O TEXTO LITERÁRIO EM SUPORTE ELETRÔNICO: QUESTÕES DE LEITURA

Leny da Silva Gomes
Centro Universitário Ritter dos Reis
email lenyg@uniritter.edu.br

RESUMO

A cultura digital traz novas questões, envolvendo não apenas as linguagens das tecnologias eletrônicas, mas, sobretudo, as relações que se fundam na interação texto/leitor/suporte-tela do computador. Em pesquisa desenvolvida no período de 2007 a 2009 — *Ensino e aprendizagem de literatura em sistema hipertextual:* fluxos e conexões — criou-se um ambiente de aprendizagem, em sistema eletrônico, para atividades de leitura interativa do conto *A Carteira*, de Machado de Assis. Nessa leitura hipertextual, deslocou-se a atenção dirigida à interpretação e a classificações do texto literário para processos de interação. Com base em testes preliminares com professores do ensino básico, alunos do Curso de Letras e com um grupo de alunos do Ensino Médio, levantaram-se algumas questões sobre a leitura do texto literário configurado nesse espaço digital. Como se estabelece a relação do leitor com o hipertexto informatizado, especialmente quando esse é um texto literário produzido em forma de livro impresso, transposto para o computador? Quais as alterações visíveis e/ou pensáveis na dinâmica entre o individual e o coletivo, entre o público e o privado, no processamento de leitura do texto na tela do computador? Com dados ainda parciais da aplicação, objetiva-se refletir sobre as ações dos leitores em situação de sala de aula, quando defrontados com a leitura do texto literário em hipertexto. O uso do computador pelo leitor imersivo da cultura digital é observado e analisado sob perspectivas provenientes de estudos de Lucia Santaella (2003, 2007) sobre a cultura das mídias e a cibercultura.

Palavras-Chave: Leitura, hipertexto, cultura digital.

1. INTRODUÇÃO

Pensar o ensino hoje significa também refletir sobre o contexto em que professores e alunos estão inseridos e sobre as mudanças sociais e culturais que os afetam. Nas últimas décadas, os avanços tecnológicos das mídias influenciaram sobremaneira as formas de comunicação, seja no meio familiar, seja no trabalho ou na escola. Os resultados de pesquisas sobre a educação nos indicam que o modelo de ensino anterior a essas inovações não é mais compatível com as vivências da maioria dos jovens e crianças, tal é a influência que o computador exerce sobre suas vidas, desde a infância. Eles conhecem o mundo mediado por artefatos eletrônicos, como meio de diversão, de informação ou de interação. Os jovens se movimentam em um universo de valores que não tem relação com os princípios de origem Iluminista que ainda norteiam nossas concepções sobre educação. A convicção no poder do conhecimento, a disposição para um esforço individual que pode reverter-se ao bem público, a aposta em aptidão pessoal que deve ser desenvolvida, legadas pelo Iluminismo, fazem parte dos pressupostos de nossa cultura letrada, cujo reduto é a escola. Entretanto, alunos e professores que formam essa mesma escola convivem em uma ambiência cultural marcadamente digital, que aponta para outros caminhos.

Para compreendermos a cultura digital de nossa época, precisamos relacioná-la com as precedentes, que poderiam ser classificadas em cultura oral, escrita, impressa, cultura de massa, cultura das mídias e, por fim, cultura digital (SANTAELLA, 2003). A autora sustenta que ao lado da continuidade sequencial dos períodos, tomados historicamente, há uma coexistência geradora de hibridismos e convivências culturais. Essa visão da coexistência de culturas é importante para pensarmos o ambiente escolar onde essa mistura e, também, a confluência de modalidades de comunicação envolvem a formação do indivíduo que, por sua vez, transita em espaços socioculturais diferenciados.

Enquanto a escola empenha-se na formação do sujeito numa perspectiva teleológica, visando seu futuro como cidadão, a sociedade contemporânea movimenta-se em torno do aqui e agora individual. Assim, a escola como outras instituições – a família, a igreja, os partidos políticos, o trabalho – perdem sua credibilidade, deixando as relações do indivíduo com a coletividade no vazio da indiferença. Talvez seja essa a face dramática de nossa educação: a indiferença, a apatia, o sem sentido. São estados contrários a posições que levam ao investimento, à motivação à busca de sentido, instalando-se sem alarde, sem revoluções. Gilles Lipovetsky (2005, p. 21-22), ao estudar o individualismo contemporâneo, dedica um capítulo à "Indiferença Pura" salientando que

> A indiferença cresce. Em lugar nenhum o fenômeno é tão visível quanto no ensino, no qual, em alguns anos e com uma velocidade relâmpago, o prestígio e a autoridade dos professores desapareceram quase completamente. Hoje em dia, a palavra do Mestre deixou de ser sagrada, tornou-se banal e situa-se em pé de igualdade com a palavra da mídia e o ensino se transformou em máquina neutralizada pela apatia escolar feita de atenção dispersa e de ceticismo desenvolto em relação ao saber. Grande confusão dos Mestres. Este desafeto pelo saber é bem mais significativo do que o tédio dos estudantes, que é variável. [...] Portanto, é preciso inovar a qualquer preço: cada vez mais liberalismo, participação, pesquisa pedagógica e lá vem o escândalo, pois quanto mais a escola dá ouvidos aos alunos, mais eles abandonam, sem barulho e sem alvoroço, esse local vazio.

O excesso de informação, característico de nossa sociedade, abrange a educação ainda presa à transmissão de conteúdos que, junto aos demais veiculados pelas mídias, não adquirem sentido para as experiências do quotidiano. Tudo se envolve em uma transitoriedade sem substância, tornando sem objetivo o que poderia ser mediado pela escola, com vistas ao futuro. Dessa forma, "quanto mais os professores querem fazer ler, menos os alunos lêem. Indiferença por saturação, informação e isolamento", segundo Lipovetsky (2005, p.26).

A velocidade com que os recursos da informática se ampliam e nossa condição de usuários por contingência, acrescidas de um distanciamento entre os discursos dos tecnólogos às reflexões possíveis na área da educação, acarretam uma incessante urgência de se ouvir a voz dos humanistas acerca de práticas como a da leitura, que tem uma história complexa e um longo passado. Presos à experiência do cotidiano, não temos uma visão abrangente sobre as modificações de nossos sistemas de pensamento e de nossas formas de construir conhecimento na sociedade informática digital. Religar a cultura digital às ações educativas formais, sustentadas na cultura escrita em suporte impresso, exige uma reflexão que vai além do uso dos meio digitais. Nosso esforço é nessa direção, partindo da sala de aula para um pensamento que não ignora nossa tradição iluminista. Tentamos pensar a educação como mais uma das tantas práticas sociais, incluindo nessas as mediadas pelas ferramentas da informática.

Cientes das limitações inerentes a iniciativas pontuais e com o objetivo de oferecer aos professores da educação básica perspectivas teórico-metodológicas que sincronizam o texto verbal com as mídias eletrônicas e digitais, criamos um material didático, desenvolvido a partir do conto *A Carteira*, de Machado de Assis, que se constitui em um artefato digital para mediação de leitura.

Neste artigo, trataremos de algumas questões sobre leitura que emergiram enquanto mantivemos contato com professores e alunos, objetivando aplicar e avaliar o artefato digital criado.

2. CULTURA DIGITAL E QUESTÕES DE LEITURA

Nos diferentes espaços escolares, percebemos uma heterogeneidade de situações relativamente ao uso das tecnologias. O termo "fratura digital", usado para designar os desequilíbrios gerados por desigualdades socioeconômicas, referindo-se àqueles que têm acesso e aos que não o têm, pode ser estendido para o ambiente escolar. Apesar dessa realidade, podemos afirmar que a sociedade atual se constitui apoiada nos meios eletrônicos. Entretanto, a escola, local de importantes relações sociais formativas, persiste na exclusividade da cultura oral, escrita e impressa. Os sempre novos meios eletrônicos são usados fora do recinto escolar. A sala de aula é ainda um espaço de transmissão massiva, embora os mesmos alunos que a formam, certamente, em suas vidas privadas, convivam com as culturas das mídias e digital. Paradoxalmente, a comunicação em sala de aula é de um para vários, ainda que se pretenda uma educação que respeite o ritmo e o repertório de cada um. A introdução do computador nesse espaço coletivo o transformaria? Essas são questões que também dizem respeito ao universal e ao particular, conforme Doueihi (2010, p. 24):

> [...] las limitaciones internas de la tecnologia determinam, y a menudo restringen, las prácticas humanas. Además, el universalismo de la cultura digital conduce a valorar la uniformidad, a estabelecer um código donde la similitud se vuelve la regla. Así es como emerge uma nueva civilidad, que organiza la gestión de la presencia y representación digitales del individuo em función de la realidad tecnológica, e incluso del "realismo tecnológico".

As conclusões do autor citado acerca da uniformidade reforçam as constatações sobre a defasagem entre o social e o escolar, pois neste aposta-se no desenvolvimento individual, autônomo, com vistas à formação e ao futuro. Talvez esse descompasso seja responsável pela frustração de muitos professores quando não conseguem manter os sujeitos aprendizes atentos em sala de aula. Há nesse espaço relações baseadas na interlocução face a face em que, geralmente, o professor toma a palavra e revela em sua fala a própria subjetividade, sua forma de ver, de sentir. Ele tem objetivos claros e definidos, embora muitas vezes não se apliquem à realidade dos ouvintes e participantes da aula. Nessa situação, o estudante pouco se interessa pelo que é focado pelo professor. A identificação possível com esse locutor perdeu sua condição pelas novas formas de interpelação do sujeito, mediadas pelas tecnologias que o agenciam, o fazem participar com opção e decisões sobre o que ver e ler. Assim, esse sujeito situa-se de forma múltipla. Na escola, leitura em suporte impresso ou a escuta da fala do professor, em casa, leituras imersivas em situações de interação mediadas pelo computador ou por outros meios eletrônicos.

Transformações, adaptações, imbricação e refuncionalização, comuns na passagem de uma era cultural a outra, processam-se em metamorfoses proteicas. Marcantes, entretanto nem sempre perceptíveis no curto prazo, são as modificações das condições cognitivas, comunicacionais, individuais e sociais, afetando hábitos e percepções do mundo, da arte, da intersubjetividade. Se ficou um pouco da cultura oral na da escrita, e desta na cultura do texto impresso, hegemônico em culturas letradas, a mistura ou a convergência de meios e de linguagens manifesta-se na cultura digital, caracterizando-a.

Nesse contexto, o estudante vivencia simultaneamente, mas em espaços isolados, diferentes culturas as quais têm suas características distintivas, mas hoje convivem, às vezes num mesmo meio, como é o caso da cultura digital (SANTAELLA, 2003). Sob a perspectiva da literatura, as formas de leitura próprias de cada cultura estão relacionadas às formas de subjetivação e, de acordo com Laddaga (2002, p. 25), ao "espaço em que um indivíduo se retrai e o lugar em que se expõe", ou seja, o espaço do individual e do coletivo.

Na cultura oral, há um envolvimento do ouvinte/espectador, que é tocado e seduzido pela palavra (som, movimento, olhar) de forma coletiva. A escrita sedimentou no Ocidente o valor da literatura e, mais do que isso, criou os laços que se tornaram indissociáveis entre literatura e formação, cabendo, por muito tempo, à leitura em voz alta uma posição de prestígio, servindo de elemento de sociabilidade compartilhada. Com a difusão do livro, o leitor da literatura impressa isola-se, possibilitando um aprofundamento reflexivo e intensa mobilização do imaginário.

Em termos de individualidade, podemos pensar que o leitor do livro impresso em seu recolhimento, isolamento, concentrado em sua atividade interior, se assemelha ao leitor da tela do computador, entretanto são posições diferentes e têm uma funcionalidade própria para cada caso. O leitor do hipertexto tem escolhas individuais, mas dificilmente consegue compartilhá-las. Adverte Laddaga (2002, p 21):

> No entanto, me interessa, neste caso, reter um aspecto da situação presente do hipertexto. O leitor particular se vê, em cada passo da leitura, constrangido a escolher, e aquilo que constrói na sua seqüência de eleições está individualizado de uma maneira diferente da individualização do texto em livro.

O leitor imersivo[1] tanto se relaciona com o leitor do livro impresso – rolagem de páginas, marcações, índices, notas – quanto com o leitor movente, que aprendeu a transitar entre linguagens em um mundo de representações híbridas em constante movimento, como as das cidades povoadas de signos. No entanto, esse leitor não se confunde com ne-

[1] Leitor imersivo, leitor contemplativo e leitor movente constituem tipos relacionados às culturas digital, escrita e dos espaços urbanos (SANTAELLA, 2007).

nhum dos dois, pois não é mais um solitário que segue as sequências de linhas, páginas e capítulos até o limite do livro, imaginando ou refletindo, nem tampouco é aquele se vê saturado por signos, imagens, sons que lhe chegam do exterior em multiplicidades. "Trata-se, na verdade, de um leitor implodido, cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexo pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão", conclui Santaella (2007, p. 33).

O leitor imersivo, com mais autonomia derivada das opções, das escolhas de caminho, tem ao mesmo tempo uma perda. Aquilo que é constituído, configurado em cada percurso, se perde, não é factível de ser compartilhado ou de retornar pelos mesmos caminhos. Esses momentos singulares são solitários como os da leitura do livro impresso. Mas a individualidade da leitura em suporte livro impresso pode transformar-se em experiência comunicável e compartilhada, porque os membros do grupo podem ler o mesmo texto e falar sobre o mesmo itinerário de leitura. O internauta tem múltiplas e instantâneas interlocuções, porém essas são como fantasmas que chegam e escapam. Então, ele se encontra ao mesmo tempo em diferentes sociedades e em solidão, consoante Laddaga (2002, p. 23):

> Em uma solidão em certo modo mais profunda, que se abriria a uma sociedade profusa, no entanto, impessoal. E isto em virtude de que o correlato à sua leitura é ainda mais individualizado do que poderia se individualizar uma sequência de linguagem no mundo do impresso, ainda que talvez individualizado até o irreconhecível – ou melhor, até o imparticipável.

No sistema eletrônico, imagem, palavra e som são articulados e provocam uma percepção sensorial sinestésica, imediata, móvel. Essa forma de interação distancia-se daquela contemplativa, reflexiva para tornar-se dinâmica, com possibilidade de metamorfoses, desvios, labirintos sem volta, em que a leitura não tem um início, meio e fim.

Os espaços da literatura, na tela do computador, deixaram de ser privados, ou privativos. A mesma tela que contém um texto literário pode conter qualquer outro texto. Desaparecem, também, as tradicionais formas de lazer e de sociabilidade em torno de uma oralidade que tinha na literatura sua substância. Com o propósito de se adequar ao uso, que é de leitura silenciosa, rápida, em movimentos que dependem do olhar e da mão, a leitura em voz alta não é mais recomendada, até mesmo nos espaço institucionais de aprendizagem. A passagem do individual ao coletivo, que teria na sala de aula seu reduto, perde assim uma forte aliada, porque a leitura em voz alta já daria ao texto lido uma interpretação, geradora de debates entre os membros do grupo. Assim, nesse espaço públi-

co, o individuo lê em silêncio (quando lê) como se estivesse dentro de um círculo, interconectado com o outro, na dependência de vontades individuais.

A proximidade dos indivíduos, em sala de aula, não dá garantias de comunicação mediada pelo texto literário, porque este é visto com indiferença pelo aluno. Seu interesse está voltado para outras atividades e outro tipo de interação que é, em geral, mediada pela tecnologia. Esse sujeito – eu – interage com vários outros eus – diante de uma máquina, programada para oportunizar escolhas, alternativas, que, embora aparentem o contrário, são limitadas e dependem de uma programação prévia. Há regras que devem ser seguidas e estão estabelecidas pela máquina.

O sujeito interage com essa conformação maquínica num jogo entre o EU e o NÓS, que representa uma coletividade anônima, codificada em hábitos e visões estabelecidas e aceitas socialmente. Então, a interlocução se dá entre um eu, o leitor imersivo, que tem na máquina sua extensão, transformado em um sujeito que age aparelhado, e um nós modelado por uma percepção de mundo de caráter geral (COUCHOT, 2003).

Tudo isso nos possibilita pensar as relações do sujeito da era digital, sua posição na sociedade contemporânea, seu comportamento, suas atitudes.

3. LEITURA LITERÁRIA EM MEIO ELETRÔNICO – A REAÇÃO DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Quando pensamos em transportar o texto literário para o suporte eletrônico e propor atividades de leitura mediadas pelo computador, tivemos em mente a apropriação das tecnologias da era digital para o desenvolvimento da leitura em sala de aula. Para isso, a pesquisa *Ensino e aprendizagem de literatura em sistema hipertextual:* fluxos e conexões[2] centrou-se, inicialmente, no desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem.

O sistema desenvolvido apresenta uma parte gerencial, visível ao administrador e ao professor, e uma parte operacional, reservada aos projetos do professor, às atividades dos alunos e às interações entre professor e alunos.

a)As seções referentes ao administrador do ambiente envolvem: cadastro de escolas, de professores, de alunos, de autores, formação dos grupos, inserção de textos, registro de projetos de aprendizagem.

b) As seções disponibilizadas para administração por parte do professor envolvem: atividades e projetos de aprendizagem, agenda (projetos em andamento, projetos

em liberação e projetos encerrados), perfil do aluno, avaliação, dentre outras. No caso desta pesquisa, a atividade denominada de *Leitura e Interação* servirá de base para a criação, pelos professores, de outras com diferentes textos. As atividades disponíveis no ambiente constam de três etapas. A primeira tem 10 fases, a segunda, 6 e a terceira, duas. Cada etapa serve a propósitos definidos e desenvolve-se com proposições explícitas que orientam a leitura interativa.

c) As secções criadas para interação dos alunos envolvem: agenda, mediador, perfil do aluno, meus colegas, meus professores, inscrição em atividades de aprendizagem.

Concomitantemente à implementação do sistema, foram realizados encontros com professores da Educação Básica e alunos da graduação em Letras, com o objetivo de testar a navegabilidade, a aplicabilidade da primeira etapa do objeto à situação de sala de aula, a utilização dos recursos da informática no ensino e aprendizagem de língua e literatura, a adequação da linguagem verbal das propostas ao contexto eletrônico.

Para a execução das atividades, os participantes professores tiveram que se colocar em dupla posição: (a) a do professor, com um olhar avaliativo sobre a adequação da proposta à situação concreta de ensino e aprendizagem; e (b) a posição de aluno na consecução das propostas em cada fase desta primeira etapa.

Posteriormente, o mesmo teste foi feito com alunos (adolescentes) do Ensino Médio de uma escola particular de Porto Alegre, com o objetivo de observar suas ações e reações na operacionalização do objeto de aprendizagem apresentado.

Na primeira etapa das atividades de aprendizagem, apresentada tanto ao grupo de professores quanto ao dos alunos do Ensino Médio, o conto *A carteira*, de machado de Assis, previamente dividido em 11 fragmentos, está disposto em um tipo de mosaico, ocupando o centro da tela. Ao redor, estão os espaços nos quais os usuários poderão manifestar-se por escrito, segundo a proposta dos professores/pesquisadores. A cada fragmento do conto corresponde uma fase. O texto explicativo da primeira etapa, que contém as instruções, foi produzido em linguagem amigável, voltada ao aluno adolescente.

Nessa etapa - *mobilização do imaginário* – o objetivo é envolver o leitor, rompendo a presumível resistência em relação à leitura do texto, despertar sua curiosidade sobre a continuidade da narrativa e provocar sua interação com os colegas, pela leitura das respostas de cada membro do grupo. O conjunto dessa atividade resulta no levantamento de

---

[2] A pesquisa contou com apoio do CNPq durante o período 2007-2009.

hipóteses sobre a sequência de ações representadas no texto literário. Os fragmentos do conto seguem a ordem de desenvolvimento deste, com cortes nos momentos em que as ações podem provocar diferentes possibilidades de continuidade. Os alunos criam hipóteses sobre a sequência das ações a partir da pergunta feita, que se encontra no alto da tela.

Embora tenhamos partido da fragmentação do objeto, da possibilidade de articulação de um texto com outros e da interação entre os leitores e entre esses e o texto, não seguimos à risca os dispositivos hipertextuais, na medida em que voltamos à unidade textual da narrativa na sua forma original, evitando a dispersão de caminhos sem início e sem fim de uma leitura labiríntica. Nessa primeira etapa, a intenção é ativar a participação do aluno e desenvolver sua percepção de que durante a leitura há um trabalho de predições, inferências e hipóteses suas, que serão confirmadas ou negadas na sequência textual.

Os testes com professores das escolas públicas e com alunos dos cursos de Letras deram resultados animadores em relação à pesquisa, pois houve adesão, vontade de contribuir com sugestões e interesse na resolução das propostas de leitura. Após um primeiro momento de surpresa diante do fato inusitado de uma leitura em meio eletrônico com quebra da linearidade habitual do livro impresso, os participantes se envolveram numa postura de motivação para a continuidade do trabalho e manifestaram-se com contribuições pertinentes no sentido de aprimorar questões referentes à operacionalidade.

A validação da proposta de pesquisa e do sistema desenvolvido processou-se em etapas mediante: a) demonstração do funcionamento a grupos de professores e alunos da graduação em Letras; b) simulação do uso da atividade de ensino em sala de aula por parte dos grupos e o registro eletrônico do processo interativo e c) aplicação de questionários em suporte impresso e eletrônico ao término das atividades.

As questões abertas referentes à linguagem, à utilização dos recursos da informática e à aplicabilidade em sala de aula geraram as manifestações sintetizadas nas figuras abaixo.

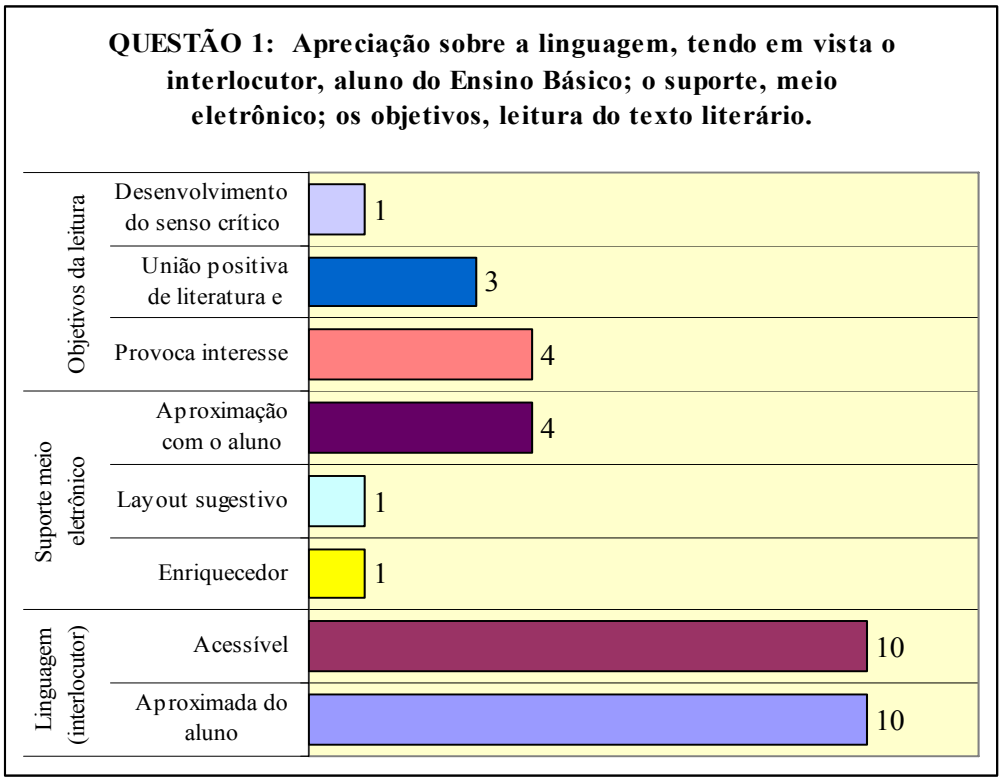

Figura 1 – Apreciação sobre a linguagem.

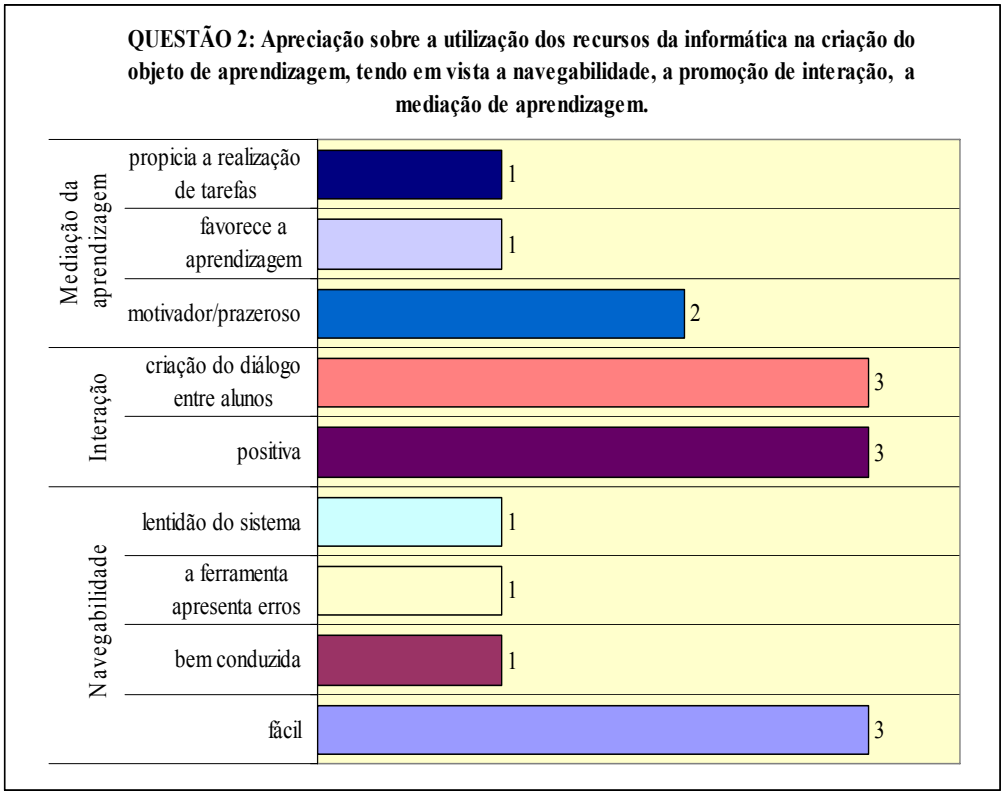

Figura 2 – Apreciação sobre a utilização dos recursos da informática

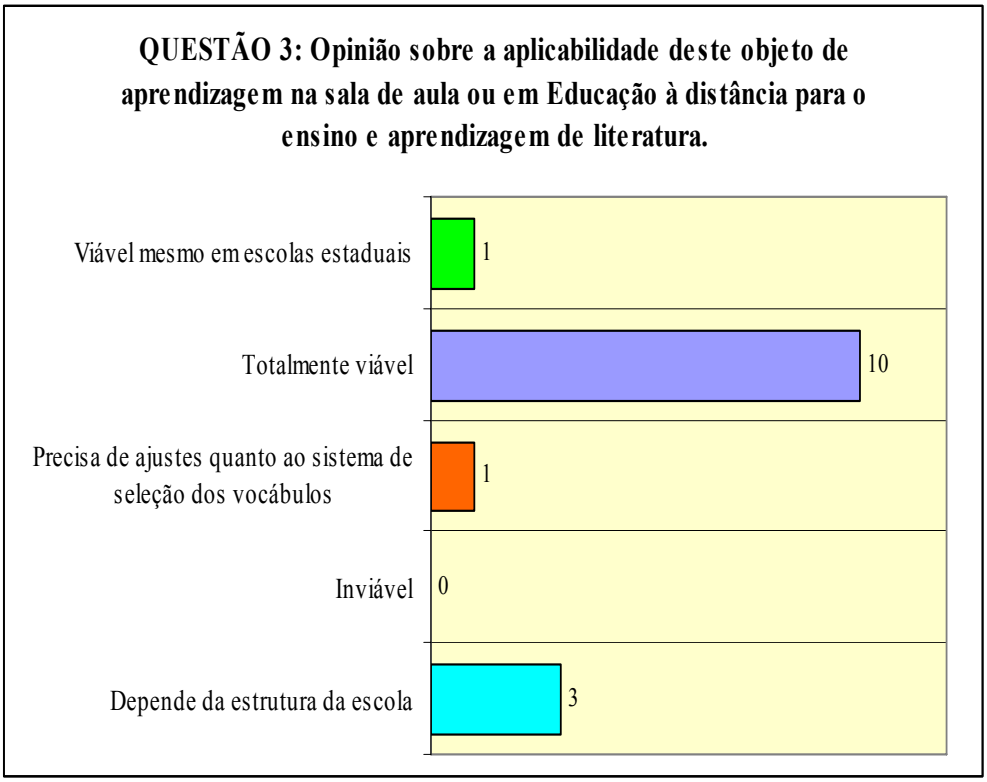

Figura 3 – Opinião sobre a aplicabilidade deste objeto de aprendizagem na sala de aula.

O teste com alunos do Ensino Médio realizou-se em uma escola particular, com um grupo de 18 estudantes que se reuniram no laboratório da escola. As orientações sobre os objetivos da pesquisa e sobre a contribuição que eles dariam foram sumárias.

Nessa etapa da aplicação do sistema eletrônico, buscamos verificar como os alunos reagiam à leitura na tela do computador e como responderiam às questões. As respostas dadas pelos usuários ficaram registradas na seção administrativa, dando ao professor condições de acompanhar as suas ações. Os dados podem ser analisados tanto individualmente, tendo em vista a progressão de cada aluno no conjunto das atividades, quanto coletivamente. Nesta aplicação, o interesse esteve voltado para as ações do grupo.

Após a distribuição das senhas para o acesso ao sistema, cada aluno se posicionou em um computador e começou a navegar, conforme as orientações disponíveis no ambiente de aprendizagem. Observamos que todos os alunos têm familiaridade com o uso do computador e, de início, todos se mostraram interessados na descoberta do que se processava. Após o primeiro momento, o interesse foi se diluindo e a atenção começou a se dirigir às possibilidades de interação entre os membros do grupo. Então, algumas brincadeiras começaram a ser formuladas através do próprio sistema.

Quanto ao interesse pela leitura, o conjunto das respostas, demonstra que dos 18 (dezoito) alunos participantes, 14 (quatorze) (77,77%) responderam todas as dez questões propostas para leitura do conto *A Carteira* e 4 (quatro) (22,22%) deixaram algumas questões sem resposta. Esse resultado animador, entretanto, não representa simplesmente que a mudança de suporte opera milagres em relação à leitura do texto literário. Se 77,77% responderam à totalidade das questões, nem todos leram o texto com atenção, nem sempre houve interação ou diálogo com o texto. Do total dos 18 alunos, 8 (oito) (44,43%) se expressaram em relação às perguntas feitas sobre a continuidade das ações das personagens com desvios para seu contexto (sala de aula, ambiente externo, família). Três (3) alunos (16,66%) demonstraram-se indiferentes ao texto – um na totalidade das questões; dois em parte delas – uma vez que as respostas não mantêm relação nem com a pergunta, nem com o fragmento do texto. Sete (7) alunos (38,88%) responderam de forma coerente com a totalidade das perguntas.

Para a quantificação, consideramos a) respostas totalmente coerentes com o texto, b) respostas que apresentam alguma relação com o texto, mas com desvios para situações particulares, c) respostas sem relação com o texto. Transcrevemos, a título de exemplificação, uma resposta típica de cada uma das categorias:

Pergunta 1: O que Honório fará com a carteira encontrada?

Resposta: "Apesar do desconforto, Honório olhou para os lados e levou a carteira para casa em um ato de ousadia."

Pergunta 2: O que Honório responderá ao amigo?

Resposta: "olha,vou bem na medida do possível, o importante é ganhar os tres pontos e conquistar a confiança do professor (Honório tenta mudar de assunto)"

Pergunta 5: O que Honório resolve fazer com a carteira?

Resposta: "A maior massa ferroviária do mundo pertence aos EUA."

Esses resultados podem ser visualizados na figura 4.

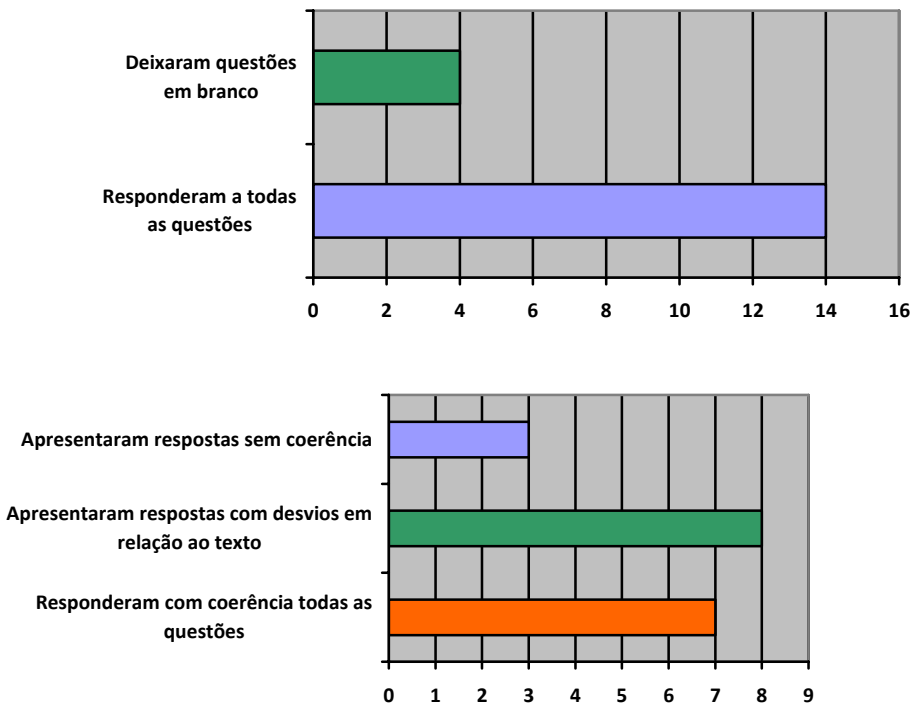

Figura 4 – Respostas dos alunos do Ensino Médio

Podemos inferir que os alunos cujas respostas apresentam desvios em relação ao texto, fizeram uma leitura distraída, com desinteresse, aproveitando a oportunidade para uma interação brincalhona com os colegas. Uma indiferença mais acentuada foi demonstrada nas respostas sem nexo com o texto, pois nesse caso podemos dizer que a leitura não foi realizada.

Chama a atenção nas respostas que não mantêm relação com o texto, mas se dirigem aos colegas, a forma de expressão muito livre, assumindo um caráter de provocação. Por exemplo, em resposta à pergunta 8 "Qual será a atitude de Honório?", um aluno respondeu: "ele pagara aulas particulares para seus filhos burros que estao indo mal no colegio, que nem o Truda." O ambiente eletrônico parece facilitar expressões que na relação face a face seriam interditas. O uso do nome dos colegas nas brincadeiras foi feito com leviandade e, também, não incomodou a ninguém; os indivíduos não se sentiram atingidos.

Os dados apresentados nessa etapa nos levam a relacionar o uso do computador na sala de aula ao individualismo contemporâneo, marcado por ações descompromissadas que revelam desinteresse por questões que dizem respeito ao futuro, à formação, à coletividade. Embora se perceba interação entre os membros de um mesmo grupo, nenhum aluno incorporou em seu texto algum comentário sobre o texto do colega. As provocações são códigos do próprio grupo e se referem ao contexto imediato, circunstancial, assumindo um caráter de relacionamento volátil.

REFERÊNCIAS

COUCHOT, Edmond. **A tecnologia na arte:** da fotografia à realidade virtual. Trad. Sandra Rey. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2003, 319 p.

LADDAGA, Reinaldo. Uma fronteira do texto público: literatura e meios eletrônicos. In: OLINTO, Heidrun Krieger e SCH0LLHAMMER, Karl Erick (org). **Literatura e midia**. Rio de Janeiro: PUC/RJ; São Paulo: Loyola, 2002, 17-31.

DOUEIHI, Milad. **La grand conversión digital**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Econômica, 2010, 229 p.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio:** ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Trad. Therezinha Monteiro Deursch. São Paulo: Manole, 2005, 197 p.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal:** ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Lisboa: Edições 70, 2007, 357 p.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003, 357 p.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2007. 191 p.

http://acarteira.tempsite.ws/literatura