

Observando as práticas de leitura da cultura digital¹

Ana Cláudia Munari Domingos²

Resumo

À revelia das práticas de formação de leitores, jovens estudantes cada vez mais hiperleem, deslizando por textos que ao mesmo tempo produzem e consomem. Ao serem instados à leitura linear, principalmente em livro, sentem dificuldades na verticalização do ato de interpretar. É a partir dessa questão que se dá a pergunta sobre se a formação de leitores deve persistir centralizando a tecnologia da leitura linear, aos moldes do livro – que evoca o “estacionamento”, o silêncio, a leitura intensiva –, ou se deve dispersar na formação de leitores da cultura digital, que saibam navegar com competência por diferentes textos. Neste modelo, é preciso que os leitores saibam selecionar a tecnologia de leitura de cada suporte – mídia, linguagem, intenção, modo textual, o que evoca o conhecimento e compreensão do universo desses sistemas digitais. O Observatório da Leitura na Cultura Digital, projeto de pesquisa do Mestrado em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, tem procurado interpretar de que modo os leitores movimentam-se no universo dos textos, como selecionam seus suportes, como os acessam e de que forma interagem com eles e a eles respondem. A partir dos estudos da neurociência, a exemplo de Stanislas Dehaene e Nicholas Carr, das teorias da Semiótica, a partir de Lúcia Santaella, este trabalho busca mostrar alguns dos resultados das pesquisas do Observatório, baseado em práticas pedagógicas e entrevistas.

Palavras-chave: hiperleitura; escreitura; formação de leitores.

Observing the reading practices of digital culture

Abstract

Leaving out the readers education practices young students increasingly hiperread, sliding through texts that simultaneously produce and consume. On being requested to linear reading, especially in the book, they have difficulties in uprighting the act of interpreting . It is from this question that gives the query of whether the formation of readers should persist centralizing technology linear reading, the way the book works – that evokes the "parking", silence, intensive reading – or should disperse in educating readers of digital culture, who knows competently navigate through different texts. Through this pattern, it must to let readers know selecting the technology of reading each bracket – medium, language, intention, textual mode, which evokes the knowledge and understanding of the universe these digital systems. The “Observatory of Reading in Digital Culture” (OLCD), research project from the University of Santa Cruz do Sul – UNISC, has sought to interpret how the players move up in the world of texts, how they select their media,how access and how they would interact with them and they

¹ Este trabalho foi apresentado anteriormente e com pequenas modificações no II Simpósio Internacional e III Simpósio Internacional de Literatura e Informática, ocorrido na UFSC entre 2 a 13 de dezembro de 2013, no Grupo Leituras em meio digital.

² Professora do Mestrado em Leitura e Cognição da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

respond. From the studies of neuroscience like Stanislas Dehaene and Nicholas Carr and the theories of semiotics from Lucia Santaella, this work aims to show some of the results of the OLCD, based on interviews and pedagogical practices.

Key-words: hiperreading; *wreading*; reading education.

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

Conto de Escola, Machado de Assis

“Recapitular entre o campo e o morro” e “olhar através da vidraça” podem hoje servir como metáforas da navegação pela internet, quando temos um espaço infinito a percorrer, para o qual muitas vezes olhamos através de lentes; já o ciberespaço bem pode ser aquele papagaio preso em uma corda imensa, bojando no ar. Como nos mostra Machado de Assis, não é de hoje que existem atrações que magnetizam os jovens aprendizes além das vidraças das escolas onde estão “presos” e fazem fracassar as tentativas de formar leitores de “livros de leitura”.

As práticas de leitura, sobretudo aquelas que se desenvolvem no âmbito da educação escolar, adjacentes ao letramento, têm sido objeto de interrogação dos pesquisadores da área desde que a formação de leitores mostrou-se ineficiente em relação aos objetivos almejados pela escola – aquele mesmo espaço da gramática e do livro de leitura do final do século XIX, retratado por Machado. O discurso sobre “os jovens não leem” não é recente, mas talvez seu relevo possa ser marcado na época que Lúcia Santaella (1996) denominou como era da “Cultura de massas”. Foi naquele momento que não apenas a cultura verbal dos impressos passou a sofrer a concorrência dos audiovisuais, como também os jovens adquiriram o *status* de consumidores.

A noção de infância que a família burguesa erigiu tem relação com o letramento promovido pela escola em torno do livro. Ser criança associava-se à frequência à escola e à leitura do livro infantil, próprio para a educação moralista então promovida, que as obras adaptadas do universo clássico adulto ajudavam a cumprir. Já a ciência da fase que passamos a chamar de adolescência pode ser relacionada à cultura de massa, principalmente à

música, em que o *rock and roll* simbolizava o direito de não apenas consumir um novo gênero musical, mas de se tornar seu produtor, o protagonista de toda uma cultura adjacente, que incluía comportamentos e atitudes. O rádio e a televisão tornaram-se em seguida centrais não apenas na fixação de valores e costumes que antes advinham, sobretudo, do livro, principalmente das obras literárias, mas também passaram a contribuir com um repertório para o estímulo do imaginário e do lúdico que antes pertenciam à narrativa e à poesia.

Tomados como consumidores dessa cultura audiovisual, quando o conteúdo passou a corresponder a seu universo, crianças e jovens encontraram outras maneiras de habitar o mundo da representação e evocar o imaginário. Em medida similar, mais tarde as brincadeiras corporais perderam lugar para o *videogame*, quando o corpo foi substituído por uma representação na tela. Na “Cultura das mídias” (SANTAELLA, 1996), crianças e jovens tornam-se os principais consumidores do conteúdo audiovisual e, com o nascimento da cultura de fã, passaram ainda a ditar tendências e a guiar o conteúdo das mídias.

Na escola, entretanto, ser leitor não é interpretar a linguagem icônica de um *game*, guiando-se por sua narrativa como um personagem, nem associar as imagens sonoras, verbais e visuais de um videoclipe, mas, sim, compreender um texto verbal escrito. Alfabetização, letramento e formação de leitores tornaram-se atividades que exigem, além do esforço de aprendizagem da língua escrita, quando é necessário adaptar a linguagem hipermidiática do pensamento à sintaxe da escrita linear, a troca gratuita das formas multimídias pelos grafismos em preto e branco da página. A entrada da internet como plataforma de leitura fez essa troca parecer ainda mais sacrificante, pois, como assinala Nicholas Carr (2011, p. 163), nosso cérebro tem predileção pela linguagem da hipermídia: “É que ela descarrega precisamente o tipo de estímulos sensoriais e cognitivos – repetitivos, intensivos, interativos, aditivos, que se demonstrou resultarem em fortes e rápidas alterações dos circuitos e funções cerebrais”.

Na nossa história recente de letramento, nosso cérebro primata reage com naturalidade à leitura de hipermídia e volta rapidamente para as atividades para as quais foi preparado e que realizou durante eras: a leitura de um mundo em movimento, multilingual, colorido e constantemente em mutação – uma *selva* de pessoas, sons, imagens e ação. Para o cérebro primata, a necessidade da leitura verticalizada, atenta e profunda, diante de um objeto único – uma pegada na lama, um galho quebrado – significava estresse, porque evocava o

perigo, a ameaça contra a sobrevivência. Nosso cérebro civilizado ainda quer o conforto desse deslizamento pelas formas da “natureza”: pessoas se movimentando, os sons e a música dos rituais, a vida acontecendo sem ameaças e sem a necessidade de esforço para entender o entorno e resolver problemas que podem significar o limiar entre a vida e a morte. Somos uma civilização letrada há pouco tempo em relação aos nossos milhares de anos como animais selvagens.

No entanto, como indivíduos, nascemos em meio à cultura letrada, aprendendo a nos comportar como civilizados, estado que tem profunda relação com o letramento e a leitura. Tornar-se adulto, e aprender a ler e formar-se leitor, significa saber lidar com a cultura do livro:

Quase todas as características que associamos com a maturidade são (ou eram) aquelas geradas ou amplificadas pelos requisitos de uma cultura plenamente letrada: a capacidade de autocontrole, a tolerância pelo adiamento da gratificação, a habilidade sofisticada para o pensamento conceitual e sequencial, a preocupação com a continuidade histórica e com o futuro, a grande valorização da razão e da hierarquia. (POSTMAN, 1983, *apud* BUCKINGHAN, 2007, p. 44-45)

Na cultura das mídias, as bordas entre linguagens e formas ainda são visíveis e pertinentes, pois o livro centraliza a cultura erudita, científica, institucionalizada (e religiosa), a cultura que ergueu a civilização. No entanto, como sinaliza Buckingham (2007), é a partir da cultura audiovisual da televisão que o espaço educacional se problematiza, pois ela unifica os sistemas de informação adulto e infantil, bem definidos através da cultura do livro. Torna-se muito mais difícil separar o universo adulto – o universo dos sujeitos alfabetizados e instruídos – do infantil, pois o acesso à linguagem televisiva não exige letramento.

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

segredo, a mística dos adultos enquanto reverenciados guardiões dos segredos do mundo começa a se desintegrar” (STEINBERG; KINCHELOE, 1977, *apud* BUCKINGHAN, 2007, p. 50).

Aquém das teorias que veem nas tecnologias midiáticas o vilão da educação, em que a televisão, a internet e os *games* são os responsáveis pelo fim da infância e, assim, pelo aumento dos níveis de violência e uso de drogas e pela promoção da sexualidade precoce e até do trabalho infantil, ao promover o consumo, é imprescindível tomar como realidade o fato de que crianças e jovens têm passado mais tempo diante de telas do que de livros, de adultos educadores e mesmo do que na companhia de seus familiares. A partir dessa realidade, o Observatório da Leitura na Cultura Digital, projeto do Mestrado em Leitura em Cognição da UNISC, tem um objetivo que está mais relacionado à documentação desse fenômeno do que à sua descoberta, visto que não é mais novidade nem a frequência nem a importância das práticas tecnológicas – televisão, internet, *games* – para os nativos digitais.

Desde o advento da internet 2.0, os profissionais da área da formação de leitores têm-se deparado com uma questão que os move em direção à própria instituição de suas pesquisas: a mediação dos suportes de leitura. De um lado, o campo da Linguística, às voltas com a transformação das noções de texto, gênero e leitura; de outro, o campo dos estudos literários, cujos profissionais muitas vezes veem na tecnologia o apagamento da arte da palavra, evitando encontrar sentidos no advento da ciberliteratura e mesmo na convergência entre os papéis do autor e do leitor. Sem o auxílio teórico da área, o campo da Educação busca fomentar as práticas pedagógicas de formação de leitores a partir do viés tecnológico, transformando as mídias em simples ferramentas que substituem o giz e o quadro, em vez de transformar metodologicamente o ambiente de aprendizagem e tomá-las como *mediação*, em cujo conteúdo reside o conhecimento e cuja prática fomenta a cidadania. Enquanto isso, à revelia de teorias e metodologias, jovens estudantes cada vez mais praticam a hiperleitura, deslizando por textos que ao mesmo tempo produzem e consomem. Ao serem instados à leitura linear, principalmente em livro, sentem dificuldades na verticalização do ato de interpretar. É a partir da confluência dessas questões que se dá a pergunta sobre se a formação de leitores deve persistir centralizando a tecnologia da leitura linear, aos moldes do livro – que evoca o “estacionamento”, o silêncio, a leitura intensiva –, ou se deve investir na formação de leitores da cultura digital, que saibam navegar com competência por diferentes textos. Neste modelo, é preciso que os leitores saibam selecionar a tecnologia de leitura de cada suporte – mídia, linguagem,

intenção, modo textual, o que evoca o conhecimento e compreensão do universo desses sistemas digitais.

O OLCD busca, assim, interpretar de que modo os leitores movimentam-se no universo dos textos, como selecionam seus suportes e como os acessam e de que forma interagem com eles e a eles respondem. Na mesma medida, é ainda importante saber como eles concretizam os textos a partir de diferentes práticas de leitura. A partir dos estudos da neurociência, a exemplo de Dehaene (2012) e Carr (2011), das teorias da Semiótica, a partir de Santaella, e com o auxílio metodológico da Estética do Efeito, de Iser, este trabalho busca apresentar alguns resultados das pesquisas do OLCD, baseado em práticas pedagógicas, entrevistas e trocas entre pesquisadores.

Através do projeto, foram entrevistados cerca de 300 acadêmicos da Universidade de Santa Cruz do Sul, alunos de disciplinas que têm como eixo centralizador a leitura, aplicando questionários no início de cada semestre. Deste grupo, foram selecionadas duas amostras: uma turma de alunos da disciplina de Leitura e Produção de Textos aplicada ao Curso de Comunicação, com um total de 45 respostas; outra turma da disciplina de Literaturas da Língua Portuguesa, do Curso de Letras, com 20 respostas. Esse pequeno universo foi selecionado não apenas porque não destoa do restante, mas justamente porque são disciplinas que exigem um contato intenso com textos, como objetivo dos próprios cursos, que vão formar profissionais do texto – o verbal, o visual, o sonoro, o audiovisual.

Nas turmas de Comunicação, há acadêmicos dos cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e Produção em Mídia Audiovisual, cuja maioria (84 %) tem entre 17 e 23 anos. Já entre os alunos de Letras, 45 % têm entre 17 e 23 anos e 30 % entre 24 e 30 anos. Não recolhemos informações sobre sexo ou realidade socioeconômica, que neste momento não interessam ao OLCD.

O questionário teve por finalidade mapear práticas de leitura e de produção textual e era composto por questões objetivas, de múltipla escolha, que questionavam sobre o acesso a objetos culturais – materialidade, disponibilidade, frequência. Ao final, há oito (8) questões de livre escolha, cujas respostas serviram para a organização das atividades pedagógicas durante o semestre, já que questionavam sobre as preferências dos acadêmicos, mas que poderiam ajudar a ilustrar as análises promovidas neste trabalho.

A disciplina de Leitura e Produção de textos tem por objetivo dar seguimento à formação de leitores, focalizando as práticas de interpretação e resposta a textos, em que o aluno deve demonstrar habilidades relacionadas à cultura letrada, desde a compreensão e interpretação de diferentes textos, como também sua concretização³ (WOLFGANG ISER, 1999) a partir dos gêneros do discurso. Responder a textos através da linguagem verbal significa saber narrar, resumir, explicar, descrever, dissertar, argumentar e, ainda, em se tratando do contexto da Comunicação, convencer.

A outra disciplina objeto deste trabalho, Literaturas da Língua Portuguesa II, objetiva colocar os alunos em contato com textos literários pertencentes ao período entre o Romantismo e o Realismo/Naturalismo, na narrativa, e entre o Romantismo e o Parnasianismo, na poesia. A leitura desses textos visa ao estabelecimento de perspectivas comparativas entre as obras, possibilitando aos alunos a compreensão das relações entre literatura e realidade histórica – ideias, contextos, acontecimentos, tendências – e entre diferentes gêneros, expressões, estilos e temáticas.

Ambas as disciplinas pressupõem um aluno letrado, um leitor de textos da cultura impressa, que saiba circular entre seus diferentes gêneros, compreendendo suas especificidades. Apesar do uso vulgarizado do termo letramento em outras áreas que não as da linguagem, quando se fala, por exemplo, em letramento científico ou tecnológico, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica em Língua Portuguesa (2013, p. 21) não deixam confundir:

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

Embora pareça um ajuste essa informação sobre “grau zero” de letramento nas sociedades urbanas contemporâneas, como se ela ampliasse o significado de ser letrado, isso apenas nos diz que, para viver nessa sociedade,

³ Conforme Wolfgang Iser, a concretização se relaciona ao efeito do texto sobre o leitor, é a instância de apreensão dos sentidos e sua pragmatização.

o indivíduo sempre vai deparar-se com formas que exibem essa condição. Mesmo que ele não saiba ler, ainda assim precisará reconhecer a informação escrita em uma placa, por exemplo – mesmo que como imagem ou analogia – ou pedir que alguém o faça por ele. Letrar, nesse sentido, é, antes, formar um leitor de textos verbais escritos. A partir da escola, como instituição responsável, historicamente, pela alfabetização, formar leitores é formar leitores de livros, em que jornais e outros periódicos, por exemplo, seriam apêndices da espécie de leitura que o livro exige à perfeição para a memória do conhecimento: linear, concentrada e profunda – vertical. Apesar da ampliação do sentido da prática e dos objetivos da leitura, ler associa-se ao ato de decifração da linguagem escrita que promove o letramento:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (Grifo meu. PCNs, 2012, p. 41)

Pode-se pensar que texto, ali, tem também seu sentido ampliado, como “fragmento de linguagem” e “prática significante” (BARTHES, 2004, p. 268-269), mas os Parâmetros Curriculares Nacionais (2013, p. 40) tornam bem estreita a relação entre leitura e escrita, como práticas que se modificam mutuamente no processo de letramento e que permitem ao aluno a construção do conhecimento.

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

Formar leitores competentes vincula-se, então, ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de textos, em que ambas as práticas têm relação com a linguagem verbal, proposição básica do ensino de línguas. A partir dessa premissa, as outras linguagens são tidas como complementos à escrita e à fala, sendo coadjuvantes no processo de significação de um texto. Em outras

palavras, a formação de leitores e o processo de letramento, atividades que se justapõem na escola, têm no material verbal o escopo quase que único, ou, pelo menos, central.

Assim, é de se esperar que os acadêmicos, advindos de escolas que se pautam pelos PARÂMETROS CURRICULARES, sejam representantes da cultura letrada e que tenham adquirido hábitos de leitura centrados no livro. No entanto, não é essa realidade que o OLCD obteve, através dos questionários e das práticas pedagógicas. A situação mostra o quanto a hiperleitura tem sido a tecnologia escolhida no acesso a textos, e mais, o quanto as atividades com a hipermídia desconsideram muitos princípios considerados básicos na formação do leitor pelas escolas, como a leitura verticalizada, que busca extrapolar o texto, alcançando criticidade e preconizando o respeito à autoria.

Essa constatação sobre a preferência pelas práticas digitais de leitura é visível já pelo fato de os alunos não terem biblioteca em casa e pouco frequentarem bibliotecas públicas ou da universidade. No entanto, quando se observa o uso das tecnologias digitais, vemos que é uma minoria que ainda não dispõe dessas ferramentas em casa. Entre os alunos de Comunicação, 82,2 % tem *desktop* e 80% também um computador portátil; a banda larga está presente em 95,5 % dos lares; 31,1 % tem *smartphone*; 15,5 % possui *tablet*; e 9 % televisão com acesso à internet. Na residência dos alunos de Letras, ocorre alguma diminuição na presença de tecnologia digital: 50 % tem *desktop* e 75 % computador portátil; a banda larga está em 85 % de seus lares; 20 % tem *smartphone*; 5 % tem *tablet*; e 5 % televisão com internet. Nessa mesma turma de Letras, a prática digital equilibra-se entre o lazer e o estudo; já na Comunicação, a internet é mais usada para o lazer (37,8 %) do que para os estudos (28,88 %). Isso não quer dizer, contudo, que os participantes optem por outras mídias para as atividades acadêmicas, mas, sim, que, na maior parte do tempo em que estão conectados, estão se divertindo, e não estudando ou realizando as tarefas que a universidade exige.

É interessante observar que nenhum dos alunos entrevistados dispõe de um leitor digital, quase a totalidade sequer conhece ou sabe do que se trata. Aqueles poucos que fazem leituras de *ebook* o fazem em aplicativos de *tablets* e *smartphones*, e alguns em *desktop*. Diante de uma tela, raramente estão lendo textos transpostos do papel para o digital – textos digitalizados ou digitais – mas, sim, hipermídia, sobretudo audiovisuais. Juntando a isso a informação de que a biblioteca digital da Universidade, que dispõe de assinatura da Pearson,

foi pouco acessada pelos alunos, fica evidente que a leitura em *ebook* não é a prática substituta da leitura de livros, e, sim, a leitura da hipermídia, a hiperleitura. Os espaços de leitura mais frequentes são as redes sociais e os *sites* de vídeos e música, sobretudo Facebook e Youtube – 100 % dos alunos de Comunicação têm perfil no FB e 80 % dos de Letras, também.

As práticas de leitura digitais ficaram mais evidentes durante os processos de aprendizagem da disciplina, quando foi possível perceber como esses alunos leem. Todo o material das aulas esteve disponível na sala virtual, ora em Word, quando exercícios, ora nos formatos JPEG ou PDF, principalmente, ou *on line*, quando eram textos de leitura, e os alunos podiam optar entre ler na tela, levando seus *gadgets* para a aula, ou imprimir. No curso de Comunicação, raramente aconteciam impressões, e os alunos preferiam levar seus computadores para a aula, tanto para a leitura quanto para a produção de textos. Já os alunos de Letras escolhiam imprimir grande parte dos textos. Isso também pode ser creditado ao fato de que, aos alunos de Letras, era exigida a leitura de romances, novelas - textos mais longos -, enquanto os textos para a turma de Comunicação eram contos, crônicas, artigos, notícias de periódicos, poemas, textos geralmente curtos, de uma página ou pouco mais. No entanto, mesmo quando o gênero era também o conto ou o poema, ainda assim os alunos de Letras optavam principalmente pelo formato livro ou, quando não dispunham de um volume, pela impressão do PDF. O motivo para essa prática geralmente estava relacionado à necessidade de rabiscar durante a leitura, embora eles negassem fazê-lo no livro – pois a prática é desaconselhada.

Para os acadêmicos de Letras, a literatura parece ainda estar muito relacionada ao formato em código de papel, que eles folheiam, marcam as páginas e costumam nelas anotar quando o livro lhes pertence – são frequentes os relatos sobre cheiro e textura do material. Já para os estudantes de Comunicação, a navegação sem estada demorada em um mesmo porto, circulando entre notícias, anúncios publicitários, músicas, informações e cultura, é a prática vigente do verbo ler. Entre os dois grupos há algo em comum: raramente leem integralmente os textos. Sempre que uma leitura é exigida, a busca começa pelo resumo, segue pela sinopse, pelo comentário, pela resenha, sendo a leitura do texto integral feita, unicamente, quando o professor solicita que algo muito específico seja dito sobre ele; sobretudo, se esse algo culminar em uma avaliação. Ler um romance ou um artigo “de cabo a rabo” é uma ação rara, e só ocorre quando acontece uma intensa identificação, acionando repertórios, quebrando expectativas e caindo no gosto

exato, para que o texto motive esses deslizadores a estacionar em uma tela ou página em preto e branco, em que a multimodalidade está restrita a fontes e tons de cinza e nada se movimenta diante dos olhos.

Nas atividades de leitura, é perceptível a dificuldade dos alunos em concretizar esses textos verbais, principalmente quando trazem figuras de linguagem, como a ironia ou a metáfora, que exigem associação de ideias, inter-relação entre ditos e não ditos e a tomada de referenciais externos ao texto, procedimentos que demandam uma leitura intensiva e concentrada, que verticaliza o texto e demanda o acesso a muitos repertórios fora das telas e das páginas. A navegação a que estão acostumados na internet, além de trazer informações curtas e rasas, que levam à continuidade do percurso, não exige que respondam além do compartilhamento de *links*, da escolha de ícones e da digitação de palavras abreviadas, muitas vezes nomes soltos e desconexos. Hiperler, assim, acaba transformando-se em uma atividade de deslizamento, que não exige reflexão e prática da criticidade e da organização do pensamento, principalmente por aqueles cujo letramento não foi capaz de deixar o hábito da leitura verticalizada.

Nas atividades de produção de textos, os alunos de ambos os cursos apresentam dificuldades na organização de ideias e na sua expressão através de orações articuladas. As produções escritas, tanto para os acadêmicos de Comunicação quanto para os de Letras, incluíam, sobretudo, o gênero dissertativo, em que a tarefa era argumentar, desenvolver ideias ou comparar situações e contextos. Inicialmente, destaca-se o uso da primeira pessoa do singular, geralmente seguida de “acho”, “penso”, ou através do sintagma “Na minha opinião”, muito frequente, quase que totalizando as produções. Instados a usar a terceira pessoa nas dissertações, os alunos participantes mostravam-se confusos e encontravam problemas em argumentar e fornecer referências e fontes – pois o “eu acho” acaba sendo uma bengala para expor uma ideia.

Aliás, as dificuldades em trabalhar com a citação, a alusão e a referência são explícitas, pois os alunos parecem acostumados a “compartilhar” ideias sem respeitar a autoria. O uso da primeira pessoa parece evidenciar uma tendência que dialoga com as formas da cultura digital, sobretudo em redes sociais e em *blogs*, onde a regra é dar a conhecer a si mesmo. Ser narrador de

si – a escrita do ‘eu’ – e fazer uso da liberdade de expressão evocam naturalmente o uso da primeira pessoa, forma frequente no ciberespaço⁴.

Observando o distanciamento entre o que se deseja – ou o que os planos exigem que as universidades ensinem – e o que se pode fazer quando os acadêmicos são exímios navegadores, mas não estão integrados à cultura letrada, evidencia-se a necessidade de mudanças na formação de leitores e produtores de texto dessa geração conectada. Por outro lado, os hiperleitores apresentam grande capacidade de lidar com a intersemiose, associando linguagens diferentes durante a leitura e sabendo usá-las para produzir textos multimodais com criatividade – a exceção é realmente o texto verbal, escrito e também oral. Mas a escola não se interessa pela leitura intersemiótica e muitos menos pela produção de textos multissemióticos, tendendo a desqualificar as produções desse tipo.

A leitura, no entanto, certamente não está restrita ao entendimento do verbal escrito, e cada vez mais significa a compreensão da sociedade, em sua estrutura e funcionamento, como um organismo que necessita de nossas ações para se transformar positivamente. Nossas práticas sociais dependem das leituras que fazemos do mundo e do conhecimento do outro:

O ato de leitura não corresponde unicamente ao entendimento do mundo do texto, seja ele escrito ou não. A leitura carece da mobilização do universo de conhecimento do outro – do leitor – para atualizar o universo do texto e fazer sentido na vida, que é o lugar onde o texto realmente está. (YUNES, 2009, p.9)

Assim, a hiperleitura pode contribuir para as atividades de formação de leitores, quando a multiplicidade de linguagens, vozes e opiniões é benéfica para promover o pensamento crítico e a compreensão da complexidade do mundo – esferas com que lida a literatura, exemplo. Para tanto, é preciso tornar mais efetivas para esses acadêmicos as práticas em sala de aula, criando espaços de conhecimento aberto, não apenas incluindo as ferramentas tecnológicas, mas considerando a cultura e a identidade desses sujeitos, bem como sua atuação no âmbito do trabalho e da vida social. Pode-se, sem dúvida, priorizar a construção de identidades subjetivas, mas paralelamente é preciso considerar aquilo que o mundo global digital promove, navegando com olhar

⁴ Discuto a questão da autoficção e do uso da primeira pessoa nas narrativas contemporâneas em artigo a ser apresentado no Confibercom, Universidade do Minho, Braga, Portugal, entre 13 e 16 de abril de 2014. Para esse artigo, analisei a produção dos jovens escritores brasileiros selecionados pela Revista Granta, em 2012.

crítico – o conhecimento e a compressão do outro –, que exige a submersão verticalizada, frequente e cuidadosa desse universo (TANZI NETO, 2013).

As pesquisas de Dehaene (2012, p. 20) mostram, com a ideia de reciclagem neuronal, que

nosso cérebro se adapta ao ambiente cultural, não absorvendo cegamente tudo o que lhe é apresentado em circuitos virgens hipotéticos, mas convertendo a outro uso as predisposições cerebrais já presentes. Nosso cérebro não é uma tábula rasa onde se acumulam construções culturais: é um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho. Para aprender novas competências, reciclamos nossos antigos circuitos cerebrais de primatas – na medida em que tolerem um mínimo de mudança.

Desse modo, fica mais fácil entender que nosso cérebro, ao desviar circuitos para cumprir a função da hiperleitura – atividade que exige a interpretação intersemiótica simultânea –, está reaprendendo, está articulando novas competências enquanto pretere outras habilidades. E o ciberespaço é esse lugar entre o “campo e o morro”, esse papagaio com uma longa corda a flutuar, colorido, no céu além da vidraça. As habilidades que exige para sua interpretação estão próximas daquelas que a selva exigia do cérebro primata, antes do livro de leitura e da gramática, o que permite que ele se adapte a elas muito naturalmente, rejeitando o esforço do letramento. Para o OLCD, isso não é motivo para pessimismo, mas, sim, razão para compreender o funcionamento da cultura digital, buscando torná-la o novo espaço da educação e da leitura – com conhecimento, cientificidade, inovação e, sim, entretenimento.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Inéditos**. Volume 1 – Teoria. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Volume 2 – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: set. de 2013.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Volume 6 – Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: set. de 2013.

BUCKINGHAN, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

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

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

MACHADO DE ASSIS, J. M. **Conto de escola**. Ilustração de Nelson Cruz. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1996.

TANZI NETO, Adolfo et alii. “Multiletramentos em ambientes educacionais.” In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 131-155.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009.