

Da galáxia de Gutenberg à galáxia do ciberespaço: Bakthin, um astro entre dois universos

Samir Mustapha Ghaziri¹

Computador, Internet, Ipod, Iphone e TV de alta definição. Estes são apenas alguns dos vários aparatos que nos vem à mente quando pensamos em tecnologia digital. Apesar de serem cinco diferentes mídias, todas elas guardam algumas semelhanças, que são não só de ordem técnica. Parecem possuir uma mesma essência, um mesmo principio e, indo além, nascer de um mesmo mito fundador: o da aceleração e aumento da comunicação e do acesso à informação. No espaço escolar, a presença de alguns destes aparatos já não é recente. No caso das unidades públicas, nosso alvo de estudo, os computadores e a Internet foram adquiridos no intuito de auxiliar os alunos nas pesquisas escolares; chegaram sob a égide de abri-los o mundo. Passados alguns anos dessa inserção, muito foi escrito, sobretudo a respeito dos modos como o equipamento foi utilizado e seus impactos sobre o ensino e a aprendizagem das diferentes disciplinas. No entanto, as práticas mais primordiais relacionadas à educação escolar ficaram esquecidas, refiro-me a leitura e a escrita. Os estudos a respeito de tais práticas no ambiente digital/virtual são ainda escassos. No texto a seguir discutimos o modo como jovens estudantes utilizam o novo meio para

¹Samir Mustapha Ghaziri é graduado em História

pela UNESP/Assis e mestre em Educação pela

UNESP/ Marília. Possui formação em Mídia pela

Université de Paris-IV. Atualmente é doutorando em

Educação pela UNESP/Marília.

samirghaziri@yahoo.com.br

as suas pesquisas escolares, com foco voltado para a compreensão na leitura. A teoria enunciativa da linguagem de Bakthin (2003 e 2004) serviu como principal alicerce teórico do estudo.

Palavras-chave: Leitura na tela do computador – Pesquisa escolar na Internet – Teoria da Enunciação

Abstract

Computer, Internet, Ipod, Iphone and High Definition TV. These are only some of some apparatuses that come to the mind when we think about digital technology. Although they are five different medias, all they keep some similarities, that are not simply technique. They seem possess the same essence, or going beyond, born from same founding myth: the acceleration and the increase of the communication and the access to information. In the school, the presence of some of these apparatuses is not recent. They had been acquired in the intention of assisting students in their school research; they had arrived under the speech of open to them the world. Passed some years of this insertion, many things had been written, most of them regarding the ways as the equipment had been used and its impacts on the learning mode of different disciplines. However, the primordial practices had been forgotten: we relate to reading and writing. In this text we argue about the way that students use the new equipment to do their school research. The enunciation theory of Bakthin (2003 and 2004) served as theoretical foundation of the study.

Keywords: Reanding on the screen – Research on the web - Enunciation Theory

O presente texto é parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília. O foco do estudo esteve

voltado para as novas práticas e modos de leitura emergentes no contexto do ciberespaço, bem como para suas implicações para a formação do leitor na escola. Para tanto, foi realizada uma amostragem entre alunos do ensino fundamental de uma escola pública do município de Assis – SP.

Os estudantes foram observados em situação de leitura e pesquisa escolar no impresso e na tela, justamente para se verificar de que modo procediam em suas leituras num e noutro suporte. Além disso, foi analisado o processo de atribuição/construção de sentido diante do novo espaço, foco do presente texto. Isto porque a pesquisa alicerçou-se sobre a premissa de que não se pode chamar de leitura o ato diante do escrito que não gere compreensão. A intenção maior do estudo era a de criar um modo de entrada no texto em que os sujeitos fossem guiados pela compreensão. Desse modo, nas linhas abaixo, com base na arquitetura enunciativa da linguagem de Bakthin (2003 e 2004), encontram-se descritas e analisadas as ações de leitura e compreensão diante da nova materialidade que apresenta os textos à leitura. Não se deixou de lado uma análise, mesmo que resumida, da estrutura textual *on-line*, haja vista sua influência sobre os modos de ler e atribuir sentido, bem dos textos produzidos pelos estudantes como resultado de suas pesquisas. Com esse artigo, pretendemos, ao menos em parte,

auxiliar na compreensão das maneiras como que procedem os jovens estudantes do ensino fundamental nas suas pesquisas escolares no impresso e na tela.

Estrutura textual e modos de leitura *on-line*

Em um estudo a respeito dos modos de leitura na Internet, Nielsen (1997), reconhecido pesquisador da *usabilidade* de *websites*, constatou que do número total de participantes apenas 16% realizavam uma leitura palavra por palavra; o restante realizava uma espécie de escaneio, isto é, um sobrevôo pelo texto, uma leitura rápida, em que o indivíduo dedica atenção para determinadas palavras e/ou sentenças.

Conforme o pesquisador, tal constatação demonstra que a leitura na rede não é semelhante à realizada no impresso. O novo suporte demanda uma leitura rápida, para tanto é necessário que os textos estejam estruturados de maneira condizente. Tal estrutura, intitulada pirâmide invertida, segundo o autor, pode ser sintetizada em seis pontos básicos:

1. O texto deve conter palavras-chave destacadas. Os *links* de hipertextualidade e as variações de cor e fonte podem ser considerados exemplos dessa característica.

2. A presença de subtítulos significativos, pois atraem a atenção do leitor.
3. As *bulleted lists*, pois induzem o leitor a estender sua leitura.
4. O cuidado necessário com a quantidade de idéias contidas em um único parágrafo. Preferencialmente uma única idéia por parágrafo.
5. A estruturação do texto na forma de uma pirâmide invertida, isto é, iniciado pela conclusão. Essa modalidade, segundo Nielsen (1997), utilizada no jornalismo, permite que o leitor interrompa a leitura sem que grandes prejuízos informacionais ocorram. O indivíduo não precisa ler todo o texto para que uma conclusão seja formulada, afinal as idéias que deveriam constar no final são apresentadas em seu início.
6. A necessidade de diminuição da quantidade de palavras em comparação a um texto impresso ou tradicional.

Em resumo, a concisão, a possibilidade de *escaneio* e a objetividade são características textuais muito apreciadas pelos leitores. Tais características, incorporadas aos textos na rede, atendem às expectativas dos leitores no que diz respeito a algo aparentemente intrínseco ao sistema *world wide web*: a lógica da velocidade. Os leitores na tela *on-line* têm o desejo de

encontrar as informações buscadas da maneira mais rápida e eficiente possível.

Contudo, vale lembrar que a leitura na tela é sempre enfatizada como cansativa. Problema atribuído à luminosidade da tela. Para que se tenha uma idéia, a resolução do gráfico dos monitores é de cerca de 110 pontos por polegada, ao passo que os livros são impressos a uma resolução média de 1.200 pontos por polegada. Portanto, não é sem razão que os conteúdos devem estar disponibilizados na rede de forma que os leitores encontrem as informações desejadas de maneira rápida e fácil, mas, obviamente, devem suprir plenamente as necessidades motivadoras da leitura.

Em outro estudo, Nielsen & Pernice (2007) dedicaram-se ao movimento ocular do leitor, no intuito de mapear o campo visual de alguns indivíduos durante a navegação na Internet. Para realização da pesquisa foi utilizado o equipamento de *eyetracking*: um computador equipado com câmeras e emissores infravermelhos que capturam as áreas de maior concentração visual dos sujeitos em navegação (ou leitura) por um *website*.

Por meio desse equipamento, observou-se que as áreas de maior focalização visual concentram-se no topo da página, sinal de que nessas regiões se realiza uma leitura mais detida, além disso, é no topo da página, entre as informações iniciais, que o leitor busca identificar a natureza do conteúdo. Após isto, é realizado um *escaneio* do texto em sua totalidade, com

alguns momentos de concentração em palavras-chave ou subtítulos destacados por tonalidades diferentes, em negrito ou sublinhados.

Entre os sujeitos participantes da pesquisa por nós realizada na escola, o percurso de leitura era iniciado sempre pelo acesso ao *website* de buscas, o *Google*. É importante dizer que os sujeitos foram observados em situação de pesquisa escolar, em que buscavam respostas a questões de pesquisa formuladas pelo pesquisador. As buscas feitas pelos estudantes no *Google* se davam sempre a partir de palavras-chave referentes aos temas de pesquisa. Assim, configurada a página de busca, alguns realizavam uma leitura de *escaneio*, isto é, uma leitura acelerada, em que o cursor do *mouse* corria rapidamente pelas linhas dos títulos, nem sempre chegando a seu final. Isto significa que o leitor antecipava palavras e informações. Além disso, pelas pistas dadas no título do *website*, ele previa seu conteúdo, tomando a partir disso a decisão de acessá-lo ou não.

A atitude de não ler o texto até o seu fim, isto é, de antecipar palavras e informações, não gerava perdas em sua leitura. O movimento do *mouse* era feito rapidamente; o leitor parecia já saber que para dar conta da quantidade de textos disponíveis na rede, nos quais poderia encontrar as respostas buscadas, era preciso lê-los aceleradamente. Merece destaque, também, à atitude de alguns sujeitos de executar um *escaneio* mais detido nos

resultados dispostos pelo *Google* no topo da página, do centro em diante a leitura era acelerada. O sujeito dedicava maior atenção aos primeiros resultados.

No tocante à leitura realizada no interior dos *websites*, alguns realizavam os mesmos movimentos anteriormente descritos. O cursor do *mouse* percorria rapidamente as linhas do texto, as quais nem sempre eram lidas até o final. Nesses textos, o leitor também mobilizava a estratégia de antecipação. Sua leitura, notoriamente, era de busca por indícios que o levassem as respostas às questões de pesquisa. Atitude notada, por exemplo, quando a resposta era encontrada, ou pelo menos uma parte dela, pois o leitor percorria o trecho em uma menor velocidade; como se para compreender fosse necessário ler mais vagorosamente.

Contudo, alguns sujeitos não mobilizavam as mesmas estratégias. Na página de resultados do *website* de buscas, por exemplo, alguns percorriam os títulos lentamente com o cursor do *mouse*. O mesmo ocorria no interior dos *websites*. Os sujeitos percorriam o texto de forma lenta, realizando uma leitura palavra por palavra; ou seja, nem todos mobilizavam a estratégia de antecipação.

Tal leitura, palavra por palavra, prejudicava o sujeito, uma vez que o impedia de realizar previsões, de antecipar, enfim de ler rapidamente. Talvez, por essa razão, o leitor se cansava facilmente, o que muitas vezes o impedia de encontrar respostas às questões de pesquisa. Algo que talvez venha

corroborar a idéia de que o conhecimento sobre as formas dos textos e do manejo dos suportes é pontual para o processo de atribuição de sentido, partindo do pressuposto de que as formas assumidas pelos textos nas diferentes materialidades influenciam tal processo.

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

Por fim, é válido dizer que, de fato conforme Nielsen & Morkes (1997), os indivíduos diante da tela realizam um sobrevôo pelo texto, também chamado de *escaneio*; contudo, para os autores, tal ação seria mobilizada em substituição à leitura, mas, a nosso ver, ela é a nova forma de ler suscitada pelo suporte.

Em última análise, a ação de escanear um texto nada mais é do que um modo de ler novo, fruto da mudança de materialidade/suporte que altera a forma de apresentação do escrito. Dito de maneira mais simples, a mudança nos textos gerou uma mudança de atitude do leitor. No entanto, essa mudança de atitude de leitura emerge como ilegítima, ou como uma não leitura, uma vez que não foi ensinada na e pela escola. Esse modo de ler infringe cânones arraigados ou, em outros termos, regras escolares de como se devem ler os textos, tais como a leitura seqüencial e o foco excessivo no conteúdo.

Por fim, é válido dizer que o ato de escanear textos não se confunde com o termo consagrado *leitura dinâmica*, uma vez que esta prevê memorização de alguns termos considerados centrais para a compreensão e de reiteração de novos, ou melhor, de associação e criação de outros. A leitura na tela *on-line*, ao contrário, prevê uma antecipação do leitor ao olhar o texto de um modo global, procurando, a partir desta leitura, identificar os pontos-chave que o levem às respostas de perguntas geradoras de necessidade de leitura. Desse modo, não existem classes, gêneros, ou ainda, formas específicas de textos que devam ser *escaneados*. O *escaneio* deve estar pautado pela necessidade do leitor, como uma forma de seleção, de prioridade. É preciso considerar o que o leitor possui em mente quando diante de um texto.

A atribuição de sentido *on-line*

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

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

Nesse sentido, ao observarmos os trajetos de leitura-navegação dos estudantes participantes da pesquisa foi possível a formulação de três perfis ou categorias de leitores da tela: o leitor-navegador inexperiente ou leitor ingênuo, assim definido por desconhecer o funcionamento do meio,

que o impedia de alcançar as metas de leitura; o leitor-navegador aprendiz ou leitor contingente, classificado nesses termos em razão do conhecimento ainda limitado sobre a rede, bem como pela inconstância no encontro das respostas às questões de pesquisa, o que justifica a utilização do termo contingente, uma vez que ele expressa, entre outras coisas, eventualidade, dúvida e incerteza. Por último, o leitor-navegador experiente ou leitor seletivo, o qual, assim se caracteriza pelo conhecimento mais amplo sobre a Internet, por tomar decisões de forma rápida e segura e, ainda mais, por cumprir com todos os objetivos propostos para a leitura.

Contudo, antes de qualquer coisa, devo assinalar que a construção do sentido na tela passa por caminhos ora semelhantes, ora divergentes em relação ao material impresso. E foi para compreender esse processo que recorri aos estudos de Bakhtin (2003 e 2004), principalmente as suas formulações de dialogia, polissemia, polifonia e intertextualidade. Ademais, nos auxiliaram nessa empreitada os estudos de Bernardes & Fernandes (2005) sobre a situação da pesquisa escolar em tempos de Internet, também fundamentado na concepção enunciativa da linguagem, e de Larrosa (1999), no qual buscamos subsídios para compreender os problemas que envolvem a transmissão do discurso alheio, que no caso da pesquisa escolar e da leitura na tela

manifesta-se na cópia ou reprodução de textos.

Para iniciar a discussão, tomo como ponto de partida o conceito de co-autoria, conforme formulado por Bernardes & Fernandes (2005). O conceito apresentado pelas autoras versa que o leitor-navegador não segue um “percurso de leitura premeditado por um autor, ou seja, na rede hipertextual, entre links e links, o leitor “navega” um percurso único e, na maioria das vezes, não repetível” (BERNARDES & FERNANDES, 2005, p.134). Assim, o leitor-navegador constrói um conhecimento em parceria, em co-autoria, com todos os autores visitados em seu percurso de navegação/leitura. As palavras de Costa (2005) a esse respeito são esclarecedoras: “Não interessa o que pensou o escritor ausente, pois o sentido – de autoria coletiva – surge na intersecção de um plano semiótico desterritorializado, cujos limites entre oralidade, escrita, escrita e leitura parecem se dissolver” (COSTA, 2005, p. 22).

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

A imensa quantidade de textos disponíveis na rede, suas formas e possibilidades de intervenção pelo leitor, fazem dela um ambiente polissêmico, aberto

a construção/atribuição de sentido. Por isso, algumas das concepções ou conceitos peculiares a cultura impressa não se aplicam à cultura virtual/hipertextual.

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

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

do autor que não se destitui, no entanto, de sua individualidade” (BERNARDES & FERNARDES, 2005, p.132).

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

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

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

estabelecer um modo diferente de entrada no texto, “partindo da compreensão” (ARENA, 2006, p.415). Assim, o leitor possuiria um objetivo claro de leitura.

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

Dito de outra maneira,

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

Desse modo, ao aplicar o arcabouço proposto por Arena (2006), tentamos fomentar uma nova forma de entrada no texto, uma nova maneira de operar o pensamento para e durante a leitura. Nos termos de Bonini (2002), essa seria uma leitura em que o sujeito é pilotado pela compreensão.

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

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

Em uma das atividades de pesquisa escolar, após realizar as leituras hipertextuais, notaram-se dois modos diferentes de produção textual, sendo importante dizer que as duas ações foram desenvolvidas na produção do mesmo texto:

na primeira o sujeito redigiu um pequeno texto, no próprio computador, com suas próprias palavras, isto é, ele não reproduziu fielmente as palavras dos textos lidos, não os copiou. A segunda foi a de reproduzir trechos de vários textos (re)construindo um novo. O conhecido copiar e colar ou *Ctrl C* seguido de *Ctrl V*. Foi elaborado um novo texto de maneira não-linear seguindo a lógica da experiência hipertextual de leitura. Os fragmentos que lhe fizeram sentido nos vários textos lidos foram agrupados em uma nova produção, dotada de um novo sentido (o de resposta as questões de pesquisa).

Por seu turno, outro estudante executou uma ação diferente: reproduziu manualmente trechos de textos. Não se valeu das possibilidades do suporte em que realizava a leitura, o computador. Sua produção manuscrita foi sem dúvida legítima. Ocorreu que mesmo imerso na rede, ele perpetuou a lógica linear de produção do escrito, peculiar ao suporte mais antigo. O sujeito transcrevia para o papel, que havia sido distribuído pelo pesquisador, trechos dos textos que lhe faziam sentido, isto é, que pareciam compreender as respostas às questões de pesquisa.

Para refletirmos e/ou problematizarmos tais ações, que envolvem a transmissão do discurso de outrem, retomemos o filólogo russo. Neste sentido, na primeira das ações, emerge como ponto fundamental a elaboração de um texto pelo sujeito com suas próprias palavras. Para essa discussão busquei amparo em um

profícuo artigo de Larrosa (1999) no qual o autor versa sobre o problema da repetição e da diferença em comentários de textos, com base em Foucault, Bakhtin e Borges. Esse texto nos interessa na medida em que Larrosa (1999) aborda questões relacionadas, justamente, com a transmissão do discurso de outrem/alheio com palavras próprias.

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

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

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

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

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

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

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

Portanto, mesmo quando os sujeitos extraem trechos de textos de outrem para a elaboração de seus próprios, a cópia não se constitui. Afinal, o “acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência” (BAKHTIN, 2003, p.311), que entendemos como sendo a atribuição de sentido, “sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2003, p.311 - grifos do autor).

Os sujeitos se apropriam do discurso alheio e, em razão do desconhecimento dos dispositivos de citação, transformam-no em seu próprio discurso. Por fim, a esse respeito, às palavras de Bernardes & Fernandes (2005) são mais uma vez esclarecedoras, uma vez que conforme as pesquisadoras

[...] toda enunciação também é dotada de um sentido único, portanto não-reiterável que constitui aquilo que Bakhtin [...] denomina por tema: “um sentido

definido e único [...] determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição, mas igualmente pelos elementos não verbais da situação [...] que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução” (Bernardes & Fernandes, 2005, p.128).

Nestas páginas, tentamos demonstrar que as produções escritas dos sujeitos participantes da pesquisa não eram simples reproduções, mas, sim, experiências de co-autoria; fruto de uma leitura não linear, bem como de um sentido construído pela união de fragmentos de informação.

Desse modo, chegamos ao final dessa discussão com a seguinte formulação: o novo suporte incorpora todas as formas de textos, contudo as reorganiza, apresentando-as à leitura em novas formas. Por isso, a atribuição de sentido na leitura na tela *on-line*, a nosso ver, com base nos autores acima citados, situa-se na interseção entre o conhecimento sobre as formas dadas aos textos nesse suporte, as intenções, necessidades e finalidades do leitor e um trajeto de navegação eficaz.

Como palavras finais, cito Chartier (2002), quando ele escreve que “a significação de um texto é sempre uma produção historicamente situada, dependente das leituras, diferenciadas e plurais, que lhe atribuem sentido”. (CHARTIER, 2002, p.250). Portanto, o sentido de um texto não está dado *a priori*; é

uma construção que ocorre durante a leitura, dependente do momento histórico e do local em que ocorre, das formas e materialidades dos textos e, indo além, do modo de operar o pensamento dos leitores.

Referencias Bibliográficas

ARENA, D. B. Considerações sobre o estatuto do leitor crítico. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). *Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2006, v.1, p.409 – 422.

ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. do R. L. (org.). *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM Editora, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*; tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*; tradução Michel Lahud & Yara Frateschi Viera. Editora Hucitec: São Paulo, 2004.

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

BERNARDES, A. S. & FERNANDES, O. P. A pesquisa escolar em tempos de Internet. In: FREITAS, M. T. de A. & COSTA, S. R. *Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na escola* (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BONINI, N. A. G. *Visão Túnel na leitura: comprometimento na construção de significados*. 2002. Universidade Estadual Paulista – UNESP - Dissertação (Mestrado em Educação), Marília, 2002.

CAVALLO, G. Entre *volumen* e *codex*: A leitura no mundo romano. In: CAVALLO G. & CHARTIER, R (orgs). *História da leitura no*

mundo ocidental; trad. Fulvia M. L. Moretto (italiano); Guacira M. Machado (francês) e José Antonio de M. Soares (inglês).-vol. 1-. São Paulo: Ática, 2002.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NIELSEN, J. & PERNICE, K. *Eyetracking research*. 2007. Disponível em <http://www.useit.com/eyetracking>. Acesso em 10 de julho 2007.

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

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