

DESAFIOS DA LEITURA E DA ESCRITA EM MEIO DIGITAL

Adair de Aguiar NEITZEL¹

Janete Bridon REIS²

Maria Lindamir de Aguiar BARROS³

Aletéia de Simas ROSSI⁴

832

RESUMO: Este artigo trata das estratégias de ensino no campo da leitura literária que os licenciandos de Letras promoveram no decorrer do Programa Docência na Educação Básica/PIBID/UNIVALI. Foram analisadas as concepções que subjazem essas estratégias e como elas colaboram para a formação de leitores no ensino médio. Esta investigação, de caráter qualitativo, utilizou como instrumentos de coleta de dados os portfólios redigidos pelos licenciandos de Letras, bolsistas do PIBID, disponíveis no ambiente virtual da instituição, e entrevistas com os alunos do ensino médio que participaram da pesquisa. Os resultados apontam que, por meio da leitura e da produção de contos multimídias, os alunos foram capazes de fazer relações com outros textos; ampliar o diálogo sobre a obra lida; colocar a pesquisa no centro do processo; fazer uso da autonomia na escolha do material; participar de um processo criativo; trabalhar em equipe; aprender a importância da revisão na produção de textos; negociar saberes. Ao trabalhar-se com a literatura de forma a resguardar sua função estética, os estudantes mudaram sua visão sobre o texto literário, passando a compartilhá-lo com os pares e a reconhecer as literariedades do texto e as sutilezas das construções literárias.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Leitura em meio digital. Produção de contos multimídias. Formação de leitores.

Introdução

Unamos agora os pés e demos um salto por cima da escola, a enfadonha escola, onde aprendi a ler, escrever, contar, dar cacholetas, apanhá-las, e ir fazer diabruras, ora nos morros, ora nas praias, onde quer que fosse propício a ociosos. Tinha amarguras esse tempo; tinha os ralhos, os castigos, as lições árduas e longas, e pouco mais, mui pouco e mui leve. (ASSIS, 1999, p.55).

¹ Doutora em Literatura. UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Líder do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí - Santa Catarina - Brasil. 88302-202 - neitzel@univali.br.

² Mestre em Educação na linha de pesquisa Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem. UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí. Professora de língua Portuguesa e língua inglesa. Itajaí - Santa Catarina - Brasil. 88302-202 - janeteb99@hotmail.com.

³ Professora da Rede de Ensino de Itajaí. Itajaí - Santa Catarina - Brasil. 88300-000 - neitzel@univali.br.

⁴ Professora da Rede de Ensino de Itajaí. Itajaí - Santa Catarina - Brasil. 88300-000 - neitzel@univali.br.

Assis (1999), na epígrafe, traz à baila a representação de uma escola onde se aprendia por meio de ralhos e castigos, cujas atividades resumiam-se em aprender a ler, escrever e a contar. Por meio da personagem Brás Cubas, conhecemos a imagem da escola no século XIX que pouco dispunha de recursos didáticos para o ensino. Mais de um século se passou e a imagem que se colhe hoje da escola é bem diversa; muito se inovou, principalmente no que diz respeito às estratégias de ensino, à relação professor e aluno, aos espaços de aprendizagem, etc. Por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), por exemplo, grande parte das escolas públicas brasileiras pode contar com a instalação de salas informatizadas, tornando-se o computador mais uma ferramenta para o ensino. Programas como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) vêm ampliando o acesso dos estudantes e dos professores ao livro de literatura incentivando a formação de leitores. Em 2007, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), implantou-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que visa “[...] o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” (BRASIL, 2006).

Esse programa oferece bolsas de iniciação à docência para acadêmicos de cursos de licenciaturas para o desenvolvimento de projetos inovadores em várias áreas do conhecimento nas escolas públicas. Eles são recebidos nas escolas por professores supervisores, responsáveis pela orientação e supervisão dos projetos, os quais também são contemplados com bolsas. A universidade torna-se, assim, parceira da escola uma vez que a coordenação geral dos projetos é desempenhada por ela. O *leitmotiv* do PIBID é oferecer aos licenciandos e aos professores – da rede de ensino e da universidade – a oportunidade de efetuarem trocas, de dialogarem acerca de questões relacionadas ao ensinar: Como ensinamos? Por que e para que ensinamos? Desse contato direto do licenciando com a realidade escolar tem-se obtido diversas experiências exitosas, como podemos constatar em vários periódicos da área da educação, assim como no número cada vez maior de relatos de experiências e de artigos publicados no I, II e III Encontro Nacional das Licenciaturas e Seminário Nacional do PIBID.

Este artigo, assim, tem como objetivo analisar as estratégias de ensino no campo da leitura literária que os licenciandos de Letras promoveram no decorrer do Programa Docência na Educação Básica/PIBID/UNIVALI, no desenvolvimento do subprojeto *Leitura em meio digital*, analisando quais as concepções que as subjazem e como essas estratégias colaboram para a formação de leitores no ensino médio. O PIBID de Letras

tem com foco a formação de leitores, e visa conquistar leitores por intermédio de atividades de leitura desenvolvidas em vários espaços escolares, que sejam dinâmicas e que promovam a aproximação aluno e livro. O projeto PIBID de Letras está respaldado pela concepção de literatura frutiva – a qual, segundo Neitzel (2006), permite que percepções estéticas sejam despertadas no leitor e que o texto seja percebido como um artefato artístico. Dessa forma, os licenciandos buscam lidar com a leitura do literário de forma a preservar a função estética da obra lida. O intuito é, portanto, conquistar o leitor pelos caminhos da percepção, da apreciação, das várias sensações que um livro, um conto, um poema, podem provocar naquele que está lendo. A pertinência da ampliação de práticas de leituras no ambiente escolar é visível, haja vista os resultados das avaliações nacionais e internacionais de leitura. Segundo Bridon (2013),

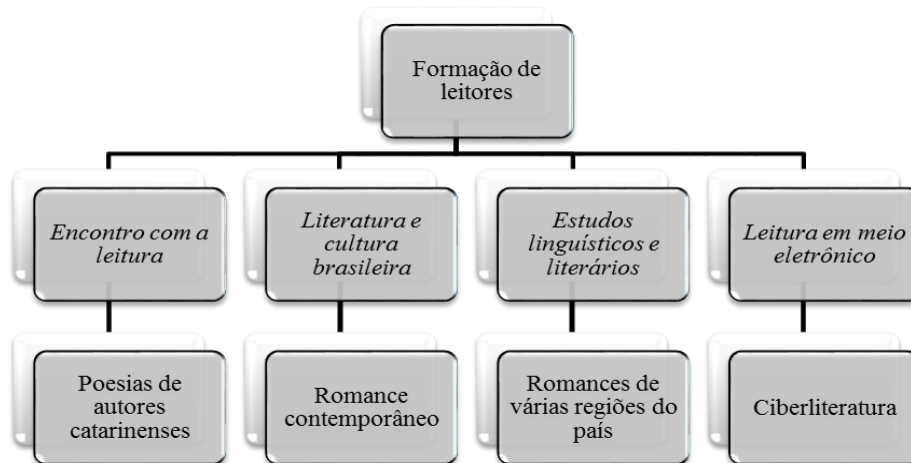
O SAEB/Prova Brasil de 2011 aponta que 45,95% dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, 73,04% do 9º e 70,8% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio encontram-se abaixo do nível esperado em leitura. O PISA não revela um resultado muito diferente, quando aponta que 76,7% dos discentes brasileiros avaliados alcançaram níveis básicos de proficiência. (BRIDON, 2013, p.144).

Várias razões para os baixos índices permeiam esses resultados. Uma delas, de acordo com Bridon (2013), seria a falta de competências em leitura para que o aluno lide com ela de forma mais ampla e mais complexa. Ainda, para Failla (2012, p.51), os alunos “[...] não dispõem de habilidades essenciais para se tornarem leitores”. Contudo, é preciso levar em conta que, muitas vezes, a falta de aquisição de competências leitoras e a falta de habilidades podem originar-se do desinteresse pela leitura. O aluno que não se interessa pela leitura, que não a busca em seu cotidiano, terá mais dificuldades em lidar com o texto por diferentes vias.

Tendo em vista que a leitura do literário de forma frutiva não faz parte da rotina escolar e que os resultados do SAEB e do PISA indicam a necessidade de se ampliar os níveis básicos de proficiência linguística, é que o PIBID de Letras busca desenvolver estratégias de leitura de textos literários. Parte-se do princípio de que é preciso conquistar o aluno para que ele se interesse pela leitura e, a partir daí, esta comece a fazer parte de sua vida social e acadêmica, levando-o a adquirir competências que possibilitem seu envolvimento com diferentes textos. Para Neitzel (2006, p.99), “[...] a entrega do sujeito à leitura despreocupada de uma obra literária leva-o a um processo individual e subjetivo de observação, meditação, análise, julgamento, ponderação, articulação e construção de conceitos”. Assim, os projetos do PIBID de Letras, por meio

de estratégias de leitura que respeitem o texto como obra artística, buscam colaborar na formação de leitores desenvolvendo projetos que possibilitem o encontro do leitor com o texto literário como podemos observar na figura 1 a seguir.

Figura 1 - Projetos do PIBID de Letras da UNIVALI



Fonte: Arquivo PIBID - UNIVALI.

Este artigo foca-se no projeto intitulado *Leitura em meio eletrônico* que tem como objetivo explorar o uso de computadores como uma ferramenta que auxilie a formação de leitores; cada vez mais essa tecnologia exerce fascínio sobre os jovens e ela possui ferramentas que podem tornar a ação de ler mais convidativa, uma vez que os jovens passam horas conectados em computadores, *notebooks*, *tablets* e celulares.

O projeto propôs-se a explorar as possibilidades de produção e leitura de textos em meio digital para que os alunos do ensino médio pudessem perceber as funções estéticas do texto literário, aproximando o leitor do texto e dinamizando, assim, as aulas de língua portuguesa. Por outro lado, visou também que os licenciandos de Letras percebessem o computador como uma ferramenta que pudesse auxiliar o processo de leitura nas escolas, visto que o projeto leva em consideração, também, o que García-Ruiz, Ramírez-García e Rodríguez-Rosell (2014, p.17) chamam de “alfabetización mediática”: “[...] La educación mediática con base tecnológica espues fundamental si lo que queremos es formar individuos creativos, participativos, libres, pero también dotados com altas dosis de responsabilidad y de visión crítica”.⁵

⁵ “A educação para a mídia com base tecnológica é essencial se quisermos formar indivíduos criativos, participativos, livres, mas também dotados de altas doses de responsabilidade e visão crítica”. (GARCÍA-RUIZ; RAMÍREZ-GARCÍA; RODRÍGUEZ-ROSELL, 2014, p.17, tradução nossa).

Neitzel e Neitzel (2010, p.8) alertam para essa necessidade: “[...] Não se conseguirá a atenção de um jovem ou criança apenas com oratória, leitura e escrita, pois eles já conhecem outros meios mais atrativos de aprender”. Dessa forma, cada vez mais é preciso inserir as novas tecnologias em sala de aula em busca de aperfeiçoar as estratégias de ensino e aprendizagem, ampliando assim as experiências de leitura e produção dos alunos. Para Versani, Yunes e Carvalho (2012, p.38): “[...] É preciso quebrar paradigmas e abrir espaços para leituras em diversos suportes, se desejamos efetivamente formar leitores cada vez mais capazes”.

O caminho percorrido: procedimentos metodológicos

O projeto *Literatura em meio eletrônico* foi desenvolvido na Escola de Educação Básica Conselheiro Astrogildo Odon Aguiar, na cidade de Barra Velha, SC. Participaram das atividades 40 alunos do 3º ano do ensino médio noturno. Era uma turma mista, de meninas que leem com frequência e de meninos que não tanto, mas que leem e opinam quando solicitado. Todos possuíam computador, seja *notebook*, *tablete* ou/e celular. Os alunos tiveram um total de 71 encontros, de 40 minutos cada, os quais contaram, também, com a participação de quatro licenciandos do curso de Letras que eram orientados pela professora de Língua Portuguesa da turma.

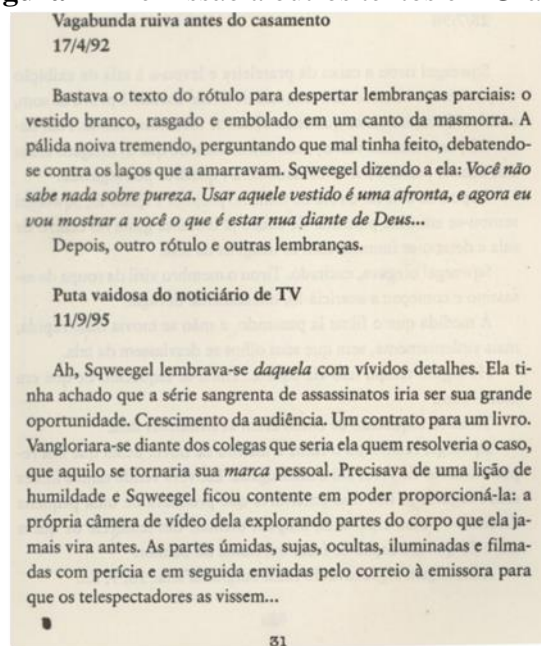
O projeto foi iniciado com a apresentação do romance policial *Grau 26*, de Anthony E. Zuiker com o objetivo de explicar aos alunos como o livro impresso é uma tecnologia que pode fazer uso de outras tecnologias, como a internet. Esse livro faz uso de textos multimidiáticos, indicando ao leitor a leitura de outros textos em meio digital. Assim, o conceito de intertextualidade foi amplamente exemplificado - conceito fundamental para que a leitura seja percebida como fundamento do ato de escrita. Por intertextualidade compreende-se a remissão de um texto ao outro, entendida, aqui, no sentido que Kristeva atribui a ela, o texto como assimilação de outro texto: “[...] Tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d’un autre texte” (KRISTEVA, 1969, p.85)⁶.

Esse romance é um texto que rompe fisicamente com as estruturas lineares da narrativa, ao dirigir o leitor para leituras que estão fora da estrutura física do livro. Sabemos que essa não é uma experiência nova, há muito tempo vem-se corrompendo com a estrutura “aparente” da linearidade do texto como fez Julio Cortázar em *O jogo*

⁶ “Todo o texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto.” (KRISTEVA, 1969, p.85, tradução nossa).

da amarelinha. Contudo, a escola vem priorizando leituras literárias menos incômodas, e, por isso, a escolha de uma obra que de forma aparente encaminha o leitor para outros suportes de leitura. Sabemos que a ruptura, a fragmentação do enredo não se dá apenas nesse sentido proposto por esses livros, mas também na forma de paródia, pastiche ou alusão, como bem nos lembra Genette (1982). *Grau 26* (ZUIKER, 2009) foi uma obra empregada em sala de aula para exemplificar o conceito de intertextualidade assim como discutir como o livro pode fazer uso de outras mídias, como o vídeo, e de como estamos na atualidade passando por um processo de mutação na leitura. Por ser uma obra do gênero policial, ela apresenta cenas de muita violência, e por essa razão a professora supervisora a usou como exemplo de obras que fazem uso explícito de intertextos - ela não foi objeto de leitura na íntegra, foi usada apenas para exemplificar o processo de expansão da folha plana, que vai se abrindo a cada *link* proposto. Assim, *Grau 26* (ZUIKER, 2009) é um romance que apresenta, de forma explícita, a remissão a outros textos, disponíveis em meio eletrônico, como podemos observar na figura 2 seguir.

Figura 2 - Remissão a outros textos em *Grau 26*

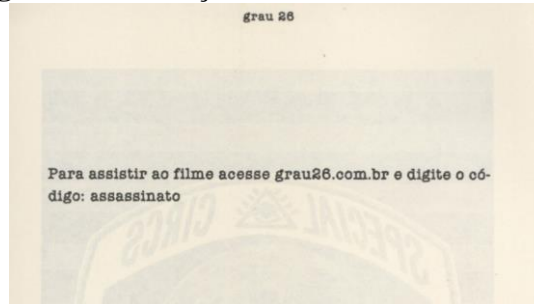


Fonte: Zuiker (2009, p.31).

O capítulo 3 de *Grau 26* (ZUIKER, 2009) tem como título *Filmoteca/Sala de exibição* e quatro subtítulos - *Vagabunda ruiva antes do casamento 17/4/92*, *Puta vaidosa do noticiário de TV 11/9/95*, *Mãe orgulhosa que desprezava o filho 30/3/97* e *Vadia amante do senador 28/7/98*. Sqweegel, a protagonista, relata as imagens cruas do

filme, senta-se na poltrona e deixa-se inundar pelas imagens da tela. Ao final, na página 33, há uma indicação como podemos observar na figura 3 a seguir.

Figura 3 – Indicação de outro texto em *Grau 26*



Fonte: Zuiker (2009, p.33).

A curiosidade sobre esse tipo de obra levou a professora a pesquisar outras narrativas que possuíam a mesma dinâmica, mas em outros suportes. Ela descobriu a primeira narrativa brasileira publicada na internet, *Tristessa*⁷ (PAJOLA, 2011). O desafio seria levar os alunos a lê-la também. Mas como operacionalizar essa atividade? Como apresentar os personagens ciborgues por meio da leitura no écran? Como trocar o folhear do livro com os dedos, hábito secular, pelo clicar na barra de rolamento? É preciso aprender a lidar com a desmaterialização do corpo do livro sem preconceitos. Atividades de leitura na tela do computador foram planejadas, leitura em voz alta e em silêncio e ao final um seminário para trocas entre professor, alunos e bolsistas do PIBID. E um novo desafio foi proposto ao grupo: a produção de uma narrativa multiautoral em meio digital.

Apresentando resultados: a experiência de ler na tela plana

Ao fazer uso dos recursos do computador, *Tristessa* (PAJOLA, 2011) introduz o leitor, por meio de *links*, a um texto que remete a outras histórias, todas encadeadas, permitindo a leitura de vários textos simultaneamente, pois a narrativa vai se estrelando, uma surge dentro da outra, formando um conjunto de muitas e diferentes narrativas. Pela presença dos *links*, a leitura dá-se por rupturas. No entanto, Neitzel (2009) argumenta que *Tristessa* (PAJOLA, 2011) é uma narrativa que apresenta uma estrutura radícula ou arborescente, “[...] pois as páginas parecem dipolos-unidades ou dipolos-de-

⁷*Tristessa* é uma publicação em meio eletrônico a qual pode ser encontrada no seguinte endereço: <<http://www.quattro.com.br/tristessa/>>. Acesso em: 24 mar. 2014. A obra possui, segundo os autores, “três atos lineares” – *Corpo*, *Fragmento* e *Todo* -, e cinco “planos aleatórios” – *Vida*, *Vultos*, *Ensaio*, *Matéria* e *Insight*.

ligação, como galhos-raízes, possuindo um sistema central” (NEITZEL, 2009, p.214). A direção é estática, mudam as páginas, mas o *link* aponta sempre para o mesmo tronco. Esse modelo oferece diferentes entradas no texto, mas a mobilidade do leitor é restrita porque não há diversos pontos de entrada, nem todos os pontos interconectem-se, e, nesse sentido, existe certa ordem de leitura. Essa estrutura, segundo a pesquisadora, indica a existência de um centro regulador, que mostra todas as posições e os pontos da rede - o que diminui a capacidade hipertextual do texto de lançar o leitor a diversos outros textos.

Essa limitação da narrativa tornou-se um ponto positivo para a professora e os alunos que nenhum contato haviam tido com narrativas hipertextuais em meio eletrônico, acostumados com as narrativas que apresentam uma estrutura linear. Segundo o próprio autor,

[...] *Tristessa* não é um jogo onde você brinca de mudar a história e descobre múltiplos e infinitos finais. A história é uma só, os diferentes caminhos é que o levarão por diferentes estradas e durante a viagem as paisagens montarão diferentes estórias em sua cabeça”. (PAJOLA, 2011, p.1).

Durante algumas aulas, os alunos leram o texto na sala informatizada da escola, acrescentando aos computadores seus *notebooks*, já que ela possui apenas 20 computadores. “Essa nova ferramenta na rede, através de suas hiperligações, permite que o leitor elabore com mais facilidade, através de uma simples conexão, sua própria estratégia de leitura, percorrendo o caminho que achar mais conveniente.” (ALMEIDA, 2008, p.21). A leitura silenciosa foi priorizada. Neitzel e Carvalho (2014) salientam a importância de se preservar o espaço para a leitura silenciosa, individual, secreta sendo esta considerada pelas autoras fundamental no processo de agenciamento de leitores. É no contato assíduo com o livro que o leitor estabelece vínculos íntimos com esse objeto e a cada leitura o leitor alimenta-se, fermentando os processos de interpretação e, por meio deles, constrói mundos virtuais e possíveis. No entanto, a partir de certo ponto, o professor sentiu a necessidade de mudar a estratégia de leitura, tendo em vista que esta era a primeira experiência de leitura de uma ciberficção. Da leitura silenciosa na tela do computador passou-se à leitura em voz alta no projetor multimídia, na sala de aula.

Enquanto iam, os alunos foram descortinando os *links* que a obra oferecia e navegando nas novas páginas que iam surgindo, dividindo emoções em um ritual de partilha. A leitura em voz alta proporcionou ritmo ao texto e despertou neles o interesse

pela obra. É bom lembrar que, para um público que não é leitor, a leitura em voz alta, ao exigir do sujeito *performance* por meio da entonação da voz, convida os pares a debruçarem-se sobre o texto, promovendo leituras de encontros. O texto passa a ser percebido também pelos ouvidos, e a leitura projeta no outro um convite. Conhecer o texto pela voz do outro pode levar o leitor a:

[...] retomar a história, lê-la sozinho, e passamos a ter a coexistência do texto oral e do escrito. Em ambas as práticas, de ouvinte e de leitor, o sujeito lida com suas emoções, seu comportamento e a prática poética passa a precisar uma emancipação da linguagem e do sujeito. (NEITZEL; CARVALHO; BRIDON, 2014, p.7).

Os encontros de leitura silenciosa assim como os de leitura em voz alta, nos computadores das salas informatizadas e no projetor multimídia, provocaram-nos a localizar, analisar e avaliar criticamente informações, agindo sobre sua competência leitora.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) avalia os estudantes brasileiros por meio de duas avaliações nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa (foco em leitura), a saber: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)⁸ e Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC)⁹. Os resultados dessas avaliações, segundo Bridon (2013), apontam que 45,95% dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, 73,04% do 9º e 70,8% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio encontram-se abaixo do nível esperado em leitura. Segundo a autora, isso demonstra que a muitos discentes brasileiros faltam-lhes competências em leitura necessárias para lidar com textos mais longos e mais complexos. Acreditamos, assim, que trabalhar com a leitura de obras em meio digital, com regularidade, na escola, ajuda na aquisição de competências leitoras, visto que um hipertexto provoca certas condutas no leitor. Um hipertexto, por exemplo, requer que o leitor estabeleça relações entre várias informações de um texto e faça ligações entre um texto e outro - competências necessárias para o leitor em formação, pois a partir delas este passa a fazer inferências, a tirar conclusões, a avaliar as informações contidas no texto e nos *links* oferecidos.

Bon (2011) preconiza sobre essa era de mutação da escritura pela qual entramos. Apesar de seu tom nostálgico acerca dessa tecnologia, ele aponta a leitura no suporte eletrônico como aquela que desconstrói a noção clássica de narrativa e de autor pela

⁸ Avaliação conhecida como SAEB.

⁹ Avaliação conhecida como Prova Brasil.

fragmentação. Mesmo que o livro na forma como o conhecemos venha a ser substituído pelo suporte eletrônico, Bon sinaliza que a experiência do livro que obtemos a cada leitura permanecerá, e, por isso, não devemos temer que uma seja substituída pela outra: “[...] Lire en numérique ne s’oppose pas à notre histoire avec l’imprimé” (BON, 2011, p.103)¹⁰. Bon (2011), assim como Neitzel (2009), ressalta a potencialidade da leitura em meio digital, principalmente no que diz respeito ao uso da intertextualidade e da não linearidade aparentes que permitem ao leitor maior autonomia frente ao texto.

Ao término da leitura de *Tristessa* (PAJOLA, 2011), foi promovido um encontro para ampliar o diálogo sobre a obra entre alunos, professora e licenciandos e identificar como se deu a interação entre leitor e obra. Os estudantes foram instigados a falar sobre suas descobertas acerca da história, sobre sua compreensão dos fatos narrados e inventados, a fazer relações com outros textos, a expressar a reação que tiveram ao entrar em contato com a literatura em meio eletrônico. Alguns deles nem consideravam o texto eletrônico como literatura. Durante o encontro, alguns pontos foram levantados, entre eles, a linguagem da obra que provocou espanto na classe, pois, para o grupo, a literatura tem como função preservar a linguagem culta e *Tristessa* (PAJOLA, 2011) faz uso de palavras de baixo calão, surpreendendo o grupo. As expressões consideradas por eles vulgares causavam estranhamento, risos e alguns demonstravam vergonha ao pronunciá-la durante a leitura em voz alta. Segundo depoimento da aluna H.:

Ler “Tristessa” foi para mim inusitado, diferente de todas as obras literárias que já li, principalmente por ser uma obra em meio eletrônico... Tristessa foi uma descoberta única, da qual jamais imaginei ler, uma escrita atual, jovem... Confesso que estranhei algumas partes da história pelo seu linguajar descontraído... (Aluna H.).

P
A leitura virtual nos permitiu desbravar novos horizontes na literatura, pois “Tristessa” fugiu ao que estávamos acostumados a ler. A obra abordou também temas que me chamaram atenção e elevaram a minha imaginação durante a leitura. O fato de poder ir clicando em links que mostram imagens e complementam a história é incrível, o que infelizmente só acontece a partir da leitura virtual. (Aluna T.).

A leitura fragmentada, por meio da inserção de *links* no texto, foi apontada como um ponto que desfavorecia compreensão do texto porque dispersa o leitor da ação central. Ao adentrar nos *links* o texto vai se expandindo, desdobrando os fatos narrados.

¹⁰ “Ler no digital não se opõe a nossa história com a impressão”. (BON, 2011, p.103, tradução nossa).

É preciso, ainda, investigar o que se passa entre a obra e leitor: como se dá a recepção dos textos em meio eletrônico? BÉLISLE (2011) assim como Poulain (2012) dissertam sobre as mutações de leitura que ocorreram ao longo dos últimos anos, tendo em vista não apenas a tecnologia, mas a forma como as pessoas passaram a se relacionar com a leitura.

Ce n'est donc pas seulement le support qui change, mais ce sont aussi les raisons de lire, les matériaux lus, et les moments de la lecture qui ne sont pas d'abord vécus comme des moments de solitude, mais comme des temps d'échange et de communication. (BÉLISLE, 2011, p.138-139)¹¹.

É hora, pois, de dar voz aos sujeitos desta pesquisa.

Ler “Tristessa” foi muito interessante, porém muito confuso, pelo fato de ser um hipertexto, pois quando achava que estava terminando, sempre tinha um link que levava a outro texto. (Aluna K.).

No começo achei meio estranho, diferente, fiquei um pouco perdida, pois estávamos lendo em uma página e no meio do texto tinha um link que levava para outro texto [...]. (Aluna M.).

Apesar da hierarquia de *Tristessa* (PAJOLA, 2011) estar bem definida na distribuição de *links*, pois ela apresenta um centro regulador, um sistema de conexões em que o leitor abre uma nova página, mas sempre volta para o mesmo ponto - uma organização conceituada por Neitzel (2009) como uma centralidade fechada, que oferece uma pseudo-interatividade e uma pseudo-acentralidade, oferecendo ao leitor apenas duas opções -, os alunos se mostraram não familiarizados.

Posso dizer que entendi a obra em alguns pontos pelo fato dela não ser uma obra linear, onde todos os fatos geram uma abordagem mais complexa e com maior riqueza de detalhes - isso gera uma confusão ao entendimento da obra. (Aluno O.).

A vertigem dos alunos diante de um texto que apresenta apenas duas opções, ir para frente ou para trás, voltando ao centro da história principal, mas que, de certa forma, se apresenta estrelado, causando rupturas na leitura, encaminhando o leitor para a leitura de textos periféricos, prolongando a narrativa, introduzindo um novo conceito

¹¹ “Não é apenas o suporte que muda, mas também as razões para ler, os materiais lidos, e os momentos de leitura que não são como antes momentos de solidão, mas de intercâmbio e de comunicação”. (BÉLISLE, 2011, p.138-139, tradução nossa).

de enredo, composto com vários cortes no tempo e espaço, que não obedece mais a causalidade e sequencialidade. A sensação de ler um texto na tela que oferece fugas de leituras por meio dos *links* exige do leitor disposição para “[...] opor-se à tentação de ler na ordem em que nós, da cultura ocidental, fomos alfabetizados, da primeira à última página, da esquerda para a direita, de cima para baixo”. (NEITZEL, 2009, p.174).

E aqui está uma das grandes contribuições da leitura de *Tristessa* (PAJOLA, 2011) em meio eletrônico, a percepção de que um texto se compõe em diálogo com outros textos, e que a narrativa contemporânea não se limita a um enredo que explora a causa e efeito, ao contrário, ela propõe ao leitor inúmeras incursões porque a busca é por um texto plural. Segundo Beiguelman (2003, p.23): “[...] ao clicar nos links, o leitor não sai do lugar, porém promove um novo arranjo da composição, alterando o conteúdo dos parágrafos e abrindo as frases a novas sequências”.

Tendo em vista essa experiência de leitura de *Tristessa* (PAJOLA, 2011) e o projeto de produção em meio digital desenvolvido por Neitzel e Neitzel (2010) que apresenta uma proposta de produção em meio digital a partir de um conto *mater*¹², a professora supervisora do PIBID planejou com os alunos a criação de uma narrativa para ser lida no meio digital, com uma estrutura de links similar à de *Tristessa* (PAJOLA, 2011). A seguir, identificaremos as etapas do projeto assim como analisaremos o impacto desta atividade no processo de formação de leitores.

A escrita em meio digital: uma atividade colaborativa em rede

“É preciso coragem para escrever” (HATOUM, [20--]). Essa declaração traz à baila a discussão sobre as dificuldades de se produzir, tema não só de artigos científicos como de poemas, crônicas, contos... Segundo o autor, é preciso coragem porque o processo de escrita exige dedicação, entrega ao texto, pesquisa, dormir e acordar com as palavras, buscando a mais poética e original forma de dizer as coisas. Portanto, no processo de escrita não se trata apenas de narrar, mas de estudar formas de se narrar e, nesse sentido, a leitura é fundamental.

Assim, antes do processo de escrita, foi proposta a leitura de alguns contos de Rubem Braga, como *Um braço de mulher*, e de alguns contos do livro *Cidade Ihada*, de Hatoum (2010), para que os alunos pudessem observar a estrutura de um texto

¹² Conto *mater*. Expressão usada por Neitzel e Neitzel (2010) para indicar o texto no qual se inserem links, que vai sendo estrelado com intertextos luminosos.

narrativo. Para dar início ao processo de escrita, os alunos tomaram de empréstimo desses autores o primeiro parágrafo de cada conto (BRAGA, 2000, p.169; HATOUM, 2010), e a partir deles produziram outros contos.

•Subi ao avião com indiferença, e como o dia não estava bonito, lancei apenas um olhar distraído a essa cidade do Rio de Janeiro e mergulhei na leitura de um jornal. Depois fiquei a olhar pela janela e não via mais que nuvens, e feias. Na verdade, não estava no céu; pensava coisas da terra, minhas pobres, pequenas coisas. Uma aborrecida sonolência foi me dominando, até que uma senhora nervosa ao meu lado disse que "nós não podemos descer!". O avião já havia chegado a São Paulo, mas estava fazendo sua ronda dentro de um nevoeiro fechado, à espera de ordem para pousar. Procurei acalmar a senhora. (BRAGA, 2000, p. 169).

Um braço de mulher



•Albano pretendia começar sua vida de poeta em Paris, e Zéfiro, muito mais velho, nunca ia terminá-la: julgava-se um poeta imortal. Gostava de ser chamado L'Immortel, um apelido cunhado em 1969, quando o governo militar interrompeu a carreira de Zéfiro no magistério público. Esse arbítrio ou infâmia elevou ainda mais seu prestígio, e também sua voz e poesia, que não esmoreceram. Nunca publicara um livro: recusava-se a ver seus manuscritos editados pelo interventor federal no Amazonas. Para o poeta, o interventor e o estado eram a avessos as artes e à poesia. Desprezava com altivez e sem rancor o governo militar, a cachaça, o sol da tarde e a floresta; regozijava-se de nunca ter entrado num barco ou numa canoa, e ignorava a existência da outra margem do Rio Negro. (Hatoum, 2010, p. ?).

Dois poetas da província



As leituras foram seguidas de debates sobre a interpretação dos contos. O desafio era não apenas construir uma narrativa em grupo, mas produzir um texto multimídia. A ideia era e utilizar a ferramenta *Google Docs* para compartilhar os escritos. Essa ferramenta foi escolhida porque ela permite que todos possam acessar ao mesmo tempo o mesmo texto, em um processo de autoria coletiva. A classe foi dividida em oito grupos com 5 alunos cada um que desenvolveram as seguintes atividades:

- ✓ dois grupos para escreverem dois contos;
- ✓ dois grupos para trabalhar nos *links* de textos;
- ✓ dois grupos para *links* de imagens;
- ✓ dois grupos para *links* de vídeos.

Cada grupo ficou responsável pela produção de uma determinada narrativa, além de planejarem os *links* que seriam colocados nos textos para estrelá-los, o que resultaria na composição de duas narrativas com diversas saídas e entradas (*links*). Elas deveriam ser compostas de textos, imagens e vídeos que dialogassem com o enredo, expandindo, assim, as possibilidades de ressignificação da obra.

Durante o processo de escrita dos contos, os dois grupos responsáveis ficavam na sala informatizada, orientados pelas licenciandas, enquanto a professora atendia o restante da classe na sala de aula. Não se tratava apenas de uma experiência de escrita em uma nova ferramenta, o *Google Docs*, mas também de uma vivência de produção coletiva que necessitava de constante negociação. Quando as narrativas ficaram prontas,

estas foram apresentadas à turma: *Como se fosse verdade* e *Os mistérios do reencontro*. A partir daí, os grupos de produção de *links* de textos, imagens e vídeos passaram a trabalhar no estrelamento do texto. Os estudantes passaram a vivenciar a experiência de abertura do texto a um comentário infinito, a produção fragmentada, o uso do texto não verbal, o que exigiu uma confrontação de valores com esse novo processo de produção. Poulain (2012) sinaliza que a escrita sobre a tela, mesmo que seja um texto digital sem *links*, modifica consideravelmente o modo de leitura e de aprendizagem, pois o processo de navegação do texto coloca em cheque a construção hierárquica, sequencial e ordenada do livro. Concordamos em parte com a autora, principalmente com o que diz respeito à alteração na recepção do texto, mas não podemos esquecer-nos de que a leitura de um texto produzido para o meio impresso nem sempre é assim constituída, como já exemplificamos anteriormente. No entanto, precisamos ressaltar que o processo de ampliação do texto em meio digital é um exercício que encaminha os estudantes à compreensão do texto como tessitura, buscando nas dobras de suas páginas, respiradouros que abram passagens de um texto a outro. Assim, esse processo de produção de textos multimídias em grupos permite trabalhar certas habilidades, conforme mostra a figura 4 a seguir.

Figura 4 - Processo de produção de textos multimídias: habilidades



Fonte: Elaborada pelos autores.

Escrever uma narrativa utilizando a ferramenta *Google Docs* amplia as possibilidades de entrada no texto, exigindo planejamento, trabalho cooperativo - e o trabalho em grupo é sempre conflituoso. É preciso dialogar com os pares, saber ouvir, cooperar, aprender a aceitar e a respeitar as ideias dos outros como indicam dois alunos:

Confesso que tive um pouco de dificuldade, pois foi difícil ouvir, entender cada opinião, cada ideia dos integrantes do meu grupo para podermos acrescentar, de certa forma, todas essas ideias na nossa história. Mas foi muito gratificante poder trabalhar em equipe, pois assim aprendi que pensamentos diferentes podem dar certo. (Aluna A.).

A experiência de construir um texto foi boa, porém, tive dificuldades na produção de links, pois dar continuidade a uma história produzida por outro grupo, realmente foi trabalhoso. (Aluno K.).

Um trabalho transdisciplinar contempla a aprendizagem de vários conceitos, integrada ao todo, não se tratando, portanto, de simples arranjo de informações em rede, mas de conhecimentos construídos ao longo do percurso. BÉLISE (2011) apresenta uma diferenciação entre informação e conhecimento. O termo informação se refere aos dados organizados com fins de comunicação e por isso as referências são palavras, números, imagens, signos como aqueles selecionados pelos estudantes no estrelamento do texto. Já o termo conhecimento “[...] signifie les représentations de faits organisés et de concepts reçus comme vrais ou hautement fiables et reconnus comme tels. La connaissance est de l’information structurée et enrichie, intégrée dans une approche épistémologique”. (BÉLISE, 2011, p.29)¹³.

Como resultado final, temos a produção de dois contos multimídias, um intitulado *Os mistérios do reencontro*, publicado no endereço: <http://grupomiltonhatoum.wix.com/misteriosreencontro>; e outro intitulado *Como se fosse verdade*, publicado no endereço: <http://gruporubembraga.wix.com/comosefosseverdade>. O que revela essa produção multimídia? Além de seus gostos e suas preferências, que o trabalho de produção de textos apesar de exigir um árduo trabalho de pesquisa, leitura, busca pela melhor palavra, um revisar constante, pode oferecer menos relutância por parte dos alunos

¹³ “[...] significa as representações de fatos organizados de conceitos recebidos como verdades ou altamente confiáveis e reconhecidos como tais. O conhecimento é a informação estruturada e enriquecida, integrada numa abordagem epistemológica.” (BÉLISE, 2011, p.29, tradução nossa).

quando o professor faz uso de estratégias de ensino que envolvem as modernas tecnologias.

O legal mesmo foi poder produzir um texto baseado em “Tristessa”. Admito que foi um trabalho em grupo muito gostoso de se realizar, aprendemos a compartilhar e respeitar ideias e opiniões [...]. (Aluna C.).

Ter a oportunidade de criar uma história foi esplendido, é como se você estivesse vivenciando tudo aquilo que estava escrevendo, as palavras, as ideias vão surgindo com naturalidade, não dá vontade de parar [...]. (Aluna H.).

Foi com bastante gozo que participei da formação dos links de texto, onde tive a oportunidade de conhecer mais afundo o que é um hipertexto. [...] aprendendo dia após dia assuntos jamais imagináveis. (Aluno G.).

O projeto foi muito bom, bem diferente, divertido, onde tivemos que realizar os links de imagens, foi bem diferente do que éramos acostumados a fazer, gostei muito. (Aluna P.).

A vontade de escrever e de produzir foi maior, estive no grupo da produção textual, fiquei tão envolvida e empenhada que passei a gostar ainda mais da leitura, estou até pensando em meu próprio livro. (Aluna L.).

Não gostei de “Tristessa”, não é um gênero que eu gosto, mas a ideia do autor foi boa de fazer em hiperlink. (Aluno J.).

O que tornou a atividade tão dinâmica? Os dispositivos de leitura e de produção em meio eletrônico proporcionaram uma experiência inédita ao grupo, e também a produção em meio impresso, tornando ambos suportes importantes para a sedução do leitor. Além disso, a percepção do professor supervisor em construir estratégias paralelas que mantivessem a chama da curiosidade acesa pelos textos foi fundamental.

Essa aprendizagem de leitura e escrita precisava ser compartilhada. Por isso, a turma organizou o lançamento do conto no *site*, e, concomitantemente, apresentaram a todos os alunos do noturno, em forma de leitura dramática, um dos contos produzidos. Formar leitores é formar cidadãos observadores e conhecedores de formas diferentes de ver o mundo, sujeitos participantes que respeitam e interferem em seu entorno. E a responsabilidade da escola nesse processo não pode ser negligenciada.

Considerações finais

Détrez, Cartier e Baudelot publicaram, em 1999, na França, o livro *Et pourtant ils lisent*¹⁴, uma pesquisa com 1.200 estudantes de 14 a 17 anos em que eles foram questionados sobre suas práticas e competências de leitura - uma tentativa de retratar o comportamento do jovem perante a leitura do literário. Tanto no colégio como no liceu, a pesquisa demonstra que há todo um trabalho da escola em promover a leitura e que os jovens possuem um repertório variado, que oscila entre *best sellers* e clássicos como Flaubert. No entanto, a pesquisa retrata que a leitura efetuada pela grande maioria é utilitarista, como acentua Poulain (2012), pois o interesse dos alunos é pelos resultados, pelas boas notas e não pela paixão aos livros. O desafio, portanto, não é apenas ampliar repertório, fazê-los ler para ter competências de leitura, mas ler para se enriquecer, para descortinar outras formas de pensar, de se ocupar, de viver. Para que a obra literária produza no leitor o tremor de sentidos e o abalo no nosso aparelho de interpretação simbólica de que nos fala Todorov (2010), é preciso mais do que ler por simples indicação.

Desde o ano de 2000, o Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA)¹⁵ avalia, por meio de provas, estudantes de todo o mundo na faixa etária de 15 anos. As avaliações são feitas de três em três anos e envolvem três áreas do conhecimento, sendo elas: Leitura, Matemática e Ciências. O objetivo, segundo o Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2013), é “[...] ajudar os países a verificar como seus sistemas de ensino se comparam globalmente em padrões de qualidade e eficiência”. Desde a implantação da prova em 2000 até a última prova realizada em 2009 na área de Leitura, o Brasil evoluiu 33 pontos. Segundo dados do portal do MEC: “No período de 2000 a 2009, o Brasil aparece entre as três nações que mais evoluíram no PISA, segundo boletim da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgado em 2010.” (BRASIL, 2013). Na média nacional de leitura, o Brasil cresceu - passou de 396 pontos para 412, ficando no nível 4 de desempenho, ocupando, em um universo de 65 países, o 53º lugar na classificação geral. Embora os resultados dessa avaliação demonstrem uma melhora, precisamos pontuar que a média de 412 pontos coloca os alunos brasileiros em uma posição de leitores superficiais e altamente restritos (BRIDON, 2013). Segundo a pesquisadora, “[...] esses alunos possuem baixos níveis de estratégias de aprendizagem e leem raramente qualquer tipo de material”. (BRIDON, 2013, p.116).

¹⁴ *E, no entanto, eles leem* (Tradução nossa).

¹⁵ *Programme for International Student Assessment*.

Não podemos ser ingênuos em afirmar que este projeto conseguiu, no prazo de um ano, despertar nos estudantes o amor pela literatura, nem que as competências essenciais exigidas nos exames de leitura nacionais e internacionais foram desenvolvidas, mas podemos sim inferir que sua visão sobre o texto literário mudou, que a leitura passou a ser compartilhada com os pares não como forma de pretexto para questões outras alheias ao próprio texto. A função estética do texto foi resguardada e com ela o reconhecimento das literariedades do texto, as sutilezas das construções literárias. Além disso, o projeto promoveu uma experiência inédita para o grupo: a produção de um hipertexto colaborativo e sua publicação na internet. Os alunos deixaram de ler e escrever apenas no papel e passaram a utilizar o computador para leitura e produção de textos.

Ao ler uma obra hipertextual como *Tristessa* (PAJOLA, 2011), o leitor depara-se com uma multiplicidade de outros textos, de imagens e de sons, uma cadeia de *links* que o conduz a um conjunto de narrativas diferentes, mas que participam do mesmo campo de leitura. Ele aprende a lidar com uma quantidade enorme de informações que a internet disponibiliza, assim como a selecionar e analisar, tornando-se mais participativo, pois, no processo de adicionar informações, ele as avalia. Essa multiplicidade de matérias disponíveis na internet exige que o leitor faça “[...] inúmeras aproximações intratextuais assim como a multiplicidade de referências e interferências entre um texto a ler e textos outros que compartilham todos um mesmo campo de leitura.” (SANTOS, 2003, p.22). Assim, os estudantes foram se constituindo leitores empregando o suporte livro e o computador. Ambos produziram um encantamento que precisa ser realimentado, instigado para que a literatura passe a ter relação com o restante do mundo, permitindo ao leitor ressignificar suas concepções. Sim, a literatura pode muito, como já afirmou Todorov (2010) e completamos: pode muito independentemente do suporte.

READING AND WRITING CHALLENGES IN DIGITAL MEDIA

ABSTRACT: *This article deals with teaching strategies in the field of literary reading that Language undergraduate students promoted during the Teaching Program in Basic Education/ PIBID/UNIVALI. The concepts that underlie these strategies and how they collaborate to readers' education in high school were analyzed. This research, of a qualitative approach, used as data the portfolios written by the undergraduate students, PIBID scholars, available on the institution virtual environment, and interviews with the high school students who participated in the research. The results show that, through reading and producing multimedia stories, students were capable of making*

links with other texts; expanding the dialogue about the reading; putting the research in the center of the process; making use of independency on material choice; participating in the creative process; working in teams; learning the importance of proofreading their texts; negotiating knowledge. When working with literature in a way that preserves its aesthetic function, the students changed their view on literary texts, starting then to share them with their peers and to recognize the text literarities and the literary construction subtleties.

KEYWORDS: PIBID. Reading in digital media. Multimedia story production. Reader's education.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. P. **Fontes de informação literária na internet: uma avaliação.** 2008. 91 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Curso de Pós-Graduação em Literatura, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- ASSIS, M. Memórias póstumas de Brás Cubas. In: **Curso de Redação.** 4.ed. São Paulo: Moderna, 1999. p.55. v.2
- BEIGUELMAN, G. **O livro depois do livro.** São Paulo: Petrópolis, 2003.
- BÉLISLE, C. Du papier à l'écran: lire se transforme. In: _____. **Lire dans un monde numériques.** Villeurbanne: Presses de l'Enssib, 2011.
- BON, F. **Après le livre.** Paris: Éditions du Seuil, 2011.
- BRAGA, R. Um braço de mulher. In: MORICONI, Í. **Os cem melhores contos brasileiros do século.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p.169-171.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil passa a fazer parte do conselho diretor do Pisa.** Brasília: Portal Brasil, 2013. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/10/brasil-passa-a-fazer-parte-do-conselho-diretor-do-pisa>>. Acesso em: 10 jan. 2014.
- _____. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 22 mar. 2013.
- BRIDON, J. **Entre um texto e outro, o leitor em formação.** 2013. 159 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, 2013.
- DÉTREZ, C.; BAUDELLOT, C.; CARTIER, M. **Et pourtant ils lisent...** Paris: Éd. du Seuil, 1999.

FAILLA, Z. Leituras dos “retratos” o comportamento leitor do brasileiro. In: _____. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p.19-54.

HATOUM, M. **A cidade ilhada**: contos. Belo Horizonte: Boa Viagem, 2010

_____. **É preciso coragem pra escrever** [online]. [20--]. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=vCnOyUn9Ui0>. Acesso em: 11 abr. 2014.

GARCÍA-RUIZ, R.; RAMÍREZ-GARCÍA, A.; RODRÍGUEZ-ROSELL, M. M. Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. **Comunicar**, Huelva, v.21, n.43, p.15-24, 2014.

GENETTE, G. **Palimpsestes**: la littérature au second degré. Paris: Seuil, 1982.

KRISTEVA, J. **Semeiotike**: chercheurs pour une sémanalyse. Paris: Editions du Seuil, 1969. (Points - Essai).

NEITZEL, A. A. **O jogo das construções hipertextuais**. Florianópolis: UFSC; Itajaí: UNIVALI, 2009.

_____. Sensibilização poética: educar para fruição estética. In: SCHLINDWEIN, L. M.; SIRGADO, A. P. (Org.). **Estética e pesquisa**: formação de professores. Itajaí: Ed. Maria do Cais, 2006. p.95-105.

_____.; CARVALHO, C. A movência do leitor na leitura do literário. **Revista Raído**, Dourados, v.9, n.16, jan./jun. 2014.

_____.; BRIDON, J. **Cultura, escola e educação criadora**: formação estética e saberes sensíveis. Itajaí: UNIVALI, 2014. No prelo.

NEITZEL, L. C.; NEITZEL, A. A. (Org.) **Leitura e produção em meio digital**. Florianópolis: UFSC, 2010.

PAJOLA, M. A. **Tristessa** [online]. 2011. Disponível em: <<http://www.quattro.com.br/tristessa/>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

POULAIN, M. Entretien. In: BESSARD-BANQUY, O. **Les mutatis de la lecture**. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2012. p.218-248.

SANTOS, A. L. **Leituras de nós**: ciberespaço e literatura. São Paulo: Itáú Cultural, 2003.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de C. Meira. 3.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VERSANI, D. B.; YUNES, E.; CARVALHO, G. **Manual de reflexões sob boas práticas de leitura**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2012.

ZUIKER, A. E. **Grau 26**: a origem. Rio de Janeiro: Record, 2009.