

Ferramentas para ensinar a ler e produzir em mídias digitais¹

Tools to teach reading and producing in digital media

Flora Perelman, Doutora em Psicologia pela Universidad Nacional de La Plata (Argentina), é docente em cursos de pós-graduação na Universidade de Buenos Aires e na Universidad Nacional de Rosario, e Professora no Programa Formación Situada em Prácticas del Lenguaje do Governo da Cidade de Buenos Aires.

Contato: flora.perelman@gmail.com

Resumo

Mergulhar no mundo da ficção por meio da literatura, aprender a estudar e participar da vida cidadã significa, hoje, transitar por experiências nas quais as práticas de leitura, escrita e oralidade se desdobram no papel e na tela. Nosso desafio se encontra em explorar as situações de ensino para que os alunos possam estabelecer um diálogo relevante com as formas contemporâneas que os papéis do leitor, escritor, palestrante e ouvinte assumem para se inserirem em nossa cultura. As pesquisas realizadas na Universidade de Buenos Aires são destinadas precisamente a investigar essas situações de ensino.² Neste artigo, iremos nos deter na análise de situações relacionadas às práticas de leitura na internet, em contexto de estudo, e às práticas de produção digital no ambiente literário, com o objetivo de definir as condições didáticas necessárias para que os estudantes se tornem cidadãos da cultura do nosso espaço e tempo. Palavras-chave: meios digitais; leitura; escrita.

Abstract

Immerse into the world of fiction through literature, learning to study and participating in citizen life nowadays means moving through experiences in which the reading,

1. Publicado originalmente em: Perelman, F. (2017). Herramientas para enseñar a leer y escribir en medios digitales. Siglo XXI: Educación y Ceibal, Montevideo, Uruguay. https://www.academia.edu/39198404/Herramientas_para_ense%C3%B1ar_a_leer_y_escribir_en_medios_digitales
Publicado originalmente em: Perelman, F. (2017). Herramientas para enseñar a leer y escribir en medios digitales. Siglo XXI: Educación y Ceibal, Montevideo, Uruguay. https://www.academia.edu/39198404/Herramientas_para_ense%C3%B1ar_a_leer_y_escribir_en_medios_digitales

2. Trata-se de projetos trianuais consolidados, aprovados e subsidiados pela Secretaria de Ciência e Tecnologia da Universidade de Buenos Aires para os períodos 2010-2012 e 2013-2016. Faculdade de Psicologia, cadeiras de Psicologia e Epistemologia Genética I e Psicologia Educacional I. Diretora: Flora Perelman. Codiretora: Débora Nakache. Integran-tes: Patricio Román Bertacchini, Jimena Dib, Vanina Estévez, María Elena Rodríguez e Gabriela Rubinovich.



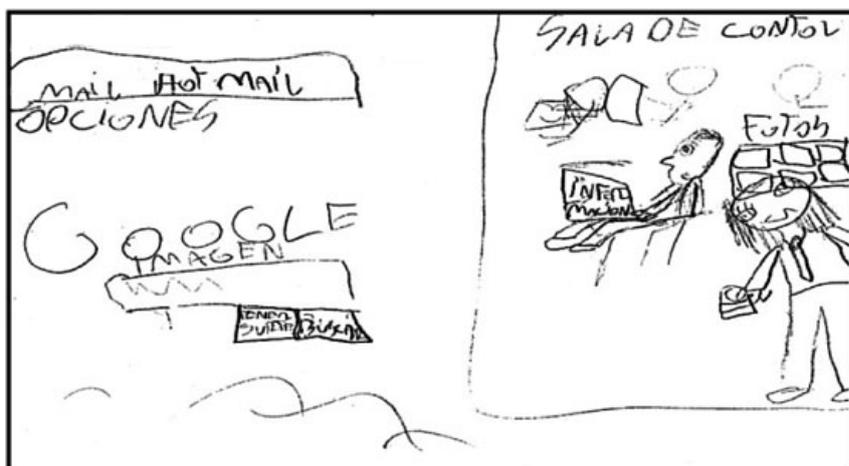
writing and speaking practices unfold on paper and screen. Our challenge lies in exploring teaching situations so that students can engage in a meaningful dialogue with the contemporary forms that the roles of the reader, writer, speaker, and listener take to fit into our culture. The researches carried out at the University of Buenos Aires are necessary to investigate these teaching situations.² In this paper we will focus on analyzing situations related to reading practices on the Internet, in the context of study, and to the practices of digital production in the literary environment, in order to define the didactic conditions necessary for students to become citizens of the culture of our space and time.
Keywords: digital media; reading; writing

Práticas de leitura web na formação do estudante

Em geral, a internet é uma das fontes mais utilizadas em nossa sociedade na busca por informações. É um lugar onde se podem encontrar informações que, muitas vezes, as escolas e as famílias não conseguem acessar por outros meios. Com um único computador ou telefone celular conectados à internet podemos acessar bibliotecas virtuais, museus distantes, jornais de outros países e edições anteriores dos mesmos, sites especializados, enciclopédias, dicionários, mapas etc., ou seja, podemos conseguir muitos dos materiais que precisamos para expandir a breve informação contida nos manuais escolares. Portanto, o livro deixou de ser a única fonte de consulta para alunos e professores, já que a internet surge como um espaço acessível que permite obter informações de forma aparentemente simples e eficaz.

Com frequência, a escola propõe que os alunos busquem informações na web por si mesmos, sem antes refletir sobre as características dos mecanismos de busca e sobre os textos presentes nos sites. É comum os estudantes pensarem que “tudo está na internet”, embora saibamos que as empresas que desenvolvem os buscadores tendem a privilegiar informações de países que representam as culturas dominantes e a hierarquizar os resultados da busca de acordo com uma lógica pouco explícita, determinando assim maior ou menor acesso à informação. Analisemos como Lola, aluna do 5º ano do Ensino Fundamental³, representa, em forma de desenho, como os mecanismos de pesquisa encontram as informações.

3. Na Argentina, *cuarto grado*.



Na entrevista, ela descreve seu desenho: “Suponha que este seja um computador”, aponta para a esquerda, onde encontra-se uma caixa de pesquisa com duas opções de botões “Terei sorte” e “Buscar”. “Na sala de controle (caixa à direita), há algumas pessoas com informações, porque deve haver pessoas na internet. Elas buscam informações em livros e pensam. Eu coloquei livros, que é a única coisa que me ocorreu, mas elas podem simplesmente pensar. E na sala de controle, há uma senhora tomando café.”

O mecanismo de busca é conceituado como um intérprete humano, como alguém que pode entender o pedido de pesquisa e está autorizado a selecionar a informação mais relevante, de acordo com o que ele sabe e estudou nos livros.

As representações dos alunos levam à necessidade de construir, em sala de aula, novos conhecimentos sobre as condições de produção e circulação dos documentos que estão disponíveis na internet. O objetivo é possibilitar a reflexão sobre os critérios de seleção dos sites e, em paralelo, abordar a leitura dos textos complexos e híbridos que os contêm. Como se certificar de que o mecanismo de pesquisa não pensa por nós? Como descobrir que, na web, a seleção não consiste em decidir sobre a opção “eu gosto/não gosto” (Van Dijck, 2016)? Como localizar informações em sites com hiperlinks que não apresentam arquitetura de informação preestabelecida (capas, índices, capítulos), como acontece nos textos impressos?

A chave parece estar em impedir o processo vertiginoso de tomada de decisão e transformá-lo em objeto de reflexão. Então, nos propusemos a projetar e testar situações didáticas (PERELMAN e ESTÉVEZ, 2014) com o objetivo de:



- prever e debater as palavras-chave;
- analisar a relevância e confiabilidade dos sites que aparecem nos resultados de busca;
- detectar a origem das imagens ou vídeos que circulam nas galerias de foto ou no YouTube;
- comparar sites propostos pelo professor para definir quais devem ser consultados em profundidade, de acordo com o assunto abordado;
- realizar navegações guiadas coletivas a determinados sites, para entender como eles são organizados e, assim, conseguir localizar informações precisas.

Os resultados de aprendizagem no contexto dessas simulações têm mostrado que os alunos começam a aprofundar os conceitos que estão estudando quando percebem que não podem faltar parâmetros na escolha das palavras-chave, se preocupam em ser precisos nas expressões linguísticas e observam a polissemia de linguagem diante da lógica do mecanismo de busca, que não diferencia os significados, especificam progressivamente o propósito da busca antes da análise dos resultados, detectam indicadores de confiabilidade (autor ou autores do site, autoridade acadêmica, propósitos explícitos e implícitos, pontos de vista adotados, nível de complexidade), evoluem na construção de argumentos no debate coletivo sobre os critérios de seleção e se desenvolvem nas práticas de leitura exploratória de reconhecimento e localização em sites (PERELMAN et al., 2010).

Então, é interessante notar que, quando a escola destina tempo didático para que os alunos explorem a diversidade de textos na tela e o professor intervém para impedir o clique rápido ou a escolha imediata, a sala de aula gradualmente se transforma em uma comunidade de intérpretes que se posiciona criticamente ante os conteúdos encontrados – resultado decorrente do entendimento sobre a não neutralidade apresentada pelos textos e também da consciência da impossibilidade de encontrar fontes de estudo confiáveis com um único clique.

Práticas de produção digital no ambiente literário

Fotonovelas, audiopoemas, narrativas audiovisuais, blognovelas, avanços multimídia como os *booktrailers*, revistas literárias digitais, o discurso desenvolvido pelos booktoubers,



curtas-metragens ficcionais: as possibilidades de produção no campo literário se multiplicam. Ao mesmo tempo, se proliferam as ferramentas que permitirão mais apuro crítico na avaliação dos conteúdos produzidos, já que as mídias digitais facilitam constantes edições sem deixar vestígios do processo de produção.

No entanto, a pedagoga Inés Dussel (2014) compartilha os resultados de uma pesquisa sobre as produções audiovisuais realizadas por alunos do ensino médio em contextos escolares, na qual ela detecta que, apesar do entusiasmo gerado nos alunos e do longo tempo dedicado, os produtos apresentam, pelo menos, dois problemas:

Primeiro, a linguagem das imagens não é necessariamente criativa ou original: nos vídeos observados, muitas das imagens são padronizadas, e no caso dos roteiros, notam-se cópias ou reproduções. Pode-se dizer que a expressão dos adolescentes é mediada pelas indústrias culturais contemporâneas, e que suas referências incluem mais significativamente o aprendido em si, mas que se mantém a dualidade do conhecimento escolar clássico, por um lado, e, por outro, o mundo das redes sociais e da cultura digital, onde prevalecem os critérios de popularidade e busca automática de mídias sociais. Nenhuma opção parece levar a um trabalho mais interessante e plural do que o que já foi feito (p. 1).

As pesquisas que vêm ocorrendo nos últimos anos mostram que o segredo de se chegar a uma produção de textos de qualidade está na gênese de sua elaboração.

Todos os estudos reconhecem a leitura como ponto de partida. Do nosso ponto de vista, incentivamos não apenas a leitura por parte dos alunos, mas também por parte do professor ou de outros leitores, e a indispensável criação de espaços de troca em sala de aula. Cecilia Bajour (2009) nos alerta sobre os desafios envolvidos na escolha de textos literários:

Enquanto escolhemos o que ler com os outros, estamos imaginando onde poderíamos inserir os textos nas conversas literárias, onde os outros leitores entrarão, quais encontros e desencontros podem surgir por meio do debate, como fazemos para ajudá-los nessas descobertas, como deixamos aberta a possibilidade de que o texto seja o elemento que os ajude com algumas respostas ou que abra o caminho para novas questões, como podemos mediar sem fixar os significados (p. 1).



É no momento da troca que professores e alunos compartilham como a obra os impacta, aprofundam-se na análise da história e da narrativa, bem como sua relação com a construção audiovisual. E ainda se perguntam por que os ilustradores escolhem determinadas imagens, que papéis as cores e o contexto dos personagens desempenham – como a introdução de certos sons, o foco em determinadas cenas etc. Essas leituras não visam apenas desvendar o significado dos textos. Favorecem a análise dos múltiplos recursos da linguagem utilizada pelos autores, ilustradores e produtores de audiovisual para gerar certos efeitos.

Ao mesmo tempo, nas aulas, disponibilizam-se livros, listas de blogs ou de histórias audiovisuais para que os alunos selecionem quais lerão por si mesmos, consultem recomendações e *booktrailers*, façam navegações guiadas com professores e editoriais virtuais para acessar seus catálogos e entrem em sites mais complexos sobre a literatura e seus autores. Graças a toda essa assessoria, os alunos incrementam suas agendas de leitura individual.

Uma chave fundamental nesse caminho de apropriação por meio da leitura é a construção de escritos intermediários ou escritos de trabalho. Trata-se de notas em que:

- se registram os começos e finais das histórias;
- são elaboradas tabelas comparativas de várias versões ou traduções dos textos lidos;
- se analisa a caracterização dos personagens em cada versão, como se expressam, que elementos usam para fazer suas mágicas;
- listam-se os verbos introdutórios (também conhecidos como “verbos declarativos” ou “verbos de dizer”), que introduzem diálogos, verbos que expressam sentimentos, pensamentos ou emoções, adjetivos ou construções adjetivas para desenvolver a descrição dos personagens, organizadores temporais e assim por diante.
- identificam recursos de linguagem escrita e audiovisual utilizados pelos produtores para causar certos efeitos (risos, choro, medo, angústia).

Essas notas estimulam um retorno aos textos lidos e servirão como insumos para o momento da produção. Ao mesmo tempo, se tornarão “referências seguras” para aqueles em processo de alfabetização ou que têm dúvidas ortográficas.



A intensa interação com as produções culturais, quando mediada pelo docente, permite que, no momento da produção, os alunos tenham ferramentas para planejá-la e revisá-la.

Podemos salientar, muito resumidamente, que, no início, é realizado um planejamento coletivo que é, então, delegado parcial e progressivamente. Revisões coletivas também são implantadas, concentrando-se nos conteúdos que o professor detecta como problemáticos, a partir da análise das produções dos alunos, e de avaliações em duplas, em sala aula, ou por meio de reuniões virtuais, que permitem aos alunos assumirem a posição de leitores críticos de textos alheios (NEMIROVSKY, 2003). Os editores de texto apresentam ferramentas e recursos muito valiosos no que diz respeito à revisão de textos dos outros. As opções de marcas de revisão e inserção de comentários possibilitam rastrear e acompanhar os traços das mudanças produzidas e, ao mesmo tempo, permitem que os revisores fundamentem as intervenções realizadas. Ao revisar dessa maneira, os alunos aprendem a: propor opções para melhoria do texto, oferecer informações, consultar as notas intermediárias realizadas durante o projeto e recomendar a consulta de textos comparáveis àqueles que estão revisando, com o objetivo de ampliar as formas possíveis de organizar ou expressar o que foi produzido.

Conclusão

Podemos concluir que as condições didáticas que precisamos criar para que os alunos evoluam como leitores e escritores em mídias digitais seguem os mesmos critérios que utilizamos na interação com qualquer outro suporte. Dessa forma, é crucial:

- Propor situações em que a leitura, a escrita e a oralidade fazem sentido, nas quais os alunos saibam para que e sobre o que estão lendo, escrevendo, debatendo e expondo oralmente. Promover o entendimento que não se faz busca na internet para aprender uma técnica; se faz porque existem propósitos claros em torno de um projeto, como o de seguir um autor ou fazer um hipertexto para apresentar, por exemplo, as causas das revoluções que levaram à independência.
- Transformar a sala de aula em uma comunidade de leitores, escritores, falantes e ouvintes, na qual a circulação e a discussão de variadas interpretações e produções são



garantidas, e o professor faz intervenções específicas para propiciar o progresso do conhecimento na direção do saber ensinar.

- Considerar que a interação com as telas não se esgota na leitura e produção de textos. Implica uma análise cuidadosa em termos das linguagens verbais e audiovisuais utilizadas e das representações do mundo que elas fornecem.
- Organizar o tempo didático de modo a garantir continuidade, diversidade e desenvolvimento na apropriação das práticas por meio de projetos, atividades permanentes e sequências que possam ser realizadas no curto prazo.

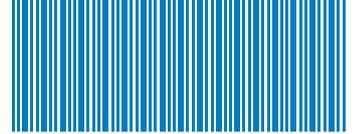
A passagem do menor ao maior conhecimento na escola é inseparável das relações estabelecidas em situações didáticas. Implica que os alunos, desde pequenos e ao longo da escolaridade, possam reconstruir o conhecimento cultural preexistente em práticas sociais, nas quais a interação com textos e com outros, entre pares e adultos, modifique seus sistemas interpretativos. Esse tipo de trabalho é o que levará a uma apropriação reflexiva da linguagem, se valendo de uma variedade de formas de representação e questionando a tirania das indústrias culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAJOUR, C. Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 253, 2009. Disponível em: <http://www.imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>

DUSSEL, I. Las producciones audiovisuales en el aula: motivación, participación, ¿y después?. *El Monitor*, N.º 35, diciembre 2014, Ministerio de Educación de la Nación. Disponível em: http://www.areaeducativa.com.ar/sitio/noticia_detalle.php?id=2038&t=Las%20producciones%20audiovisuales%20en%20el%20aula:%20motivaci%C3%B3n

NEMIROVSKY, M. Enseñar a revisar textos. *Rivista di psiconlinguistica applicata*. III. I., 121-138, 2003.



PERELMAN, F. Y ESTÉVEZ, V. *Herramientas para enseñar a leer y producir en medios digitales*. Buenos Aires: Aique, 2014.

PERELMAN, F.; BIVORT, M. R.; ESTÉVEZ, V.; MANCINELLI, F.; ORNIQUE, M.; BERTACHINNI, R.; CAPRIA, P. *Enseñando a leer en internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires: Aique, 2010.

VAN DIJCK, J. *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Século XXI, 2016.

Recebido: 27/03/2019

Revisto: 28/08/2019

Aceito: 28/08/2019