mesmo.

Ps.: E onde você costuma fazer suas pesquisas escolares?

Cláudia: Às vezes é aqui na escola, às vezes é em casa.

Ps.: E em que lugar da escola?

Cláudia: Na biblioteca.

Ps.: E suas leituras, sem pensar nas pesquisas escolares, onde você faz?

Cláudia: É em casa.

Ps.: E quando você está fazendo suas pesquisas escolares você saberia descrever qual é a postura do seu corpo?

Cláudia: Eu sento, vejo o livro e vou copiando.

Ps.: E quando você está fazendo suas leituras, sem pensar nas pesquisas escolares, você saberia descrever qual é a postura do seu corpo?

Cláudia: Sentada na cama.

Ps.: E qual a posição que você acredita ser a mais correta?

Cláudia: Sentada e com o livro na mesa.

Ps: Pesquisador

Nome fictício do entrevistado: Carlos

Ps: Quando você possui uma pesquisa escolar para fazer a que tipo de materiais costuma recorrer? Por exemplo: jornais, revistas, gibis, livros, Internet ou computador.

R.: Carlos: Bom, depende de cada pesquisa que a professora manda. Têm umas que não é possível fazer em livros que tem na biblioteca da escola, então agente faz no computador.

Ps: Mas o primeiro material (eu disse lugar) que você recorre são os livros então?

R.: Carlos: Eu vou nos livros né.

Ps: Mas tem uma explicação para isso? Você saberia dizer o por que dessa escolha?

R.: Carlos: Não, eu acho assim... é porque tem uns livros que são mais completos que a Internet. A Internet eles resumem um pouco e no livro não, é mais destacado, é mais explicado.

Ps.: No livro é mais destacado, mais explicado. Mas acontece de você confiar mais nos livros ou não? Tem isso ou não?

R.: Carlos: Na verdade eu confio mais na Internet. Eu não sei. É sempre bom consultar os dois para ver a versão de cada um.

Ps.: Mas e se você encontra tudo nos livros, ainda assim, você vai na Internet?

R.: Carlos: Não sei... porque.... depende..... se tiver tudo completinho eu fico nos livros mesmo. Mas na maioria das vezes eu vou à Internet também. Eu consulto os dois por precaução.

Ps.: E o Emanuel no dia-dia, costuma ler revistas, gibis, jornais, livros ou textos da Internet, independente de ter uma pesquisa ou não para fazer?

R.: Carlos: Eu, assim, gosto muito de ler jornais. Gibis também. Livros eu não leio muito. Da Internet também não, mas o que eu gosto mesmo é de ler jornais.

Ps.: E você saberia me dizer quais e com que frequência você lê esses materiais?

R.: Carlos: Não muito freqüente assim, mas de vez em quando.

Ps.: Da Internet você não costuma ler muito?

R.: Carlos: Na internet eu não leio, porque eu não tenho computador. O acesso que eu tenho é aqui na escola.

Ps.: E as pessoas que vivem com você na sua casa, elas costumam ler alguns dos materiais citados do dia-dia delas?

R.: Carlos: Meu pai que lê bastante jornais, mas minha mãe e minha irmã não se interessam não.

Ps.: Ele lê em razão do trabalho dele ou porque ele se interessa mesmo?

R.: Carlos: Não, por causa do trabalho.

Ps.: Ele trabalha com algo que ele precisa ler jornais?

R.: Carlos: Não, ele trabalha num emprego, que ele é moto-taxista então ele Le um jornalzinho até esperar uma corrida.

Ps.: Então é mais uma forma de passar o tempo.

Ps.: E quando você precisa fazer uma pesquisa escolar, em quais lugares você costuma ir? Por exemplo: na casa de um amigo, na biblioteca?

R.: Carlos: Eu faço aqui na escola, na biblioteca e na sala de informática.

Ps.: Você acha que vai primeiro à biblioteca e não à Internet por quê? É alguém que te instrui a fazer isso ou sozinho faz isso? Você sabe me dizer o motivo dessa decisão?

R.: Carlos: É que aqui na escola só pode entrar na sala de informática se primeiro consultar na biblioteca. Se não tiver na biblioteca daí agente pode ter acesso ao computador.

Ps: Isso é uma regra?

R.: Carlos: É uma regra. Tem que ver se tem nos livros e em último caso é a sala de informática.

Ps: E sobre suas leituras, sem pensar nas pesquisas escolares, refiro-me a de um jornal, de um gibi ou outro material, aonde você gosta de fazer? Em que lugar?

R.: Carlos: Eu leio muito no quintal de casa. É assim bem calmo. É o lugar em que me concentro mais.

Ps: E qual a posição, do corpo, em que você costuma ler?

R.: Carlos: Eu sento em uma cadeira de praia e fico lendo meu jornal.

R.: Carlos: Eu não consigo ler livros se não tiver bastante concentração.

Ps: E no momento de fazer as pesquisas escolares qual é a posição do corpo em que você fica?

R.: Carlos: Eu fico sentado e pesquisando numa mesa.

Ps: Com o livro aberto e fazendo anotações no caderno ou grifando o livro? Me conta como você faz.

R.: Carlos: É com o livro aberto e fazendo anotações no caderno para depois passar a limpo.

Ps: E quando você está fazendo a pesquisa na Internet, qual é a posição?

R.: Carlos: Eu fico sentado né, pesquisando.

Ps: Não dá pra ficar deitado ou em outra posição.

R.: Carlos: E cansa na verdade.

Ps: E qual a posição que você acha a mais correta:

R.: Carlos: Sentado né.

Ps: Pesquisador

Nome fictício do entrevistado: Lucia

Ps.: Quando você possui uma pesquisa escolar para fazer a que tipo de materiais costuma recorrer? Por exemplo: jornais, revistas, gibis, livros, Internet ou computador.

Lúcia: Quando a professora fala para fazer em revistas ou jornais agente pesquisa, mas na maioria das vezes é no computador mesmo, na Internet.

Ps.: E você tem preferência pela Internet?

Lúcia: É mais fácil, é mais comunicativo né.

Ps.: Mas o primeiro lugar ao qual você recorre qual é?

Lúcia: É na biblioteca.

Ps.: Por que?

Lúcia: Ah, é por causa dos livros né. Tem mais coisas para fazer, para ler, para pesquisar. Daí quando não tem agente vai na Internet.

Ps.: Mas você prefere a Internet?

Lúcia: Prefiro a Internet.

Ps.: Por você não existe necessidade ir na biblioteca, a Internet basta?

Lúcia: Iria também, para não falar que agente não gosta da biblioteca.

Ps.: Mas você gosta da biblioteca?

Lúcia: Mais ou menos.

Ps.: E a Lúcia no dia-dia, costuma ler revistas, gibis, jornais, livros ou textos da Internet, independente de ter uma pesquisa ou não para fazer?

Lúcia: Prefiro ler bastante livro. De vez em quando eu venho à biblioteca para ler.

Ps.: E as pessoas que vivem com você na sua casa, elas costumam ler alguns dos materiais citados do dia-dia delas?

Lúcia: Meu irmão. Ele lê bastante jornal. Meu pai também compra jornal.

Ps.: E onde você costuma fazer suas pesquisas escolares?

Lúcia: Tem vez que agente faz em casa ou na biblioteca.

Ps.: Mas qual é o lugar mais utilizado?

Lúcia: É em casa.

Ps.: E nas suas leituras, sem pensar nas pesquisas, qual é o lugar mais utilizado?

Lúcia: Na biblioteca. É um lugar mais calmo, não é barulhento.

Ps.: E quando você está fazendo suas pesquisas escolares você saberia descrever qual é a postura do seu corpo?

Lúcia: Sentada, com a coluna reta, e com o livro em cima da mesa e procurando na Internet o que significa aquilo do livro. Procuro ficar anotando para saber mais, para não esquecer.

Ps.: E quando você está realizando suas leituras, sem ser para pesquisa escolar, qual é a postura?

Lúcia: Deitada no sofá.

Anexo 3 – Termos de adesão e compromisso

Declaração da Escola

DECLARAÇÃO

Eu,

RG. brasileiro, Funcionário Público Estadual, Diretor da Escola “Profª. Cleophânia Galvão”, com endereço na Rua nesta cidade de Assis, **DECLARO** que o aluno Samir Mustapha Ghaziri, RG.8.047.179-3- SSP/PR, brasileiro, solteiro, Estudante, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, residente à Rua Capitão Francisco Rodrigues Garcia, nº 200- Centro – Assis SP, telefone (18)- 3321-3406, email: samirg@bol.com.br, desenvolve nesta escola, pesquisa cujo objetivo mais amplo é o de observar e analisar as posturas e atitudes resultantes das interações com textos impressos e virtuais, buscando investigar as novas maneiras de ler e pensar de alunos do ensino fundamental de rede pública, suscitadas pelo novo suporte.

Por ser verdade, assino a presente declaração.

Assis, de de 2006.

Diretor

Autorização do Responsável

AUTORIZAÇÃO

Eu,.....RG.....

Responsável pelo participante....., autorizo-o a participar da pesquisa intitulada *Da leitura no impresso à leitura na tela: os impactos sócio-históricos e tecnológicos na formação do leitor na escola*, cujo objetivo mais amplo é o de observar e analisar as posturas e atitudes resultantes das interações com textos impressos e virtuais, buscando investigar as novas maneiras de ler e pensar de alunos do ensino fundamental de rede pública, suscitadas pelo novo suporte, a ser realizada na escola Prof^a. Cleophânia Galvão. A participação desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir, em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá qualquer problema.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone -18-3321-3406, com Samir Mustapha Ghaziri responsável pela pesquisa.

Responsável pelo Participante

Participante da Pesquisa

Assis, ____ de _____ de 2006.

Anexo 4 – Transcrição do Grupo Focal

Ps: Pesquisador

Nomes dos participantes: Fernando, Cláudia, Luciano e Ricardo.

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

Rodolfo: Quando eu leio um livro tem que estar tudo quieto, sem nenhum barulho, tem que estar quietinho para poder ler, se não...

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

Ps.: E na tela do computador?

Gustavo: Aí, sim.

Ps.: Você poderia dar um exemplo?

Gustavo: Ouvir música.

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

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

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

Gustavo: Tecnologia.

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

Gustavo: Muda, muda sim.

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

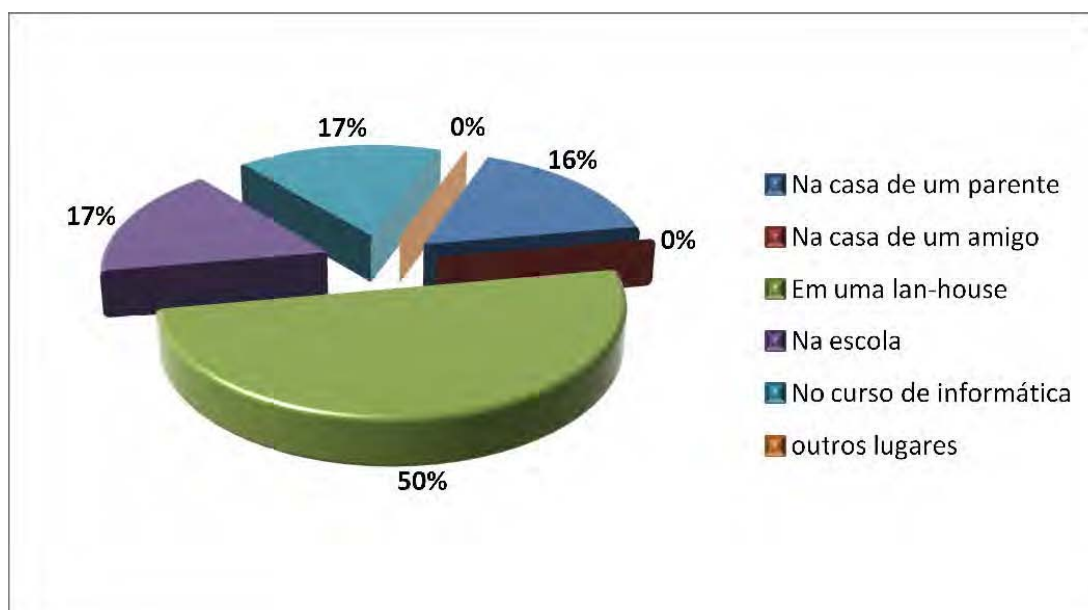
Ps.: E quando pesquisamos/lemos na tela/Internet será importante possuir um objetivo claro em mente, algo que guie nosso trajeto?

Gustavo: É para não se perder. Para não ficar procurando coisa à toa, algo que não tem nada a ver com o que você quer.

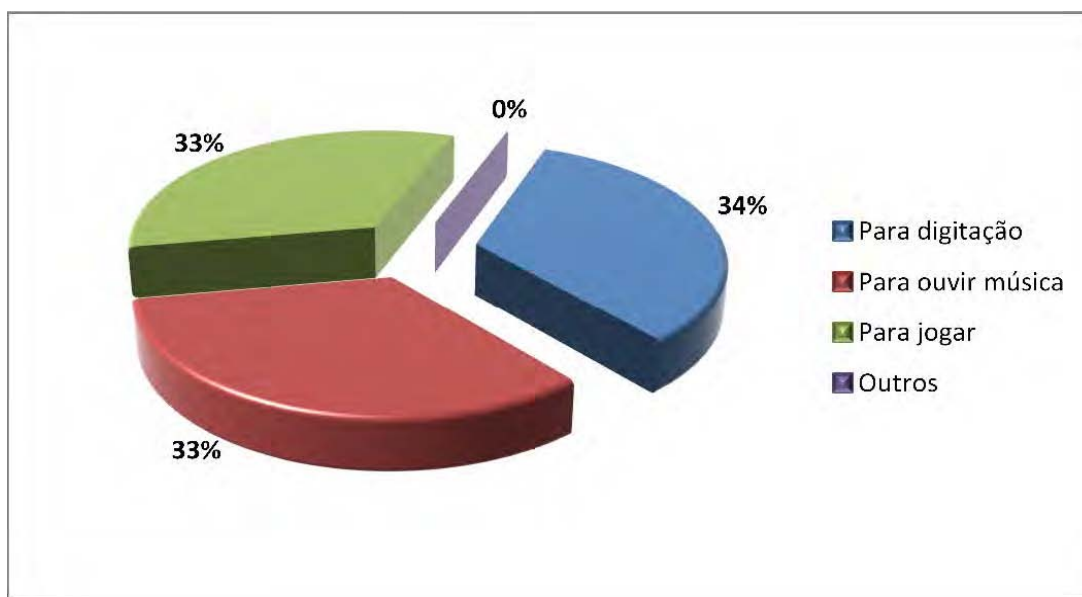
Rodolfo: Mas dependendo você não vai com uma intenção, você entra na página inicial (de algum portal) vê o que te chama à atenção aí você pega e vê. Agora quando você tem uma pesquisa, tem uma intenção aí você tem que ir com atenção, tem que pesquisar aquilo lá.

Anexo 5 – Gráficos dos resultados dos questionários fechados

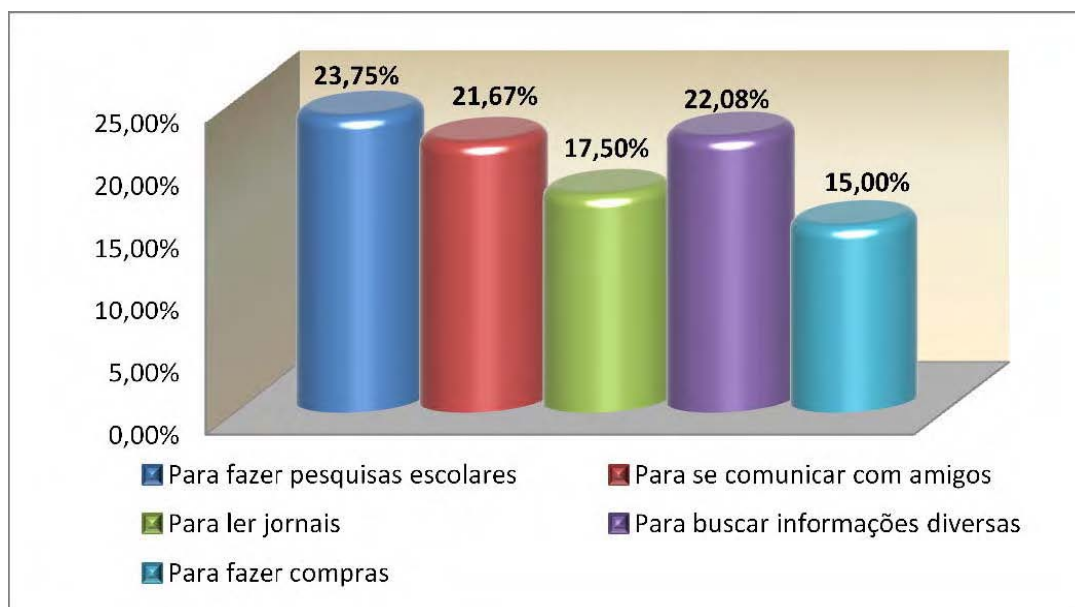
5 – Em quais outros lugares você tem acesso e utiliza um computador e a Internet?



6 – Para que você costuma usar o computador?



7 - Para que você costuma usar a Internet?



8 – Quais são as suas principais fontes de informação por ordem de importância. Coloque o número no primeiro, dois no segundo, pela importância:

