

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS CONTRIBUIÇÕES DO COMPUTADOR PARA A FORMAÇÃO DO
LEITOR LITERÁRIO: UMA CHAVE PARA O ENSINO DE LITERATURA
NA ESCOLA**



DANIELLE MEDEIROS DE SOUZA

NATAL–RN

2013

DANIELLE MEDEIROS DE SOUZA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO COMPUTADOR PARA A FORMAÇÃO DO
LEITOR LITERÁRIO: UMA CHAVE PARA O ENSINO DE LITERATURA NA
ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marly Amarilha

NATAL–RN

2013

**AS CONTRIBUIÇÕES DO COMPUTADOR PARA A FORMAÇÃO DO
LEITOR LITERÁRIO: UMA CHAVE PARA O ENSINO DE LITERATURA NA
ESCOLA**

COMISSÃO JULGADORA

Prof.^a Dr.^a Marly Amarilha (UFRN – Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Gonçalves Pereira (UERJ)

Prof.^a Dr.^a Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP)

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Pinto Coelho (UFRN)

Prof.^a Dr.^a Alessandra Cardozo de Freitas (UFRN)

Prof^a. Dr^a. Alice Áurea Penteado Martha (UEM)

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira (UFRN)

Natal – RN, ____ de _____ de _____.

*Ao meu amável esposo, Augusto Medeiros, aquele
que possui a chave.*

AGRADECIMENTOS

Ao poderoso *Deus*, por sua maravilhosa graça, por seu amor incondicional, por sua fidelidade e suas bênçãos. A Ele, o mérito desta tese!

À minha sobrinha *Rebeka Guaresmin*, por ser uma fonte de amor e de alegria e por proporcionar ricas possibilidades de renascimento pela infância.

À minha família, principalmente aos meus pais, *Maria Eulália* e *Aldo Medeiros (in memoriam)*, e à minha irmã *Viviane Guaresmin*, pelo exemplo de fé, pela credibilidade e pelo apoio incondicional na realização de meus projetos.

A *Augusto Medeiros*, meu amado esposo e parceiro ímpar, pelo amor que me dedica e por compartilhar de meus sonhos.

À inestimável orientadora *Marly Amarilha* (aquela que sempre será minha professora de literatura, de pesquisa e de vida), pelos valiosos ensinamentos no decorrer da minha trajetória acadêmica e por ser uma referência de educadora e pesquisadora. A ela, minha admiração e gratidão.

Aos companheiros da Base de Pesquisa *Educação, Linguagem e Formação do Leitor*, em especial, *Maria do Carmo, Diva, Deuza, Nazineide, Kívia, Jéssica, Francimara e Danúbia* pelo colegismo, pelas leituras compartilhadas e pelos ricos momentos de aprendizado.

À professora *Alessandra Cardozo*, pelo exemplo de competência e de docura e pela amizade revelada no decorrer de meu percurso acadêmico.

À professora *Maria do Carmo Fernandes Lopes*, pela amizade inspiradora e por ter emprestado seus cuidadosos e competentes olhos ao meu texto, com seriedade e afeto.

Aos *alunos da escola campo de pesquisa*, pelas valiosas lições sobre o desafio de educar e de democratizar a literatura e pela maneira como me acolheram na condição de professora e de aprendiz.

À *equipe da escola* eleita para a pesquisa; em particular, às diretoras, à coordenadora e à professora Eliza, pela prestimosa colaboração nesta pesquisa e por acreditarem que as crianças precisam da literatura.

À *equipe NEI*, pelo apoio a este projeto, pela generosidade e pelos momentos em que autorizou e compreendeu minhas ausências.

Aos amigos de hoje e de sempre, pela participação valorosa em minha vida e por dividirem comigo as angústias, as conquistas, os sorrisos, os mimos, os livros e as delícias do cotidiano. São eles: *Cibele Lucena, Dominique Cristina, Milene Figueiredo, Rebeca Campos e Sandro Cordeiro*. Vocês são preciosos!

Aos *meus alunos* do Núcleo de Educação da Infância, pelas lições diárias e pelas oportunidades para que eu me reinvente e me transforme a cada dia, no exercício da educação.

À minha cunhada *Rosie Marie*, por seu exemplo, por seu entusiasmo e por sua cooperação.

Ao artista *Ivan Cabral*, por emprestar sua arte a esta tese, com sensibilidade e companheirismo.

À *Família IBE*, por compartilhar comigo o amor de Jesus Cristo e o sentido de comunidade cristã; em especial, a Paula e a Claudinale, por auxiliarem no árduo trabalho de transcrição dos dados; a Vinícius (o Montanha) e a Roberta, por emprestarem seus conhecimentos bilíngues a este projeto.

O rosto de Dona Benta sombreou. Sempre que punha o pensamento na guerra ficava tão triste que Narizinho corria a sentar-se em seu colo para animá-la. [...] Aquela tristeza de Dona Benta andava a anoitecer o Sítio do Pica-pau, outrora tão alegre e feliz. E foi justamente essa tristeza que levou Emília a planejar e realizar a mais tremenda aventura que ainda houve no mundo. Emília jurara consigo mesma que daria cabo da guerra e cumpriu o juramento – mas por um triz não acabou também com a Humanidade inteira. Na noite daquele dia, em sua caminha paina, ela perdeu o sono. Quem entrasse em sua cabeça leria um pensamento assim: “Esta guerra já está durando demais e se eu não fizer qualquer coisa os famosos bombardeios aéreos continuam, e vão passando de cidade em cidade, e acabam chegando até aqui. Alguém abriu a chave da guerra. É preciso que outro alguém a feche. Mas onde fica a chave da guerra? Pessoa nenhuma sabe. Mas se eu tomar uma pitada do superpó que o Visconde está fabricando, poderei voar até o fim do mundo e descobrir a Casa das Chaves. Porque há de haver uma Casa de Chaves, com chaves que regulem todas as coisas deste mundo” (LOBATO, 2008, p.15).

RESUMO

Este estudo investiga as contribuições do computador para o ensino de literatura na escola. Sua relevância consiste em fornecer ao professor subsídios para ampliar suas competências no ensino de literatura a partir do (re)conhecimento da função mediadora e formativa do computador, no fortalecimento do ensino literário e na abertura para novas possibilidades de apreciação da arte literária. Defende-se a tese de que o computador, por meio de suas multimídias integradas, pode trazer significativas contribuições para a formação do leitor de literatura no espaço escolar. Reafirma-se o valor da literatura para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos sujeitos escolares, enfocando o papel do computador na mobilização do interesse e da curiosidade dos alunos, na recriação da arte literária e na democratização desse texto, no cenário escolar. O estudo alinha-se à vertente qualitativa, com base em princípios da pesquisa-ação, necessários para proceder a uma intervenção pedagógica. Como procedimentos e instrumentos metodológicos, foram adotados a análise documental, a entrevista, o diário de campo, a construção de um *portfolio*, a gravação em áudio e em vídeo das sessões de leitura e o registro em *blog*. A pesquisa realizou-se em uma escola pública do município de Natal – RN, numa turma de 5º ano do ensino fundamental, com 23 alunos, cuja faixa etária variava entre 9 e 14 anos. No curso da intervenção pedagógica, realizaram-se 8 aulas de leitura de literatura em diferentes suportes e gêneros, como o *flipalbum/flipbook*, a literatura eletrônica e o livro impresso. As sessões de leitura foram desenvolvidas conforme os moldes da andaimagem (*scaffolding*), descritos por Graves e Graves (1995). O *corpus* compõe-se de mensagens construídas nas etapas da pesquisa e é analisado com base em princípios da Análise de Conteúdos, especificados por Laurence Bardin (2011) e por Maria Laura Franco (2005). Tomou-se como referencial teórico os estudos de Amarilha (2011; 2010; 2009; 2007; 2006; 2003; 1994; 1993), Belloni (2010), Buckingham (2007), Coll e Monereo (2010), Eco (1972; 1994; 2003; 2008), Cazden (1991), Calvino (1990), Cândido (2012), Coelho (2009), Cope e Kalantzis (2003), Culler (1999), Freire (1996; 2003), Hayles (2009), Hunt (2010), Iser (1979; 1996), Jauss (1979), Kress (2001), Lajolo (1982), Lucas (2001), Pacheco (2004), Paulino (2001), Pound (2006), Rettenmaier (2009; 2010), Santaella (2003; 2004; 2005; 2007), Sartre (2006), Smith (1999; 2003), Stierle (1979), Veen e Vrakking (2009), Vigotski (1998), Zilberman e Lajolo (2009), dentre outros. A análise

aponta a importância do diálogo entre literatura e mídia-educação para enriquecer o ensino literário e para situá-lo frente às necessidades e aos interesses da escola atual e de seus aprendizes. Confirma o valor do computador como objeto de ensino e de mediação para o encontro prazeroso com o texto literário, em uma transposição multimidiática, por meio do *flipalbum*, com a literatura eletrônica e com o livro impresso. Revela, ainda, a possibilidade de apreciação do texto literário pela via computacional, em situações de vivência das diferentes modalidades de leitura e de experiência estética, em que se registra o exercício da coautoria no ato de ler, a renovação de percepções, a exploração dos sentidos e dos sentimentos. Sinaliza, dessa forma, as contribuições do computador em uma proposição pedagógica de formação do leitor de literatura, tais como: a acessibilidade, a recriação e a democratização do literário; a formação de repertório; o convite à literatura impressa, pelo diálogo intertextual e pelo compartilhamento da condição de leitor; a formação de habilidades específicas necessárias ao leitor contemporâneo, como a articulação entre imagens e palavras; a construção da autonomia e da autoestima; o acolhimento da subjetividade leitora; o alargamento das perspectivas culturais de promoção da leitura. Ressalta, por fim, a importância do mediador de leitura na seleção de estratégias que viabilizem a formação literária e midiática por meio dessa interface, de modo que atenda às necessidades dos educandos dos novos tempos, desenvolvendo habilidades leitoras, incentivando o gosto pelo texto literário e a criticidade no ato de ler.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Formação do leitor. Mídia-educação. Literatura. Computador.

ABSTRACT

This study investigates the contributions of the computer to literary teaching in the school. Its relevance consists in providing the teacher subsidies to wide his/her competences in literary teaching from the knowledge (and acknowledgment) of the mediator and forming function of the computer in strengthening the literary teaching and opening new possibilities of literary art's appreciation. It is defended the thesis that the computer, through its integrated multimedia, can bring significative contributions to the training of the readers in school space. The value of the literature to the development and learning of the school individuals is reaffirmed, focusing on computer's role in the mobilization of students' interest and curiosity, in the recreation of literary art and in its democratization in school scenery. The study is connected to the qualitative strand, based on principles of the action research, which are necessary to lead to a pedagogical intervention. The documental analysis, the interview, the field diary, the creation of a portfolio, the audio and video recording of the reading sections and the *blog* registration were adopted as procedures and methodological instruments. The research was conducted in a public school in the city of Natal - RN, in a 5th grade class, with 23 students between 9 and 14 years old. During the pedagogical intervention, 8 reading classes happened in different media and genres as flipalbum/flipbook, electronic book and impressed books. The reading sections were conducted through the principles of scaffolding, defended by Graves and Graves (1995). The *corpus* is made of messages constructed in the steps of the research and it is analysed based on principles of The Discourse Analysis, specified by Laurence Bardin (2011) and Maria Laura Franco (2005). It was taken as a theoretical framework the studies of Amarilha (2011; 2010; 2009; 2007; 2006; 2003; 1994; 1993), Belloni (2010), Buckingham (2007), Coll and Monereo (2010), Eco (1972; 1994; 2003; 2008), Cazden (1991), Calvino (1990), Candido (2012), Coelho (2009), Cope and Kalantzis (2003), Culler (1999), Freire (1996; 2003), Hayles (2009), Hunt (2010), Iser (1979; 1996), Jauss (1979), Kress (2001), Lajolo (1982), Lucas (2001), Pacheco (2004), Paulino (2001), Pound (2006), Rettenmaier (2009; 2010), Santaella (2003; 2004; 2005; 2007), Sartre (2006), Smith (1999; 2003), Stierle (1979), Veen and Vrakking (2009), Vigotski (1998), Zilberman and Lajolo (2009), among others. The analysis points to the importance of the dialogue between the book (literature) and the media education to enrich the literary teaching and place it towards the needs and interests of the school and its apprentices. It confirms the

importance of the computer as a teaching object and a mediation object to the pleasant meeting with the literary text, in a multimedia transposition, through the flipalbum, with the electronic literary and the impressed book. It still reveals the possibility of the appreciation of the literary text through computer in lived situations of the different modalities of reading and aesthetical experience, in which it is registered the co-autorship practice, the perception's renewal and the exploration of senses and feelings. It signals, in this way, the contributions of the computer in a pedagogical proposition of the reader's forming, such as: the accessibility, the rebuilding and the democratization of the literary; the forming of a repertoire; the invitation to printed books, through intertextual dialogue and through sharing the reader's condition; the forming of the specific skills necessary to the contemporary reader, as the articulation between images and words; the construction of autonomy and self-esteem; the host of reader subjectivity; the widening of cultural perspectives of promotion of reading. Finally, it points out the importance of the reading mediator in selecting strategies that enable literary and media forming through this interface so that it meets the needs of the students of the new times, developing reading skills, encouraging the taste for literary reading and the critical sense in the act of reading.

Keywords: Literary teaching. Reader's forming. Media-education. Literature. Computer.

RÉSUMÉ

Cette étude examine la contribution de l'ordinateur pour l'enseignement de la littérature à l'école. Sa pertinence est de fournir à l'enseignant subventions pour développer ses compétences dans l'enseignement de la littérature à partir de la (re)connaissance de la fonction de médiation et de formation de l'ordinateur, pour le renforcement de l'enseignement littéraire et pour l'ouverture à de nouvelles possibilités d'appréciation de l'art littéraire. On défend la thèse selon laquelle l'ordinateur, à travers ses multimédia intégrés, peut apporter des contributions importantes à la formation du lecteur de littérature dans le milieu scolaire. On réaffirme la valeur de la littérature pour le développement et l'apprentissage des matières scolaires, en mettant l'accent sur le rôle de l'ordinateur dans la mobilisation de l'intérêt et la curiosité des élèves, à la récréation de l'art littéraire et la démocratisation de ce texte, dans le milieu scolaire. L'étude est alignée à des aspects qualitatifs, basé sur les principes de la recherche-action, nécessaires pour faire une intervention pédagogique. Comme les outils et les procédures méthodologiques ont été adoptées à l'analyse de documents, interviews, journal de terrain, la construction d'un portefeuille, l'enregistrement audio et vidéo des séances de lecture et l'enregistrement sur blog. La recherche a eu lieu dans une école publique dans la ville de Natal – RN- Brésil, dans une classe de 5e année du primaire avec 23 élèves, âgés entre 9 et 14 ans. Au cours de l'intervention pédagogique, on a réalisé huit classes de lecture littéraire sur des différents supports et genres, comme le flipAlbum/flipbook, la littérature électronique et le livre imprimé. Les séances de lecture ont été développées selon les moules andaimagem (échafaudage) décrit par Graves et Graves (1995). Le corpus est constitué de messages construits dans les étapes de recherche et est analysé basée sur les principes d'analyse de contenu, spécifiées par Laurence Bardin (2011) et par Maria Laura Franco (2005). On a pris comme référence théoriques les études de Amarilha (2011, 2010, 2009; 2007; 2006, 2003, 1994, 1993), Belloni (2010), Buckingham (2007), Coll et Monereo (2010), Eco (1972 1994 , 2003; 2008), Cazden (1991), Calvin (1990), Candido (2012), Lapin (2009), Kalantzis et Cope (2003), Culler (1999), Freire (1996, 2003), Hayles (2009) Hunt (2010), Iser (1979, 1996) Jauss (1979), Kress (2001) Lajolo (1982) Lucas (2001), Pacheco (2004), Saint-Paul (2001), Livre (2006) Rettenmaier (2009 , 2010), Santaella (2003, 2004, 2005, 2007), Sartre

(2006), Smith (1999, 2003) Stierle (1979) Veen et Vrakking (2009), Vigotski (1998), Zilberman et Lajolo (2009) , entre autres. L'analyse point à l'importance du dialogue entre la littérature et le média-éducation pour enrechir l'enseignement littéraire et le placer en face aux besoins et aux intérêts de l'école actuelle et de ses apprentis. Confirme la valeur de l'ordinateur comme un objet d'enseignement et de médiation pour une rencontre agréable avec le texte littéraire, dans une transposition multimédia, par la FlipAlbum, avec la littérature électronique et le livre imprimé. Il révèle également la possibilité d'appréciation du texte littéraire par les voies de l'informatique, dans les situations d'expériences des différents modes de lecture et expérience esthétique, dans les quelles résulte l'exercice de co-auteur de l'acte de lecture, le renouvellement des perceptions, l'exploitation des sens et des sentiments. On signalise, ainsi les contributions de l'ordinateur dans une proposition pédagogique de formation du lecteur littéraire, tels comme : l'accessibilité, la reconstruction et la démocratisation du littéraire ; la formation de répertoire ; l'invitation à la littérature imprimée, par le dialogue intertextuel et le partage de l'état de lecteur ; la formation des compétences spécifiques nécessaires pour le lecteur contemporain, comme une articulation entre les images et les mots ; la construction de l'autonomie et de l'estime de soi ; l'accueil de la subjectivité lectrice ; l'extension des perspectives culturelles pour promouvoir la lecture. On souligne, enfin, l'importance du médiateur de lecture dans les choix des stratégies qui permettent la formation littéraire et médiatique à travers cette interface, afin qu'elle réponde aux besoins des élèves des temps modernes, en développant les compétences lectrices, en encourageant le goût pour le texte littéraire et la criticité dans acte de lecture.

Mots-Clés: Enseignement de la littérature. Formation du lecteur. Médias-éducation. Littérature. Ordinateur.

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 01:</i> Livro de argila.....	120
<i>Figura 02:</i> Frescos de Pompeia, ano 50, tábuas de madeira revestidas com cera.....	120
<i>Figura 03:</i> As tábuas da lei, Rembrandt, 1659.....	120
<i>Figura 04:</i> Seção do Livro dos Mortos, no papiro de Nani (1040 a.C. – 945 a.C.).....	121
<i>Figura 05:</i> Codex Giga ou Bíblia do diabo, de 1230 d.C.....	122
<i>Figura 06:</i> Produção de papel na China Antiga – 100 d.C.....	123
<i>Figura 07:</i> Profissional do livro, retratado no séc. XV.....	124
<i>Figura 08:</i> prensa tipográfica de Gutenberg.....	125
<i>Figura 09:</i> A Bíblia de Gutenberg, conhecida como Bíblia de 42 linhas – 1455.....	125
<i>Figura 10:</i> Bartolomeus, capa de ferro do estilo gótico-monástico – Séc. XV	126
<i>Figura 11:</i> Capa em prata dourada do séc. VI, encontrada em Antioquia, Turquia.....	126
<i>Figura 12:</i> Capa do Código de St. Emeran (870), em ouro e pedras preciosas.....	126
<i>Figura 13:</i> Ilustração da obra Fábulas de Esopo, de Sir Roger L'Estrange – 1645.....	127
<i>Figura 14:</i> Ilustração da obra Chapeuzinho Vermelho, de Gustave Doré – 1855.....	127
<i>Figura 15:</i> livro eletrônico de baixa luminosidade.....	149
<i>Figura 16:</i> livro eletrônico que funciona como uma biblioteca virtual, com capacidade para 500 títulos.....	149
<i>Figura 17:</i> Flipbook ou Flipalbum.....	154
<i>Figura 18:</i> Coletânea de Literatura Eletrônica – Volume I (2009).....	180
<i>Figura 19:</i> Coletânea de Literatura Eletrônica – Vol. II (2011).....	183
<i>Figura 20:</i> Afternoon, de Michael Joyce, ilustração de uma obra de ficção em hipertexto – orientações para o leitor-usuário.....	185

<i>Figura 21:</i>	<i>Afternoon, de Michael Joyce, ilustração de uma obra de ficção em hipertexto – links clicados pelo leitor-usuário.....</i>	185
<i>Figura 22:</i>	<i>Páginas de flipalbum da obra Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque, em ficção digital.....</i>	186
<i>Figura 23:</i>	<i>Obra de literatura eletrônica – Birds singing other birds'song.....</i>	194
<i>Figura 24:</i>	<i>Obra de literatura eletrônica – Birds singing other birds'song.....</i>	194
<i>Figura 25:</i>	<i>La pelota dorada, versão eletrônica do conto A princesa e o sapo, dos Irmãos Grimm, publicada como literatura eletrônica, disponível em site espanhol.....</i>	198
<i>Figura 26:</i>	<i>La pelota dorada, versão eletrônica do conto O príncipe sapo, dos Irmãos Grimm, publicada como literatura eletrônica, disponível em site espanhol.....</i>	198
<i>Figura 27:</i>	<i>La pelota dorada, versão eletrônica do conto O príncipe sapo, dos Irmãos Grimm, publicada como literatura eletrônica, disponível em site espanhol.....</i>	198
<i>Figura 28:</i>	<i>La pelota dorada, versão eletrônica do conto O príncipe sapo, dos Irmãos Grimm, publicada como literatura eletrônica, disponível em site espanhol.....</i>	199
<i>Figura 29:</i>	<i>páginas de Flicts, de Ziraldo, adaptadas em flipalbum.....</i>	204
<i>Figura 30:</i>	<i>páginas de Flicts, de Ziraldo, adaptadas em flipalbum.....</i>	204
<i>Figura 31:</i>	<i>Obra de Literatura Eletrônica, História para dormir mais cedo, de Ângela Lago.....</i>	208
<i>Figura 32:</i>	<i>Obra de Literatura Eletrônica, História para dormir mais cedo, de Ângela Lago.....</i>	208

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Aproximações da pesquisa com a pesquisa-ação definida por Esteban (2010).....	61
Quadro 02: Eixos teóricos e metodológicos dos encontros de formação com a professora.....	83
Quadro 03: Sistemática dos encontros de formação com a professora.....	84
Quadro 04: Obras de literatura impressa e de literatura adaptada para <i>flipbook</i>	93
Quadro 05: Obras de literatura eletrônica.....	95
Quadro 06: Sistemática de intervenção em sala de aula.....	99
Quadro 07: Apresentação do <i>corpus</i> de análise.....	105
Quadro 08: Apresentação dos conteúdos de análise.....	105
Quadro 09: Temáticas das entrevistas iniciais.....	108
Quadro 10: Temáticas de entrevistas finais.....	109
Quadro 11: Temática e categorias do <i>portfolio</i> construído pela professora sujeito da pesquisa.....	110
Quadro 12: Temáticas do <i>blog</i>	111
Quadro 13: Aspectos teóricos.....	113
Quadro 14: Caracterização das obras literárias selecionadas quanto ao gênero.....	192
Quadro 15: Relação entre a literatura e as mídias, em uma perspectiva de rede transdisciplinar.....	253
Quadro 16: Construção das categorias de análise, segundo alguns princípios da Análise de Conteúdo.....	255
Quadro 17: Categorização das respostas dos aprendizes nas entrevistas iniciais – Temática: experiência com a leitura.....	260
Quadro 18: Categorização das respostas dos aprendizes nas entrevistas iniciais – Temática: experiência com a literatura e com outros gêneros ficcionais.....	264

Quadro 19: Categorização das respostas dos aprendizes nas entrevistas iniciais – Temática: experiência com o computador.....	265
Quadro 20: Categorização das respostas dos aprendizes nas entrevistas iniciais – Temática: experiência de leitura de literatura ou de outros gêneros ficcionais via computador.....	266
Quadro 21: Categorização das respostas dos aprendizes nas entrevistas iniciais – Temática: expectativas para a leitura literária via computador.....	270
Quadro 22: Categorização das respostas da mediadora nas entrevistas iniciais – Temáticas: experiência com a leitura e experiência com a literatura ou com outros gêneros ficcionais.....	273
Quadro 23: Categorização das respostas da mediadora nas entrevistas iniciais – Temáticas: experiência com o computador e experiência de leitura literária e/ou de outros gêneros via computador.....	276
Quadro 24: Categorização das respostas da mediadora nas entrevistas iniciais – Temáticas: prática pedagógica em interface com o ensino de leitura e de literatura e prática pedagógica em interface com o ensino de mídias (com ênfase no uso do computador).....	278
Quadro 25: Categorização das respostas da mediadora nas entrevistas iniciais – Temáticas: interface entre mídia, leitura e literatura e expectativas para o ensino de literatura via computador.....	281
Quadro 26: Saberes e atitudes necessários à mediação da literatura via computador.....	289
Quadro 27: Categorização das respostas da mediadora nas entrevistas iniciais – Temática: experiência com os aprendizes.....	298

Quadro 28: Categorização das respostas dos aprendizes – Entrevistas finais e Registros no <i>blog</i> – Temáticas: falas, ideias e sentimentos que expressam relação de desconforto e de dificuldade com a leitura literária via computador.....	300
Quadro 29: Modalidades de leitura distribuídas nas sessões.....	310
Quadro 30: Categorização das perguntas de pós-leitura na leitura literária via computador, segundo as competências cognitivas desenvolvidas pelo leitor propostas por Vincentelli (2003).....	
Quadro 31: Categorização das perguntas de pós-leitura na leitura literária via livro impresso, segundo as competências cognitivas desenvolvidas pelo leitor propostas por Vincentelli (2003).....	337
Quadro 32: Categorização das respostas dos aprendizes – Entrevistas finais – Temática: experiência de registro no <i>blog</i>	342
Quadro 33: Categorização das respostas dos aprendizes – Registros no <i>blog</i> – Temática: falas que atestam o <i>blog</i> como instrumento de comunicação, de formação leitora e de formação literária.....	343
Quadro 34: Categorias referentes às contribuições do computador para a formação literária, no ponto de vista dos aprendizes e da mediadora.....	348
Quadro 35: Categorização das respostas da mediadora – Registros no <i>Portfolio</i> – Temáticas: reflexões teórico-metodológicas referentes ao ensino de literatura via computador – análises reflexivas da experiência de ensino-pesquisa.....	353
Quadro 36: Categorização das respostas dos aprendizes – Entrevistas finais e Registro no <i>blog</i> – Temática: contribuições do computador para a formação do leitor.....	353

Quadro 37: Categorização das respostas dos aprendizes – <i>Blog</i> e Entrevistas Finais – Temáticas: a recepção dos sujeitos aos textos e a recepção dos sujeitos aos suportes midiáticos e aos suportes de leitura.....	355
Quadro 38: Categorização das respostas dos aprendizes – <i>Blog</i> e Entrevistas finais – Temática: experiência estética do tipo <i>aisthesis</i> – relações de renovação do olhar, das percepções e das sensações, no contato com os textos.....	363
Quadro 39: Categorização das respostas dos aprendizes – <i>Blog</i> e Entrevistas finais – Temática: experiência estética do tipo <i>katharsis</i> – processo de identificação, experiência vicária relação de prazer e contrato ficcional.....	365
Quadro 40: Categorização das respostas dos aprendizes – <i>Blog</i> e Entrevistas finais – Temática: experiência leitora no computador em comparação com o livro impresso – preferências dos leitores.....	367
Quadro 41: As contribuições e as dificuldades da leitura literária via computador – Categorização das respostas dos aprendizes – Entrevistas finais e <i>Blog</i>	370

LISTA DE TABELAS

Tabela 01:	Demonstrativo de acesso a livros de literatura e ao computador	76
-----------------------	---	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.N.I.	Aluno não identificado
CGI	Comitê Gestor da Internet
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério de Educação
P.P.	Professora Pesquisadora
PISA	Programme for International Student Assessment
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
P.T.	Professora Titular
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
[...]	Indicação de um turno ou segmento interrompido
()	Informações contextuais a respeito das falas dos sujeitos
< >	Informações contextuais a respeito das transcrições
(())	Comentários da pesquisadora

SUMÁRIO

1.	A BUSCA PELA CASA DAS CHAVES.....	24
1.1	AS MOTIVAÇÕES INICIAIS: A PESQUISA E O ENSINO DE LITERATURA.....	24
1.2	A JUSTIFICATIVA DA TESE.....	27
1.3	QUESTÕES, OBJETIVOS E DELIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	35
1.4	OS REFERENCIAIS TEÓRICOS E O ESTADO DA ARTE.....	38
1.5	A ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	52
2.	O ENSINO DE LITERATURA VIA COMPUTADOR COMO OBJETO DE PESQUISA.....	55
2.1	O DESENHO DA PESQUISA.....	64
2.1.1	Acordos institucionais e metodológicos.....	64
2.1.2	Ecologia da escola e dos sujeitos.....	66
2.1.2.1	O olhar ecológico e a perspectiva qualitativa.....	67
2.1.2.2	A caracterização do <i>locus</i> e dos sujeitos.....	70
2.2.3	Encontros de formação com a professora.....	81
2.2.4	Planejamento das sessões de leitura.....	85
2.2.5	As sessões de leitura.....	97
2.2.6	Análise dos dados construídos.....	104
3.	A CHAVE HISTÓRICA DA LEITURA, DA LITERATURA E DO LIVRO.....	115
3.1	A CHAVE DO PASSADO DA LEITURA, DA LITERATURA E DO LIVRO.....	116
3.2	A CHAVE DO PRESENTE DA LEITURA, DA LITERATURA E DO LIVRO.....	136
3.3	A CHAVE DO FUTURO DA LEITURA, DA LITERATURA E DO LIVRO	145
4.	A CHAVE DA LITERATURA.....	159
4.1	UM CONCEITO DE LITERATURA URGENTE E PARA HOJE.....	165

4.2	A REINVENÇÃO DO LITERÁRIO	176
4.3	A GUERRA ENTRE A LITERATURA IMPRESSA E A LITERATURA ELETRÔNICA	191
5.	A CHAVE DA MÍDIA.....	215
5.1	A GERAÇÃO ELETRÔNICA: LEITORES EM MUDANÇA	216
5.2	A MÍDIA-EDUCAÇÃO E A ESCOLA: UM NOVO PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO?	228
5.3	A MÍDIA-EDUCAÇÃO, A LEITURA E A ARTE LITERÁRIA	238
6.	A CHAVE DO ENSINO DE LITERATURA VIA COMPUTADOR	247
6.1	A CHAVE DOS SUJEITOS	256
6.1.1	A chave dos aprendizes de literatura.....	256
6.1.2	A chave da mediadora de literatura.....	272
6.2	QUANDO A CHAVE E A FECHADURA SE ENCONTRAM.....	282
6.2.1	Quando os aprendizes e a mediadora se encontram: a chave da mediação pedagógica.....	283
6.2.2	Quando o ensino e a metodologia se encontram: a chave da andaimagem.....	291
6.2.2.1	A chave planejamento.....	295
6.2.2.2	A chave pré-leitura.....	302
6.2.2.3	A chave leitura.....	308
6.2.2.4	A chave pós-leitura.....	325
6.2.3	Quando o computador e a literatura se encontram: a chave do ensino literário via computador.....	347
7.	A CHEGADA À CASA DAS CHAVES.....	380
8.	REFERÊNCIAS.....	392
9.	ANEXOS.....	410

1. BUSCA PELA CASA DAS CHAVES



*Hão de ser as chaves que regulam e
graduam todas as coisas do mundo,
pensou Emília. Uma delas, portanto, é a
chave que abre e fecha as guerras. Mas
qual? (LOBATO, 2008, p. 17).*

1. A BUSCA PELA CASA DAS CHAVES

Hão de ser as chaves que regulam e graduam todas as coisas do mundo, pensou Emília. Uma delas, portanto, é a chave que abre e fecha as guerras. Mas qual? (LOBATO, 2008, p. 17).

A pesquisa *As contribuições do computador para a formação do leitor literário: uma chave para o ensino de literatura na escola* dá continuidade aos estudos desenvolvidos na interface literatura e prática pedagógica, e objetiva conhecer o processo de formação do leitor literário, no território das multimídias disponibilizadas pelo computador, enfatizando as contribuições dessa tecnologia para a formação literária. Esta investigação é decorrente do exercício da prática pedagógica, da pesquisa de mestrado *Literatura e Educação: um caso (uma casa) de inclusão*, concluída em 2009, e da participação em pesquisas desenvolvidas pelo Grupo *Ensino e Linguagem*, da Linha *Educação, Linguagem e Formação do Leitor*, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

1.1 AS MOTIVAÇÕES INICIAIS: A PESQUISA E O ENSINO DE LITERATURA

A necessidade de articular, em um processo investigativo, o ensino e a leitura de literatura com as multimídias computacionais surgiu do exercício constante de observar, problematizar e refletir em torno do trabalho escolar desenvolvido com o texto literário, em situações de pesquisa e de ensino.

Os estudos sistemáticos acerca do ensino de literatura, desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa *Ensino e Linguagem*, têm reafirmado a frágil formação dos professores e sua precária experiência leitora, a desmotivação dos alunos e a importância de se investir em novas estratégias que seduzam o leitor para o texto literário e, assim, viabilizem a sua formação leitora (AMARILHA, 1993; 1994).

É justamente nessa direção que está a pesquisa de mestrado *Literatura e educação: um caso(uma casa) de inclusão* (SOUZA, 2009), ao evidenciar o desafio da inclusão da literatura na escola e, igualmente, o desafio da inclusão da diversidade de leitores dos novos tempos na condição de leitores de literatura. Os resultados desse trabalho nos levam a pensar que a inclusão na literatura não pode ignorar a inclusão digital como luta social e escolar e, ainda, que a literatura, em seu

potencial inclusivo e transdisciplinar, permite e, muitas vezes, exige a pluralidade metodológica para atender aos diferentes leitores em formação.

No exercício da docência, em uma escola pública municipal, ao ministrar a disciplina Literatura Infantil para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, inserida no currículo, no ano de 2008, vivenciei o desafio de aplicar à arte literária um tratamento escolarizado, enfrentando as dificuldades (de espaço, de acervo, de trabalho coletivo, de incentivo institucional), a burocracia e a rigidez da instituição escola e constatando a diversidade de sentimentos e de recepções frente ao texto literário.

Também observei, nesse período, que muitos alunos mostravam-se desmotivados e desabilitados para lidar com uma arte de linguagem complexa, simbólica, metafórica e plurissignificativa. Diante desse quadro, percebi que os recursos materiais, espaciais e estruturais têm muita importância para a apreciação do literário, ainda que seja fundamental a presença de um mediador comprometido com a formação de uma atitude de prazer frente aos textos literários. O acesso ao livro individual, a uma variedade de recursos plásticos e concretos, a um espaço estimulante, atrativo e organizado, por exemplo, são condições que contribuem para o ensino de literatura.

Vale registrar ainda, nesse percurso, o fato de a disciplina Literatura Infantil haver sido extinta, em 2009, pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Natal, que assimilou a ideia de que esta não deveria estar isolada em uma única disciplina, mas sim ser parte integrante de todas as disciplinas básicas do currículo já consolidado para o Ensino Fundamental, principalmente da disciplina Língua Portuguesa.

Em decorrência dessa mudança, fui removida para o cargo de regente de laboratório de informática. Embora “desterrada” não deixei que se relegasse o valor formativo da literatura. Por isso mesmo é que me propus, em favor de meus alunos, o desafio de continuar formando leitores de literatura em um novo contexto e com os novos recursos de que dispunha na sala de informática. Assim, as mídias integradas ao computador passaram a ser aliadas na busca por um objetivo prioritário: a formação literária.

Nessa nova experiência, as aulas de literatura, que antes eram ministradas na sala de aula convencional, com o uso do livro e dos recursos plásticos, que, na maioria das vezes, eu mesma construía, passaram a acontecer no ambiente digital

do computador, no qual fazia uso das multimídias integradas a essa tecnologia, para proporcionar aos alunos a experiência da leitura literária em um novo suporte. Para a consecução dessa nova atividade, pesquisamos obras literárias na internet, visitamos bibliotecas de acesso gratuito, reunimos obras literárias lidas em um *blog* experimental, acompanhadas de recursos interativos e das mídias de som e imagem e utilizamos algumas obras disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC), no Domínio Público, do Linux Educacional (sistema operacional utilizado nas escolas do município).

Superadas as dificuldades de uso da tecnologia por parte dos alunos, percebi que o computador ampliava algumas possibilidades e quebrava algumas barreiras. O problema de acesso ao livro foi em parte atenuado pelo acesso aos *e-books* e aos textos eletrônicos, podendo os recursos plásticos serem substituídos e até enriquecidos em um ambiente multimodal, com a multiplicidade de mídias que exploravam o som e a imagem. Outro fator de relevância foi o avanço significativo do envolvimento e da concentração dos alunos. Alguns, que afirmavam não gostar de ler, passaram a ler literatura e a discuti-la com entusiasmo; os demais, por sua vez, demonstravam progressos expressivos na habilidade leitora.

Esses resultados que, em princípio, constituíam registros de uma regente de laboratório de informática, que mantinha o desejo de ser professora de literatura, com o tempo e com as experiências positivas de ensino-aprendizagem, tornaram-se provocações de pesquisa e fontes de reflexões sobre o processo de leitura no computador e sobre as contribuições dessa mídia para a formação do leitor literário.

Tais provocações instauraram uma problemática pedagógica inovadora, uma vez que derivaram a possibilidade de educar na/para a literatura, em um suporte de potencial formativo, com amplas alternativas de interação, motivação e identificação com as crianças da era digital.

O direcionamento para esse novo desafio, constituiu o marco decisivo deste processo investigativo, em que se enredam leitura, literatura, tecnologia do computador e formação de crianças escolares. Nesse diálogo, vislumbramos a importância da literatura para a formação linguística, cognitiva, social e afetiva do sujeito, entendendo essa interface como um espaço de reflexão das questões que perpassam a formação do professor-leitor e a democratização da leitura de literatura, diante das novas necessidades que emergem no cenário educacional. Em

particular, antevemos a mídia computador como uma via formativa e metodológica que pode contribuir para o ensino de leitura e de literatura no espaço escolar.

1.2 A JUSTIFICATIVA DA TESE

Partindo desses pressupostos, destacamos como principal relevância desta investigação a perspectiva de explorar a leitura de literatura, reconhecendo o computador como uma mídia que amplia as possibilidades de seu ensino, nos dois polos do processo educativo:

- *no ensino*, com a proposição de uma estratégia metodológica inovadora para a promoção da leitura e para o acercamento do texto literário, com as versatilidades de um suporte ágil, comunicativo, interativo, multimidiático e híbrido, facilitador de novas experiências com a linguagem literária;
- *na aprendizagem*, com o acesso do aluno aos textos literários, mediado por um suporte estimulador e convidativo, e a formação de habilidades leitoras e midiáticas, aliadas à imersão em recursos de multimídia próprios do computador.

O contexto em que essas mudanças nos modos de ensinar e aprender se fazem necessárias é justamente aquele em que a escola enfrenta dificuldades para acompanhar o progresso científico e tecnológico da pós-modernidade, momento complexo, confuso, epistemologicamente híbrido, de interações, de consumo e de saberes fragmentados (CORACINI, 2005).

Admitimos viver, hoje, na era eletrônica e digital, momento em que os meios de comunicação expandem-se, as multimídias tornam-se onipresentes, o acesso às informações e o exagerado volume destas exigem cautela e investimento na formação crítica por parte das instituições formadoras.

Santaella (2003) registra, como principais demarcadores dessa era digital, a emergência de novos caracteres culturais, de uma nova ordem econômica, social e educacional, de novas manifestações linguísticas e de transformações nas formas de comunicação e informação, lideradas pelas tecnologias.

Na visão de Jobim (2008), vivemos, na verdade, uma revolução digital, na qual a hegemonia dos suportes eletrônicos é inevitável, principalmente na vida daqueles que integram a geração dos “nativos digitais”, isto é, daqueles que já nasceram imersos no ciberespaço.

Nesses tempos de revolução digital e de profundas mudanças nas práticas sociais, escolares e leitoras, é possível observar que, embora a escola não possa evitar o impacto da tecnologia, tem mantido, dentro do possível, certa distância dos aparatos tecnológicos, reproduzindo um ambiente irreal e ilusório de escolarização, que não corresponde às necessidades educacionais e sociais atuais.

Segundo Demo (2007, p. 103), essa realidade marca a educação dos países menos avançados, em que

a escola não é o mundo no qual a criança vai viver mais tarde, e isto, em grande parte, pela distância tecnológica. [...]. Em escolas mais avançadas são oferecidas às crianças toda sorte de acesso ao ciberespaço, realidades virtuais, jogos eletrônicos e uso de computador e internet em sala de aula. Entre nós, esta realidade parece distante para a grande maioria não só dos alunos, como também dos professores. [...]. Na vida real, em especial no mercado, tais equipamentos tecnológicos serão o ambiente natural da produtividade e mesmo da qualidade de vida em geral.

É bem verdade que a escola, na maioria das vezes, embora cercada por informações fragmentadas e desconexas, que não se traduzem em conhecimento, não tem sido o mundo no qual a criança vive hoje. Ao contrário, revela-se o lugar da resistência ao novo, ao complexo, ao tecnológico e a tudo mais que possa provocar mudanças para um sistema institucional rígido, burocrático e vitimizado pela acomodação e pela desmotivação. Por se mostrar assim ensimesmada, simplifica os saberes e desconsidera os diferentes modos de ensinar e de aprender, em vez de se abrir às possibilidades do mundo complexo, sistêmico, interligado e global (MORIN, 2009).

No trato dessa realidade, avolumam-se as produções que discutem sobre o tema do impacto das novas tecnologias na educação, tomando-o como pauta emergencial do século XXI. Linhas de pesquisa se debruçam sobre essa questão, ao mesmo tempo em que intelectuais começam a considerar a possibilidade de a educação ser uma prática mediada não somente pela tecnologia mas também

ampliada para além das distâncias, dos métodos e dos recursos tradicionais. Todavia, no âmbito das escolas, professores se apegam a seus métodos e convivem com o medo do novo, das tecnologias e do computador, o que nos parece ser uma justificativa viável para o fato de a significante quantidade de estudos não se ter convertido, necessariamente, em mudanças imediatas e de aplicação prática nas instituições educativas.

Embora contabilizemos toda essa vasta produção em torno das tecnologias educacionais, ainda é insuficiente a discussão sobre a utilização das novas tecnologias integradas ao computador para o ensino específico da leitura de literatura. Em sendo assim, a possibilidade de explorar o ensino de literatura, na interface entre mídia e educação, situando-o nesse cenário de revolução tecnológica e ressaltando a sua relevância formativa, é justificativa pertinente para esta investigação.

Havemos de convir que as transformações tecnológicas têm mobilizado mudanças nas concepções e nas práticas de leitura, o que repercute diretamente na relação do leitor com o texto literário. Também as mídias têm exigido a quebra de paradigmas e inovações mais globais relacionadas à formação cultural, midiática, artística e às práticas de leitura e de letramento.

Coracini (2005) institui duas concepções de leitura emergentes e necessárias na perspectiva da pós-modernidade. A primeira trata a leitura como processo discursivo – sócio, histórica e ideologicamente constituído; e a segunda, “como processo virtual, consequência das novas tecnologias e, portanto, de uma certa visão de pós-modernidade, atravessada pela ideologia da globalização” (CORACINI, 2005, p. 22). Ao aprofundar as duas concepções, a autora destaca a importância de formar o leitor para um novo texto que surge e que, por seu suporte “multimidiático”, exige novas formas de leitura, “leitura em cascata ou arborescente, alinear, leitura de verdadeiros hipertextos. [...]. A participação do leitor pode ser maior ainda quando livros eletrônicos são utilizados para fins pedagógicos” (CORACINI, 2005, p. 34).

Com isso, as novas formas de ler requerem estudos que expliquem a relação do leitor com o texto, quando imerso no ambiente virtual das multimídias computacionais, podendo assim subsidiar a prática de formação do leitor pós-moderno.

Ao problematizar os novos modos de ler, frente às linguagens híbridas tecidas nas máquinas multi/hipermidiáticas, Santaella (2004) atenta para o fato de que os

leitores de arquiteturas fluidas, leves e voláteis do ciberespaço diferenciam-se do leitor de livros, pois cada forma de ler “é protóptica de um tipo de suporte e sistema de codificação de mensagens. [...]. A linguagem hipermídia presente nos ambientes imateriais do ciberespaço inaugura uma maneira nova de ler” (SANTAELLA, 2004, p. 177).

Diante dessas novas formas de ler, realizadas dentro e fora da escola, os educadores que nela pretendem formar leitores não podem ficar alheios às novas relações que os aprendizes estabelecem com os textos nos mais variados suportes. É, pois, imprescindível pensar em novas estratégias que viabilizem a prática educativa de formação literária, em um novo tempo, em um novo lugar e em uma nova linguagem.

Essa busca conduzirá a uma abertura para os métodos globalizados e dialéticos (ZABALA, 1998), que possibilitam o exercício de um currículo transdisciplinar e potencializam a pluralidade de mediações com diferentes suportes e gêneros de fácil aceitação pelos jovens e pelas crianças, bem como amplas possibilidades de leitura.

Além dos estudos das novas tecnologias e da comunicação, teóricos da leitura e da literatura também começam a despertar para essa questão, acentuando-a como relevante em um projeto educacional para o século XXI. Dentre eles, Lajolo e Zilberman (2009) definem a leitura como uma constante preocupação, devido às inúmeras transformações pelas quais passam os suportes de escrita e os leitores que, consequentemente, anseiam por novas práticas de ensino. Nessa discussão, as autoras chamam a atenção para as constâncias e mudanças na prática de ler, para os novos suportes que carregam a escrita e para as recepções aos suportes e aos novos gêneros midiáticos que emergem.

É perceptível, nas questões levantadas por essas autoras, a tensão que se cria no território da leitura, sobretudo no da literatura, com a expansão dos meios tecnológicos. Para alguns, o livro, suporte consolidado para a leitura literária, está ultrapassado e não faz parte da lista de aparelhos multimidiáticos dos quais todos começam a depender na era digital. Lajolo e Zilberman (2009, p. 30) compreendem a tensão, na qual “o livro [...] vê-se perante um concorrente que o intimida, por que disputa a mesma clientela”.

Em meio a essa preocupação, emerge a pergunta, que é também fonte propulsora desta pesquisa: sobreviverá a literatura, em seu suporte convencional, o

livro, frente às novas tecnologias? É possível que, nas práticas leitoras, computadores e livros convivam em harmonia?

É fato que a literatura, na atualidade, já pode ser encontrada em dispositivos digitais (RETTELNMAIER, 2009), seja por meio de *e-books* e livros simulados, seja por meio de poesias e microcontos. Do mesmo modo, expande-se a literatura eletrônica, criada exclusivamente para interface digital (HAYLES, 2009). Segundo Miguel Rettenmaier (2009), apesar de estudos conservadores e contrários, que reforçam a distância entre a literatura e o computador, já há uma literatura na rede à espera do leitor que convive no ciberespaço.

Partindo dessa constatação, observamos que a literatura, além de sobreviver no livro, começa a encontrar vida no mundo multimidiático computacional e, por isso, deve ser reconhecida e tratada nesse meio e valorizada como formativa e humanizadora da escola e das próprias relações midiáticas.

Ainda na visão de Miguel Rettenmaier (2009), não devemos direcionar as preocupações para o suposto fim do livro e da literatura, mas para a ausência (e urgente necessidade) de práticas que formem leitores, buscando diferentes estratégias e considerando a realidade digital que se apresenta de forma “escancarada”, pois

de uma maneira ou de outra, de um suporte a outro, de um meio a outro, nada se exclui ou se anula. Das tantas mídias que circulam em torno dos jovens leitores ou autores, o livro ainda há! Embora a discussão sobre o fim do livro esteja superada, é fundamental que, na escola, não se desvinculem, em nome da pretensa supervalorização do impresso, os livros das demais produções culturais, sejam elas banalizadas pela tecnologia, sejam elas de outras fontes, em outros gêneros artísticos, verbais ou visuais. Nesse sentido, dar aula de literatura é dar aula de leitura de mundo, reaprendendo a ler o mundo (RETTELNMAIER, 2009, p. 91).

Esse entendimento de que os inimigos da literatura não são as mídias tecnológicas é importante. Mas também é fundamental refletir sobre a ausência de políticas e práticas de formação de leitores e de mediadores. Como nos alerta Lucas (2001), é imprescindível atentar para a abertura mercadológica e cultural para livros de baixa qualidade e para a desvalorização dos saberes humanos veiculados pela literatura. O tratamento que a escola tem dado ao livro literário e à tecnologia, acrescenta o autor, demonstra que os motivadores mercadológicos e neoliberais são responsáveis por uma educação que “está sendo orientada para formar

consumidores de mercadorias tidas como indispensáveis pela propaganda. [...]. A sociedade está sendo dirigida para impor uma educação cada vez mais técnica, o que equivale a dizer: cada vez menos literária" (LUCAS, 2001, p. 22).

Defendemos, nesse sentido, que a literatura precisa ser situada e (re)conhecida no ciberespaço tecnológico, de modo que possa conviver harmonicamente com ele. Só assim, a escola poderá se abrir para as novas tecnologias e para as artes formativas e humanizadoras, como forma de resgate ao literário.

Insistimos, portanto, na permanência da luta preconizada por Delors (2003) para harmonizar o desenvolvimento científico e tecnológico com os valores essenciais da vida e da escola, resgatando a ética e a estética e valorizando as artes, a cultura e as novas tecnologias. Para isso, acreditamos que arte literária e tecnologia não se excluem; pelo contrário, podem ser aliadas em um ensino tornado consciente e enriquecedor, no trato do texto e do ambiente virtual multimidiático.

Para esta pesquisa, em que tomamos a literatura e a tecnologia como aliadas, escolhemos o computador como instrumento de mediação e como objeto de ensino, pelas perspectivas que ele abre para a manipulação da escrita e, consequentemente, para a leitura. Como nos diz Katherine Hayles (2009), os computadores abrem possibilidades artísticas inovadoras no tratamento dos textos.

Santaella (2003), ao problematizar as culturas e artes do pós-humano, dá destaque ao computador, definindo-o como a mídia das mídias que, com seu potencial semiótico, colonizou a produção cultural. No terreno das multimídias, a autora caracteriza o computador como um

sistema amplamente disseminado que dá ao usuário a oportunidade de criar, distribuir, receber e consumir conteúdo audiovisual em um só equipamento. [...] combina as funções de criação, de distribuição e de recepção de uma vasta variedade de outras mídias dentro de uma mesma caixa (SANTAELLA, 2003, p. 20).

Trata-se de uma máquina, acrescenta ela, que no seu processo de "mastigar tudo", da linguagem impressa ao cinema, reúne as mídias e as artes, reconfigurando-as. Como vimos, a literatura eletrônica, isto é, construída exclusivamente para a interface digital, já é uma realidade e, portanto, precisa ser escolarizada, com vistas à garantia da formação do leitor crítico e preparado para

lidar com os “bytes” coloridos e convidativos dessa máquina de entradas hipertextuais e “hiperimagéticas”.

Também já é real o fato de que assim como a literatura está presente no computador, o computador está começando a entrar na escola. No Brasil, isso vem se concretizando por meio de programas como o ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional, que, sob a regência do MEC, compra, distribui e instala computadores nas escolas públicas de educação básica para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e de ensino médio.

Experiências como essa precisam expandir-se; afinal, o computador, ao ser incluído nas estratégias educativas, poderá ser um grande aliado na difícil tarefa de formar leitores, já que aproxima a escola do mundo híbrido, imagético e carregado de informações das crianças escolares da atualidade, pois,

mesmo que nem todas as premonições se efetivem, cumpre discernir que as esperadas fusões, via computador, já estão, de certa forma, sendo antecipadas no hibridismo e nas misturas entre as formas, gêneros, atividades, estratos e segmentos culturais, e meios de distribuição e interação comunicacionais que estamos experenciando, como se a dinâmica fluida dos processos culturais no mundo presencial já estivesse colocando nossas sensibilidades em sintonia com as dinâmicas virtuais da cultura ciberespacial em curso (SANTAELLA, 2003, p. 71).

Sob essa perspectiva, o computador revela-se um suporte viabilizador da formação literária na escola, como um instrumento hipertextual que coloca em ação um leitor participativo, em um contexto dinâmico de leitura em diversos níveis midiáticos, por meio de multimídias que funcionam como mediações semióticas.

Na análise de Rettenmaier (2009), é possível conciliar esse instrumento com a literatura, na articulação da subjetividade do leitor com uma outra estética hipertextual

marcada por uma textualidade feita em camadas, multimídia, fragmentada e estabelecida em uma nova condição, a qual separa o armazenamento do texto de sua performance, de sua apresentação, ou, se quisermos, de sua atualização. A literatura outrora guardada, em repouso, nos livros fechados e apresentada ou representada nos livros abertos, se dispersa por uma momentaneidade imprecisa através de múltiplos terminais de computador, saída de múltiplos servidores, em códigos que alimentam os sistemas e que são tanto interpretados pelas máquinas quanto reconvertisdos em linguagem humana (RETtenmaier, 2009, p. 4).

Apostamos, da mesma forma, que é possível um diálogo entre literatura e tecnologia, em favor da permanência dessa arte na escola, ainda que seja necessário revesti-la com uma nova silhueta estética, em sua função formativa. Isso porque assim como a literatura pode ser entendida no contexto atual como uma tecnologia de marcas muito próprias e predominantemente linguísticas, a tecnologia também deve ser compreendida em sua função educativa. Na visão de Withrow (apud DEMO, 2007, p. 107), a tecnologia deve ser compreendida, ainda, em sua função experiencial, pois “abre novas experiências vicárias que podem tomar o lugar tanto dentro da escola quanto fora da sala de aula. [...] pode proporcionar experiências reais do mundo e permitir às pessoas de diferentes idades interagir com problemas comuns”.

Essa assertiva aproxima, sobremaneira, a tecnologia da literatura, em sua possibilidade de promover experiências humanas em linguagem simbólica. Não obstante, outras aproximações também são possíveis; basta ponderarmos sobre o fato de que o acesso ao computador exige o domínio da leitura, proporcionado pela literatura; de que a literatura está mais acessível graças à sua difusão em meios tecnológicos; de que a literatura humaniza o usuário da tecnologia tornando-se fundamental na sua formação de leitor imersivo na multimídia; de que a tecnologia promove novas formas de participação do leitor na leitura do texto e possibilita novas viagens culturais pelas formas de produções literárias. Além disso, cabe lembrar que toda a literatura da atualidade, mesmo a impressa, passa pelo computador, em processos de digitalização dos textos verbais e não-verbais, o que imprime nela certa “essência eletrônica” (RETtenMAIER, 2009).

Partindo dessas constatações, consideramos relevante investigar as contribuições que o computador pode oferecer para a formação literária de crianças escolares, nas muitas questões que se abrem: as possibilidades de transposição da linguagem literária para o meio multimidiático; a conceituação da literatura eletrônica, do processo de leitura no computador e do perfil do leitor nascido na era digital; as concepções e práticas de leitura que se transformam em face de um mundo reconfigurado pelas novas tecnologias; a recepção do leitor ao texto em ambiente virtual e as habilidades leitoras formadas pela mediação das multimídias.

Essas questões se fazem relevantes em um tempo em que a escola precisa estar aberta para o novo *eu tecnológico*, cuja maneira de interagir com o texto é peculiar e determinada pelas experiências nesse novo tempo.

Resulta de tudo isso a urgente necessidade de se repensarem as metodologias, os currículos, os conteúdos e as avaliações em nome, inclusive, da sobrevivência da própria escola como instituição importante à sociedade e aos jovens. Resulta disso fazer da escola um lugar que valha às crianças e aos adolescentes como espaço significativo [...]. Resulta disso tudo que o ensino de leitura, a mediação leitora e a formação de sujeitos letrados em literatura deixem de ser disciplinares e lineares e passem pelo processo de desafio e de interesse que mobiliza os jovens de hoje (RETTENMAIER, 2009, p. 78).

Entretanto, é importante seguirmos esse percurso com consciência do valor da literatura e do suporte livro para a formação do leitor, da necessidade de fortalecimento das práticas de formação do professor mediador de leitores e, da mesma forma, com o olhar voltado para o potencial educativo das novas tecnologias.

Essas são razões deveras suficientes para justificar a articulação da literatura com as novas tecnologias, especificamente com a mídia computador, tomando-o como suporte de educação literária, não com o simples intuito de defender um trabalho de formação leitora com essa tecnologia, mas sim de defender um trabalho sistemático com o texto literário, de modo que essa arte possa ser democratizada na escola, com uma nova possibilidade de mediação.

Parece inquestionável o fato de que a literatura e a tecnologia não se podem apresentar distanciadas em uma proposta de formação educativa, cidadã e cultural, fundamental neste contexto em que educamos.

1.3 QUESTÕES, OBJETIVOS E DELIMITAÇÕES DA PESQUISA

Tomando como eixos desta investigação os aspectos constituintes da leitura e do ensino de literatura, mediante a tecnologia do computador, isto é, o texto, o mediador e o leitor, consideramos como norteadoras da pesquisa as seguintes questões:

- Quais as contribuições do computador, com suas multimídias integradas, para a formação do leitor de literatura?
- Como se apresentam os textos de literatura no suporte computador?
- O que é literatura eletrônica?

- Como se dá a interação do leitor com o texto literário, em diferentes suportes computacionais multimidiáticos e em diferentes gêneros?
- Quais as especificidades da mediação do professor na leitura literária realizada nos suportes computacionais multimidiáticos?

Orientando-nos por tais questionamentos, privilegiamos como objeto de estudo *a contribuição multimidiática do computador para a formação literária de crianças escolares*, partindo da tese inicial de que *o computador, por meio de suas multimídias disponíveis e integradas, pode contribuir para a formação literária desses aprendizes, em situação escolarizada*. No tratamento desse objeto, delimitamos algumas circunstâncias nas quais a pesquisa deve ser considerada.

De modo específico, aprofundamos os estudos sobre a teoria da literatura e da leitura, na intenção de analisarmos os textos que se apresentam como literatura, no computador, e de confrontar o conceito de literatura que assumimos com o conceito de literatura eletrônica. Com essa pretensão, buscamos compreender as formas de recriação e/ou transposição desse texto para a mídia computador, assim como as características desse novo texto que foi constituído, principalmente no que se refere à relevância de seu plano de expressão, à sua integridade linguística e artística, e às mudanças que essas características imprimem no processo de leitura. Nesse enfoque, serão especificados os traços de recepção do leitor e observadas as contribuições pedagógicas dos novos ambientes e recursos de ensino literário.

Frente a essa possibilidade de conceber o computador como um caminho para a construção de habilidades leitoras (e sendo ele uma das tecnologias que compõem o ciberespaço), julgamos necessária uma imersão nos estudos sobre as novas tecnologias. Além desse aprofundamento teórico, realizamos uma intervenção pedagógica numa turma de 5º ano de escola pública municipal, da cidade de Natal–RN, com sessões de leitura que exploraram diferentes textos nos suportes computador e livro, assinalando as recepções dos leitores e as possibilidades de mediação pedagógica. Nessa intervenção, implementamos oito sessões de leitura, nas quais foram lidos textos de literatura eletrônica, textos em *flipalbum/flipbook* e em livro impresso, com a mediação da professora titular da turma.

O objetivo que nos propúnhamos era o de experimentar e sugerir alternativas de trabalho com a literatura, de tal modo a potencializar a atuação de professores que lidam com o desafio de formar leitores na era digital, ampliando, suas

possibilidades no ensino de leitura e literatura e, em deriva, facilitar o uso das tecnologias educacionais constituintes do computador. Mas vale enfatizar que o foco é a formação literária na escola por uma nova via midiática, diretamente relacionada à formação de habilidades para o uso da mídia computador, uma vez que a leitura nessa mídia exige outras habilidades do leitor que passam por funções cognitivas específicas.

O alcance desse saber, sem dúvida, auxiliará o professor no atendimento à diversidade de leitores que estão imersos na era digital; consequentemente, já bastante identificados com as multimídias. Esta abordagem, portanto, poderá ser a fonte subsidiária para impulsionar o desempenho do professor em seu papel de mediador da literatura e das novas tecnologias, respeitando o seu estatuto de arte literária e os interesses, os sentimentos, os anseios, a habilidade leitora e o modo de aprender do leitor que surge nessa nova era.

Decerto, não alimentamos a pretensão de ver estabelecida a articulação entre esses dois campos por uma ação imediata do trabalho pedagógico; mas visamos sugerir caminhos apoiados no valor formativo da leitura de literatura e no potencial educativo das novas tecnologias.

Além do mais, julgamos importante esclarecer que nos opomos, com este trabalho, a qualquer abordagem pragmática, técnica e utilitária da literatura, justamente por compreendermos que esta, em sua natureza complexa, artística e simbólica, possui um fim educativo em si mesma. E muito embora saibamos que os suportes e os recursos modificam as práticas e os modos de ler, enxergamos a literatura como uma construção artística que tem força social e cultural, o que justifica sua presença na educação do sujeito e a revela como fundamental para o seu desenvolvimento.

Em contrapartida, o computador também assume sua força midiática, cultural, social e educacional, de modo que não será minimizado por nós como um meio utilitário para um fim de formação literária, mas enxergado em sua potencialidade formativa, experiencial e comunicativa, em função do próprio ensino midiático.

Nos limites do circunscrito, objetivamos, *conhecer as contribuições das multimídias integradas ao computador para o ensino de literatura, em uma escola de Natal-RN*. Desse objetivo maior, desdobram-se os seguintes específicos:

- refletir sobre os textos de literatura que se apresentam no computador;
- conhecer o conceito de literatura eletrônica;

- compreender a recepção do leitor ao texto literário na mídia computador, comparando-a com a recepção ao texto literário no meio impresso;
- perceber as especificidades da mediação do professor na leitura literária via computador.

1.4 OS REFERENCIAIS TEÓRICOS E O ESTADO DA ARTE

As discussões teóricas sobre literatura e sobre as novas tecnologias educacionais têm percorrido caminhos distanciados, o que demonstra a ausência de um diálogo sistemático entre os dois campos. Isso se deve, em parte, a uma tênue articulação entre os problemas que emergem na prática pedagógica e as pesquisas educacionais que constroem proposições teórico-metodológicas.

Diante disso, importantes interlocuções educacionais são negligenciadas, permanecendo a distância entre teoria educacional e prática pedagógica. Na aula de literatura, por exemplo, ainda são aplicados modelos tradicionais, moralistas, cartesianos e disciplinares, em detrimento de novas tendências tecnológicas, interdisciplinares e transdisciplinares.

E ainda que possamos identificar, por um lado, avanços significativos nas proposições teóricas que reconhecem a importância da leitura de literatura para o desenvolvimento e para a aprendizagem do público infanto-juvenil, por outro lado, deparamo-nos com estudos que apontam para a necessidade de estratégias inovadoras, capazes de viabilizar a leitura literária no espaço escolar. Com essa base, consideramos, para a construção do referencial teórico desta tese, os eixos da leitura, da literatura, da mídia, da mídia-educação e da mediação pedagógica.

Dentre as reflexões teóricas que contribuem para a compreensão da arte literária, em seus aspectos conceituais e elementos definidores, destacamos os estudos de Eco (1972; 2003), Calvino (1990), Cândido (2012), Culler (1999), Hunt (2010), Lajolo (1982), Pacheco (2004), Paulino (2008), Pound (2006) e Sartre (2006).

Esta pesquisa está pautada no conceito de literatura como arte, vez que considera sua variabilidade social, histórica e cultural, bem como sua complexidade e natureza transdisciplinar. Esse modo de compreensão que institui a literatura como arte, enredada, pois, na esfera estética (PACHECO, 2004), possibilitou-nos o

desvendamento de suas potencialidades formativas em ambiente de multimídias computacionais.

Essa perspectiva já se anunciava em Eco (1972), que nos apresenta a literatura como uma forma de arte diferente, na sua matéria, na sua forma de expressão e na relação com seu leitor. Trata-se, portanto, de uma produção artística distinta das demais em aspectos materiais, estéticos, psicológicos, sociológicos e formativos.

No que se refere aos aspectos materiais e estéticos, podemos dizer que a literatura é uma arte tecida por palavras, ou seja, é uma arte que coloca a linguagem verbal em primeiro plano (CULLER, 1999). Em outras palavras, ela chama atenção para si e adota recursos sonoros, metafóricos, rítmicos e outros mais que possam impactar e levar ao reconhecimento de que “isso só pode ser literatura!”. É certamente aquilo que Culler (1999) chama de literariedade (qualidade literária) na descrição geral da natureza do objeto literário.

Sartre (2006), por sua vez, remete-nos às formas de interação psicológicas e sociais ao diferenciar a arte literária das outras. Ele explica que ela se expressa e interage com o leitor por palavras e significados. Necessariamente, utiliza-se de signos para interagir com algo exterior e criativo que provoque a indignação, a cólera, a emoção e os sentimentos daquele que a lê, desencadeando, assim, uma grande e profunda repercussão em seu interior.

Vislumbrando a literatura como arte, devemos considerar, na interface entre o texto literário e a tecnologia do computador, o potencial da arte literária para suscitar modos diferentes de interação e de comunicação; para promover experiências com a linguagem e com o mundo a que ela remete; para provocar sensações e sentimentos do ser; para, enfim, humanizar e promover a inclusão social e cultural (SOUZA, 2009).

Na abordagem histórica da leitura, da literatura e do livro, privilegiamos Fischer (2006; 2009), Martins (1996) e Manguel (1997); já na busca pelo entendimento dos processos de evolução das práticas leitoras e das transformações sofridas pelos leitores, dialogamos com Chartier (1998), que oportunizou uma rica reflexão comparativa entre o leitor de literatura e o navegador do computador.

Também vale registrar que, além de situarmos a literatura em uma perspectiva histórica e artística, focalizamos o literário em uma situação de ensino escolarizado, nas correlações com a prática pedagógica. Sobre esse diálogo,

contamos, principalmente, com o respaldo das pesquisas desenvolvidas por Amarilha (1993; 1994; 2006; 2009), Paulino (2008), Soares (2002), Turchi e Silva (2006).

Os resultados dessas pesquisas apontam para a necessidade de foco em dois eixos da formação leitora: as estratégias que viabilizam a prática leitora em ambiente escolar e a relação de professores e aprendizes com diferentes textos de ficção. Assim sendo, encontramos aproximação entre os objetivos de nossa investigação e as questões em pauta, na articulação literatura e prática pedagógica, uma vez que experimentamos uma estratégia que colaborou com a prática leitora em ambiente escolar e, ao mesmo tempo, analisou textos e observou a relação dos leitores com os textos e com as estratégias.

Num direcionamento ao processo escolarizado da leitura de literatura, mais uma vez, estabelecemos diálogo com Souza (2009), pois, na tentativa de identificarmos as contribuições da literatura para a inclusão social na escola, experimentamos diversas estratégias para o ensino literário. Além disso, percebemos bastante evidente o valor dos diferentes recursos e da mediação de objetos concretos e interativos promotores da democratização da arte literária entre a diversidade de leitores em formação.

Nessa relação, discutimos a mediação pedagógica no enfoque do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da literatura. Consideramos, para tanto, em termos mais gerais, as contribuições de Freire (1996), Vigotski (1998), Vincentelli (2003), Moran, Masseto e Behrens (2012) e Cazden (1991), e, em termos específicos, dirigidos ao ensino de leitura, a teoria de Graves e Graves (1995).

No âmbito das linguagens multimidiáticas, a mediação foi debatida em sua amplitude para além da ação do professor. Para entender essa perspectiva, investigamos as formas de mediação semiótica, desencadeadas por um processo de interação com a linguagem, abordadas por Vigotski (1998) e por Santaella (2003), na discussão da mediação das mídias e ciberculturas.

Com essa base, problematizamos, neste estudo, o ensino de literatura, com o olhar voltado para os “recursos mediadores multimidiáticos”; para as proposições metodológicas e para os diferentes modos com que cada aprendiz se educa e se deleita ao ler o texto literário no computador, o que vai ao encontro das preocupações consideradas relevantes nessa interface e da tentativa de aliar novas possibilidades estratégicas para tornar viável o ensino literário.

Mesmo assim, admitimos que a literatura ainda é vista, por muitos, como uma questão antagônica às discussões acerca das novas tecnologias, enquanto a leitura tem ocupado as preocupações daqueles que discutem o impacto da era digital nas práticas leitoras sociais e pedagógicas. É comum deparamo-nos com abordagens sobre a formação de leitores em diferentes linguagens, o que contempla, seguramente, os meios digitais e tecnológicos, bem como a leitura do texto escrito em diferentes suportes midiáticos, tais como o *blog*, fórum virtual, jornais, revistas, bate-papos e redes sociais.

Porém, antes de adentrarmos nas especificidades da leitura em ambientes virtuais e suportes tecnológicos, precisamos compreendê-la em sua dimensão mais geral, em se tratando das experiências que ela proporciona ao leitor no contato com a escrita. Com esse intuito, apropriamo-nos da ideia de Smith (1999; 2003), de que a *leitura* é um processo no qual a *compreensão* é preponderante e definidora do próprio ato de ler, para, em seguida, aprofundarmos as características desse processo que o tornam social, comunicativo, dialógico, reflexivo, afetivo, experencial, inclusivo, interacional e transformador. Para a compreensão desses aspectos constituintes do ato de ler, apoiamo-nos em Jouve (2002), Leenhardt (2006), Martins (2003), Paulino (2008), Santos (2004) e Soares (2002).

Nesta abordagem, entendemos que a leitura literária foi especificada pelo novo suporte de mediação, com variações no próprio modo de ler, na atribuição de sentido, no funcionamento da mídia, no manejo das interfaces, na recepção do leitor e na mediação do professor.

Na abordagem sobre a influência das novas tecnologias nas práticas leitoras, destacamos as contribuições das obras: *_Não contem com o fim do livro* (2010), de Umberto Eco e Jean-Claude Carrière, *Apocalípticos e integrados* (2008), também de Umberto Eco e *Sobre Educação: diálogos* (2003), de Paulo Freire e Sérgio Guimarães. Nesta última, Freire pontua a importância de uma avaliação crítica acerca das mídias no cenário escolar, valorizando-as como objetos formativos da realidade educativa atual.

Dentre essas especificidades, evidenciamos a aproximação do leitor-navegador com o leitor que passeia pelas páginas de um livro completando-o, na condição de coautor, em um processo que exige participação efetiva do sujeito da recepção. Para essa experiência na leitura do texto impresso e na leitura do texto em meio digital, tomamos como apporte a teoria da estética da recepção, na

perspectiva de Iser (1979; 1996), na qual o leitor é considerado atuante no processo de leitura, que, por sua vez, é entendido como um acontecimento interativo. Consideramos, ainda, as contribuições de Stierle (1979) e de Jauss (1979) para o entendimento da recepção da obra em determinado contexto histórico e para a caracterização da experiência estética.

Contudo, reconhecemos que essa coautoria se estabelece de maneira diferente devido às marcas dos suportes que determinam o perfil de seus leitores. Rettenmaier (2009), ao tratar das especificidades leitoras e interativas ocorridas nos meios multimidiáticos, constata que, nesse ambiente, o leitor está situado em uma rede colaborativa e dinâmica e exige novas estratégias de leitura e de ensino. Nessa particular dinâmica, nasce um novo leitor: *o homo zappiens*. Esse *homo zappiens*, como o batiza o autor,

aprende muito cedo que há muitas fontes de informação. [...]. Esse novo sujeito, que parece ter conquistado autonomia à revelia dos discursos pedagógicos mais avançados, teria em si algumas habilidades peculiares. [...] estaria dotado de uma peculiar habilidade icônica. [...] o que implica uma habilidade multimídia que se sobrepõe às restrições do saber conceitual e descritivo. [...] parece não se importar com a sobrecarga de informações em códigos variados. [...] sabe, sem problemas, executar várias tarefas concomitantemente. [...] consegue lidar com diferentes níveis de atenção. [...] é capaz de distinguir rapidamente distintos gêneros e enunciadores visuais. [...] por seu poder de trafegar entre fragmentos (RETTELNMAIER, 2009, p. 76).

O trajeto desse novo leitor pelo texto é similar ao trajeto realizado na leitura literária, essencialmente não linear. Ele trafega por hipertextos e *hiperlinks*, que abrem novas telas e vão compondo um texto híbrido, conforme os seus interesses. Assemelha-se, assim, a um processo de descoberta e composição individual. Esses novos modos de ler, que desafiam os modos de ensinar, ocorrem, pois, como uma construção participativa e dinâmica, com base em objetivos e interesses pessoais.

Zilberman e Lajolo (2009) também alertam para as mudanças nas formas de ler, diante das novas escritas que surgem, fazendo o seguinte pronunciamento: “Mudando de pele, a escrita desafia o leitor, a quem cabe – por meio do gesto interpretativo da leitura – refazer o elo e retomar a parceria” (ZILBERMAN; LAJOLO, 2009, p. 19). Com esse dizer, as autoras ponderam sobre o fato de que a leitura tem suas práticas transformadas e seus leitores configurados em um novo perfil.

Cabe, portanto, aos mediadores, desenvolver a competência leitora dos aprendizes sem privá-los da experiência de sentir prazer, muito além do mero ato de aprender a ler.

A necessidade de compreendermos essas mudanças no ato da leitura e, sobretudo, as inovações oferecidas pelo suporte computacional, aproximou-nos das discussões a respeito da multimodalidade presente na linguagem literária, assim como das recriações digitais do literário. Na compreensão desse contexto, recorremos a Cope e Kalantzis (2003), a Kress (2001) e a Amarilha (2011).

Em âmbito nacional, vale fazer o registro de que as investigações de Lucia Santaella (2004) também corroboram para essa compreensão e chamam a atenção para o fato de que o novo leitor, aquele imerso no ciberespaço, terá (ou já tem) outras referências e aptidões que interferem diretamente na capacidade de ler. A autora caracteriza a leitura no território das hipermídias, formulando a seguinte concepção:

A leitura orientada hipermidiaticamente é uma atividade nômade de perambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos que vão se unindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis. É, pois, uma leitura topográfica que se torna literalmente escritura, pois, na hipermídia, a leitura é tudo e a mensagem só vai se escrevendo na medida em que os nexos são acionados pelo leitor-produtor (SANTAELLA, 2004, p. 175).

As pesquisas coordenadas por Santaella, no Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, oferecem-nos um rico referencial em que se contemplam desde as questões mais voltadas para a leitura e para a cultura das mídias – como as transformações nos modos de leitura, o perfil cognitivo do leitor imerso no ciberespaço, o pensamento humano diante do processo de hibridização dos meios e das linguagens sonoras, verbais e visuais – até as questões mais específicas dos meios e processos comunicativos na era a digital, como a compreensão do computador, da arte e da cultura.

Também lhe são debitados vários conceitos que desafiam a nossa reflexão em um novo território de pesquisa, o território das multimídias. Sua concepção de *ciberespaço*, coloca em voga um espaço informacional que se abre para o leitor como lugar de interação, troca e manipulação de informações multidimensionais. Desse conceito decorre o de *cibercultura*, como sendo aquela cultura que se

constrói no ciberespaço, especificamente no computador, e se caracteriza por ser heterogênea, descentralizada e baseada na autonomia do produtor de cultura e de conhecimento. Na sequência, visualizamos o *leitor imersivo*, “aquele que desenvolve disposições e competências que o habilitam para a recepção e resposta à densa floresta de signos em que o crescimento das mídias vem convertendo o mundo” (SANTAELLA, 2004, p. 47). Trata-se de um tipo diferente de leitor, que nos interessa de modo particular, na mira de um trabalho de formação literária, em que o aprendiz irá navegar pelas informações híbridas de mídia.

Outro conceito apresentado por Santaella (2004), relevante à análise de textos literários constituídos especificamente para a interface digital, a exemplo da literatura eletrônica, é o conceito de *hipermídia*, utilizado para se referir a uma mídia marcada pela hibridização de linguagens e pela capacidade de misturar sentidos receptores e de mexer com a sensorialidade global do leitor imersivo para a sua plena realização no ato da leitura. É como um espaço de integração e convergência de mídias, com harmonização de textos, imagens e sons no mesmo ambiente de informação e formação digital.

A hipermídia mescla textos, imagens fixas e animadas, vídeos, sons, e ruídos em um todo complexo. É essa mescla de vários setores tecnológicos e várias mídias anteriormente separadas e agora convergentes em um único aparelho, o computador, que é comumente referida como convergência de mídias (SANTAELLA, 2004, p. 48).

Numa experiência convergente, procedemos a uma leitura com as crianças, recorrendo a textos de variados gêneros e suportes, em ambientes virtuais que compõem hipermídias, já que lhes apresentamos a linguagem verbal e criativa do literário, com recursos potenciais do computador, em uma organização multimidiática e convergente de linguagens visuais, sonoras e verbais. Com isso, experimentamos uma leitura em trânsito, cuja principal marca é a flexibilidade, a não linearidade, o acesso a amplos recursos multimidiáticos e a coautoria do “leitor-navegador”.

Nesse processo, conforme atestamos, o texto funciona como um *hipertexto* virtual, no qual o leitor navega pelos recursos reunidos na hipermídia, na criação de um acontecimento multimidiático, que depende da sequência e da relação estabelecida pelo “leitor-navegador”, no que concerne às escolhas e ao acesso às

imagens e animações relacionadas em *links* integrados. A propósito dessa leitura de literatura em hipertexto, Lajolo e Zilberman (2009) destacam que

diferentes gêneros podem aparecer no formato de hipertexto, desafiando as potencialidades de criação. [...]. O hipertexto supõe um leitor ativo, que interage de modo autônomo com o desenvolver da intriga e a conformação das personagens, processo que, no meio impresso, é apenas facultativo. [...]. O hipertexto leva a dimensão polifônica da linguagem literária ao que parece ser seu limite de realização (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 38).

Complementando essa abordagem, Karin Littau (apud LAJOLO; ZILBERMAN, 2009), tece sua apreciação sobre a leitura de literatura em formato de hipertexto, assim se pronunciando:

A vantagem de ler dada obra literária em meio hipertextual é, pois, a facilidade de chamar simultaneamente versões multivariantes, que podem ser comparadas e anotadas, mas também retrabalhadas na versão híbrida estabelecida pelo usuário. Em outras palavras, não apenas engajar-se-ia esse leitor com os textos de um modo não-linear por meio da prática da leitura comparativa intertextual, mas o leitor torna-se-ia, ele mesmo, um editor, pois a tecnologia habilita leitores a reunir, ou melhor, propor versões para sua própria edição.[...]. Enquanto o texto impresso é fisicamente inalterável pelo leitor (exceção feita às anotações marginais ou aos sublinhados), um texto eletrônico permite ao seu usuário reconfigurá-lo (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 39).

As pesquisas de Santos (2006) reforçam esse ponto de vista e norteiam os trajetos de leitura em função do formato eletrônico atribuído aos materiais de leitura, refletindo sobre os processos de comunicação e de cultura na constituição dos novos sujeitos leitores. Do conjunto de publicações, destacamos o artigo intitulado *Hipertextualidade e ficção: ambientes midiáticos na formação de processos contemporâneos de leitura*, em que o autor expõe aspectos teóricos dos ambientes leitores midiáticos, delimitando um novo paradigma para os estudos contemporâneos da leitura e da literatura.

Nessa direção, contamos também com a interlocução de José Luís Jobim (2008), em seus estudos acerca do trânsito do livro para o computador, da leitura realizada no computador, acerca da relação entre o ato de ler e o suporte textual e sobre os desafios de formar bons leitores em meio a uma revolução digital. Para o autor, o texto é um objeto privilegiado de educação do sujeito da era digital,

independente do suporte em que se apresenta; mas, apesar dessas aproximações, ele trata de práticas leitoras que têm como objeto outros gêneros textuais que não incluem a literatura, como, por exemplo, o jornal e a revista.

Devido à interface com a prática pedagógica, as abordagens midiáticas foram realizadas na perspectiva da mídia-educação, defendida por Maria Luiza Belloni (2005; 2010), como um campo de investigação e de ensino que alia educação e comunicação e que busca a compreensão das mídias em uma dimensão educacional.

A relevância dessa interface foi percebida por Pedro Demo (2007), que, em seu livro *Leitores para sempre*, dedica um capítulo à discussão da tecnologia em educação, colocando em pauta o desafio da alfabetização na era digital, a linguagem das mídias, o texto eletrônico e a importância de uma tecnologia crítica para a formação de um sujeito que contralê, isto é, que lê de forma crítica. Essas questões são abordadas em torno de um eixo central que é a leitura, o que vai ao encontro de nossa investigação, no sentido em que esta amplia o conceito e as possibilidades de realizar a leitura, de aprendê-la e ensiná-la no contexto educacional e no âmbito das novas tecnologias.

A respeito da correlação entre literatura e novas tecnologias podem ser identificados alguns avanços que confirmam a complexidade do ensino de literatura e, consequentemente, a necessidade de novas estratégias que o viabilizem. No entanto, havemos de convir que ainda são tímidas e incipientes as construções que aliam esses dois domínios.

Miguel Rettenmaier (2009), em seus estudos, tem aprofundado as relações entre a mídia e a linguagem literária. Sua principal defesa é a de que o ensino de literatura deve-se abrir para as tecnologias, considerando as potencialidades destas. Em sua concepção, “a aula de literatura e a mediação leitora devem ser abertas e surpreendentes, pois tratam de nada mais aberto e surpreendente do que a arte em suas múltiplas formas” (RETTELNMAIER, 2009, p. 91). O autor também explora a hiper/mediação leitora que se realiza em ambiente digital, levando-nos à reflexão dos novos modos de formar o “leitor tecnológico”. Em publicação mais recente, ele coloca em debate a inadequação da narrativa literária ao hipertexto digital e sai em defesa de sua adaptação às possibilidades tecnológicas e alternativas hipertextuais.

Esta tese sintoniza-se com o pensamento do referido autor, vez que também reflete acerca do crescimento da literatura eletrônica, com produções nacionais e

internacionais, principalmente do gênero microcontos. Esse *boom* do gênero na rede deve-se ao fato de que os microcontos adequam-se às múltiplas mídias, promovendo a formação do leitor literário no ambiente da rede e alertando os mediadores sobre uma nova perspectiva de educação literária.

Em 2007, Santaella construiu reflexão similar dessa interface ao discorrer sobre a mobilidade das linguagens líquidas, em contraponto com a arte do texto impresso. Na ocasião, a autora chamou a atenção para o papel da mídia no circuito da arte e discutiu as possibilidades de leitura da poesia em ambiente eletrônico. Interessa-nos, de modo particular, o trajeto que a autora fez dos textos impressos em livros à hipermídia, da soberania do livro à era da imagem e das multimídias. Nesse percurso, ela observou que

o salto está localizado na apropriação desses recursos como investigação, como caminho possível ao desenvolvimento do conhecimento científico, um tipo de conhecimento que encontra hoje todas as possibilidades de hibridizar ciência e arte com a mesma fluidez com que as linguagens se engendram mutuamente na hipermídia (SANTAELLA, 2007, p. 297).

Outros interlocutores mais diretos tocam na questão da literatura como arte a ser problematizada e defendida na era da eletrônica. Dentre eles, destacam-se Lajolo e Zilberman (2009) e Fábio Lucas (2001). Este último conduz-nos a uma reflexão crítica a respeito da literatura em interface com as mídias da pós-modernidade. Nessa mesma direção, está a discussão empreendida por Busatto (2006), *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*, em que é pensado o lugar da tradição literária neste tempo em que convivemos com o ciberespaço.

Em uma discussão mais abrangente, a pesquisadora Katherine Hayles, na obra *Electronic literature: new horizons for the literary* (traduzida para a língua portuguesa em 2009), conceitua e caracteriza a literatura eletrônica. A referida pesquisadora é membro da *Electronic Literature Organization – ELO*, organização criada “para facilitar e promover a escrita, publicação e leitura de literatura na mídia eletrônica”. Em sua página da internet, podem ser encontradas diversas publicações que corroboram a leitura literária em ambiente multimidiático, como as Coletâneas de Literatura Eletrônica (2009; 2011).

Na visão de Hayles (2009), é importante esclarecermos que a simples transposição de obras de qualidade para o ambiente virtual não garante a constituição de uma literatura eletrônica, definida pela autora como aquela criada para uma performance e para uma leitura em meio digital. Nesse processo, não podemos perder de vista aquilo que mantém a natureza literária do texto, a arte sobre a palavra. Rettenmaier (2010) defende a ideia de que,

por mais que a multimídia, a ampliação de ambientes de textualidade e o agenciamento em interface digital permitam um alargamento das possibilidades de leitura e produção artística, o fundamento de tudo, [...], ainda é a palavra, trabalhada para o arrebatamento das sensações e da (in)consciência. Isso talvez seja a maior contribuição do gênero ao migrar para as interfaces multimidiais da tela: em nenhum momento prescindiu do valor estético da linguagem verbal. Mesmo que os autores tenham elevadíssimos conhecimentos sobre programação, embora ainda não sejam reconhecidos nos sistemas literários consagrados; mesmo que despontem na atualidade por uma atitude de fluente desempenho com relação às ferramentas da informática e mesmo que exijam do leitor saber operar com periféricos e programas, a palavra, ela, acima de tudo, é o material mais precioso. É, em si, o centro das mídias, a fonte de sentido mais complexa e mais profunda (RETTEMAYER, 2010, p. 137).

Partindo dessa compreensão, lançamos um olhar crítico sobre os textos de literatura eletrônica disponíveis na rede, com base no fundamento de que a literatura tem a palavra, a linguagem verbal, como matéria-prima autossuficiente. Porém, reconhecemos que, na literatura eletrônica, assim como nos livros ilustrados, os recursos multimidiáticos de imagem e som colaboram para o arrebatamento do leitor em suas emoções e experiências, tornando-se, nesse caso, mais recorrentes e mais explorados para a constituição de um novo gênero. Dessa forma, no exercício analítico de observar os textos que se definem como literatura eletrônica, confrontamos a concepção de literatura já consolidada com o conceito de literatura eletrônica de Hayles (2009).

As concepções de Hayles (2009) têm direcionado outras publicações na área, com diversas citações em artigos científicos, dentre os quais podemos destacar a recente publicação de Kirchof e Menezes (2010), intitulada *A literatura eletrônica como metáfora do pós-humano: uma análise do Tachistoscope Project na perspectiva de Kathrin Hayles*. Nessa discussão, os autores analisam uma obra

digital e se colocam a favor da existência das novas relações estabelecidas entre o homem e o computador, proporcionadas pela literatura eletrônica.

Outro importante colaborador foi Manuel Castells (2001), com suas discussões sobre as transformações no ciberespaço, frente ao novo paradigma tecnológico. Para ele, o ciberespaço está configurado como uma sociedade conectada em rede, cujo desafio é a educação midiática para os novos processos de informação e comunicação. Castells (2001) afirma, ainda, que as mudanças no seio da nova sociedade resultam no desenvolvimento de uma nova comunidade eletrônica e de sistemas de informação que propiciam uma nova leitura dos meios, dos sujeitos e do mundo.

Dialogamos também com os estudos de Pierre Lévy (2004), principalmente com as análises sobre o ciberespaço, a cibercultura, a ciberdemocracia e o pensamento na era da informática. As discussões mais recentes desse pesquisador estão voltadas para as transformações da sociedade decorrentes do uso da internet e da digitalização da informação. Em *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática* (LÉVY, 2004), o autor atenta para os desafios da era digital, em que o uso incessante de dispositivos informacionais provoca novas maneiras de pensar, de ler, de escrever e de conviver.

Observamos, neste trajeto teórico, um sensível crescimento nos estudos acerca das novas tecnologias educacionais, principalmente dos estudos que defendem o uso dessas tecnologias para estreitar distâncias, para ampliar possibilidades de ensino, promover a inovação educativa e a formação cidadã. Nesse eixo teórico, buscamos, em território nacional e internacional, respaldo em autores que desenvolvem um discurso crítico e contemporâneo das mídias, como Buckingham (2007), Belloni (2010), Coll e Monereo (2010), Veen e Vrakking (2009) e Arantes (2005).

Nessa perspectiva, o professor Adilson Citelli, professor da Universidade de São Paulo, investiga os processos de educação formados e modificados pela relação mídia e escola, evidenciando, com os resultados expressos, principalmente na obra *Palavras, meios de comunicação e educação* (2006), a influência das mídias nos processos de ensino-aprendizagem e as suas contribuições para a leitura crítica do mundo, com ênfase nas manifestações verbais presentes nas redes midiáticas utilizadas na escola.

Em uma realidade local, ressaltamos as contribuições do grupo de pesquisa da professora Graça Pinto Coelho (2009), atuante na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com o desenvolvimento de estudos sistemáticos acerca da mídia-educação e com expressivas colaborações para a construção de uma pedagogia crítica da mídia. As discussões empreendidas por esse grupo encaminham reflexões sobre a atuação docente no trabalho com as mídias em ambiente escolar, em uma perspectiva formativa, cidadã e crítica, em que o leitor é convocado para o papel de produtor de sentidos.

Para o aprofundamento dessas relações entre educação e novas tecnologias e, de modo mais restrito, entre o ensino de literatura e a tecnologia do computador, investigamos, em bancos acadêmicos e bases científicas, pesquisas de Mestrado e de Doutorado que dialoguem com a nossa tese e que atestem a relevância de nosso objeto de estudo. Em uma busca pelo Banco de Teses e Dissertações na Base da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tomando como base de referência os anos entre 2000 e 2012, constatamos a escassez de estudos que abordem a relação entre a literatura e a mídia computador, em uma proposição pedagógica.

Apesar dessa escassez, registramos as dissertações de mestrado *A leitura da literatura no contexto da globalização: uma reflexão acerca do ensino crítico de literatura nas escolas públicas do Distrito Federal*, de Barroso (2006), que tem como objetivo refletir sobre o lugar da leitura literária no ensino de Língua Portuguesa, Ensino Médio, considerando as exigências do contexto pós-moderno globalizado e a posição curricular da literatura; e *Mosaico analítico: a construção do sujeito leitor nas relações entre literatura e mídia no mundo infantil*, de Solange Raquel Weber (2009), na qual a autora empreende uma análise acerca das relações entre literatura e mídia, ao situar a mídia na escola, em sua relação interdisciplinar com a literatura.

Outras dissertações de Mestrado que permitem aproximações com nossa pesquisa são os trabalhos de Antônio Carlos de Melo (2008), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulado *Estruturas narrativas na hipermídia: uso e interações contemporâneas*, em que se investigam os processos cognitivos envolvidos na interação com narrativas desenvolvidas para uma estrutura hipermidiática; de Ana Maria Trinconi Borgatto (2007), intitulado *Influências, intertextualidade e intercâmbios entre arte/mídias/literatura para crianças em tempos de visualidade*, vinculado à Universidade de São Paulo; e de Eliana Oliveira Teixeira,

da Universidade de Passo Fundo, intitulado *Interatividade e interação em ambiente multimídia: novas incursões ao mundo da leitura*.

Registrarmos, ainda, a pesquisa de doutorado de Jorge Luiz Antônio (2010), da PUC-SP, *A poesia das mídias eletrônico-digitais*, em que ele investiga as manifestações da poesia virtual. Esse quantitativo de investigações revela a necessidade de um maior investimento em nosso objeto de estudo, o que já foi percebido por pesquisadores das universidades brasileiras.

Ainda sobre a interface entre literatura e mídia, identificamos, nas bases científicas, artigos que trazem contribuições para a compreensão da formação do leitor literário no território midiático, dentre os quais destacamos: *A literatura no compasso virtual*, de Dênis de Moraes (1998), da Universidade Federal Fluminense, em que o autor discorre sobre o ambiente literário *on-line*, sobre os dilemas educacionais inaugurados pelos novos suportes e a dialética entre o real e o virtual com a qual os novos leitores têm de conviver, e *O uso do Link em textos literários na internet*, das autoras Spinelli e Ramos (2007), em que os autores empreendem uma discussão sobre a exploração midiática da literatura, com ênfase para as obras literárias produzidas para interface na internet.

Na revista semestral *Scripta*, publicada pela PUC-Minas, localizamos artigos importantes que compõem um Dossiê sobre o lugar da literatura na época atual, no qual privilegiamos *A literatura hoje: crônica de uma morte anunciada* (2007), publicado por Bellei e direcionado para a problemática da morte da literatura, com base na história e na teoria literária.

Para as questões metodológicas, tomamos como base alguns aspectos da pesquisa-ação para a realização de uma intervenção pedagógica flexível e especificada pelos nossos objetivos. Assim sendo, buscamos subsídios em Barbier (1985), Bauer e Gaskell (2002), Chizzotti (2006), Esteban (2010), Ludkë e André (1986), Mills (1965), Pimenta (2006), Severino (2007) e Thiollent (2000). Já para a análise dos conteúdos construídos, recorremos a alguns princípios da Análise de Conteúdo, especificados por Laurence Bardin (2011) e por Maria Laura Franco (2005).

Como podemos observar, a maioria dos estudos citados aproximam-se de nossa investigação, nos eixos leitura, literatura e novas tecnologias educacionais, ao mesmo tempo em que se distanciam por não tratarem especificamente da leitura de literatura no ambiente computacional, em um projeto de formação leitora na escola,

com crianças de 5º ano do Ensino Fundamental. De um lado, os estudos acerca da importância das tecnologias educacionais voltam-se para as questões da Educação a distância e, de outro, as pesquisas que se preocupam com o processo de leitura das mídias tomam como foco os hipertextos e outros gêneros que dificilmente incluem a literatura. Já os estudos literários preocupam-se com a análise da literatura como discurso, buscando reafirmar a sua natureza e restringir os seus estudos para áreas e campos de investigação específicos.

Esta constatação da escassez de estudos sobre as contribuições das multimídias computacionais para a formação literária reafirma-nos a necessidade e a relevância desta investigação como uma construção urgente para pensarmos sobre as possibilidades de democratização da literatura e sobre novas alternativas de inovação tecnológica em seu ensino.

1.5 A ORGANIZAÇÃO DA TESE

Para a defesa da tese de que algumas multimídias integradas ao computador contribuem para o ensino de literatura na escola, organizamos este trabalho em sete capítulos.

Inicialmente, apresentamos no capítulo *A busca pela casa das chaves*, as motivações, a justificativa, as questões, os objetivos e as delimitações desta pesquisa, situando a forma como o trabalho foi organizado. Evidenciamos, ainda, o estado da arte e os referenciais teóricos que norteiam a tese.

No segundo capítulo, intitulado *O ensino de literatura via computador como objeto de pesquisa*, exploramos a metodologia, a caracterização do *locus* e dos sujeitos e o desenho da pesquisa, pontuando as escolhas epistemológicas, procedimentais, técnicas e instrumentais, assim como o trajeto percorrido. A ênfase é dada à pesquisa-ação, com o objetivo de explicar um processo consciente e flexível de intervenção pedagógica, constituído pela formação de uma professora e de crianças escolares, em um ensino literário especificado pelo uso das multimídias integradas ao computador.

No terceiro capítulo, *A chave histórica da leitura, da literatura e do livro*, priorizamos a leitura, em uma perspectiva histórica, social, cultural e conceitual, considerando as mudanças ocorridas nas práticas leitoras, principalmente no que se

refere à apreciação do literário, ao leitor, aos suportes de leitura e aos recursos de leitura e contação.

No *quarto capítulo*, intitulado *A chave da literatura*, discutimos o conceito de literatura, confrontando-o com a concepção de literatura eletrônica a partir da análise dos textos privilegiados para a realização das sessões de leitura com as crianças. Nessa discussão, contextualizamos o *flipalbum/flipbook* e a internet como recursos e ambientes de leitura e refletimos sobre os diferentes textos que estão disponíveis para essa prática.

No *quinto capítulo*, abrimos *A chave da mídia*, situando-a no contexto social e educacional, com ênfase nas tecnologias utilizadas na investigação, como algumas multimídias integradas ao computador, a rede de internet e o *blog*. Buscamos, ainda, evidenciar as contribuições das mídias para as práticas formativas realizadas em âmbito escolar, na perspectiva da mídia-educação.

No *sexto capítulo*, buscamos, por meio de *A chave do ensino de literatura via computador*, refletir sobre as possibilidades do ensino de literatura pela via computacional, com enfoque na importância das multimídias para a formação do leitor literário. Nesse sentido, apresentamos uma problemática pedagógica, com análise de seus aspectos constituintes, tais como: a mediação pedagógica, a experiência e aprendizagem dos alunos, a recepção aos textos e a interação entre os sujeitos do processo, mediada pelo computador. Também, ressaltamos as dificuldades e as possibilidades da prática de formação literária em interlocução metodológica com as mídias, com crianças de uma turma de 5º ano de uma escola pública municipal.

No *sétimo capítulo*, tecemos *considerações* sobre o trabalho realizado, sintetizadas em *A chegada à casa das chaves*, com a apresentação objetiva dos resultados da pesquisa, no processo de apreensão do objeto de estudo. Intencionamos, assim, provocar reflexões sobre a formação do leitor literário no território das multimídias, com perspectivas de reafirmar a importância da literatura e do computador para a educação, ampliando suas possibilidades de utilização na escola e conciliando essa arte e essa tecnologia com as exigências e necessidades dos novos tempos.

2. O ENSINO DE LITERATURA VIA COMPUTADOR COMO OBJETO DE PESQUISA



A única solução é aplicar o método experimental que o Visconde usa em seu laboratório. É ir mexendo nas chaves, uma a uma, até dar com a da guerra. [...] Mas havia o incerto – e era no incerto que Emília levantava as suas hipóteses. – Viva! Viva! – gritou Emília, batendo palmas. – Bem diz o ditado que quem procura acha (LOBATO, 2008, p. 17).

2. O ENSINO DE LITERATURA VIA COMPUTADOR COMO OBJETO DE PESQUISA

A única solução é aplicar o método experimental que o Visconde usa em seu laboratório. É ir mexendo nas chaves, uma a uma, até dar com a da guerra. [...] Mas havia o incerto – e era no incerto que Emília levantava as suas hipóteses. – Viva! Viva! – gritou Emília, batendo palmas. – Bem diz o ditado que quem procura acha (LOBATO, 2008, p. 17).

No Brasil, as pesquisas realizadas no campo da leitura cresceram quantitativamente nas duas últimas décadas, com uma diversidade de estudos que exploram amplas perspectivas e extrapolam o âmbito acadêmico, chegando às escolas e aos outros ambientes sociais, nos quais se realizam práticas de leitura. A leitura, em si, constitui um fenômeno complexo que estabelece relação com diversas áreas e temáticas correlatas, afirmindo-se como área investigativa essencialmente interdisciplinar.

Apesar disso, é evidente que, embora esse campo de pesquisa tenha-se consolidado, ainda necessita de estudos aprofundados que fortaleçam o cenário de produções e que possibilitem maior aplicabilidade no campo prático de ensino, como nos alerta Ferreira (2004, p. 15), ao anunciar que

as questões que envolvem o tema não só permanecem atuais e necessárias, mas ainda apresentam uma maior complexidade e diversidade no decorrer do tempo, que acabam por exigir novas reflexões. [...] a pesquisa em leitura, no Brasil, é composta por facetas, perspectivas diversas, sucessivas, mas também simultâneas, entrelaçadas em um mesmo fenômeno. [...] uma vez melhor consolidado este campo de conhecimento produzido sobre leitura, que cresce em diferentes direções e se volta para diferentes enfoques, podemos dizer que ele não se encontra murado no interior dos programas de pós-graduação do país.

Considerando as necessidades inerentes a esse campo e as especificidades desse contexto, a nossa investigação assume, inicialmente, a responsabilidade de contribuir com o campo da educação, em interface com a leitura e com a literatura, arejando novas reflexões em uma abordagem pedagógica.

Nessa perspectiva, lançamos um olhar sobre o objeto literário, aliando sua dimensão teórica, textual e complexa à sua dimensão aplicada ao campo mais

abrangente da Educação. Assim, dentre as pesquisas que se realizam atualmente, buscamos superar a restrição de uma aplicação utilitária e instrumental à literatura e, do mesmo modo, considerar aspectos que compõem o seu estatuto de arte, como a esteticidade e a literariedade, com vistas à construção de uma metodologia adequada a um contexto educacional real.

Com esse propósito, esta investigação insere-se em uma categoria de estudos que prioriza a interface literatura e prática pedagógica, com enfoque em um campo quase inexplorado, na interlocução com as multimídias, nas questões que emergem sobre *como se lê literatura no computador e no livro e como se forma um leitor literário*, estabelecendo, com as respostas, diretrizes para o ensino de literatura na escola.

A importância desse diálogo é reafirmada por Ferreira (2004), em sua análise das pesquisas desenvolvidas no campo da leitura. Na visão da autora, verifica-se uma escassez de estudos que possam romper com a estagnação instaurada nos últimos tempos:

Na década de 90, os pesquisadores pareciam estar à procura de possibilidades de trabalhos com outros tipos de textos, além dos livros, perguntando-se se outros suportes de textos ou as novas tecnologias ou, ainda, gêneros discursivos emergentes não exigiriam que a escolha os conhecesse melhor e pudesse apropriar-se deles, tais como o hipertexto no computador. [...] Esse foco apresenta uma quantidade pequena de trabalhos (FERREIRA, 2004, p. 20).

No que se refere à dimensão midiática de nossa investigação, constatamos, na análise da situação da pesquisa educacional atual empreendida por Esteban (2010), uma carência de estudos que privilegiem o recorte literatura e mídia, revelada pelo inexpressivo número de trabalhos que avaliam a influência das novas tecnologias da informação e da comunicação nos processos de ensino-aprendizagem na escola. Em função disso, novas perguntas surgem no diálogo entre esses campos, exigindo novos modos de pesquisar e novos enfoques paradigmáticos e epistemológicos, no reconhecimento da “revolução que as novas tecnologias da informação representam para toda a sociedade e sua incidência também na pesquisa educacional” (ESTÉBAN, 2010, p. 25).

Em resposta a essas lacunas, tomamos o objeto complexo da literatura, mediante uma proposta igualmente complexa, o ensino de leitura de literatura com o

uso da mídia computador. A complexidade investigativa das situações de ensino de literatura é percebida por pesquisadores da área que assumem preocupações com os desdobramentos da leitura literária na escola, como ressalta Amarilha (2007, p. 341, grifo da autora) ao afirmar que

a produção do conhecimento sobre o “ensino de literatura” traz uma dificuldade inerente. Não se trata de uma criatura, não é um objeto, mas sim uma situação. Daí que é possível estabelecer focos, por necessidade operacional; entretanto, não se pode perder de vista que, sendo o objeto múltiplo e dinâmico, o pluralismo metodológico é uma necessidade [metodológica].

Tendo em vista essa complexidade do objeto, consideramos a escolha adequada a uma tese, segundo os critérios levantados por Eco (2008), uma vez que se trata de um objeto circunscrito em uma originalidade, reconhecível na área e útil para a verificação e a contestação das hipóteses relacionadas às contribuições das multimídias para o ensino de literatura.

Nesse sentido, consideramos este trabalho de pesquisa como um processo dinâmico, contínuo e multirreferencial, no qual dois campos, igualmente complexos, como é o caso da literatura e o das novas tecnologias, convergem na produção de conhecimento especificado pelo próprio caminhar metodológico.

Com essa proposição, assumimos a responsabilidade de investigar um objeto desafiador, que exigiu a utilização de diferentes abordagens e instrumentos metodológicos. Essa busca resultou em uma metodologia específica, que une em seu eixo a participação, a ação e a experimentação, por meio de uma construção crítico-reflexiva permanente, que decorre da opção de investigar uma situação interativa: o processo de formação do leitor literário via computador.

Diante dessa necessidade, realizamos a pesquisa evitando qualquer “determinismo metodológico” na construção dos dados, com o desenvolvimento de um trajeto flexível e inacabado, para fins de uma metodologia adequada a um trabalho que deseja compreender e vivenciar o ensino de literatura na escola, por intermédio de uma experiência que valoriza o computador como via formativa, como mediador possível na construção de uma comunidade leitora.

Nessa tentativa, a tese foi construída considerando o movimento de produção dos saberes, isto é, de um campo epistemológico em constantes mudanças.

Boaventura de Sousa Santos (2006), ao reconhecer as múltiplas formas do conhecimento científico, defende uma relação dialética e complexa entre os diversos saberes e, consequentemente, um contexto científico e epistemológico mais amplo que inviabilize o reducionismo e o determinismo.

Na direção do pensamento de Santos (2006), assumimos outro posicionamento no trato do conhecimento científico, com vistas ao alargamento do campo epistemológico, aberto a outras maneiras de lidar com o nosso objeto de pesquisa e de investigar o contexto escolar tal como ele se apresenta. Essa lógica facilita, a nosso ver, um diálogo entre as metodologias, bem como a criação de novas maneiras de olhar para o campo epistêmico e de se envolver com a complexidade do nosso objeto.

No próprio desenrolar da investigação, ficou evidente a importância de uma prática sistemática de ensino-pesquisa, em um contexto educacional real, que requer estratégias inovadoras de ensino de literatura. Com isso, foi possível o registro analítico da experiência de ensino de literatura via computador, em uma situação em que a formação literária não foi apreendida de forma fragmentada e distanciada da realidade. A partir dessa assunção, recorremos ao campo empírico para a experimentação de estratégias no âmbito em que se dá o ensino da literatura. Além dessa necessidade prática, a investigação também suscitou outros níveis de intervenção, devido à constante necessidade de interagir e de experimentar aquilo que nos foi dado como algo que tem sua própria dinâmica e seus mecanismos de interação.

Essa preocupação, aliada a outras inerentes às pesquisas realizadas no meio educativo, levou-nos a privilegiar uma perspectiva de pesquisa educacional

integrada no conjunto das Ciências da Educação que, por sua vez, se inserem nas Ciências Humanas e Sociais. A relação entre ambas se deve ao fato de compartilharem o objeto de estudo, o ser humano em suas distintas dimensões pessoais (ESTEBAN, 2010, p. 11).

Seguindo esse paradigma, aproximamo-nos de uma perspectiva mais construtivista, em que a realidade se constrói para um contexto local e específico, em situação interativa, subjetivista e dialética, na qual os resultados são tecidos, por intermédio das técnicas e dos instrumentos e pela análise dos dados.

Com essa orientação, buscamos compreender as possíveis contribuições que o instrumento midiático computador pode oferecer para um trabalho de formação do leitor literário em situação de intervenção, planejada conforme o paradigma qualitativo de pesquisa.

Os estudos realizados nesse paradigma permitem uma compreensão menos genérica e mais particular dos fenômenos, conforme uma abordagem complexa do problema; obtêm seus dados no ambiente empírico, por meio de um equilíbrio entre a descrição e a análise crítica e adotam o pesquisador como um importante instrumento. Preocupam-se, ainda, com o processo de significação do meio e do outro, na perspectiva dos participantes, em vez de se focarem no produto (resultados obtidos) (LUDKË; ANDRÉ, 1986).

Bauer e Gaskell (2002) identificam na pesquisa qualitativa uma diferença epistemológica, uma vez que esta interpreta e teoriza o conhecimento e a realidade social, fazendo uso de procedimentos específicos na compreensão dos fenômenos. Assim, privilegiamos o paradigma qualitativo de pesquisa por que ele permite o olhar sensível para uma situação de ensino e se preocupa com ocorrências particulares e indicadoras de compreensões que podem ser generalizadas para além de um *locus* e de um grupo de sujeitos.

A pesquisa que realizamos atende aos princípios de uma abordagem qualitativa, pois adota uma proposta interativa, na qual a investigação vai sendo construída de modo flexível e não linear, aberta a mudanças e redefinições que podem surgir do próprio objeto, da metodologia e das estratégias de investigação; adota, ainda, um enfoque global da situação analisada; é contextualizada; parte de uma relação pessoal e imediata, em que o pesquisador é central; refere-se à compreensão de uma situação social; pode oferecer subsídios para o desenvolvimento de uma teoria ou um modelo competente para o encaminhamento do ensino de literatura via computador; e envolve a análise contínua dos dados construídos (ESTEBAN, 2010).

Assumindo essa perspectiva, experimentamos, descrevemos, analisamos e compreendemos o ensino de literatura especificado pelo uso do instrumento tecnológico computador. Acreditamos que, nessa rede, será possível pensarmos em um ensino de literatura qualitativamente melhor e em um uso mais produtivo dos meios tecnológicos em espaço escolar e, com isso, fomentarmos ações e consciências críticas em torno da prática pedagógica de formação de leitores.

Esta pesquisa almeja, para além de construir conhecimentos e de compreender a realidade, contribuir com a tomada de decisões e com processos de mudanças que visem à melhoria do ambiente educacional estudado. Em consequência, seus resultados podem ser generalizados, contribuindo, em outras instâncias, para a melhoria de diversas realidades educacionais que lidam com o desafio de formar leitores.

Com esse entendimento, recorremos ao procedimento de *intervenção pedagógica*, amplamente utilizado na pesquisa-ação, devido à necessidade de intervir e, nesse intervir, construir um processo inovador de formação leitora e desenvolver consciência e criticidade em torno da formação literária, por parte dos sujeitos envolvidos. Nessa tomada de decisão, norteamo-nos pelos princípios da pesquisa-ação, como uma pesquisa orientada à prática educacional, e consideramos a intervenção pedagógica como uma forma de ação planejada de caráter social e educacional (THIOLLENT, 2000).

Ao analisarmos a pesquisa realizada, é possível apontar algumas características da pesquisa-ação que se fizeram presentes, tais como:

- o caráter participativo permitido pela interação entre a pesquisadora e os sujeitos representativos da situação investigada (THIOLLENT, 2000);
- a realização de uma pesquisa com uma profissional que obteve amplas possibilidades de formação contínua (PIMENTA, 2006);
- os objetivos e metas comuns aos sujeitos, inseridos e interessados em um problema que emerge em um dado contexto no qual esses sujeitos atuam em papéis diversos (PIMENTA, 2006);
- o papel do pesquisador ao ajudar na problematização de uma situação de ensino, situando-a em um contexto teórico e possibilitando a ampliação da consciência dos envolvidos (PIMENTA, 2006);
- a possibilidade de planejar as transformações nas ações e nas práticas (PIMENTA, 2006);
- O objetivo de verificar como a professora mobilizaria seus saberes para a tomada de decisões na situação docente proposta (THIOLLENT, 2000).

Recorremos ao procedimento de intervenção pedagógica, na pretensão de desenvolver uma ação planejada, com objetivos definidos, que envolvessem pesquisadora e sujeitos em uma estratégia (ANDRÉ, 2005) para experimentar

modificações em um ensino de literatura sistematizado e, assim, ampliar as possibilidades pedagógicas de formação do leitor, sem que essas modificações viessem a tornar o ensino literário uma experiência artificial e sem possibilidade de aplicação em uma escola real.

Nessa direção, estivemos altamente implicadas em uma ação que visou experimentar mudanças em uma *práxis* escolar e/ou construir uma inovação no ensino de literatura. Ao estarmos implicadas, não só participamos do *locus* de investigação como também levamos os sujeitos investigados a participarem de uma *ação-pesquisa* planejada, que se converteu em benefícios para o próprio *locus* (BARBIER, 1985).

Essa lógica aproximou-nos da *pesquisa-ação*, uma vez que a proposta empreendida reúne participação e ação em uma análise crítica, uma interação e uma intervenção em um *locus* já constituído. Partindo desses eixos de convergência, delineamos o trajeto de nossa experiência, ancorando-nos nessa abordagem.

Os principais aspectos que aproximam o estudo empreendido de uma pesquisa-ação são sintetizados por Esteban (2010), ao elencar as seguintes características de pesquisas realizadas nestes moldes.

Quadro 01: Aproximações da pesquisa com a pesquisa-ação definida por Esteban (2010)

Características da pesquisa-ação, na definição de Esteban (2010)	Características da intervenção pedagógica realizada
<ul style="list-style-type: none"> • envolve a transformação e a melhoria de uma realidade educacional e/ou social. 	<ul style="list-style-type: none"> • a experiência de ensino de literatura, no trajeto do computador para o livro, encaminha proposições para a formação leitora e literária, que visam à melhoria da prática pedagógica desenvolvida na realidade educacional investigada. As mudanças são possibilitadas pela consciência crítica e pela capacitação dos sujeitos envolvidos, por meio da participação ativa e colaborativa na resolução de um problema real, emergente no próprio <i>locus</i>.

<ul style="list-style-type: none"> parte da prática, de problemas práticos. 	<ul style="list-style-type: none"> a necessidade de formar leitores, por meio de estratégias inovadoras e de recursos disponíveis na escola, que considerem o interesse e as necessidades dos leitores em formação partiu da própria prática de ensino desenvolvida na escola e foi identificada pelos professores e pela pesquisadora, quando ainda exercia o magistério na instituição investigada.
<ul style="list-style-type: none"> é uma pesquisa que envolve a colaboração das pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> envolveu todos os sujeitos implicados no processo de ensino, em uma dimensão ecológica da escola, tomando como principais atores a pesquisadora, os alunos, usuários do computador e leitores em formação e a professora colaboradora, mediadora e aprendiz do ensino literário.
<ul style="list-style-type: none"> envolve uma reflexão sistemática na ação; 	<ul style="list-style-type: none"> tomou a reflexão sistemática como etapa da pesquisa e como atitude decisiva e norteadora do delineamento investigativo. As sessões de leitura eram planejadas e avaliadas com a professora mediadora, a representante política e pedagógica da escola envolvida diretamente no processo.
<ul style="list-style-type: none"> integra o conhecimento e a ação. 	<ul style="list-style-type: none"> a pesquisa se concretizou em uma ação que resultou na construção de conhecimento, em um movimento dialético, que encaminhou a produção de uma teoria e de uma proposição didática para o ensino de literatura.

A despeito dessas aproximações, é importante esclarecer que não assumimos essa abordagem metodológica como um padrão, mas como uma fonte de estratégias que responderam às nossas necessidades investigativas e das quais nos distanciamos, em alguns momentos, numa trajetória experiencial, flexível, aberta e não-linear.

Nessa trajetória, buscamos exercitar a independência metodológica e a originalidade do percurso metodológico, adequados a uma tese. Essa postura está expressa pela forma pessoal e autônoma com que criamos as nossas próprias formas práticas de realizar uma investigação, considerando as particularidades do objeto, do *locus* e dos sujeitos (ECO, 2008).

Para justificar essa “ousadia empírica”, contamos com o respaldo de Mills (1965), principalmente quando esse autor se refere ao papel independente do pesquisador, o artesão intelectual, nas ciências sociais. Para ele, a autonomia na

criação metodológica é, na verdade, uma condição do bom artesão intelectual, conforme aconselha àqueles que se pretendem seus próprios metodologistas:

Sejamos um bom artesão: evitemos qualquer norma de procedimento rígida. Evitemos o fetichismo do método e da técnica. É imperiosa a reabilitação do artesão intelectual despretensioso, e devemos tentar ser, nós mesmos, esse artesão. Que cada homem seja seu próprio metodologista; que cada homem seja seu próprio técnico; que a teoria e o método se tornem novamente parte da prática de um artesanato. Defendemos o primado do intelectual individual; vejamos a mente que enfrenta, por si mesma, os problemas do homem e sociedade (MILLS, 1965, p. 240).

Com base nessa lógica, privilegiamos a intervenção estratégica porque

é justamente a experiência que nos permite a reflexão crítica. Isto ocorre porque ela não é nem pensamento e nem ação, mas a possibilidade de pensar duplamente sobre nossas formas de agir e instituir as práticas que nos constituem. Quando falamos em “fazer” queremos dizer aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, tomar o que submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências (PIMENTA, 2006, p. 11).

A intervenção, na visão de Chizzotti (2006), torna-se indispensável no âmbito de uma experiência de pesquisa-ação, para identificar as teorias e práticas em uso, contrapô-las e modificá-las e, finalmente, avaliar os efeitos das mudanças dos comportamentos dos participantes. Dessa forma, ao propormos o estudo de ensino sistemático de literatura, com o uso de um instrumento midiático, implementamos situações diferentes de ensino para experimentá-las e, a partir delas, pensar em necessidades e mudanças consideradas ainda no tempo da intervenção.

Além desses princípios gerais que configuram nossa pesquisa, pautamo-nos no conceito de método como *estratégia* para atender ao objeto numa perspectiva de intervenção pedagógica, na expectativa de realizar uma pesquisa educativa *com* os sujeitos do ensino de literatura e não apenas *sobre* os sujeitos e sobre os procedimentos que circundam essa prática.

Ao assumirmos o método da pesquisa como uma estratégia, dialogamos com Edgar Morin (2007, p. 29), principalmente quando ele aponta ser esse o método para se construir conhecimento em um ambiente complexo, que é a escola, em vez

de um programa predeterminado da ação, pois “a estratégia é aberta, evolutiva, enfrenta o imprevisto, o novo [...], se desdobra em situações aleatórias, utiliza o risco, o obstáculo, a diversidade. Necessita [...] a todo o momento, de concorrência, iniciativa, decisão e reflexão”.

É, portanto, o método como estratégia, um caminho adequado para a realização de uma tese experimental (ECO, 2008), que pretende conhecer um objeto complexo e pouco explorado. A formação literária, aliada a uma educação midiática, exige, em nosso entendimento, uma postura dialógica, reflexiva, flexível e experencial. Assim, propomos não um programa predeterminado, mas um caminho (método) no qual se ponham à prova certas estratégias que se podem revelar frutíferas ou não na formação do leitor literário no território das multimídias. Nesses termos, é apropriado alertarmos para o fato de que (re)aproximamos, (re)significamos e (re)configuramos algumas bases da pesquisa-ação e da própria estratégia de intervenção pedagógica, com vistas à criação de nossa própria estratégia metodológica.

Com isso, realizamos uma intervenção que foi se (re)organizando conforme os nossos objetivos e se (re)construindo com o próprio desenrolar da ação, conforme a significação, a recepção e o envolvimento dos sujeitos. Assim sendo, a nossa intervenção caracterizou-se não como uma ação de controle e de imposição de mudanças ao meio investigado, mas como uma ação que experimentou, em primeira instância, para pensar com autoridade e criticidade sobre o ensino de literatura que acontece com a mediação do outro leitor mais experiente e do computador.

2.1 O DESENHO DA PESQUISA

A pesquisa realizada com base nos critérios metodológicos especificados acima está organizada em 04 etapas de intervenção flexível e estratégica.

2.1.1 Acordos institucionais e metodológicos

No mês de junho de 2010, iniciamos a nossa investigação, dentro de uma perspectiva qualitativa. Para a proposta de intervenção pedagógica, fundada em princípios da pesquisa-ação, elegemos uma escola pública, municipal, situada na

Zona Oeste da cidade de Natal-RN. Para isso, estabelecemos com a escola eleita os *acordos institucionais e metodológicos*, em que foram definidas as circunstâncias nas quais a pesquisa seria realizada e cumpridos os protocolos éticos.

A referida escola foi selecionada, em princípio, por constituir, até o momento da pesquisa, campo de atuação profissional da pesquisadora, o que facilitou o acesso a materiais e uma análise mais aprofundada e minuciosa da sua dinâmica institucional e dos seus sujeitos.

Nessa oportunidade, em discussão com a equipe gestora da escola, elegemos a professora e as crianças da turma do 5º ano B, tendo em vista a disponibilidade desta e os critérios previamente definidos, tais como a consolidação do processo de alfabetização por grande parte das crianças, a experiência que esses aprendizes demonstravam no uso do computador e a participação em projetos de leitura implementados pela professora titular da turma, a qual sempre demonstrou desejo e motivação para o trabalho com a formação literária.

É importante registrar o fato de que a professora titular da turma demonstrou grande entusiasmo em participar da pesquisa, principalmente pela possibilidade de formação em uma área de seu interesse. Como parte do acordo com a docente, solicitamos-lhe a construção de um *portfolio*, no decorrer da experiência, assumindo-o como um documento flexível e narrativo, que poderia conter: registros pessoais que preservassem o seu percurso como sujeito colaborador da pesquisa; textos, comentários, recortes e tudo que julgasse relevante em um trabalho de criação autoral; textos do gênero diário, com registros criativos e memorialísticos; materiais de leitura e de releitura; conhecimentos produzidos e reflexões pessoais resultantes da interação com o processo de pesquisa e com a pesquisadora; registros de comentários críticos e avaliativos acerca das etapas, dos resultados e das experiências da pesquisa (AMARILHA, 2003). Essa escolha decorreu do reconhecimento do *portfolio* como um instrumento de registro intencional e de reflexão processual, que permitiria a participação ativa da docente, na condição de autora que constrói dados complementares e relevantes à pesquisa, bem como favoreceria a construção de competências para a sua prática, mediante a tomada de consciência e a elaboração narrativa de suas necessidades e de seus desafios.

Já as crianças aderiram à pesquisa, lançando expectativas sobre os possíveis resultados que obteríamos, com notável empenho e interesse. Em nossas primeiras conversas para o esclarecimento dos objetivos da pesquisa, os alunos já

afirmavam: “Você vai descobrir que dá para ler no computador, mas que é bem melhor ler no livro” (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Firmados os acordos, definimos um calendário ajustado às atividades da escola, da turma e do pesquisador e organizamos o processo de pesquisa com base nos horários, explicando para os sujeitos todas as etapas e seus respectivos instrumentos. Ainda nesta etapa, obtivemos importantes documentos institucionais do *locus*, tais como o regimento, o projeto político pedagógico e os registros escolares da turma privilegiada para o estudo.

Essa etapa fez-se relevante na sensibilização da comunidade escolar para a construção de uma consciência crítica e reflexiva acerca da ação-pesquisa desenvolvida.

2.1.2 Ecologia da escola e dos sujeitos

Após a negociação da pesquisa, buscamos uma compreensão ecológica do *locus* investigado, por meio da construção da ecologia da escola. Nessa etapa, lançamos um novo olhar sobre a instituição, já na condição de investigadora, e construímos um conhecimento crítico e aprofundado da escola, partindo de um entendimento do *locus* em sua dimensão mais geral, isto é, de sua dinâmica global para o particular de uma turma, em situação de ensino literário.

Para a escolha da referida instituição, foram considerados os seguintes critérios: a disposição de computadores conectados à internet, a motivação de professores para a realização de projetos de formação literária, a familiaridade e acessibilidade da pesquisadora e as possibilidades desafiadoras de formação literária pela via das multimídias.

O livre acesso à escola e a experiência da pesquisadora no exercício da prática educativa naquela realidade foram determinantes para a seleção do *locus* de pesquisa, principalmente devido à constatação de que o ensino de literatura e o trabalho com as multimídias constituíam desafios inerentes àquele contexto escolar, vividos, de modo particular e profissional, pela própria investigadora.

2.1.2.1 O olhar ecológico e a perspectiva qualitativa

A grande inquietude que nos motivava para o contexto a ser investigado era a necessidade de encontrar pontos de partida para o diálogo entre a literatura e as multimídias, em um espaço real e concreto, suscetível a um trabalho de formação leitora e literária. As primeiras questões que emergiram foram as seguintes:

- Existem, nesta instituição, práticas de ensino de leitura e de literatura?
Se existem, como ocorrem?
- Existe, nesta instituição, um trabalho sistemático com as multimídias?
Como ocorre?
- A formação literária, de algum modo, articula-se com o trabalho desenvolvido com as multimídias?
- De que maneira a formação literária pode ser articulada com o trabalho desenvolvido com as multimídias?

Frente a essas indagações iniciais, os caminhos metodológicos começaram a se delinear, dentro de uma perspectiva qualitativa e segundo um olhar ecológico. Para o nosso objetivo de conhecer as contribuições das multimídias para a formação literária, em ambiente escolarizado, precisamos conhecer as práticas de ensino de literatura e de formação multimidiática, antes de propormos uma intervenção pedagógica que colocasse à prova as hipóteses que nos instigavam. Com esse propósito, iniciamos a pesquisa com a análise das estruturas mais amplas, no que se referem às condições de trabalho com a literatura e com as multimídias, isto é, considerando o enfoque investigativo.

Como geralmente ocorre com as pesquisas qualitativas, interessava-nos tudo que se apresentava no *locus*, de modo geral, para encontrarmos um particular expressivo e indicativo de uma realidade que, ao ser desvendada, poderia trazer contribuições para o avanço do ensino e da pesquisa (SEVERINO, 2007).

Nesse caminho, antes de nos inserirmos na sala de aula, que, em última instância, nos forneceria os achados particulares, conduzimos o olhar para o contexto mais abrangente da escola, considerando as práticas literárias, os projetos de formação leitora e o trabalho com as multimídias. Além disso, estávamos abertos

para o imprevisível, para o inusitado e para tudo o mais que extrapolasse ou enriquecesse o nosso foco investigativo.

Partindo dessa necessidade, impuseram-se para a realização da pesquisa as condições estruturais e pedagógicas para a construção de uma ação de ensino, que articulasse literatura e multimídia, em situação de pesquisa, que é também investigação com delimitações e critérios qualitativos. Assim, contamos com uma turma de aprendizes, que aderiram ao estudo, com uma mediadora, que assumiu o compromisso de implementar as sessões de leitura e de avançar em sua formação, por meio de planejamentos, estudos e reflexões acerca da pesquisa desenvolvida e de um laboratório de informática e de uma biblioteca, como espaços de formação literária e multimidiática.

O objetivo de realizar, na escola, uma intervenção pedagógica obrigou-nos a considerar os aspectos contextuais que circundam o *locus* e os sujeitos que, direta ou indiretamente, são determinantes para seus modos de agir, de aprender e de ensinar, bem como para os seus modos de significar a literatura e as multimídias.

Para esse olhar ecológico, encontramos respaldo em Sacristán (2000, p. 90), que alerta para a necessidade de “manter uma visão mais ecológica do ambiente escolar como fonte de aquisições”, pois é esse “olhar ecológico” para a instituição que auxiliará na análise de uma situação vivenciada por uma dada microcomunidade, seja a prática que a professora desenvolve, seja o modo como os alunos aprendem com o texto literário e se relacionam com ele e com o computador.

Ainda sobre a postura ecológica do investigador, Sacristán e Gómez (2000, p. 76) acrescentam que,

na instituição escolar e na vida da aula, o docente e o estudante são efetivamente processadores ativos de informação e de comportamentos. Isso ocorre não apenas, nem principalmente, como indivíduos isolados, mas como membros de uma instituição cuja intencionalidade e organização cria um concreto clima de intercâmbio, gera papéis e padrões de conduta individual, grupal e coletiva, e desenvolve enfim uma cultura peculiar.

Em concordância com esse posicionamento, Morin (2007) acrescenta que uma estratégia qualitativa de busca pelo conhecimento jamais deve dissociar esse conhecimento da realidade complexa da qual ele faz parte, sob o risco de se tornar

um fragmento incompreensível que, por sua vez, fragiliza as percepções sobre o objeto de estudo que procura conhecer.

Com essa fundamentação, buscamos ampliar os horizontes da pesquisa, tomando posse de uma visão ecológica e complexa, em uma construção igualmente ecológica e complexa do conhecimento sobre a formação literária via computador. Como resultado, esperamos entender como o ensino de literatura, aliado às práticas de formação multimidiática, concretizam-se em uma ação e se tornam analisáveis em sua complexidade.

É importante esclarecer que, neste capítulo de detalhamento metodológico, ocupamo-nos não somente de fazer uma descrição superficial do *locus* e dos sujeitos de pesquisa mas também realizar uma descrição reflexiva e uma análise inicial dos dados ecológicos que podem subsidiar outras análises mais aprofundadas, derivadas da intervenção pedagógica em si. Contudo, vale esclarecer que essa etapa de conhecimento inicial do *locus* e dos sujeitos responde a uma necessidade de compreendê-los, sob o ponto de vista da pesquisa, para poder intervir e criar consciência sobre a formação literária em meio escolar.

Na intenção de compreendermos a peculiaridade da escola selecionada, analisamos documentos institucionais, tais como o regimento escolar e o projeto político pedagógico (este último ainda em elaboração) e realizamos registros diversos, incluindo o registro fotográfico.

Diante do objetivo de aprofundarmos o conhecimento sobre os sujeitos, adotamos, inicialmente, a *entrevista individual* com a professora titular e com os alunos. Essas *entrevistas iniciais* foram semiestruturadas, com blocos temáticos predefinidos e flexíveis conforme o desenrolar da entrevista. Para a entrevista com as crianças, elegemos como blocos os dados identificadores, os dados socioeconômicos, a vida escolar, a experiência com a leitura e a experiência com o computador. Já a entrevista realizada com a professora titular foi constituída pelos seguintes blocos temáticos: dados identificadores, dados socioeconômicos, experiência profissional, experiência com a leitura e com o computador, prática pedagógica em interface com o ensino de leitura e de literatura e em interface com o ensino de mídias e, por fim, a Interface entre mídia, leitura e literatura.

Ambas as entrevistas foram realizadas na perspectiva de Gaskell (2002), com vistas a compreender o mundo do entrevistado, que “pode fornecer informação

contextual valiosa para ajudar a explicar achados específicos" (GASKELL, 2002, p. 66).

O principal instrumento adotado nesta etapa foi o *diário de campo*, para registro de observações, de dúvidas, de sentimentos, de dados descritivos, de transcrições das falas dos sujeitos, de análises e de avaliações iniciais. Esse registro de pesquisa, utilizado durante todo o processo investigativo, nos moldes dos diários como instrumentos de pesquisa definidos por Zabalza (2004), foi escrito em primeira pessoa, tendo a própria pesquisadora como primeira leitora.

Com os resultados desta etapa de pesquisa, foi possível traçarmos a caracterização do *locus* e dos sujeitos, especificada no tópico a seguir.

2.1.2.2 A caracterização do *locus* e dos sujeitos

A escola investigada caracteriza-se por ser uma instituição pública, municipal, situada no bairro de Nova Horizonte, Rua Prefeito Gentil Ferreira, S/N, Conjunto das Quintas, Natal-RN. Atende a aproximadamente 250 alunos advindos, principalmente, do bairro de Novo Horizonte, nos níveis de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I.

É importante esclarecermos que nosso contato inicial com a escola deu-se por meio de vínculo profissional: atuávamos, inicialmente, como professora efetiva da disciplina Literatura e, posteriormente, como regente do laboratório de informática. O exercício dessas atividades contribuiu para a assunção de uma visão crítica, favorável à análise, já que lidávamos, no cotidiano escolar, com os desafios da formação literária e do uso das multimídias. Não obstante, na ocasião da pesquisa, já não assumíamos mais o cargo, podendo, assim, investirmo-nos plenamente do papel de pesquisadora.

Quanto à estrutura física, a escola dispõe de um espaço relativamente pequeno, com salas insuficientes, e sem recursos que viabilizem melhorias em sua infra-estrutura. Desde 1988, data de sua criação, passou por diversas modificações referentes à reordenação de seu espaço, apresentando, atualmente, o seguinte quadro: 05 salas de aulas, 01 biblioteca, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 pequena cozinha auxiliar, 01 despensa, 01 laboratório de informática e banheiros masculinos e femininos.

Vale salientar, a título de mais um esclarecimento, que, com o aumento da clientela, a biblioteca, por ser uma sala grande, foi transformada em sala de aula e a sala dos professores passou a funcionar como biblioteca, o que, em consequência, resultou no desconforto de se conviver em um espaço limitado, de baixa luminosidade e com pouca ventilação. Ainda assim, não podemos deixar de mencionar que o “espaço biblioteca” possui grande acervo didático, mesmo com frágil acervo literário. Em sua dinâmica funcional, ainda abriga o reforço pedagógico e as atividades lúdicas como os jogos, recebe as turmas, segundo uma escala de horários, mas é inacessível para a visitação das crianças (sem tutoria) e para empréstimos.

Esse espaço é o único reservado para a formação leitora dos alunos. Apesar de pequeno, é frequentado por alunos sob a supervisão de professores. Seu funcionamento, no entanto, dá-se de modo precário, uma vez que não disponibiliza livros para empréstimos, não permite o acesso livre do leitor e nem se articula com outros espaços da escola, a exemplo do laboratório de informática. O acervo ainda é precário e limitado, embora a escola seja beneficiada com os programas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ainda se tratando do acervo, vale registrar o fato de que, no momento da pesquisa, ocorria, em concomitância, o cadastramento dos livros; razão por quê não nos foi possível informar o número exato dos títulos de que dispõe.

Na linha de análise dos problemas mais recorrentes, assinalamos mais uma inconveniência: a funcionária que atua na biblioteca, revezando-se entre o turno matutino e o vespertino, não possui formação específica em biblioteconomia, sendo considerada, por isso, como auxiliar de biblioteca. Tampouco é pedagoga efetiva do quadro funcional. Trata-se de uma prestadora de serviço, sem qualquer experiência na formação leitora dos alunos e cujo vínculo com a instituição é instável. Em conversa informal, ela nos confirmou as dificuldades identificadas no estudo inicial do *locus* e apontou outros problemas, tais como a insuficiência de funcionários, a dificuldade de cadastrar o acervo e de desenvolver projetos voltados para o incentivo à leitura. Além disso, revelou-nos que o espaço não é convidativo para professores e para alunos, de modo que eles não o frequentam com assiduidade.

Quanto ao espaço de formação leitora, identificamos a tentativa de implementação do projeto Biblioteca Ambulante, que passou a funcionar em um

carrinho de supermercado, que visitava as salas, conforme a necessidade e o desejo do professor, conduzindo livros de diversos gêneros, direcionados a todas as faixas-etárias.

A despeito desses esforços, a escola investigada apresenta dificuldades significativas em seu projeto de formação de leitores, compartilhadas estas por diversas escolas públicas, que as manifestam em suas iniciativas pedagógicas e em suas condições estruturais e de recursos humanos. Isso nos leva a testemunhar uma frágil mobilização para uma política eficiente de ensino de leitura e de literatura.

O laboratório de informática é amplo e dispõe de cerca de 20 computadores, todos conectados à internet, os quais são utilizados conforme o agendamento das turmas. Esses computadores foram adquiridos por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), com o apoio do qual o MEC compra, distribui e instala dispositivos tecnológicos nas escolas públicas de educação básica, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs). A dificuldade usual e cotidiana desse benefício decorre do fato de ser o município, com seus precários recursos técnicos, estruturais e humanos que oferece suporte ao laboratório.

Dois pedagogos do quadro efetivo atuam nesse laboratório como regentes, revezando-se entre os turnos de funcionamento da escola. Eles desenvolvem um trabalho de auxílio técnico e pedagógico, intermediando entre os professores e os alunos no uso das mídias disponíveis e nos preparativos de materiais didáticos diversos. A despeito de sua boa estrutura, o laboratório enfrenta problemas de manutenção dos computadores, que constantemente apresentam problemas de memória e de capacidade de execução de programas. Do mesmo modo, a internet tem uma conexão precária e instável, de baixa velocidade e de baixa capacidade para o tráfego de dados.

O currículo da escola investigada está constituído pelo conjunto de conteúdos mínimos das áreas básicas de conhecimento, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ensino Religioso, Educação Física, Ciências Naturais e Arte. No cumprimento desse currículo, os professores polivalentes assumem as disciplinas básicas. Já as demais disciplinas, como as linguagens e o ensino religioso, são ministradas pelos professores das áreas.

Nessa organização curricular, a Literatura não é ensinada como uma linguagem particular da arte, assim como a Mídia não é abordada como área que

possui especificidades e nem como um tema que perpassa outras áreas, sendo, por isso, relegadas à condição de instrumentos esporadicamente utilizados pelos professores das disciplinas básicas do currículo. Nesse modelo, a Literatura reafirma-se como um meio para o ensino da Língua Portuguesa e como adorno para as festas comemorativas.

Apesar disso, a professora da turma investigada destaca-se em meio a essa prática comum, pois realiza projetos de apreciação da literatura, por meio de iniciativas isoladas e assistemáticas. Na ocasião da pesquisa, por exemplo, foram desenvolvidos, de modo paralelo, dois projetos de leitura de poemas, intitulados *Fazendo e Aprendendo* (2010) e *Imaginando Poesia* (2010), que culminaram com o lançamento de uma antologia com poemas criados pelas próprias crianças. Com isso, pesquisa e prática de ensino literário intercambiaram-se, em uma troca de experiências leitoras e no conhecimento do perfil leitor dos alunos, embora os projetos estivessem mais voltados para a prática de alfabetização.

No ano de 2008, conforme resolução da Secretaria Municipal de Educação, a disciplina Literatura foi incluída no currículo de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, a literatura passou a ser assumida como uma área de linguagem própria, a ser ensinada segundo suas especificidades, e não como um instrumento que auxilia o processo de alfabetização e o ensino da Língua Portuguesa.

Infelizmente, a resolução somente teve vigência até o ano de 2009. Mais uma vez, a literatura passou a viver à sombra de outras disciplinas julgadas mais importantes, sendo desconhecida e desrespeitada em seu estatuto de arte. Sem o espaço garantido para as aulas de literatura, os professores passaram a (supostamente) assegurar o seu ensino nas aulas de Língua Portuguesa, bem como nas visitas periódicas à biblioteca, apesar das dificuldades de funcionamento desta.

De semelhante modo, as multimídias são utilizadas como um instrumento de auxílio ao ensino das diversas disciplinas do currículo, sendo aproveitadas, sobretudo, pelos professores polivalentes, responsáveis pelas disciplinas básicas. Para essa prática, esses docentes recorrem ao laboratório de informática por meio de agendamento, ou de horários fixos para cada turma (como acontece no turno da tarde) e contam com o apoio técnico e pedagógico dos regentes de laboratório de informática. Essa prática educativa articulada às mídias é proporcionada pela inserção de aulas de informática na rede municipal de ensino, pelo Programa

Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo (BRASIL, 2007), que funciona desde 1997.

Embora os alunos apresentem dificuldades de formação para o uso específico das multimídias de que dispõem no computador e sinalizem, com isso, a necessidade de construção de um conhecimento de área, não registramos nenhuma iniciativa de ensino das multimídias, em uma perspectiva de educação midiática na qual as multimídias são consideradas, para além de instrumentos, como objetos de conhecimento em si (BELLONI, 2005). As experiências midiáticas que os aprendizes possuem referem-se às vivências proporcionadas pela escola e às visitas às *lan houses*, espaços de aluguel de computadores, próximos à escola.

No ano de 2010, a instituição ofereceu cinco turmas, distribuídas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, nos dois turnos. Pela manhã, funcionavam cinco turmas, sendo 01 de Educação Infantil, uma do 1º ano, duas do 2º ano e 01 do 3º ano. À tarde, dispunha de 01 turma de 3º ano, duas de 4º ano e 01 de 5º ano.

Dentre essas turmas, elegemos como amostra representativa do *locus*, uma turma de 5º ano, assumida pela professora Eliza¹. A turma ocupava uma sala relativamente ampla, equipada com quadro negro, giz, armários, um birô, carteiras pouco conservadas, entradas para aparelho de ar e ventiladores. Apesar disso, o ambiente é pouco ventilado e muito suscetível ao barulho produzido pelos alunos das outras salas e pelas áreas de acesso comum da escola, apresentando, dessa forma, uma paisagem sonora de *baixa fidelidade* (AMARILHA, 2006) e, consequentemente, uma inadequação para a realização de práticas leitoras.

Frente a essa realidade, planejamos a realização da intervenção pedagógica, considerando o espaço do laboratório de informática, dada a necessidade metodológica de utilizar as multimídias integradas ao computador para a formação literária. Esse espaço mostrou-se mais favorável à formação leitora, já que apresentava uma boa acústica, contribuindo para uma paisagem sonora de alta fidelidade (AMARILHA, 2006). Além disso, dispunha de ar-condicionado.

Os sujeitos da pesquisa são constituídos por uma professora e uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, com 23 alunos, dentre os quais muitos se

¹ Por questão ética, a professora recebeu um nome fictício.

encontravam evadidos, enquanto outros registravam baixa assiduidade. A faixa etária dos alunos variava entre 9 e 14 anos de idade.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola (Versão em atualização, 2010), sua clientela é formada principalmente por crianças de baixa renda, cujos pais, em sua maioria, ainda não são alfabetizados, estão desempregados ou em situação de subempregos. Trata-se de uma comunidade com alto índice de violência, submetida a problemas com drogas, de baixo nível educacional, além de enfrentar dificuldades socioeconômicas, embora conte com auxílio de projetos assistenciais.

Na tentativa de caracterizar os sujeitos a partir de entrevistas, da análise de documentos e da conversa com os profissionais que atuam na escola, obtivemos informações sobre a vida familiar e escolar dos alunos, o que nos permitiu construir um perfil aproximado destes. Na ótica desses profissionais, os alunos em análise apresentam como característica comum o fato de serem indisciplinados, desafiadores, estando, em sua maioria, numa situação de risco social.

A condição de risco social está atrelada a uma série de privações que, possivelmente, nos escapam no conhecimento sobre aquele grupo de alunos, tais como as baixas condições socioeconômicas, a exclusão social fora e dentro da escola, a moradia precária e a desnutrição; a falta de lazer, de cultura e de vestuário; a falta de assistência médica, de segurança e de higiene; o difícil convívio familiar, a exposição à violência, os maus tratos ou a negligência (LESCHER, 2004). Essas necessidades são frequentemente apontadas como presentes na vida de uma criança em situação de risco. Para além dessas privações relacionadas às más condições de vida e à falta de direitos básicos e de um apoio familiar e social, outras situações de risco são referências para essa determinação, tais como “possuir alguma patologia, realizar trabalho infantil, como a venda de balas nos faróis ou ainda esmolar, o uso de drogas e a marginalidade” (LESCHER, 2004, p. 22).

Essa situação de risco deriva de um problema social maior que não está circunscrito somente à escola mas ao bairro em que essas crianças vivem, tendo em vista o lugar e a representação que este ocupa na cidade, chegando até a ser nomeado de “Favela do Japão” ou “Comunidade de Novo Horizonte”. Em resumo, a maioria das crianças é proveniente de um local de pobreza extrema e de expressivos índices de marginalidade.

Diante disso, a escola assume outra função que extrapola a educação de crianças, a formação literária ou midiática; trata-se da própria formação integral e cidadã do sujeito, imbuída de um caráter político. É nesse sentido que também assume o papel educativo de possibilitar a formação do leitor e o acesso às TICs, em uma perspectiva de inclusão social e digital.

Identificamos, em meio à clientela investigada, que as crianças que compõem o quadro de sujeitos da pesquisa apresentam, em sua maioria, dificuldades de acesso ao computador e à leitura literária, conforme ilustramos na tabela abaixo.

Tabela 1: Demonstrativo de acesso a livros de literatura e ao computador

Acesso a livros didáticos e informativos	Acesso a livros literários	Acesso ao computador no contexto familiar	Acesso à internet no contexto familiar
14 alunos	8 alunos	4 alunos	2 alunos
60,8%	34,7%	17,4%	8,7%

Conforme observamos, um número significativo de crianças, em um *corpus* de 23 alunos, tem acesso a livros de diferentes gêneros, principalmente a livros didáticos e a livros informativos. Nesse universo investigado, somente 34,7% têm acesso a livros literários, dentre os quais identificamos uma maior incidência de contato com os contos clássicos. Já o acesso ao computador mostrou-se restrito e limitado, com o indicativo de 17,4%, o que revela ser a escola o principal lugar de acesso ao computador e à internet. A respeito do acesso à rede mundial de computadores, em ambiente familiar, registramos o número de dois alunos.

Esses dados são indicativos de uma realidade que há muito é sinalizada pelas pesquisas sociais, as quais revelam que as famílias de baixa renda têm acesso a livros e a computadores, via escola ou por meio de políticas públicas, que, na maioria das vezes, estão voltadas para o atendimento a necessidades básicas dos sujeitos, o que não inclui livro literário, computador e acesso à internet (LESCHER, 2004).

De um modo geral, a maioria das famílias das crianças tem renda aproximada, o que as coloca na mesma classe social. Muitas frequentam a escola para garantir as refeições diárias e se beneficiam dos projetos sociais realizados na escola, como o *Mais Educação*, que objetiva a progressão para a educação integral

e assegura o oferecimento de almoço e de oficinas para as crianças, com aulas de recreação, de música e de dança. A frequência irregular e a evasão escolar são problemas reincidentes no grupo; de tal modo que persistiram durante todo o período de investigação.

No tocante às especificidades da turma em evidência, verificamos ainda que se trata de um grupo muito desafiador, com sérios problemas de comportamento e de comunicação. É inquietante observar a violência, manifestada em vários momentos de desordem e de indisciplina, em situações explícitas de agressão física e verbal, no trato entre os alunos, entre alunos e professores, entre alunos e demais profissionais. Frequentemente, a equipe de gestores e de docentes tem de lidar com problemas de evasão escolar, de indisciplina e de baixa participação da família na vida escolar dos aprendizes.

O referido grupo apresenta faixa etária variada (de 9 a 14 anos), com alunos que vivem uma etapa compreendida como infância, em nossa sociedade (KRAMER, 2006) e com outros que já iniciam a adolescência. Nesse agrupamento, registramos a presença de dois alunos que possuem necessidades educacionais especiais, diagnosticadas e reconhecidas pelos profissionais que atuam com eles, sendo um com deficiência auditiva e visual moderada e outro com deficiência física.

Em termos de desenvolvimento cognitivo e socioafetivo, caracterizam-se por serem sujeitos que já vivem a fase da adolescência (mesmo os que ainda estão na fase da infância, do ponto de vista legal), com indicativos de terem vivido uma infância que foge aos padrões teorizáveis e se distanciam da ideia de um período da história do sujeito, que se estende do nascimento até aproximadamente dez anos de idade ou como um período definido pela idade, pela vulnerabilidade e pela dependência do adulto (KRAMER, 2006). A infância que conhecemos, na observação daqueles alunos, há muito tempo foi perdida e/ou roubada, sendo marcada por conflitos e sendo substituída pelo trabalho infantil e pela dura realidade da pobreza, em uma sociedade desigual.

Apesar da larga experiência de vida, revelam uma vivência restritiva e frágil com o texto literário e com a prática leitora, expressa no modo como necessitam de recursos concretos e imagéticos para a adesão ao jogo verbal e imaginativo proposto pela literatura. Diferentemente disso, demonstram uma relação de intimidade com o computador e de conhecimento deste em termos da exploração da *internet* e da manipulação dos textos de essência eletrônica, o que não significa que

não necessitem de uma relação mediada com a mídia e da construção de um aprendizado em torno do uso crítico e consciente das multimídias convocadas pelo computador.

Nessa perspectiva, olhamos para as crianças, sob a ótica da Psicologia Cognitiva e Psicogenética, considerando, ao mesmo tempo, as dimensões biológica, pessoal e social. Assim, embora a idade dos sujeitos exigisse, por uma dimensão temporal de seus desenvolvimentos, a habilidade para operações formais e para o pensamento abstrato e reversível, na ótica de Piaget (1999), suas histórias de vida, seus contextos de experiência apontavam para a determinância da cultura, no modo como responderam às práticas leitoras e às exigências da intervenção pedagógica (VIGOTSKI, 1998). Além disso, sinalizavam, como preconizava Henri Wallon, a passagem por um estágio de puberdade-adolescência, em que o conjunto cognitivo, motor e afetivo são igualmente fundamentais para a aprendizagem e para o desenvolvimento desses sujeitos (MAHONEY; ALMEIDA, 2004).

A despeito das características desse grupo de alunos que pretendíamos investigar, tomamos como ponto pacífico o fato de que, embora estivessem no Ensino Fundamental I, tínhamos crianças e adolescentes, cujas relações com o texto literário, seja no suporte livro, seja na mídia computador, foram amplamente determinadas pelo contato assistemático e frágil com essa arte. Buscamos, portanto, em um projeto de intervenção, realizar um trabalho de formação literária via computador, “coerente com as especificidades da segunda infância e que atendesse, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência” (MEC, 2006, p. 8).

Um importante sujeito que lidava diariamente com o desafio de educar esses alunos, a professora titular da turma, assumiu em nossa pesquisa, a condição de professora colaboradora, mediadora das sessões de leitura e participante ativa nas etapas do estudo, do planejamento e da intervenção pedagógica.

A professora Eliza tinha 45 anos de idade, à época da pesquisa, e contava 21 anos de magistério. É pedagoga, especialista em Educação Infantil, e carrega, em sua experiência profissional, a prática de mediadora de sala de leitura e de professora de sala de aula, com diferentes faixas etárias, bem como o conhecimento das redes estadual e municipal. Na ocasião da pesquisa, atuava como professora da rede estadual, no turno matutino, e como professora da rede municipal, no turno vespertino.

No que se refere à sua formação leitora, a professora identifica-se como uma profissional que descobriu o prazer de ler e que tenta compartilhar esse prazer com os seus alunos. Essa descoberta influenciou diretamente a sua prática pedagógica e a levou a atuar em salas de leitura, a participar de eventos relacionados ao ato de ler e a desenvolver projetos de formação literária em sua sala de aula. Sobre a sua condição de leitora, ela afirma:

Na minha casa, tem muitos livros; o que não falta é livro na estante, porque é nossa ferramenta de trabalho. [...] Tem livros que eu uso no meu dia-a-dia, livros didáticos, livros paradidáticos, tem livro de formação espiritual. Sou uma pessoa católica e, aí, gosto de uma leitura de autoestima, de formação religiosa. É bem variado, assim, o tipo de livro que eu tenho. [...] Eu fui parar na sala de leitura, porque descobriram, na escola, que eu contava histórias e, aí, quando surgiu a oportunidade da sala de leitura, me indicaram, por eu gostar de ler e gostar de ser uma contadora de histórias (ENTREVISTA COM A PROFESSORA, 2010).

Em seu testemunho, a professora assegurou que, além de realizar a leitura sistemática de textos informativos e de textos literários, gosta de sua profissão e busca desenvolver práticas de formação leitora com seus alunos, mediante o trabalho com o texto literário. É importante assinalar que essa característica da professora Eliza foi condição *sine qua non* para que escolhêssemos sua turma, tendo em vista a opção de admitirmos a professora titular da sala como uma mediadora legítima e insubstituível no trabalho com a turma, inclusive na situação planejada de pesquisa. Assim, a experiência da professora Eliza propiciou a intervenção nas sessões de leitura, na construção de uma parceria formativa e favorável ao ensino de literatura via computador.

Ainda sobre a prática da professora, podemos afirmar que ela desenvolve iniciativas solitárias e isoladas de trabalho com a literatura e com o computador, contando, às vezes, com a parceria das outras professoras e com o apoio da coordenação pedagógica. Registramos ainda que ela é uma das poucas professoras que visita a biblioteca com os seus alunos regularmente, e que utiliza os demais espaços de formação da escola, ainda que haja precariedade na disposição de recursos estruturais e humanos.

Também demonstra relativa experiência com as multimídias, proveniente do uso assistemático do computador na sua residência e no seu ambiente de trabalho, como ela mesma confirma:

Tenho computador, tenho também internet, porque a gente tem que acompanhar a evolução. Se você não usa esses instrumentos modernos, você vai ficando aquém no conhecimento [...]. Às vezes, na internet, mando um recadinho “Olhe, leia esse livro que é interessante”. [...] Eu estou ainda iniciando. O computador que eu tenho é mais para digitar as avaliações. Tem também a pesquisa de internet e também tenho um e-mail, que eu me comunico com minhas colegas [...] É tudo muito simples na minha relação com o computador. [...] Para ser sincera, uso por uma necessidade. Eu me sinto assim, como se fosse obrigada a usar (ENTREVISTA COM A PROFESSORA, 2010).

Esse sentimento é muito comum aos profissionais que lidam com os desafios de educar na atualidade, fazendo uso de instrumentos tecnológicos que não eram comuns em suas vivências familiares e educativas. Nessa direção, a mediadora entrevistada admite sentir-se ameaçada e ultrapassada em sua prática de professora, pela falta de domínio dos meios que despertam o interesse dos alunos, como ela mesma ressalta: “No dia da aula de informática, o número de alunos é bem maior [...]. Eles não perdem; e se dependesse deles, era o horário inteiro só nessa aula” (DIÁRIO DE CAMPO, 2010). Por outro lado, essas multimídias do computador são apontadas como instrumentos de potencial educativo, facilitadores da aprendizagem e do desenvolvimento dos sujeitos.

Como pudemos constatar, a professora demonstra dificuldades no uso dos meios eletrônicos e afirma que não recorre a eles diretamente, contando sempre com a ajuda do regente de laboratório. Nas visitas semanais ao laboratório de informática, ela se sente insegura e angustiada, colocando-se no lugar de auxiliar, como ela mesma afirma: “É o professor coordenador que está lá, eu estou só para auxiliar. Mas eu sozinha levar a turma pra lá, não. Levo não. [...] Até por que não me acho capacitada para isso” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA, 2010).

Parece visível que a professora não assume a posição de responsável pelo ensino das multimídias integradas ao computador e também nunca concebeu a possibilidade de utilizar esse recurso para favorecer o ensino de leitura e de literatura. Porém, reconhece que o trabalho sistemático realizado pelo regente de

laboratório de informática contribui para a formação leitora de seus alunos, já que eles se mostram mais motivados para a leitura que realizam via computador.

Após a análise dos dados obtidos acerca dos sujeitos, principalmente por meio de entrevista, foi possível lançarmos um olhar comprehensivo sobre os participantes, o que foi de grande relevância para a realização das etapas subsequentes. Os alunos, sujeitos de uma prática formativa de leitura literária, constituem um grupo desafiador e conflituoso, em que a grande incidência de evasão e de baixa frequência escolar revela a urgente necessidade de uma prática motivadora e atrativa, que possa engajá-los em novos projetos de aprendizagem.

Do lado de quem medeia, temos uma professora que, apesar de seus muitos anos de magistério, realiza o trabalho com dignidade, com persistência e com consciência de suas limitações e possibilidades. Com a adesão à nossa investigação, abriu-se para experiências inovadoras, na condição de colaboradora.

2.2.3 Encontros de formação com a professora

A colaboração da professora na pesquisa delineada neste capítulo aconteceu em várias etapas, nas quais ela assumiu diferentes funções: a de entrevistada, na construção da ecologia da escola; a de pesquisadora, nos momentos em que buscou subsídios teóricos e literários no planejamento das sessões de leitura; a de mediadora, na ocasião das sessões de leitura; por fim, a de investigadora, na análise do trajeto da intervenção pedagógica, o que a levou ao constante diálogo com a pesquisadora e aos consequentes ajustes nas estratégias didáticas.

Contudo, é importante esclarecermos que os seus diferentes modos de participação na pesquisa foram procedimentos para a construção de uma proposta de intervenção pedagógica, que consistiu no foco da pesquisa, de modo que as situações que se desdobraram na formação da professora titular da turma não compõem o foco investigativo, já que essas práticas formativas são decorrentes do principal objetivo de analisar um ensino planejado, intencional e flexível.

Com isso, assumimos a pesquisa como uma intervenção pedagógica, reconhecendo a professora real dos alunos como um sujeito ativo no processo de ensino. Os seus modos de intervenção conferem à pesquisa uma dimensão colaborativa, na tentativa de realizarmos uma pesquisa sobre o ensino de literatura via computador com a professora que atua no contexto escolar, e não simplesmente

realizar uma investigação sobre a professora. Nessa perspectiva, a pesquisa assumiu ainda uma dimensão formativa, quando decidimos promover momentos de formação para essa profissional, na expectativa de

contribuir nos seus processos de formação contínua [...], e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais. [...] Na reflexão crítica e conjunta com os pesquisadores da universidade, são provocados a problematizar suas ações e as práticas da instituição e a elaborar projetos de pesquisa seguidos de intervenção (PIMENTA, 2006, p. 26).

Nesse sentido, acreditamos que a participação ativa em uma intervenção pedagógica colocaria os envolvidos não apenas em uma situação de coleta de dados, mas em uma situação de reflexão orientada, em que a professora e a pesquisadora formariam uma parceria de análise e de reflexão a partir de instrumentos, de dados e de subsídios também construídos pela profissional no ato de colaboração. Ancorando-nos em Pimenta (2006), acreditamos que

a importância da pesquisa na formação de professores se dá no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente (PIMENTA, 2006, p. 27).

Com essa proposta, pensamos haver contribuído para a construção de uma consciência profissional, ao mesmo tempo em que abrimos espaço para a produção crítica do conhecimento e conduzimos a análise e a interpretação de dados importantes para o alcance dos objetivos da tese, sem que perdêssemos nosso protagonismo. A exemplo dessa contribuição, destacamos recortes do diário de campo, com relatos dos momentos de formação da professora Eliza:

Fez muitas relações entre a sua prática e o texto *Do hábito de ler à leitura como significado*. Fiquei imaginando assim: essa leitura que Yunes fala de contemplação está muito distante, muito longe da realidade, pois meus alunos ficam presos no código, nos fragmentos e na pontuação dos textos. [...] A professora começou a me pedir livros literários emprestados. Disse que os encontros estão despertando nela um maior desejo de ler literatura e começou a ler dois livros de uma vez só. [...] Como leitura teórica complementar, resgatou o livro *Nos caminhos da literatura* e iniciou a leitura por iniciativa própria (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

A partir desses registros, compreendemos a importância dos momentos de formação, principalmente nas situações em que a professora se sente responsável por sua capacitação e passa a interrogar sua práxis docente e a desenvolver uma autoformação.

Nessa direção, as possibilidades formativas resultaram como um meio para o alcance do objetivo da pesquisa e não como o objetivo em si, o que nos distancia das pesquisas colaborativas convencionais e das pesquisas ação-formação, uma vez que estas têm a colaboração e a formação como objetivos primeiros.

Partindo desse entendimento, organizamos os encontros de formação, como espaços de tomada de consciência da colaboração na pesquisa e de formação para um fim específico: realizar a mediação das sessões de leitura. Esses momentos ocorriam nos horários de planejamento da professora, com duração flexível e nas dependências da escola. Em algumas ocasiões, para a comodidade de Eliza, os encontros aconteceram em sua residência.

Esses momentos de formação tinham como objetivo oferecer subsídios teórico-metodológicos para a realização das sessões de leitura a serem mediadas pela professora. Com isso, a pesquisadora e a professora mediadora formavam uma parceria investigativa, no movimento contínuo e dialógico de construção de dados, de subsídios teóricos e instrumentais e no exercício de análise e reflexão.

Considerando o diálogo proposto pela pesquisa entre a literatura e as multimídias do computador, definimos, com base nas experiências formativas e nas sugestões da profissional, alguns eixos que pudessem compor um cronograma para os encontros de formação.

Quadro 02: Eixos teóricos e metodológicos dos encontros de formação com a professora

- a leitura e a literatura.
- a leitura e as multimídias integradas ao computador.
- mediação pedagógica e leitura literária.

Esses eixos atenderam às necessidades mais imediatas da docente, provenientes da pesquisa, mas também foram ao encontro de outros anseios que ela possuía, no cotidiano de sua atuação profissional. Embora tivesse o privilégio de participar de cursos de formação leitora e literária promovidos por uma Organização de Incentivo à Leitura, de fazer parte de uma rede de formação de leitores,

composta de professores da rede estadual e de carregar a experiência da sala de leitura, apontou, durante toda a etapa de formação, suas necessidades e fragilidades, evidenciando lacunas e barreiras que dificultaram a sua formação continuada.

De sua experiência com a leitura e a literatura, a professora revela que teve boas oportunidades, decorrentes de cursos e estudos promovidos pela ONG, da participação em eventos e das vivências profissionais. Já no que se refere à mídia, sua formação é vista como precária e insuficiente para o uso crítico e consciente do computador em seu ensino. Apesar de a Secretaria Municipal de Educação oferecer cursos básicos de informática e de trabalho pedagógico com a TICs, os professores, geralmente, ficam impossibilitados de desfrutar desses mecanismos de formação continuada, já que, na maioria das vezes, estão na sala de aula, no período do contraturno; é o caso da Prof.^a Eliza, que concilia as demandas da rede estadual e municipal de ensino, sem condições viáveis para o investimento na sua formação em serviço.

Os referidos eixos teóricos e metodológicos nortearam a dimensão formativa da pesquisa, os objetivos específicos de cada encontro e as estratégias didáticas, explicitados no quadro a seguir.

Quadro 03: Sistemática dos encontros de formação com a professora

1º encontro: apresentação e discussão do projeto de pesquisa, entrega dos documentos e materiais de estudo, orientações para a construção do <i>portfolio</i> .
2º encontro: leitura compartilhada e discussão de texto teórico sobre <i>portfolio</i> . Apresentação dos eixos temáticos privilegiados para os encontros de formação.
3º encontro: Leitura e literatura – exposição dialogada sobre os fundamentos da leitura e discussão dos textos teóricos referentes à leitura.
4º encontro: literatura e multimídias – exposição dialogada sobre os fundamentos da literatura e discussão dos textos teóricos referentes à literatura. Leitura compartilhada de texto teórico sobre leitura e multimídias.
5º encontro: mediação da leitura literária – exposição dialogada sobre a mediação da leitura literária, com ênfase na metodologia da andaimagem. Vivência de uma sessão de leitura com base na metodologia da andaimagem. Discussão dos textos teóricos referentes à mediação literária.
6º encontro: mediação da leitura literária – discussão dos textos teóricos referentes à mediação literária. Estudo da audiência e escolha dos textos literários.
7º encontro: planejamento do encontro com as multimídias e da 1ª sessão de leitura a ser mediada pela professora.

Na dinâmica dos encontros de formação, utilizamos como procedimentos metodológicos a leitura compartilhada, sessões de leitura de textos teóricos e literários, a exposição dialogada, a elaboração de planejamentos, o estudo de textos, o ensaio de modalidades de leitura e outras atividades direcionadas, como a seleção e a análise de textos literários.

É relevante ressaltar que além desses encontros que antecederam as sessões de leitura, a professora e a pesquisadora se reuniram no decorrer de todo o processo para avaliar as aulas realizadas e planejar as seguintes.

Consideramos esse aspecto formativo da pesquisa muito importante para o alcance dos objetivos propostos, já que auxiliou a professora no trato do texto literário e na mediação da literatura via computador. Segundo os relatos da própria professora, os encontros de formação contribuíram para a ampliação de seu repertório literário, nos momentos de degustação literária, para a prática de seleção e análise de obras literárias, para o enriquecimento de estudos teóricos relacionados à leitura, à literatura e às multimídias e, para além disso, contribuíram para o exercício reflexivo de uma prática pedagógica, que também era uma pesquisa.

2.2.4 Planejamento das sessões de leitura

Tomando como base o conhecimento construído com os sujeitos sobre as práticas e os espaços de formação leitora e literária, bem como sobre as relações e práticas estabelecidas no uso das tecnologias disponíveis na escola, seguimos para o *planejamento da intervenção*, isto é, o planejamento das sessões de leitura. É importante esclarecermos que essa etapa contou com a participação efetiva da professora titular da turma eleita, mediadora das sessões de leitura.

Nesta etapa, tínhamos o objetivo de planejar sessões de leitura que permitissem a observação e o registro de contribuições das multimídias integradas ao computador para momentos de formação literária, sem a pretensão de tomar como objeto de ensino as multimídias e sem a pretensão de tornar todos os alunos leitores proficientes e apreciadores competentes do texto literário. O propósito era tomar o texto literário como objeto de um ensino especificado pela pesquisa, experimentando-o em uma possibilidade midiática inovadora.

Para isso, consideramos o texto literário como uma arte que não pode atender a uma função pragmática e meramente experimental, já que sua leitura convoca

uma experiência estética subjetiva, que não pode ser apreendida em sua totalidade. Dessa maneira, a literatura não assumiu o papel que muitas vezes exerce em práticas educativas, o de instrumento para outro fim pedagógico e ou instrucional, mas sim o de uma arte que possui uma função formativa em si mesma. De outro lado, o computador assumiu o papel de instrumento midiático para o ensino literário, sem que seu potencial educativo fosse desconsiderado, pois, no transcurso da intervenção pedagógica (sem que o objetivo fosse o ensino das multimídias), os sujeitos aprenderam especificidades desses recursos midiáticos e construíram conhecimentos relativos ao uso do computador, na manipulação de suas *multilinguagens*.

Com essa base, encaminhamos o planejamento de aulas significativas de leitura, com textos de qualidade literária e com estratégias inovadoras possibilitadas pelo computador. O caráter transdisciplinar e surpreendente da literatura é facilitador desse planejamento, já que se trata de uma linguagem propositiva e aberta a diferentes vias metodológicas, que também é educativa em aspectos formativos pelo modo como atende à dimensão conceitual, afetiva e cognitiva do processo de ensino e à diversidade de necessidades, interesses e sentimentos do leitor. Por esses motivos, privilegiamos o texto literário como grande protagonista das sessões de leitura, interrogando novos modos de ensiná-lo na escola.

Optamos por implementar oito sessões de leitura, por julgarmos ser um número significativo para a realização de uma intervenção pedagógica e para experimentarmos estratégias de ensino literário via computador, de modo a favorecer a participação e a construção de dados consistentes. Para esse fim, os dados obtidos nas etapas anteriores, registrados na forma de entrevistas e de relatos no diário de campo e, inclusive, as observações realizadas na etapa da ecologia da escola foram considerados como indicadores valiosos para a elaboração dos planos de aula e para ações mais específicas como a seleção de materiais e a definição de uma sequência didática.

Dessa maneira, os planos de aula mantiveram-se flexíveis, abertos ao diálogo e à improvisação e, devido às características desafiadoras do grupo, das quais destacamos a indisciplina e a desmotivação, esses planos estavam pautados em acordos didáticos constantemente valorizados e retomados. Assim, o planejamento das sessões de leitura estavam abertos à dimensão socioafetiva e à formação atitudinal dos sujeitos (ZABALA, 1998).

O espaço destinado para a realização das aulas, assim como mencionamos anteriormente, foi o laboratório de informática, dada a necessidade de fazer uso das multimídias integradas ao computador e de, posteriormente, fazer registros no blog. O espaço climatizado era amplo, o que facilitava a circulação da mediadora, e possuía uma boa acústica, que favorecia a atividade de leitura (exceto pelas constantes visitas e interrupções à sala, já que o laboratório era constantemente desejado pelos alunos). Apesar disso, conseguimos realizar as sessões de leitura, com a privacidade e com o silêncio almejados, garantindo o número de uma criança por computador, o que foi facilitado pela baixa frequência da turma.

Outro aspecto que dificultava a realização das sessões era o estado dos computadores, já que, em sua maioria, apresentavam problemas de conservação e de manutenção, com dificuldades para acesso à *internet* e para a execução de programas necessários à leitura em *flipalbum/flipbook*. Esse fator levou-nos, muitas vezes a improvisações e arranjos, na intenção de garantirmos, minimamente, a realização da sessão e o registro no *blog* pelos leitores. Lidamos com o imprevisto de, por exemplo, não conseguir realizar o registro no *blog*, após a sessão de leitura, devido à indisponibilidade da *internet*, o que nos obrigou a fazer o registro em outra oportunidade, mediante a retomada da experiência leitora anterior. Além disso, em algumas ocasiões, não conseguimos executar o programa de *flipalbum* para a leitura em livro eletrônico, em função da memória insuficiente dos computadores. Essa é uma situação comum enfrentada pelas escolas municipais beneficiadas pelo Proinfo, as quais, muitas vezes, lidam com a ausência de uma política municipal de assistência que garanta o uso e a manutenção dos computadores e da rede de *internet*.

Os imprevistos e as situações de improvisação exigiam a reorganização da disposição arquitetônica da sala e o replanejamento das sessões, com a participação ativa da professora, que detinha um maior conhecimento dos alunos. Esses aspectos foram amplamente considerados na organização didática das aulas, partindo da frágil experiência leitora dos aprendizes, de suas expectativas, necessidades e predileções, bem como da acolhida do conhecimento prévio que já traziam para as sessões.

Com base nesses princípios norteadores, as sessões de leitura foram planejadas, em conjunto com a professora titular da turma, conforme a experiência de leitura por andaime, metodologia da andaimagem (*scaffolding*), definida por

Graves e Graves (1995), com base nos estudos de Jerome Bruner (1995), pesquisador que analisou a importância da mediação do outro mais experiente na aquisição da linguagem pelas crianças. Essa preferência decorre da comprovação dessa estratégia, como sendo eficaz para o acercamento do texto, no universo das pesquisas e das práticas de ensino de leitura e de literatura. Consideramos, ainda, que essa metodologia pode auxiliar o processo de mediação de leitura realizada no computador, uma vez que ela envolve os leitores em estratégias de discussão e argumentação em torno do texto, independente do suporte e da modalidade de leitura empreendida.

Outro aspecto que justifica a nossa escolha é a possibilidade de, por intermédio da metodologia da *andaimagem*, combinar estratégias para auxiliar na compreensão, na apreciação do texto literário e na construção de uma comunidade de leitores que compartilha o prazer de ler.

Essa proposta destaca a importância da atuação estratégica de um adulto leitor mais experiente – no caso, a professora titular da turma –, em torno da relação texto-leitor e do caráter multimodal do texto literário, com o objetivo de desenvolver uma mediação competente, pautada na concepção de leitura como experiência. Para essa atuação, a mediadora organizou andaimes para a realização da atividade leitora dos alunos, com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia e ao favorecimento de sua relação significativa e compreensiva com os textos literários.

Essa opção didática também decorre da coerência com os pressupostos de Vigotski (1998), principalmente com o seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, que corresponde à área de atuação do professor, na qual ele deve oferecer ajudas necessárias, porém transitórias, que vão sendo retiradas progressivamente, à medida que o aprendiz constrói autonomia e controle para realizar sozinho o que antes só conseguia por meio da ação conjunta com um par mais experiente.

Nas experiências de ensino e de pesquisa em que se desenvolvem experiências de leitura por andaime, verificam-se os seguintes procedimentos: a participação das crianças, desde o início, em uma atividade leitora, por meio da adesão e do estabelecimento de contratos didáticos; o fornecimento de andaimes, considerando o nível de desenvolvimento real e proximal das crianças; a retirada progressiva dos andaimes, na medida em que as crianças conseguem superar suas

dificuldades; e a importância da atuação conjunta e sistematizada entre o mediador e o aprendiz.

O planejamento que estamos a descrever é a primeira etapa constituinte da metodologia de leitura por *andaimagem*, na qual são considerados os dados contextuais levantados sobre os sujeitos participantes no processo, ainda na construção da ecologia da escola. Essa estratégia é fundamental para um trabalho de pesquisa flexível e preocupado com a formação leitora, uma vez que ela apoia suas ações no próprio desenvolvimento do aluno, considerando sempre sua subjetividade, isto é, sua recepção aos textos.

Posterior ao momento de planejamento, tivemos a implementação das sessões de leitura, organizadas, basicamente, em *pré-leitura*, com ações de motivação, exploração dos conhecimentos prévios dos alunos, pré-ensino e relação texto-vida; *leitura*, com a exploração do texto em ambiente multimidiático (literatura eletrônica ou flipbook) ou em livro; e *pós-leitura*, com discussões do texto por meio de perguntas que avaliaram a sensação, interação e compreensão do texto por parte de alunos e ofereceram indícios à mediadora e à pesquisadora para que elas pudessem avaliar sua intervenção, refletir sobre o processo de leitura, considerando seus aspectos constituintes.

Após as discussões de *pós-leitura*, realizamos o registro no *blog* para que os leitores em formação pudessem documentar a experiência, utilizando um recurso de internet. O uso desse recurso eletrônico foi negociado e planejado com os sujeitos, de forma que eles puderam opinar na construção e no formato do blog, o que favoreceu a assunção desse espaço por parte da professora e das crianças, como espaço de registro da autonomia e da identidade leitora e de socialização em uma legítima comunidade leitora.

Acreditamos que a opção metodológica de experiência de leitura por *andaimagem* trouxe referências importantes para o trabalho com textos de natureza multimodal, por uma via inovadora, já que essa proposição permite a construção gradual e significativa de novas aprendizagens provenientes do ato de ler. Afinal, a ideia de andaime que fundamenta a metodologia pressupõe a construção de uma base sólida de conhecimentos específicos para, posteriormente, avançar na construção de uma autonomia leitora na apreciação do texto e no domínio de instrumentos midiáticos.

Uma ação importante dessa etapa de planejamento é o estabelecimento de objetivos que, numa proposta de intervenção dialógica, aberta e flexível, devem antecipadamente ser explicados aos alunos, de maneira que eles compreendam os propósitos para a leitura. Assim, os alunos sentem-se participantes da situação investigativa e conseguem visualizar sua importância.

Negociados os objetivos da pesquisa e definida a estratégia metodológica da aula, partimos para a seleção dos materiais de leitura. Tendo em vista o objetivo primeiro de promover uma situação de ensino de literatura pela via midiática, foi necessário selecionarmos materiais variados, considerando os seguintes suportes e gêneros:

- O computador: sistema híbrido e multimodal amplamente difundido, que integra uma variedade de outras mídias (SANTAELLA, 2003).
- A internet: rede que interliga computadores, por meio de uma interface digital; espaço de formação de leitores e de hiperescritores (RETTEMAYER, 2009).
 - ✓ A literatura eletrônica: gênero híbrido, criado exclusivamente para interface digital visando intermediar as inteligências e as experiências estéticas dos leitores, no âmbito da rede de computadores (HAYLES, 2009).
 - ✓ O blog: gênero textual midiático, diacrônico, renovável, dinâmico e formativo; suporte de debate do conhecimento e de compartilhamento de experiências com a linguagem (RETTEMAYER, 2009).
- O flipalbum/flipbook: ficção interativa; tipologia da literatura digitalizada; adaptação da fonte impressa para interface no meio eletrônico, com a articulação de características do impresso e do meio eletrônico (HAYLES, 2009).
- O livro impresso: objeto de conhecimento e de interação com a linguagem verbal e não-verbal; suporte que veicula textos (MARTINS, 2003).
- A literatura impressa: arte e comunicação que promove uma experiência estética com a palavra (AMARILHA, 2003).

Com a escolha desses gêneros e suportes e, consequentemente, dessas concepções, selecionamos textos de literatura eletrônica disponíveis na internet, textos literários adaptados para a leitura em computador, em *flipbook* ou *flipalbum* (livro eletrônico) e textos em literatura impressa. Os principais critérios que

motivaram a seleção dos textos, tanto os de fonte impressa quanto os de essência eletrônica, foram: a qualidade dos textos e a diversidade de gênero, com vistas ao enriquecimento da formação leitora dos aprendizes e com base nas predileções e nos interesses específicos dos sujeitos da pesquisa, quer as crianças, quer a professora.

Diante desse desafio de selecionar as obras a serem apreciadas na pesquisa, estudamos com a professora titular da turma as características que especificam e atestam a qualidade de um texto literário, discutimos os interesses e o perfil da turma de alunos, fizemos um levantamento das obras disponíveis na biblioteca da escola e, por fim, solicitamos da professora uma lista de sugestões, que foi confrontada com a lista sugerida pela pesquisadora, o que se encaminhou para um momento formativo sobre a seleção de textos literários.

Nesse percurso, a professora teve a oportunidade de ampliar seu repertório literário, na busca de obras que pudessem ser compartilhadas com seus alunos, além de exercitar um olhar analítico sobre o texto literário, em sua função mediadora, o que possibilitou uma formação de duas vias, expressa pelos seus apontamentos críticos a respeito das obras selecionadas por ela dentre as disponíveis no acervo da biblioteca da escola, conforme podemos observar nos registros de diário de campo:

A professora deixou claro, em suas falas, os referenciais teóricos que construímos nos estudos. Ela disse que as escolhas foram difíceis porque os livros de qualidade estão escassos na biblioteca da escola. [...] Disse, ainda, que seus alunos precisam de livros ilustrados, que estava difícil encontrar livros com ilustrações de qualidade. Os critérios evidenciados pela professora foram: a qualidade literária e o perfil dos seus alunos. [...] Acho que não tem aquilo que discutimos os implícitos. Seria bom ter alguma coisa de poesia, pois os alunos gostam muito. [...] esse tem aquele negócio do diferente da literatura (DIÁRIO DE CAMPO, 24/09/10).

A partir desses critérios gerais de escolha, tivemos de considerar alguns princípios relacionados às particularidades de cada gênero ou suporte, no sentido de tornar significativo o encontro com a literatura e de tornar acessíveis as obras que são consideradas importantes no conjunto da tradição literária, buscando obras que ganham visibilidade e referência em outros meios.

A seleção das obras de literatura impressa em livro antecedeu à escolha da literatura eletrônica, devido à familiaridade da pesquisadora e da professora com esse gênero textual. Os textos privilegiados eram ilustrados e foram apreciados na pesquisa, em duas perspectivas de suporte, no livro impresso e em *flipalbum* (*flipbook*), adaptação realizada por um programa de computador que reproduz, em meio digital, um livro eletrônico com características que se aproximam de um livro impresso, com exceção de duas obras apreciadas no encontro com as multimídias². Com isso, a experiência de leitura dos mesmos textos suportados em meios diferentes possibilitou uma comparação analítica e uma percepção da influência dos meios na recepção das mensagens textuais.

Além disso, a atividade de releitura permitiu o confronto dos resultados já previstos a partir de estudos anteriores com a leitura literária em um novo suporte midiático, em que pudemos colocar à prova a força do texto frente ao poder do suporte de modificá-lo e, consequentemente, de transformar a experiência e o leitor usuário. Optamos, então, por tornar o texto cuja leitura já era assumida como uma experiência estética e formativa, um emigrante, para responder ao desafio proposto por Mc Luhan (apud BELLONI, 2005, p. 6), quando ele afirma que “o meio é a mensagem”, o que refuta, veementemente, a tese de neutralidade dos meios tecnológicos, ainda defendida por alguns. Assim, ao termos o mesmo texto literário, em dois suportes distintos, conhecemos as interferências do suporte e compreendemos que, “ao transmitir a mensagem, afirmava ele, o meio transmite também algo mais que lhe é inerente e que age sobre o conteúdo, transformando-o. Este algo mais é o que hoje chamamos ‘linguagens’ das mídias eletrônicas” (BELLONI, 2005, p. 6).

Os textos privilegiados para essa releitura foram eleitos com base nos conhecimentos construídos acerca da qualidade literária das obras e no princípio geral da literariedade. Para tanto, consideramos um texto de qualidade aquele que apresenta relevância no plano de expressão, manifestado em uma marcada literariedade, definida por Culler (1999) como a forma de organização textual que permite diferenciarmos a linguagem literária da utilizada para outros fins. Esse critério teve primazia na definição das obras, pois foi, em nosso entendimento, ao encontro do propósito de formação integral do sujeito e das possibilidades

² Esse encontro teve o objetivo de familiarizar os aprendizes com os recursos midiáticos a serem utilizados na pesquisa, inclusive com o livro impresso.

multimidiáticas do computador, assim como permitiu que o texto fosse explorado na riqueza de sua textualidade, de sua acústica e de sua imagem.

Ao final desse processo de seleção, chegamos às seguintes obras impressas em livros, ilustradas e adaptadas para o *flipalbum* (flipbook).

Quadro 04: Obras de literatura impressa e de literatura adaptada para *flipalbum*

<i>Literatura adaptada para flipalbum</i>
- Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque (1985).
- O fazedor de amanhecer, de Manoel de Barros (2001).
- Flicts, de Ziraldo (Livro de imagens, 2003).
<i>Literatura impressa</i>
- A pequena vendedora de fósforos, de Andersen (1997).
- O fazedor de amanhecer, de Manoel de Barros (2001).
- Flicts, de Ziraldo (2003).

Dentre as obras selecionadas, priorizamos o famoso conto clássico *A pequena vendedora de fósforos*, do dinamarquês Hans Christian Andersen, ilustre precursor da Literatura Infantil, criador de várias histórias carregadas de humanidade, que traduziam um sensível caráter realista, “trazendo sua marca individual e inconfundível – uma visão poética misturada com profunda melancolia” (MACHADO, 2002, p. 72). Contemplamos, assim, um conto clássico, considerando a maneira rica e aprofundada com que problematiza a vivência humana, promovendo um contato significativo com a palavra e contribuindo para uma relação afetiva, social e intelectual com a linguagem. Outros aspectos que nortearam a escolha do conto e dos demais textos literários foram o prazer proporcionado por essas leituras, o direito ao patrimônio literário que exerce tamanha influência sobre a nossa cultura, a possibilidade de desenvolver o pensamento crítico e as inúmeras portas que esses textos abrem para a identificação com o período da infância e com experiências sociais, por meio de seus personagens e de suas temáticas.

Os contos contemporâneos privilegiados foram: *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque (1985), e *Flicts*, de Ziraldo (2003). O primeiro corresponde a uma paródia do conto clássico Chapeuzinho Vermelho, que satiriza (e recria) o conto tradicional europeu, em uma versão premiada, que problematiza os temores infantis

e que se destaca por sua elevada qualidade. Essa primeira publicação de Chico Buarque, dedicada às crianças, foi considerada "altamente recomendável", pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, em 1979. Já o segundo, o texto de Ziraldo, foi incluído no rol das obras literárias, apesar da condição de livro de imagens, porque traz um potencial ficcional, na articulação entre a linguagem-verbal e a linguagem não-verbal, em um projeto gráfico propositivo, sugestivo de metáforas e de notável qualidade. Sua textualidade também é pródiga em metáforas que convocam os sentimentos e a sensibilidade do leitor, convidando-o a descobrir os implícitos de uma arte que se esconde na palavra. Talvez por essa razão seja um dos livros mais lidos e mais traduzidos do autor. Apesar disso, compreendemos que essa obra ficcional não representa a literatura genuína, uma vez que foi constituída na relação intrínseca e interdependente entre imagens e palavras, de modo que não pode prescindir da linguagem verbal.

Os poemas de incontestável literariedade, de Manoel de Barros, foram selecionados para enriquecer a formação leitora dos alunos e, ao mesmo tempo, atender às suas especificidades, visto que estes demonstravam, em sua maioria, uma predileção pelo gênero poético. A obra *O fazedor de amanhecer* (2001) reúne o verbo do poeta com o traçado de Ziraldo em uma antologia que, de tão literária, mantém oculta a sua temática e pode ser apreciada por leitores de todas as idades, na recriação estética de suas invenções revolucionárias e de suas descobertas acerca do amor e do tempo.

Para a seleção daquilo que passamos a chamar de literatura eletrônica, apoiamo-nos na concepção de Hayles (2009) e tomamos como parâmetro a seleção de obras de qualidade feita por essa autora, as quais permitem uma interface com as palavras organizadas, de modo criativo, em meio digital. Partindo dessa concepção, os textos de literatura eletrônica lidos consistem em uma construção textual que reúne recursos de animação, imagem e som, na convergência de mídias presentes no computador. Esse tipo de texto produzido exclusivamente para a leitura no computador mescla a linguagem verbal e a não-verbal e apresenta francas possibilidades de interação textual com o leitor. Frente a essas especificidades, compreendemos que, para a seleção das obras de natureza eletrônica, não poderíamos tomar como parâmetro os mesmos critérios de escolha das obras de literatura impressa, já que a literatura eletrônica se constitui em um novo gênero

textual. A partir desses parâmetros definidos por Hayles (2009), selecionamos as seguintes obras de literatura eletrônica:

Quadro 05: Obras de literatura eletrônica

Literatura eletrônica
<ul style="list-style-type: none"> - Coletânea de literatura eletrônica, publicada pela Organização de Literatura Eletrônica (2009). - História para dormir mais cedo, de Angela Lago (2010). - La pelota dorada – conto popular espanhol, domínio público (2010). - Los tres animalitos – conto popular espanhol, domínio público (2010).

A *Coletânea de Literatura Eletrônica* (2009) é apontada como uma referência desse gênero textual emergente, já que coleta obras consideradas de qualidade para uma performance exclusivamente digital, com autores que começam a ganhar credibilidade por suas obras que abordam temáticas gerais e exploram as infinitas possibilidades artísticas oferecidas pelo computador. Apesar disso, a coletânea apresentava algumas restrições, considerando os objetivos da nossa pesquisa e a faixa etária de nossas crianças, já que associava, em sua maioria, conteúdos adultos e adolescentes, com uma única opção de idioma, a língua inglesa.

Diante disso, optamos primeiramente por apresentar a coletânea para uma exploração livre pelos aprendizes, em um primeiro contato com o gênero, e, em seguida, encaminhar uma leitura da obra *Birds singing other birds'song*, de Maria Mencia, que demonstrava ser mais adequada aos nossos objetivos, pelo modo leve e criativo com que abordava o signo verbal e o não-verbal e pelas possibilidades de apreciação, sem interferências da barreira linguística.

Partindo das referências oferecidas por Hayles (2009) e pela coletânea, partimos para a busca de obras de literatura eletrônica, que permitissem a apreciação pelos nossos leitores em formação, com o auxílio da professora titular da turma. Nesse processo, constatamos a escassez de obras desse gênero, em termos da submissão aos quatro critérios básicos que privilegiamos:

- ser publicada em Língua Portuguesa;
- apresentar uma criação artística e criativa, na articulação híbrida entre palavra, imagem e som;
- permitir a interação do leitor, em uma atividade de coautoria;
- abordar temáticas e conteúdos adequados à faixa etária de nossos alunos.

As obras de literatura eletrônica encontradas em domínio brasileiro, eram predominantemente destinadas ao público adulto. Identificamos, por indicação de um renomado sítio literário, a obra *História para dormir mais cedo* (2010), da autora Angela Lago, em um website interativo intitulado ABC da Angela Lago, que reúne literatura e alfabetização em jogos e histórias multimodais, constituídas por som e imagem em movimento, de forma que a interação do leitor usuário se faz indispensável para o desenvolvimento da narrativa.

Em razão da inexpressiva oferta de obras brasileiras, particularmente dirigidas ao público infanto-juvenil, fomos em busca de outras publicações que estavam hospedadas em domínio universal e que atendessem minimamente aos critérios acima elencados. Com isso, elegemos as obras *La pelota dorada* (2010) e *Los tres animalitos* (2010), contos de domínio público, disponíveis no idioma espanhol. Os contos são versões dos clássicos *O príncipe sapo* e *Os três porquinhos*, ambos recontados pelos Irmãos Grimm. A escolha deles para a leitura deveu-se às suas possibilidades interativas e à evocação que fazem aos contos clássicos, permitindo uma atividade de releitura e de formação de um repertório imprescindível aos neoleitores. Diante disso, a diferença linguística foi minimizada, chegando até a ser um atrativo para a leitura eletrônica. A experiência de ler literatura eletrônica em outro idioma também inseriu os leitores em um desafio comum aos *internautas*, em um território cujas nacionalidades não resistem ao compartilhamento universal.

A despeito dessas qualidades, essas duas últimas obras, embora versões de contos clássicos, não atendiam aos critérios de qualidade utilizados para julgamento da literatura impressa, já que se apresentavam como versões simplistas dos contos, com imagens estereotipadas, compatíveis com as adaptações que não se preocupam em preservar a originalidade dos contos tradicionais em nome de uma interatividade privilegiada.

Todavia, quando lidamos com a literatura eletrônica, outros aspectos se revestem de tamanha importância, ao ponto de serem equiparados ao valor da textualidade na literatura impressa, tais como a articulação entre imagem, som e palavra e a possibilidade de o leitor determinar os caminhos do enredo, mediante suas escolhas de coautor virtual. Nesses aspectos, as obras atendiam aos critérios de escolha, considerando as especificidades da literatura eletrônica.

É importante advertirmos quanto ao fato de que tivemos a preocupação de verificar, na biblioteca da escola, a disponibilidade de obras selecionadas para a leitura com as crianças, com o objetivo de motivá-las para um encontro autônomo com o texto. Ao final da pesquisa, doamos os livros lidos para a biblioteca da escola, com vistas a assegurar um reencontro prazeroso com aqueles textos já apreciados e também alimentando a expectativa de que a biblioteca, após a experiência promovida pela pesquisa, superasse suas dificuldades e funcionasse como um espaço de formação leitora.

Selecionadas as obras a serem compartilhadas na pesquisa, partimos para a construção dos planejamentos, organizados nas seguintes partes: texto; sequência didática: pré-leitura; leitura; pós-leitura; referências (ver anexos). Em parceria com a professora titular, os planejamentos foram realizados de forma intercalada com as sessões de leitura, obedecendo às etapas subsequentes: estudo da audiência e reflexão contínua das respostas dos aprendizes; escolha do texto e dos materiais; estudo do texto (ensaio da prosódia e cuidados com a voz); escolha de estratégias (modalidades de leitura e contação); cuidados com o ambiente e com a paisagem sonora.

Com esse encaminhamento, partimos para a realização das sessões de leitura, com o propósito de experimentar o ensino de literatura em outras possibilidades midiáticas, em um novo território a ser desbravado.

2.2.5 As sessões de leitura

Na primeira sessão de leitura, realizamos um *encontro com as multimídias*, com o objetivo de apresentar às crianças as formas de uso das multimídias a serem exploradas. Dessa forma, elas puderam vivenciar, previamente, a leitura em literatura eletrônica, a leitura em *flipbook* e a leitura em livro impresso, bem como puderam reconhecer as multimídias a serem utilizadas na pesquisa. A referida aula incluiu três momentos de leitura, com textos e recursos diferentes e contou com a mediação da pesquisadora, devido ao seu conhecimento sobre as multimídias e à possibilidade de oferecer parâmetros para a professora titular, na mediação das próximas aulas. Entendemos, assim, que essa aula teve um caráter formativo para as crianças e para a professora.

Nessa oportunidade, visitamos alguns *blogs* na internet e partimos para a construção coletiva do *blog* da turma a fim de registrar as experiências leitoras decorrentes da participação na pesquisa, intitulado *pesquisando e ensinando literatura*. O *blog* que foi atualizado pelos alunos, ao final das discussões de pós-leitura, contém registros individuais da experiência leitora, com impressões, sentimentos e indicativos de recepção do leitor, de modo a fornecer subsídios para análises posteriores. Esse gênero midiático foi utilizado na perspectiva de Rettenmaier (2009), que o enxerga como espaço de expressão de leitores e “hiperescritores” e como uma grande via de interface digital. Em outras palavras, é assim explicitado:

O trabalho com *blogs* permite a qualquer momento o debate sobre a própria natureza do conhecimento. Por seu caráter diacrônico, por sua natureza renovável, os *blogs* mostram o quanto é renovável o conhecimento e a informação. De alguma maneira são manifestações textuais transitórias como todos os demais textos, mesmo os que se pretendem definitivos. Em mais um elemento, os *blogs* são materialização de que a informação comporta mais de uma linguagem, não apenas a verbal. [...]. De outra parte, os *blogs* apontam para a diversidade de áreas e temas do saber. Estão fora das delimitações e relevâncias disciplinares, estão alheios às separações rígidas do conhecimento. E mais, permitem voz e manifestação a todos, retirando autoria das supostas autoridades intelectuais (RETTENMAIER, 2009, p. 84).

Essas características do *blog* favorecem a análise de uma situação, que é complexa e difícil de ser avaliada: a leitura de literatura. Esse recurso possibilitou, pois, o registro autônomo e prazeroso da experiência leitora, em uma espécie de diário ou *portfolio*, construído com maior liberdade e conforme a subjetividade de cada leitor. Esse perfil levou-nos a considerar o *blog* como um espaço de compreensão e de partilha da experiência leitora, que vai ao encontro da natureza complexa da leitura literária e do seu caráter educativo e transdisciplinar.

Após o encontro com as multimídias e a construção do *blog*, implementamos as sessões de *leitura*, mediadas pela professora titular da turma e organizadas em sessões subsequentes de literatura eletrônica na internet, de literatura em *flipbook* e de literatura em livro impresso, como observamos a seguir:

Quadro 06: Sistemática de intervenção em sala de aula

1 ^a sessão: encontro com as multimídias e construção coletiva do blog. Leitura da coletânea de literatura eletrônica (ELO), de Chapeuzinho Amarelo, em <i>flipbook</i> e de A pequena vendedora de fósforos, em livro impresso.
2 ^a sessão: pré-leitura, sessão de leitura da literatura eletrônica, de História para dormir mais cedo, de Angela Lago, pós-leitura e registro em <i>blog</i> .
3 ^a sessão: pré-leitura, sessão de leitura da literatura eletrônica, de La pelota dorada (conto popular espanhol), pós-leitura e registro em <i>blog</i> .
4 ^a sessão: pré-leitura, sessão de leitura da literatura eletrônica, de Los tres animalitos (conto popular espanhol), pós-leitura e registro em <i>blog</i> .
5 ^a sessão: pré-leitura, sessão de leitura de livro em <i>flipbook</i> , de O fazedor de amanhecer, de Manoel de Barros, pós-leitura e registro em <i>blog</i> .
6 ^a sessão: pré-leitura, sessão de leitura de livro em <i>flipbook</i> , de Flicts, de Ziraldo, pós-leitura e registro em <i>blog</i> .
7 ^a sessão: pré-leitura, sessão de leitura em livro impresso, de O fazedor de amanhecer, de Manoel de Barros, pós-leitura e registro em <i>blog</i> .
8 ^a sessão: pré-leitura, sessão de leitura em livro impresso, de Flicts, de Ziraldo, pós-leitura e registro em <i>blog</i> .

As sessões de leitura descritas acima ocorreram no laboratório de informática, com duração aproximada de 60 minutos. Adotamos como instrumentos a observação *in loco*, a entrevista, a análise documental (documentos oficiais e institucionais), o diário de campo, o *portfolio* da mediadora, o registro fotográfico e a gravação em vídeo das sessões de leitura literária realizadas. Os instrumentos midiáticos foram: o computador com suas multimídias integradas, a internet e o *blog* eletrônico. Nessa ocasião das leituras, a mediadora utilizava-se de suportes híbridos, recorrendo aos textos eletrônicos e ao computador; nos momentos de leitura em *flipalbum* e em literatura impressa, ela sempre dispunha do livro em mãos, para garantir a flexibilidade de suas ações e a mobilidade de seus movimentos de mediadora.

O uso da internet respondeu ao objetivo de explorarmos ao máximo as possibilidades da mídia computador, experimentando novas vias de formação literária que fazem parte do cotidiano escolar e social das crianças de hoje. Pensamos que, com a ampliação do uso dos computadores em rede, não podemos

ignorá-los em um projeto de formação literária multimidiática, uma vez que ele é a rede das redes, constituinte do ciberespaço, que abre grandes possibilidades de interface, acesso à informação e à formação (SANTAELLA, 2003).

Nessa mesma linha de raciocínio, Jobim (2008) afirma que a internet é importante em um projeto de educação multimidiática porque constitui

um dos mais modernos meios de comunicação. [...] permite uma liberdade muito maior para os membros do circuito comunicativo [...]. Com suas várias facetas e recursos, abre espaço para que um número maior de pessoas possam expressar seus pontos de vista, de diversas maneiras. Ainda quando se trata de dados de interesse mais restrito" (JOBIM, 2008, p. 221, tradução nossa).

Orientando-nos por essa compreensão, incluímos a internet em nosso projeto de formação literária via computador, considerando o blog e a literatura eletrônica desenvolvida para interface na rede, que, segundo Rettenmaier (2009), influencia os modos de leitura da literatura impressa no seu suporte convencional, o livro.

Para a realização das aulas de leitura, modificamos a disposição do mobiliário da sala, segundo os objetivos e os recursos utilizados. Na maioria das vezes, as cadeiras eram dispostas em um grande círculo, situadas em frente ao computador a ser utilizado nas sessões de literatura eletrônica e de literatura em *flipalbum*. Mesmo nas sessões de leitura em livro impresso, a organização arquitetônica da sala atendeu ao mesmo princípio de comunidade, o que favoreceu a circulação da mediadora, a distribuição de falas entre os leitores, a discussão em torno dos textos e a socialização dos materiais.

A metodologia por *andaimagem* (*scaffolding*), conforme dissemos na descrição da etapa de planejamento, foi priorizada para o ensino literário via computador, pois acreditamos que as estratégias definidas por essa abordagem encaminharam-se para uma maneira adequada de ensinar a literatura àqueles sujeitos em uma situação educativa inovadora.

Na etapa de implementação, tivemos atividades de pré-leitura, atividades de leitura e atividades de pós-leitura, sequencialmente. As atividades de pré-leitura utilizadas foram as mais diversas, mas geralmente abarcavam ações de motivação, de ativação dos conhecimentos prévios, de relação texto-vida, de pré-questionamentos, predições e direções.

Durante a leitura, ajustamos as estratégias aos textos e aos recursos, recorrendo à leitura silenciosa, à leitura oral da professora, à leitura oral compartilhada e à leitura com variadas prosódias. As atividades de pós-leitura, fundamentais para a análise das etapas anteriores, para a compreensão da recepção do leitor e para a avaliação da intervenção, privilegiaram as discussões do texto por meio de perguntas.

Com esses procedimentos de leitura por *andaimagem*, pretendemos, conforme as proposições de Graves e Graves (1995), desenvolver as seguintes atitudes:

- ajudar na compreensão do texto;
- esclarecer vocábulos ou conceitos que ficaram obscuros no texto;
- promover interações e discussões, mediadas pela palavra;
- ampliar e relacionar informações trazidas pelos alunos;
- promover avanços cognitivos na leitura de imagens e palavras e na manipulação de recursos de multimídia do computador;
- auxiliar na construção de uma comunidade leitora;
- propiciar momentos de interações significativas, por meio do texto;
- suscitar a argumentação e o conflito cognitivo em torno do texto;
- permitir a leitura literária em diferentes suportes e recursos midiáticos integrados ao computador.

Tomando esses objetivos como ponto de partida, recorremos a outras estratégias que favoreceram a implementação das sessões de leitura. Dentre elas, destacamos a construção dos contratos didáticos, sob o comando da professora titular da sala. Os contratos específicos para as sessões de leitura foram construídos na ocasião da 2^a sessão, momento em que as aulas passaram a ser mediadas pela docente, e foram retomados nas demais sessões de leitura para a reflexão nos termos acordados, o que poderia se encaminhar para o acréscimo e para a retirada de contratos, conforme a própria experiência.

**Episódio 01: Construção dos combinados – 2ª sessão de leitura
(28/10/10)**

P.T.: Nós estamos aqui para mais uma sessão de leitura literária, né? E vocês já tiveram uma primeira experiência e hoje nós teremos uma segunda sessão de Leitura Literária, em que também vai ser utilizado o computador e vai ser usado algo muito interessante que vocês já tiveram experiência, que é a leitura eletrônica. Mas, para isso, nós vamos precisar fazer alguns combinados: o primeiro combinado vai ser sempre estar ouvindo o que a professora está fa...?

Alunos: Falando.

P.T.: A voz da professora vai ser fundamental para que a gente siga todos os passos da nossa aula. Segunda coisa: a gente vai ser preciso ouvir os colegas, quando o colega estiver falando nós vamos estar ou...?

Alunos: Ouvindo.

P.T.: Para a gente poder aprender mais e ter compreensão do que o colega está falando. Segunda coisa é esperar também a vez de fa...?

Alunos: Falar.

P.T.: Se o colega daqui está falando, eu vou ter que estar escutando para que eu possa aprender mais. Outra coisa: nós vamos fazer a leitura pelo computador e vamos ler todos juntos, esperando que o outro colega também acompanhe nossa leitura. Então, vai ler rápido e devagar, tudo ao mesmo tempo e no mesmo tom. Tá bom? Para a gente poder ter uma compreensão da leitura. Outra coisa importante é que a gente precisa deixar as perguntas para depois das leituras. Mesmo que você esteja lendo e sinta alguma dúvida, você vai pensar assim: “Depois vai ter o momento de fazer pergunta”. Tá certo? Então, a gente vai ouvir a historinha todinha para depois é que surgem os comentários.

Como observamos, os contratos didáticos consideraram algumas categorias, como, por exemplo: ouvir o outro, esperar a vez, respeitar o outro e cuidar do espaço e dos materiais de leitura. A partir dessas categorias, a professora propôs alguns combinados que foram previamente registrados em um mural acessível aos alunos no decorrer das sessões de leitura. De um modo geral, os contratos foram respeitados pelos alunos, que se mostraram envolvidos e motivados nas sessões de leitura, o que foi favorecido pela autoridade da professora e por sua competência profissional no trato com as situações cotidianas de sala de aula.

Ao final das sessões de leitura, realizamos *entrevistas finais com as crianças*, cujo objetivo era diferente do pretendido com as entrevistas iniciais, vez que consistiu em compreender as experiências e a recepção aos diferentes tipos de textos (em diferentes suportes) do ponto de vista individual, bem como complementar dados registrados por outros instrumentos. Assim sendo, a entrevista

final foi utilizada apenas com as crianças, considerando que a professora titular construiu um *portfolio* para registrar suas impressões, suas experiências e seus sentimentos acerca da experiência de pesquisa vivenciada.

A recepção dos alunos às aulas de leitura revelou, de um modo geral, encantamento frente à literatura e às possibilidades oferecidas pelo computador. Os leitores em formação participaram das aulas de leitura, experimentaram os diferentes suportes e contemplaram diferentes tipos de texto com curiosidade, atitude de respeito e de contemplação. Permaneceram sujeitos ativos no momento da intervenção pedagógica, de modo que puderam opinar sobre suas preferências e compartilhar sobre a sua experiência leitora.

De outro lado, a professora mostrou-se uma leitora e uma mediadora motivada pelo desafio de experimentar uma situação inovadora de ensino, em que ela pôde crescer como leitora de literatura e como professora, além de explorar possibilidades de desenvolver o gosto pela leitura em seus alunos. No desenrolar da pesquisa, ela declarou o seu crescimento profissional, por meio do discurso, das atitudes mediadoras e das reflexões compartilhadas com a pesquisadora.

As sessões de leitura, por sua vez, demonstraram a viabilidade da formação literária via computador e, com isso, evidenciaram as contribuições das multimídias integradas a essa tecnologia para o ensino de literatura em ambiente escolar, conciliando, com essa inovação na formação leitora, o valor e a perpetuação do livro, diante das tecnologias da informação e da comunicação que se impõem ao meio educacional.

Entretanto, no desenrolar das sessões, enfrentamos dificuldades comuns à prática educativa, relacionadas às condições políticas e estruturais da escola pública da nossa cidade, tais como a imprevisibilidade no cumprimento do calendário, devido à falta de merenda ou de água; a falta de computadores adequados, da manutenção técnica e da rede de internet. Outros aspectos preocupantes foram a baixa frequência dos alunos, a evasão e o descompromisso que demonstraram com a vida escolar, já que, em função disso, não conseguimos manter uma participação regular dos sujeitos da pesquisa, de tal modo que, ao final desta investigação, não conseguimos entrevistar todos os alunos que participaram da entrevista inicial e das sessões.

2.2.6 Análise dos dados construídos

Realizadas as sessões de leitura, partimos para a *análise* do material construído. Para essa etapa da pesquisa, recorremos a alguns princípios da *Análise de conteúdo*, especificados por Laurence Bardin (2011) e por Maria Laura Franco (2005). Atualmente, assume-se a análise de conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Esse procedimento de análise favoreceu uma compreensão crítica e aprofundada dos dados construídos, considerando o contexto e a complexidade da situação de ensino investigada. Além disso, auxiliou no alcance do nosso objetivo primeiro de conhecer as contribuições das multimídias presentes no computador para a formação de leitores de literatura, já que viabilizou procedimentos de descrição, análise e interpretação das mensagens produzidas pelos nossos sujeitos no processo interativo da pesquisa.

Dada a complexidade do nosso objeto de estudo, reunimos um *corpus* de dados que carrega uma diversidade de textos e assume uma dimensão qualitativa (por sua riqueza e pertinência ao objetivo e ao quadro teórico da pesquisa) e quantitativa (pela elevada quantidade de registros que expressam a experiência de intervenção realizada), o que exigiu uma classificação que considera a quantidade e a incidência dos dados. Diante desse *corpus*, privilegiamos uma orientação para a análise, que atribuísse rigor científico à pesquisa e que considerasse

a complexidade de sua manifestação que envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada, presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas, sociais, mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados (FRANCO, 2005, p. 10).

Com esses princípios, a análise de conteúdo, por se fundar em uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, tornou-se imprescindível para atribuirmos sentidos e significados ao objeto de estudo, que se concretizou em uma prática educativa real, permeada por aspectos cognitivos, afetivos e sociais, isto é, suscetível a valores pessoais e a representações dos sujeitos envolvidos.

O *corpus* de análise compreende dados “naturais” disponíveis na escola e dados “artificiais”, construídos pelos sujeitos, com a participação ativa da pesquisadora. Os procedimentos e os instrumentos utilizados para essa construção estão especificados no tópico 2.1, em que apresentamos o delineamento da pesquisa empreendida. Para uma melhor visualização do *corpus*, propomos a seguinte organização, com o enfoque nos instrumentos de pesquisa.

Quadro 07: Apresentação do *corpus* de análise

1. Corpus inicial	2. Corpus da intervenção	3. Corpus final
Diário de campo	Diário de campo	Diário de campo
Documentos oficiais e institucionais	Sessões de leitura	<i>Portfolio</i> da professora titular da turma
Entrevistas iniciais	Registros no blog	Entrevistas finais

O *corpus* especificado acima, construído por meio de instrumentos de pesquisa, desdobra-se em conteúdos específicos, que atendem a diferentes propósitos da investigação e que, ao mesmo tempo, vão ao encontro do objetivo de conhecer a formação literária, via computador, em uma perspectiva comparativa, na qual confrontamos mídias e suportes de leitura. Os conteúdos identificáveis no *corpus* apresentam-se tal como descritos no quadro abaixo:

Quadro 08: Apresentação dos conteúdos de análise

1. Conteúdos anteriores à intervenção	2. Conteúdos da intervenção	3. Conteúdos posteriores à intervenção
Dados objetivos e subjetivos registrados em diário de campo, sob o ponto de vista da pesquisadora (Diário de campo)	Dados objetivos e subjetivos registrados em diário de campo, sob o ponto de vista da pesquisadora (Diário de campo)	Dados objetivos e subjetivos registrados em diário de campo, sob o ponto de vista da pesquisadora (Diário de campo)

Dados oficiais e institucionais da escola (Documentos oficiais e institucionais)	Falas e expressões (implícitas e explícitas) das crianças e da professora titular da turma, que possibilitam a compreensão da experiência de leitura literária via livro impresso e via computador, em uma perspectiva comparativa (Sessões de leitura)	Registros da professora titular da turma que forneçam dados acerca da experiência de ensinar e de aprender literatura via computador (Portfolio da professora titular da turma)
Falas e expressões (implícitas e explícitas) das crianças e da professora titular da turma que forneçam dados referentes à vida pessoal, à vida escolar, à experiência leitora, literária e à experiência com as multimídias dos sujeitos da pesquisa (Entrevistas iniciais)	Falas e expressões (implícitas e explícitas) das crianças que possibilitam a compreensão da experiência de leitura literária via livro impresso e via computador, em uma perspectiva comparativa (Registros no blog)	Falas e expressões (implícitas e explícitas) das crianças e da professora titular da turma que forneçam dados referentes à experiência promovida pela intervenção e que sinalizem contribuições das multimídias para a formação literária (Entrevistas finais)

Os dados ora classificados, embora construídos em diferentes etapas da investigação, expressam um todo articulado e vinculado a um contexto de produção particular e modificado para uma situação de ensino e de pesquisa. Os textos que constituem o *corpus* e os três blocos de conteúdos emergem de uma compreensão mais abrangente do *locus* de investigação, decorrentes da ecologia da escola. Assumimos, com isso, que “o fundamento da especificidade da análise de conteúdo [...] reside nesta articulação entre: a superfície dos textos, descrita e analisada, e os fatores que determinam estas características, deduzidos logicamente” (BARDIN, 2011, p. 46). Em outras palavras, consideramos que os dados construídos acerca do campo escolar constituem a parte mais ampla e indispensável do conteúdo a ser analisado e, por sua importância, configuram o “pano de fundo” determinante para a interpretação das demais unidades de análise.

Para compreendermos com que efeito a literatura é apreciada, em função de um novo suporte, orientamo-nos por uma *Análise de conteúdo* que permitisse a obtenção de resultados que vão ao encontro dos objetivos da investigação, de modo que as inferências e as interpretações produzidas pudessem ser lançadas como respostas às questões levantadas no decorrer das descobertas.

Assim, apoiamo-nos nas etapas de organização da análise descritas por Bardin (2011) e reiteradas por Franco (2005), considerando os momentos de *pré-análise* (fase de preparação formal do material disponível, com formulação de hipóteses e elaboração de categorias que fundamentam as interpretações); de exploração do material (com atividades de codificação e categorização) e, por fim, de *análise* (com o tratamento dos resultados obtidos e da interpretação).

A partir dessas etapas, realizamos uma análise qualitativa que, em alguns momentos, assumiu os princípios da análise de conteúdo e também dispensou uma atenção à dimensão quantitativa dos dados, uma vez que considerou a frequência de aparição de determinados elementos dos textos produzidos. No entanto, a abordagem qualitativa levou-nos a privilegiar a incidência de situações que não se repetem e que até mesmo se omitem, pois

a abordagem não quantitativa recorre a indicadores não freqüenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a freqüência de aparição. [...] a análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes (BARDIN, 2011, p. 144).

Nessa abordagem, destacamos o diário de campo, cujos conteúdos foram atualizados em todas as etapas da pesquisa e carregam, predominantemente, dados contextuais da escola, apreciações subjetivas da pesquisadora, as hipóteses e as primeiras inferências informais, não derivadas de um sistema de análise estruturado. De outro lado, trata-se de um documento que revela as circunstâncias em que a pesquisa foi realizada, por meio da descrição de etapas e dos planejamentos das sessões, expressando, dessa maneira, resultados relevantes sobre a viabilidade do ensino de literatura via computador.

No primeiro bloco de conteúdos, os documentos oficiais e estruturais forneceram um olhar ecológico e contextual da escola, enquanto que as entrevistas iniciais possibilitaram um conhecimento mais aprofundado dos sujeitos envolvidos no processo investigativo. Além disso, apontaram as experiências e expectativas sobre o processo de intervenção, com indicativos de respostas que, consequentemente, já possibilitam as primeiras hipóteses por parte da pesquisadora. Das entrevistas iniciais, selecionamos temáticas relevantes à compreensão das experiências dos sujeitos, considerando os aspectos determinantes do processo de pesquisa.

Quadro 09: Temáticas das entrevistas iniciais

Respostas dos aprendizes	Respostas da mediadora
- Experiência com a leitura	- Experiência com a leitura e experiência com a literatura ou com outros gêneros ficcionais
- Experiência com a literatura e com outros gêneros ficcionais	- Experiência com o computador e experiência de leitura literária e/ou de outros gêneros via computador
- Experiência com o computador	- Prática pedagógica em interface com o ensino de leitura e de literatura e prática pedagógica em interface com o ensino de mídias (com ênfase no uso do computador).
- Experiência de leitura de literatura ou de outros gêneros ficcionais via computador	- Interface entre mídia, leitura e literatura e expectativas para o ensino de literatura via computador
- Expectativas para a leitura literária via computador	- Experiência com os aprendizes

Diferentemente, as entrevistas finais, situadas no terceiro bloco de conteúdos, objetivavam não mais conhecer os sujeitos e registrar suas experiências e expectativas prévias, mas sim conhecer acerca das vivências possibilitadas pela intervenção. Assim, privilegiamos as mensagens fornecidas pelos aprendizes, conforme explicitamos nas temáticas a seguir.

Quadro 10: Temáticas de entrevistas finais

Respostas dos aprendizes
- Falas, ideias e sentimentos que expressam relação de desconforto e de dificuldade com a leitura literária via computador
- Experiência leitora no computador em comparação com o livro impresso
- Experiência de registro no blog
- Contribuições da experiência para a sua formação leitora
- Experiência de registro no <i>blog</i>
- A recepção dos sujeitos aos textos e a recepção dos sujeitos aos suportes midiáticos e aos suportes de leitura
- Contribuições do computador para a formação do leitor
- As contribuições e as dificuldades da leitura literária via computador
- Experiência estética do tipo <i>aisthesis</i> – relações de renovação do olhar, das percepções e das sensações, no contato com os textos
- Experiência estética do tipo <i>katharsis</i> – processo de identificação, experiência vicária, relação de prazer e contrato ficcional
- Experiência leitora no computador em comparação com o livro impresso – preferências dos leitores
- Falas, ideias e sentimentos que expressam relação de desconforto e de dificuldade com a leitura literária via computador

Já a professora titular da turma registrou a experiência de intervenção em outro instrumento denominado *portfolio*, de modo que pudesse narrar o seu percurso como sujeito colaborador da pesquisa, com uma maior liberdade e flexibilidade (por meio de um registro reflexivo), aberto às atribuições de sentido e de significados pessoais, à produção de um conhecimento específico e resultante de sua interação com o processo investigativo e com a pesquisadora. Em razão da liberdade autoral dada à professora para a construção desse documento, não estabelecemos previamente temáticas de análise, permitindo que o *portfolio*, ao final da investigação, revelasse a pesquisa do ponto de vista de quem ensina, via testemunho de uma produtora que era uma importante fonte, considerando-se o seu papel central de mediadora das sessões de leitura.

No *portfolio* construído pela professora titular da turma, identificamos que ela deu a esse documento de análise um caráter informal e reflexivo, aproximando-o de

um diário de aulas (registro comumente feito pelos professores em suas práticas) e distanciando-o de relatos criativos, poéticos e artesanais. Esse procedimento resultou em um texto que se tornou um instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional, atendendo, com isso, aos requisitos apontados por Zabalza (2004, p. 15), quando afirma que o diário reflexivo “responde a um processo de *thinking aloud* tratando de aclarar as próprias ideias sobre os temas tratados”. Numa definição mais completa, assim se pronuncia o autor:

Os diários constituem narrações feitas por professores e professoras. [...] O conteúdo dos diários pode ser coisa que, na opinião de quem escreve o diário, seja destacável. O conteúdo das narrações pode ficar plenamente aberto (à iniciativa de quem faz o diário) ou vir condicionado por alguma ordem ou planejamento prévios (quando se delimita que tipos de assuntos devem ser recolhidos no diário). A demarcação espacial da informação recolhida costuma ser o contexto da aula (por isso se chama diário de aula) (ZABALZA, 2004, p. 14).

Nessa perspectiva, o diário da professora (denominado de *portfolio*), atendeu a um objetivo metodológico, que ultrapassava as necessidades imediatas de sua prática pedagógica e respondia a um propósito analítico, com um enfoque qualitativo e educativo. Foi justamente para atingir esse alcance que lhe recomendamos o registro daquilo que considerou relevante nessa experiência, fazendo um relato reflexivo e pessoal. Como resultado desse encaminhamento, disporíamos de um documento compreendendo a temática e as categorias, dispostas no quadro abaixo:

Quadro 11: Temática e categorias do *portfolio* construído pela professora sujeito da pesquisa

Temática
- Reflexões teórico-metodológicas referentes ao ensino de literatura via computador – análises reflexivas da experiência de ensino-pesquisa
Categorias
- Especificidades da mediação literária
- Especificidades da mediação literária via computador
- Contribuições do computador para o ensino de literatura
- Contribuições da experiência de ensino-pesquisa à sua prática pedagógica

É importante observar que algumas categorias, dentro da temática mais geral, respondem diretamente aos encaminhamentos da pesquisa, enquanto outras foram

criadas em decorrência das narrativas construídas pela produtora do texto, no exercício criativo da liberdade autoral.

Ainda no segundo bloco de conteúdos, apresentamos os dados construídos nas sessões de leitura e no *blog*, que se referem diretamente à intervenção pedagógica. Diferentemente de outros dados que foram construídos para dar suporte à análise e para auxiliar na realização e compreensão da intervenção, as transcrições das sessões e os registros no *blog* assumiram importância central no *corpus*, pois pretendiam revelar a ação planejada de ensino, com vistas ao entendimento das possibilidades de ensino de literatura via computador.

As sessões de leitura, por sua própria estrutura discursiva e pelos conteúdos que as constituem, estão dispostas na análise em forma de episódios que retratam as particularidades relevantes à análise e que expressam particularidades qualitativas, de modo que não se enquadram, por opção de análise, em uma contagem frequencial. Porém, elegemos, no *blog*, mensagens que pudessem desvelar o ensino de literatura realizado na escola, com uma mediação inovadora: a mídia do computador. Para tanto, tivemos de transformar os dados em unidades de codificação, agrupados em temáticas e, posteriormente, em categorias que favorecessem a descrição e a reflexão em torno daquilo que buscamos conhecer, conforme observamos a seguir.

Quadro 12: Temáticas do *blog*

<i>Blog</i> (análise de textos registrados on-line, em situação de pós-leitura)
Temática
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuições do computador para a formação do leitor • As contribuições e as dificuldades da leitura literária via computador • Falas, ideias e sentimentos que expressam relação de desconforto e de dificuldade com a leitura literária via computador • Falas que atestam o <i>blog</i> como instrumento de comunicação, de formação leitora e de formação literária

Com essa base, seguimos para uma categorização inicial que se aproximou mais de uma análise temática, de orientação qualitativa, visto que “fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p. 135).

Nessa lógica, para descobrir os sentidos expressos na prática de ensino de literatura via computador, construímos algumas categorias, melhor especificadas no capítulo de análise e relacionadas às temáticas destacadas em meio aos blocos de conteúdos que são centrais no tratamento do objeto de estudo privilegiado, segundo os objetivos da pesquisa e alguns princípios apontados por Bardin (2011). Conforme essa autora, a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 145).

As categorias criadas respondem inicialmente à questão: o que enxergar nos blocos de conteúdos e nas temáticas que se desdobram desses blocos de conteúdos que vão ao encontro da tese de que o computador, por meio de algumas de suas multimídias disponíveis e integradas, pode contribuir para a formação literária de aprendizes, em situação escolarizada? Em atendimento a essa pergunta, tentamos adotar alguns princípios de categorização definidos por Bardin (2011), tais como a objetividade, a fidelidade, a produtividade, a pertinência e, principalmente, a ideia de que “o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação” (BARDIN, 2011, p. 150).

Além disso, é importante esclarecer que nossa análise assumiu características específicas, considerando as peculiaridades da investigação realizada e o seu caráter qualitativo, de forma que privilegiamos os princípios da análise de conteúdo que permitissem a flexibilidade e a variabilidade, frente a uma situação complexa de ensino, permeada por uma forte dimensão subjetiva, conforme já dissemos.

Nessa direção, apresentamos categorias como grupos classificados, construídas a partir de procedimentos e instrumentos metodológicos que se desdobram em blocos de conteúdos, os quais resultam, por sua vez, em temáticas representativas das etapas e das questões da pesquisa e em expressões verbais dos sentidos e dos significados que almejamos encontrar.

A experiência de campo, além de fazer emergir categorias em torno das temáticas supracitadas, suscitou provocações que nos levaram a construir uma discussão teórica pertinente ao conteúdo em análise. Com isso, as temáticas e categorias apresentadas apontaram para um quadro teórico que forneceu subsídios

às discussões e reflexões, assim como lançou uma luz conceitual à análise dos conteúdos construídos, como podemos observar abaixo.

Quadro 13: Aspectos teóricos

- Aspectos metodológicos para a realização da pesquisa
- Aspectos metodológicos para o ensino de literatura
- Aspectos históricos da leitura, da literatura e do livro
- Aspectos conceituais da leitura, da literatura e da literatura eletrônica – a qualidade literária dos textos eletrônicos que se apresentam na rede e no computador, em comparação com a literatura impressa
- Aspectos da mídia-educação, com ênfase nas multimídias integradas ao computador
- Aspectos teóricos que ofereçam suporte teórico à análise da formação literária via computador

Com os resultados das análises, em articulação com esta discussão teórica, evidenciamos as contribuições das multimídias do computador para um trabalho de formação literária e, em consequência, esperamos fornecer subsídios para o professor desenvolver novas estratégias de democratização da literatura no espaço escolar e de uso das tecnologias educacionais, com vistas à formação cultural e cidadã dos aprendizes dos novos tempos.

3. A CHAVE HISTÓRICA DA LEITURA, DA LITERATURA E DO LIVRO



Por isso tenho tanta fé na Humanidade futura, isto é, na Humanidade de daqui por diante – a Humanidade pequenina. Com a nossa inteligência, poderemos operar maravilhas (LOBATO, 2008, p. 49).

3. A CHAVE HISTÓRICA DA LEITURA, DA LITERATURA E DO LIVRO

Por isso tenho tanta fé na Humanidade futura, isto é, na Humanidade de daqui por diante – a Humanidade pequenina. Com a nossa inteligência, poderemos operar maravilhas (LOBATO, 2008, p. 49).

Com um ar compenetrado e mãos inquietas, um jovem lê silenciosamente em seu quarto. Seus olhos piscam cerca de cinco vezes por minuto, sua postura ereta sinaliza um desconforto e um tom solene e respeitoso diante da obra lida. Porém, é possível repararmos o despojamento de seus pés cruzados e um leve sorriso de intimidade e de cumplicidade para a silhueta textual que se apresenta na tela. O texto é *A chave do tamanho*, de Monteiro Lobato (1942; 2008), obra de destaque em meio à produção lobatiana. O que particulariza esse leitor em meio a tantos outros evidenciados no decorrer da história da leitura é o fato de ele estar lendo, no suporte computador, um texto que acabara de obter por meio de um *download*.

E o que nos motiva em uma exploração histórica da leitura é a compreensão dos processos evolutivos que levaram esse leitor do século XXI a encontrar-se com um clássico da literatura brasileira, datado de 1942, mediado pela tela do computador, em uma prática usual e frequente nesses tempos. Em uma discussão atual da leitura, a experiência desse leitor comum é reveladora de um processo de revolução do ato de ler, do próprio conceito de leitor, das práticas e dos suportes de leitura.

Assumindo essa perspectiva, pretendemos contar histórias da leitura que possam elucidar seu processo de evolução e, ao mesmo tempo, situá-la em um cenário de predominância tecnológica e midiática. Privilegiamos, para isso, dois objetos que, em nosso entendimento, articulam-se de modo determinante, em uma dimensão social, histórica e conceitual do ato de ler: o livro e a literatura.

Na trajetória desses objetos, serão interconectados os caminhos históricos percorridos pelos suportes de leitura e pela arte literária, que nos darão a conhecer o passado, o presente e o futuro dos processos de leitura. Assim, com um olhar lançado para trás e outro atento às projeções futuras, buscaremos compreender o desafio de formar um leitor de literatura na atualidade.

3.1 A CHAVE DO PASSADO DA LEITURA, DA LITERATURA E DO LIVRO

Ao lançarmos o olhar para o passado da humanidade, constatamos que a prática da leitura foi se constituindo em relação intrínseca com a palavra escrita, com o livro e com a literatura, de modo que suas histórias se confundem em uma interdependência. Na verdade, nem mesmo os historiadores conseguem chegar a um ponto comum sobre a precedência da leitura à palavra escrita.

Em uma concepção mais ampla de leitura, podemos associar o seu surgimento ao momento em que o homem passou a atribuir sentido ao mundo, já que o ato de ler pressupõe a compreensão da diversidade de linguagens, de suportes materiais, de imagens e de gestos, o que não restringe esse ato às manifestações da escrita (MARTINS, 2003).

Do mesmo modo, a literatura, considerada a arte da palavra, encontrou vida e foi disseminada, ao longo dos anos, por meio da linguagem oral, como nos afirma Fischer (2009, p. 209):

A literatura era principalmente um auxiliar da memória, recordando o que já se tinha ouvido em algum lugar. Os textos literários eram quase que exclusivamente entoados como um canto, ou pelo menos murmurados para meditação e melhor memorização.

Rousseau (1971–1998), em seu *Ensaio sobre a origem das línguas*, também nos alerta sobre a precedência da fonte literária, quando revela que esta arte já se manifestava em orações, falas melodiosas, galanteios e palavras cantantes. O homem primitivo, segundo ele, já demonstrava uma necessidade, ainda que oral, de embelezar a palavra falada e ouvida.

A linguagem, em sua natureza, surge como um fenômeno emotivo, como expressão das sensações, dos sentimentos e das necessidades do humano, o que atribui a ela um caráter genuinamente literário, pois “não é a fome ou a sede, mas o amor ou o ódio, a piedade, a cólera, que aos primeiros homens lhe arrancaram as primeiras vozes. Eis porque as primeiras línguas foram cantantes e apaixonadas (ROUSSEAU, 1998, p. 82)”.

Assim, o homem, desde os primórdios de sua condição, já desfrutava da possibilidade de ler, devido à sua capacidade biológica de captar e de elaborar o mundo por meio dos sentidos, bem como já experimentava a transformação do

visível e do objetivo, por meio de uma linguagem mais subjetiva e elaborada. “No mesmo ato em que se nomeia a natureza, o homem o interpreta; ou seja, desde o primeiro olhar o homem significa, isto é, atribui imaginariamente funções e designações: o homem lê” (YUNES, 2002, p. 53).

Porém, se considerarmos a literatura como materialidade da palavra que pode ser lida de modo convencional, podemos afirmar que ela é decorrência do aparecimento da escrita na Grécia Antiga, pois antes

os homens se referiam à épica não como literatura porque este termo já suporia o ato de ler, enquanto todo o conjunto memorável de seu passado se assentava sobre a audição. A divulgação destas narrativas costumava ocorrer em contextos festivos, onde a *mímesis* tinha lugar: o repertório mitológico era reatualizado pelo canto e pelas danças, propiciando a memorização dos fatos e dos feitos, cuja narratividade, às vezes, construída anonimamente, fixava-se nos afetos das gentes. Assim sendo, a oralidade que precedeu a escrita como forma de preservação da memória estava associada ao imaginário e ao ludismo sonoro, capaz de criar laços mais duradouros que a linguagem ordinária (YUNES, 2002, p. 52).

Nesse contexto marcado pela oralidade, acontece a primeira grande revolução que transformou significativamente os sentidos de leitura, de literatura e da própria linguagem, a palavra escrita, “um – provavelmente o mais perfeito e o menos obscuro – entre inúmeros outros sistemas de linguagem visual” (MARTINS, 1996, p. 33).

A evolução da escrita ocorreu em meio a avanços e regressões e a diferentes experiências para a representação material e abstrata das ideias. Entre distâncias geográficas e necessidades culturais dos povos, a linguagem escrita foi se constituindo de forma pictográfica, ideográfica, mnemônica, fonética, cuneiforme, alfabetica, dentre outras, com vistas à comunicação e à interpretação da realidade (FISCHER, 2009).

Com o advento da escrita, surgem os materiais construídos exclusivamente para a leitura e, consequentemente, emerge uma convenção sociocultural sobre o que é a leitura e quais os seus suportes aceitáveis. O homem experimentou, então, o ato de ler em diversos suportes vegetais e minerais, até a descoberta do papiro, do pergaminho e, finalmente, do papel, eleito o melhor material para a produção dos suportes de escrita e de leitura (MARTINS, 1996).

A despeito de suas transformações, a escrita sempre esteve no centro da experiência humana, dando significado às suas ações, promovendo suas habilidades, registrando suas memórias, contribuindo, enfim, para o progresso em geral.

De modo específico, essa invenção significou, para a literatura, a materialização de sua fonte verbal, o encontro de sua forma de expressão mais palpável e visual; desde então, a literatura, como bem esclarece Sartre (2006), passou a servir às palavras, elegendo-as como matéria-prima mais bem sucedida, aquela que registra e perpetua o implícito e o subjetivo da arte de plurissignificar o humano no mundo.

Inaugura-se também, com o surgimento da escrita, a história do livro, a mídia mais antiga, de maior persistência e durabilidade, ao longo dos séculos. Para explorarmos sua dimensão histórica, propomos um breve passeio à Biblioteca de Alexandria (berço dos livros que primeiro definiram as práticas de leitura) a mais ilustre de todas as bibliotecas da Antiguidade.

A Biblioteca de Alexandria existia antes de existirem os livros impressos e foi fundada por Ptolomeu Soter, por volta de 283 a.C. Na época, seus livros manuscritos tinham um caráter sagrado e religioso; eram únicos e restritos a um seletivo grupo do clero e da nobreza. Esse espaço funcionava como um raro e luxuoso depósito secreto de livros, ao invés de um lugar onde se procurava difundir e perpetuar os materiais de leitura (MARTINS, 1996).

As bibliotecas da Antiguidade, dentre as quais se destaca a Biblioteca de Alexandria, perpetuam o livro como um objeto de natureza sócio-histórica e cultural, assim como um objeto de raízes nobres e cultas, e de força comunicativa, ao veicular a ciência, as teorias, ideologias, os valores culturais e sociais de cada época.

O histórico da instituição biblioteca revela o livro como um objeto vivo que, ao ser criado, também contribuiu para a transformação da escrita e da leitura. Esse objeto tem, na visão de Wilson Martins (1996), origem nobre e espiritual; é o instrumento intelectual por excelência; não é uma mercadoria comum, embora movimente um mercado editorial e industrial; é acima de tudo um texto; guarda uma superioridade própria e venerável de veículo privilegiado. Nas palavras desse autor,

com efeito, não podemos perder de vista que o livro não é, apesar de tudo, uma mercadoria como as outras. Ele tem um aspecto nobre, representado por suas origens espirituais e pelos fins a que se destina. Seu emprego próprio não exclui, antes pressupõe, a delicadeza de trato, o bom gosto, a finura intelectual, os ambientes em que a inteligência e não a matéria deve reinar soberanamente. [...] Assim, tanto quanto possível, o livro deve ser belo e valioso, inclusive como objeto e deve ser agradável à vista e ao tato, como é agradável à mente. Reduzi-lo à condição de mera mercadoria é vilipendiá-lo, é humilhá-lo na sua natureza e o que é pior, é tornar o homem indigno dele (MARTINS, 1996, p. 242).

Por suas raízes cultas e nobres, o livro, no decorrer de sua história, foi negado a pobres, mulheres, trabalhadores, escravos e negros, por representar um perigo às ditaduras e às forças dominantes e opressoras, visto que se trata de um objeto que confere conhecimento ao seu leitor e impulsiona a criticidade, a autonomia do pensamento e a democracia (MANGUEL, 1997). Nesse sentido, não se define como um meio de transmissão, mas como um objeto que suporta a criação inventiva do homem. É bem essa concepção que assume Borges (2004, p. 17), quando constrói a seguinte reflexão:

dos mais diversos instrumentos do homem, o mais assombroso é, sem dúvida, **o livro**. Os demais são extensões de seu corpo: o microscópio, o telescópio são extensões de sua vista; o telefone é extensão de sua voz; temos o arado e a espada, extensões de seu braço. Porém, o livro é outra coisa: o livro é uma extensão da memória da humanidade e da imaginação criadora (grifo nosso).

Essa característica do objeto livro permite a compreensão de que ele não é, desde sua criação, apenas um suporte que veicula textos de diferentes tipologias, conforme os propósitos de seus escritores e de seus leitores. Além disso, o livro carrega o espírito da humanidade, ao preservar sua memória, suas invenções, sua cultura e sua arte. É um suporte de conhecimento por excelência, que permite ao homem tomar posse daquilo que o identifica como ser pensante.

Sob essa ótica, o livro aproxima-se da literatura, colocando-se em uma posição de suporte preferível para a leitura literária, uma vez que, por sua materialidade, acompanha o leitor como uma extensão de seu corpo, em uma relação de dependência criadora; e, por sua espiritualidade, impõe ao leitor uma postura e um sentimento de reverência e de encantamento. Embora sejam conteúdo

e objeto independentes, a interação com o suporte especifica a leitura literária, tornando-se parte de sua experiência.

Considerando-se essa relação “de corpo-a-corpo com o livro”, podemos afirmar que, desde a sua antiguidade, as transformações ocorridas com esse suporte já determinavam a relação entre os leitores e os textos, pois definiam as situações de leitura e a própria função do livro.

Em se tratando de seu percurso evolutivo, não podemos esquecer o fato de que os livros eram, a princípio, manuscritos e utilizavam toda a sorte de materiais primitivos e rudimentares, tais como as pedras, o mármore, os ossos, as barras de argila, o marfim, os tabletas de chumbo, de bronze, de ouro e de prata. Primeiramente, usou-se a madeira. Com essa matéria-prima, temos registros de livros minerais e vegetais (FISCHER, 2009).

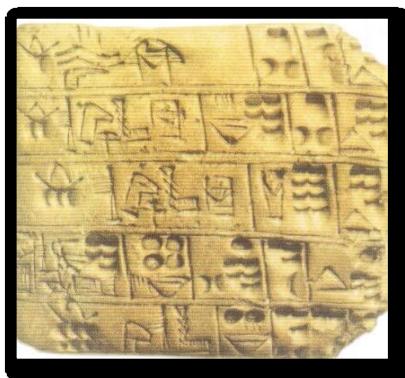


Figura 01: Livro de argila (Fonte: internet. Acesso: Mar.; 2010).



Figura 02: Frescos de Pompeia, ano 50, tábuas de madeira revestidas com cera (Fonte: internet. Acesso: Mar.; 2010).

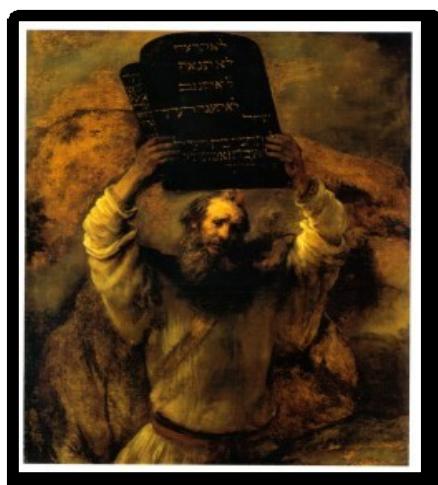
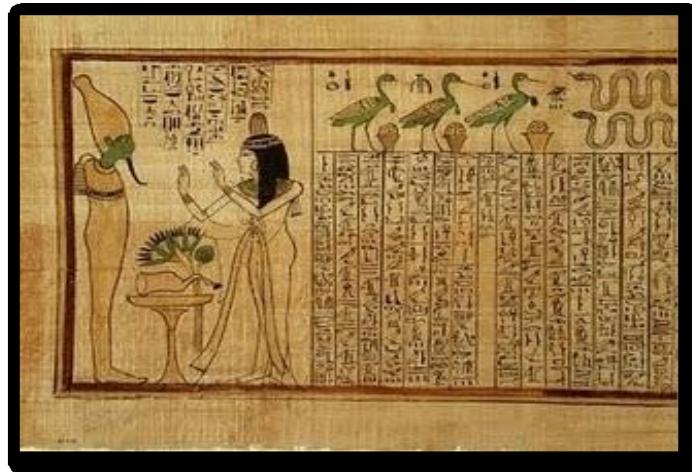


Figura 03: As tábuas da lei, Rembrandt, 1659. (Fonte: internet. Acesso: Mar.; 2010).

Em 273 a.C., surge o papiro como um produto vegetal utilizado na civilização egípcia da antiguidade e produzido com o caule e as folhas de uma planta de nome papiro e cola de farinha. Nessa época, há cerca de 3.500 anos, produziu-se um dos livros mais importantes em papiro, o *Livro dos Mortos*, cujo nome original, em egípcio antigo, era *Livro de Sair Para a Luz*, que continha uma coletânea de feitiços, fórmulas mágicas, orações, hinos e litanias do Antigo Egito e era colocado nos túmulos das múmias.



*Figura 04: Seção do Livro dos Mortos, no papiro de Nani (1040 a.C. – 945 a.C.) -
(Fonte: internet. Acesso: Mar.; 2010)*

O objetivo desse livro era ajudar o morto em sua viagem para o outro mundo, afastando eventuais perigos que este poderia encontrar na viagem pós-morte. Com isso, firma-se uma função pragmática do suporte livro e uma diversidade de conteúdo, que abrangia desde rituais fúnebres até contos da tradição cultural egípcia.

Diferentemente do papiro, o pergaminho, criado no ano 301 a.C., ampliou as possibilidades de leitura, devido à sua resistência e durabilidade. Produzido a partir da pele curtida de animais, o pergaminho era utilizado no formato de *volumen*, assim como o papiro, mas já possibilitava a escrita na frente e no verso, permitindo, posteriormente, no final da Idade Média, a criação do conceito de página, momento em que passaram a enumerar os dois lados do pergaminho.

Diante dessa invenção, outras relações são estabelecidas com a atividade de ler, uma vez que o leitor já pode manipular mais livremente seu objeto de leitura,

bem como registrar o número da página para dar continuidade à sua experiência em outro momento. Superada a fragilidade do papiro, é dado ao leitor o direito de aproximar-se mais do seu suporte de leitura, carregando-o consigo e fazendo anotações sobre o texto lido.

Com os avanços possibilitados por essa metamorfose do livro, é criado o seu antepassado mais imediato, o *codex*, também conhecido por *códice* ou *códex*. Suas folhas, manuscritas e feitas (na maioria das vezes) em pergaminho, eram reunidas entre si pelo dorso e recobertas com uma capa semelhante às encadernações modernas, o que o aproximava sobremaneira dos livros modernos. Geralmente, eram suportes grandes, do tamanho das peças de pergaminho, com escrita na frente e no verso (MARTINS, 1996).

Um *codex* de relevância histórica a ser citado é o Códex Gigas, também conhecido como a Bíblia do Diabo, que data de cerca de 1.230 d.C. e é considerado um dos maiores livros manuscritos e iluminados do mundo, medindo três metros de comprimento e contendo 600 páginas em pele de bezerro. Esse *códex* inclui uma combinação de textos, contendo o integral da Bíblia Latina, livros de história, fórmulas médicas para o tratamento de doenças, conjurações e até mesmo soluções para problemas banais.



*Figura 05: Codex Giga ou Bíblia do diabo, de 1230 d.C.
(Fonte: internet. Acesso: Mar.; 2010)*

Os códices foram muito importantes para a história do livro, uma vez que sinalizaram os primeiros formatos dos suportes de leitura que conhecemos na atualidade, mesmo ainda não existindo técnicas apropriadas para tornar esses objetos mais leves e manipuláveis.

Como rival vitorioso dos materiais concebidos até o momento para a produção dos suportes de leitura, surge o papel, criado na China por Cai Lun, um diretor das oficinas imperiais, por volta dos anos 100 d.C. O processo empregado nesse feito consistia em isolar a celulose (polpa de vegetais ou de madeiras) e criar a pasta de papel em moinhos e oficinas primitivas. A primeira máquina de fazer papel, no entanto, só foi criada em 1798, na Europa.

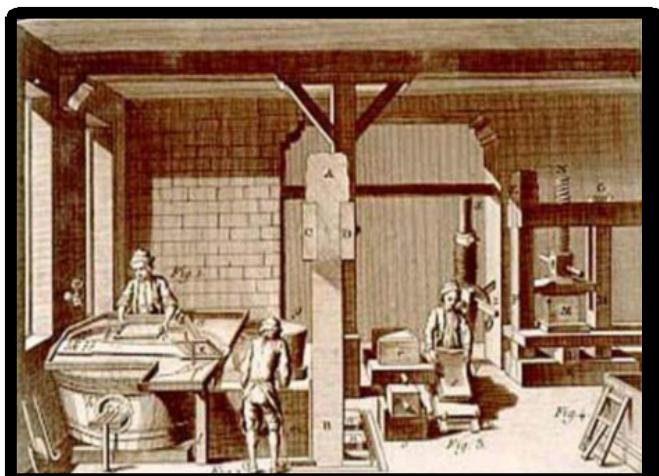


Figura 06: produção de papel na China Antiga – 100 d.C. (Fonte: internet. Acesso: Mar.; 2010)

Assim, o papel conquistou o título de material mais adequado para a confecção de materiais de escrita e leitura. Esse título predomina até os dias atuais, com o uso desse material para a produção dos livros pós-modernos e para a ampla produção industrial dos diversos materiais de escrita.

Em suas inúmeras mudanças, o livro movimentou um comércio de materiais e de profissionais muito peculiar, dependendo da época e da função que era atribuída a esse suporte de leitura. Se hoje temos como profissionais do livro os autores, editores, ilustradores e tradutores, antigamente contávamos, para a produção dos livros minerais, animais e vegetais, com os copistas, os escribas, os miniaturistas, os artesãos e os vendedores de pele. Dado o caráter artesanal e secreto das circunstâncias em que os livros eram produzidos, esses antigos profissionais eram vistos como alquimistas e mágicos (MARTINS, 1996).

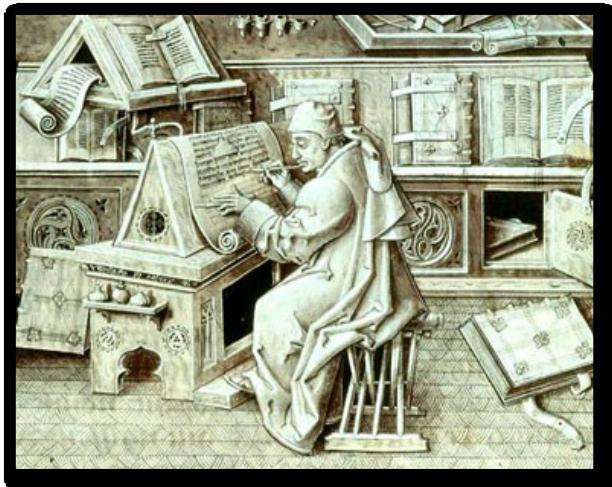


Figura 07: Profissional do livro, retratado no séc. XV. (Fonte: internet. Acesso: Mar.; 2010).

Vale rememorar que, antes de Gutenberg, a imprensa é definida por historiadores como o uso de técnicas tipográficas, que permitiam “não somente um sinal qualquer sobre o papiro, pergaminho ou papel, mas também e, sobretudo, na reprodução rápida e ilimitada da escrita ou da palavra” (MARTINS, 1996, p. 127).

Assim, não podemos cometer o erro de confundir a tipografia xilográfica chinesa, as impressões tabulares iniciadas na Europa, no século XVIII, com a invenção de Gutenberg. Na verdade, sabemos que antes da invenção da imprensa pelo tipógrafo alemão Gutenberg, tínhamos o livro xilográfico, produzido pelos chineses (em 932 de nossa era), com gravações únicas de manuscritos em tábuas de madeira. De semelhante modo, os livros xilográficos começam a aparecer, na Europa, no início do séc. XV.

Em 1455, Gutenberg (1390–1468), tipógrafo e impressor alemão, imprimiu a famosa Bíblia de 42 linhas (conhecida como Bíblia Mazarina), por meio da tipografia, que deu a ele o título de inventor da imprensa. A técnica consistia em manipular caracteres móveis em relevo.

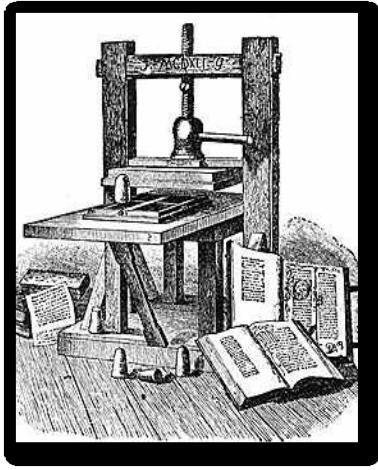


Figura 08: prensa tipográfica de Gutenberg (Fonte: internet. Acesso: Mar.; 2010)



Figura 09: A Bíblia de Gutenberg, conhecida como Bíblia de 42 linhas – 1455 (Fonte: internet. Acesso: Mar.; 2010).

A tipografia surge como uma sociedade secreta, que praticava uma arte oculta e protegida. Essa arte era concorrente direta dos manuscritos dos escribas, reconhecida por ser um trabalho lento, caro e de *status* social. Sob tais circunstâncias, o livro era percebido como objeto que exigia um grande trabalho de seus produtores e, ao mesmo tempo, possuía um caráter de objeto valioso e secreto, que imitava os manuscritos de antigamente, na busca pela preservação do caráter espiritual desse suporte.

Não obstante, um aspecto paradoxal da história do livro

é que, o uso de caracteres móveis é anterior à própria invenção da imprensa! Esta última costuma-se datá-la convencionalmente de 1455, ano em que Gutenberg imprimiu a famosa Bíblia de 42 linhas: ora, muito antes disso, como já vimos em 1260, os fundidores europeus tinham licença para fabricar letras isoladas. E, embora não haja ligação nenhuma entre a “imprensa” oriental e a ocidental, não é menos certo que livros impressos com caracteres móveis, datando das primeiras décadas do século XV, foram descobertos na Coréia. Assim, temos de retificar os dois lugares-comuns que atribuem a Gutenberg seja a invenção da imprensa, seja a invenção dos caracteres móveis: uma coisa como outra já existiam na Europa quando ele começou a trabalhar em tipografia. [...] a invenção de Gutenberg: ela abriu, na verdade, o caminho para a grande imprensa, e o seu mérito em nada fica diminuído porque, mais do que na invenção material, ele consiste em “ter visto” o que se poderia tirar de uma ideia que “estava no ar” e que apenas aguardava os seus meios práticos de realização [...] um aperfeiçoamento da arte de imprimir (MARTINS, 1996, p. 139).

Consideramos, mesmo assim, que o mais importante desse aperfeiçoamento alavancado por Gutenberg foi a separação definitiva entre o livro impresso e o manuscrito. Com o surgimento do livro impresso, esse suporte foi ampliando suas possibilidades e ganhando outras configurações internas e externas, com destaque para as capas e para as encadernações.

Na antiguidade do livro, predominavam as encadernações de ourivesaria, produzidas a partir de placas de marfim, ouro, prata, pérolas e pedras preciosas; porém, dependendo da classe social do leitor, os livros também eram fabricados com peças de madeira, couro liso, gravado ou estampado. Com essa diversidade, o que se buscava representar por meio das capas e das encadernações, era a posição social de seu leitor, em um contexto no qual o livro era entendido como um objeto comercial, que conferia poder e *status* ao seu dono.

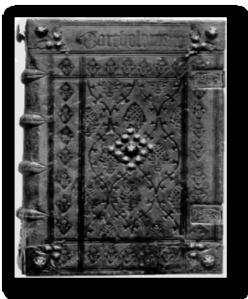


Figura 10: Bartolomeus, capa de ferro do estilo gótico-monástico - Séc. XV. (Fonte: internet. Acesso: Mar.; 2010)



Figura 11: Capa em prata dourada do séc. VI, encontrada em Antioquia, Turquia. (Fonte: internet. Acesso: Mar.; 2010)

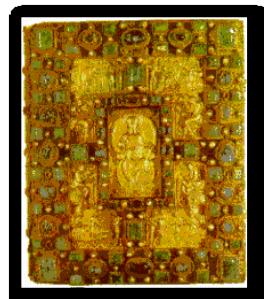


Figura 12: Capa do Código de St. Emeran (870), em ouro e pedras preciosas. (Fonte: internet. Acesso: Mar.; 2010)

Como vemos, os formatos dos suportes de leitura tinham variações, conforme o tipo e as medidas do material utilizado, tais como as peças de couro, de madeira e até mesmo de ferro. Os livros eram, na verdade, rudimentares, pesados e incômodos para a leitura.

Em seu aspecto ilustrativo, o livro também enfrentou mudanças diversas. As primeiras ilustrações eram as miniaturas e iluminuras feitas por encomenda (de alto custo), com a função de ornamentar os manuscritos, o que difere da função defendida atualmente, em que a ilustração é assumida como um texto que traz acréscimos ao texto verbal, complementando-o, ampliando-o e contribuindo para a atribuição de sentido. Gutenberg, em seus livros impressos, valorizava as iluminuras e as miniaturas, na tentativa de aproximar seus produtos dos manuscritos (MARTINS, 1996).

O avanço das ilustrações, no decorrer da história antiga, sempre esteve associado às inovações tecnológicas. No Antigo Egito, já era possível registrar o amplo uso de ilustrações documentais, geralmente expressas por meio de pergaminhos ilustrados. Na civilização grega e romana, as ilustrações eram objetivas e tinham a função de descrever; na idade média, as ilustrações eram predominantemente religiosas, feitas em xilogravura, e tinham a pretensão de favorecer o alcance da população analfabeta.

Com o renascimento, momento áureo para a transformação do livro, privilegiou-se o desenho técnico, seguindo o modelo das produções de Leonardo da Vinci. Em decorrência desse avanço, as técnicas de ilustração foram sendo aperfeiçoadas, com a xilogravura em cor e a litografia (1796), com a fotografia (1839), a serigrafia (séc. XX) e, por fim, a computação gráfica dos dias de hoje (MARTINS, 1996).



*Figura 13: Ilustração da obra Fábulas de Esopo, de Sir Roger L'Estrange – 1645.
(Fonte: internet. Acesso: Mar.; 2010)*



*Figura 14: Ilustração da obra Chapeuzinho Vermelho, de Gustave Doré – 1855.
(Fonte: internet. Acesso: Mar.; 2010)*

Assim, na Renascença, o livro se afirma definitivamente, passando de uma natureza religiosa e limitada para uma natureza profana e universal. Com o surgimento da civilização industrial (séc. XX), ocorre o aperfeiçoamento da tipografia, que foi transformada em indústria, com novas técnicas de impressão e com uma rápida produção. Com isso, o livro torna-se mais acessível e mais viável para uma larga produção que pudesse alcançar além de um grupo restrito, chegando às massas populares.

Essas transformações preconizam o fim da civilização tipográfica, com mudanças significativas nas técnicas de imprensa, possibilitadas pela informática. Surge a civilização eletrônica, por meio da qual o livro ganhou uma rápida difusão,

uma produção de maior custo, mais diversificada, mas relativamente mais acessível ao consumidor, atendendo as massas.

Em suas inúmeras metamorfoses, o livro sempre acompanhou a tecnologia de cada momento histórico, como um produto de função relevante na sociedade, de raízes cultas e nobres, mas, ao mesmo tempo, como um produto de natureza tecnológica, que acompanhou o progresso industrial e eletrônico da civilização, desde o livro artesanal e o industrial (tipográfico) até o livro pós-moderno, tal como se apresenta, e como o conhecemos na atualidade. Nas palavras de Martins (1996, p. 261),

das tabuinhas xilográficas para os tabletos de argila, dos rolos manuscritos aos volumes em pergaminho e destes para os impressos em papel; dos estiletes para os pincéis e as penas de pato, destas para as metálicas e para os tipos móveis, o livro chegava assim ao que agora é a sua última metamorfose técnica: a composição e impressão eletrônicas.

No contexto da Revolução Industrial, é importante retomarmos a literatura, reconhecendo-a como resultado de um processo sócio-histórico e cultural, assim como o próprio livro. Lajolo, em 1982, já nos advertia sobre a obra literária como um objeto assumidamente social, que varia de acordo com o tempo histórico, com a cultura de seus leitores, de seus produtores e de seus teóricos. Um pouco mais tarde, Culler (1999) afirma que a literatura é aquilo que se diz dela em determinado contexto histórico-cultural. Nesse sentido, podemos afirmar que a literatura compartilha com o livro a capacidade de se transformar, conforme os interesses e as necessidades humanas.

O que nos desperta, em um breve histórico da literatura, são os indicadores evolutivos relacionados aos processos de revolução tecnológica, que nos levam a pensar sobre o lugar da literatura hoje e suas possibilidades de diálogo com as mídias. Ainda que brevemente, especificaremos o objeto da leitura abordada, considerando a leitura literária, em uma perspectiva histórica, reveladora do ato de ler na sua multimodalidade atual.

Como bem define Fischer (2006, p. 11), com quem concordamos, os vários processos de leitura

devem inevitavelmente se relacionar a finalidades culturais específicas e dependem dos modos contrastantes de interpretação oral institucionalizados por determinada cultura [...] Ao longo da história, a leitura teve muitos significados diferentes para vários povos. Sua origem é antiga.

O homem primitivo lia as primeiras palavras, de modo superficial e pragmático; era uma leitura “associada a processos de observação cognitivos primitivos, como orientação, gesticulação, fabricação de ferramentas, colheita de grãos, reconhecimento de fisionomias e sexo etc.” (FISCHER, 2006, p. 12). Nessa visão mais abrangente,

o homem de Neandertal e os primeiros *Homo sapiens* liam entalhes em ossos sinalizando algo que lhes fosse significativo – pontuação de um jogo, marcações de dias ou de ciclos lunares. A arte rupestre também era ‘lida’ como histórias visuais dotadas de informações com significado. Tribos primitivas liam extensas mensagens imagéticas em cascas de árvores ou em couro, ricas em detalhes. Em diversas sociedades antigas, varetas eram lidas para a contagem de quantidades. A sinalização permitia que mensagens simbólicas fossem lidas a distância. [...] Todas essas ‘leituras’ envolviam códigos predeterminados (FISCHER, 2006, p. 14, grifos do autor).

A literatura, desde a sua origem, também atendia a fins pragmáticos, tais como a socialização entre nobres, a veiculação e a preservação da tradição popular, a demonstração de poder, a manipulação religiosa, a censura moral e a educação das massas menos abastadas. Sua condição de objeto de prazer e de apreciação da palavra era compartilhada apenas por um seletivo grupo, que dominava os códigos de leitura da nobreza. “Na maioria das vezes, a ‘literatura’ antiga expressava somente o que podia ser decorado. Leitura e escrita não existiam como domínios autônomos de atividade. Eram meros complementos ao discurso oral” (FISCHER, 2006, p. 13, grifo do autor).

Em sua gênese histórica, o suporte convencional da literatura era imaterial, impalpável e translúcido, porque restrito à voz humana (MANGUEL, 1997). A literatura era, então, veiculada e suportada pelo homem, que fazia uso de aparatos meramente biológicos (o aparelho fonador e a memória), isto é, de meios naturais, para compartilhá-la. Os livros eram imaginários e difundidos pela memória das

massas populares, que recolhiam e transmitiam contos da tradição oral, uma modalidade bem assemelhada à de nosso ilustre representante e perpetuador da literatura oral brasileira, o escritor e pesquisador Câmara Cascudo.

Como é possível constatar, a literatura foi difundida, primeiramente, pelo procedimento de contação, que requeria um contato corpo-a-corpo com o contador mais experiente, nas rodas de ouvintes que se formavam para a apreciação dessa arte. A audição de histórias surge, desse modo, como um ato público que reunia, no mínimo, duas pessoas. Na verdade, o rito registrado por Manguel (1997) envivia famílias, comunidades e povos em torno das pessoas mais sábias e antigas, detentoras dos contos e causos criados pela invencionice humana.

Dessa contação pública (ou privada) deriva-se, com a produção industrial e a popularização dos livros, a leitura oral ou leitura em voz alta, na qual o leitor comunitário tinha a posse do livro. Essa experiência, assim como a contação, não se configurou como um ato privado e social, em que patriarcas, irmãos mais velhos, avôs sábios, autoridades comunitárias e amigos liam para outros ouvintes com um ritual de formalidade. Reunir-se para ouvir alguém ler, tornou-se também uma prática necessária e comum à difusão dos livros.

Até a invenção da imprensa, a alfabetização era rara e os livros, propriedade dos ricos, privilégio de um pequeno punhado de leitores. [...] As pessoas que queriam familiarizar-se com determinado livro ou autor tinham amiúde mais chance de ouvir o texto recitado ou lido em voz alta do que de segurar o precioso volume nas mãos. Havia diferentes maneiras de ouvir um texto. A partir do século XI, em todos os reinos da Europa *joglars* (artistas públicos) recitavam ou cantavam versos. [...] O recital de jograis tinha todas as características óbvias de uma representação teatral. [...] Ao mesmo tempo que dependia também da capacidade de “desempenho” do leitor, a leitura pública punha mais ênfase no texto do que no leitor. [...] Nas cortes, e às vezes também em casas mais humildes, os livros eram lidos em voz alta para familiares e amigos, tanto com finalidade de instrução quanto de entretenimento (MANGUEL, 1996, p. 138).

Para o êxito dessas práticas, a posse do livro adquiria um grande valor e conferia prestígio ao leitor-possuidor. A leitura era, por assim dizer, um ato comunitário de caráter social, compartilhado por aqueles que dividiam a mesma condição sociocultural.

Embora a prática da leitura oral fosse mais recorrente, historiadores afirmam que a prática da leitura silenciosa existe, de modo usual, desde o século X. Leitores liam, na intimidade, seus rolos de pergaminho, seus manuscritos e seus livros desconfortáveis. Agostinho (apud MANGUEL, 1997) resgata o testemunho de Ambrósio, um leitor competente e silencioso, nos seguintes termos:

Quando ele lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua quieta. [...]. Quando chegávamos para visitá-lo nós o encontrávamos lendo em silêncio, pois jamais lia em voz alta (MANGUEL, 1997, p. 58).

Diante desse testemunho, inquieta-nos, na busca pelas chaves históricas da leitura, a apreciação de Manguel (1997, p. 59):

olhos perscrutando a página, língua quieta: é exatamente assim que eu descrevia um leitor de hoje, sentado com o livro num café em frente à igreja de Santo Ambrósio em Milão, lendo, talvez, as *Confissões* de Santo Agostinho. Tal como Ambrósio, o leitor tornou-se cego e surdo ao mundo, às multidões de passantes, às fachadas desbotadas dos edifícios. Ninguém parece notar um leitor que se concentra: retirado, absorto, o leitor torna-se lugar-comum.

A reflexão de Manguel (1997) a partir do relato de Agostinho, parece-nos pertinente e relevante na atualidade, se pensarmos em um leitor absorto e despercebido diante das telas luminosas dos computadores, dos *e-books* e *ipads*. Admitimos, então, que o “leitor lugar-comum” de hoje, aquele que se perde em sua concentração e se torna desligado, de tal forma a tornar-se cego e surdo para o mundo, já teve, nos antepassados da leitura, seu registro silencioso.

Com a leitura silenciosa, o leitor ganhou espaço para uma relação íntima, econômica e pessoal com as palavras, de modo que não precisava mais se preocupar com os olhares e ouvidos atentos da comunidade que recepcionava o texto; não precisava desprender tempo para pronunciar o texto e não era exigido no compartilhamento de suas sensações e interpretações subjetivas. A leitura, como prática do silêncio, ganha sua forma mais privada e libertadora.

A literatura encontra-se, então, com um leitor autônomo que desfruta de um encontro solitário com o texto e, consequentemente, da descoberta de uma significação particular e subjetiva, sem julgamentos coletivos. Durante muito tempo,

no entanto, essa função literária foi desconhecida ou encoberta pelas autoridades dominantes e religiosas, que enxergavam nesse texto um potencial pragmático de formação moral do homem e uma função “estética” de embelezar orações, leis e discursos autoritários. “O mérito desse tipo de leitura não estava em descobrir uma significação particular no texto, mas em ser capaz de recitar e comparar as interpretações de autoridades reconhecidas e, assim, tornar-se um ‘homem melhor’” (MANGUEL, 1997, p. 97, grifo do autor).

Com esse prenúncio, a literatura começa a ser entendida como objeto de ensino, principalmente para as crianças que precisavam ser controladas e educadas nos moldes de uma civilização em transformação, podendo, assim, tornarem-se úteis em um acelerado processo de industrialização e de dominação burguesa, tendo como cenário a Revolução Francesa.

Em consequência, surge, no final do séc. XVII, uma literatura destinada à criança, cujo caráter didático, moralizante e de cunho pedagógico denunciava as intenções de instrução de um público, que começava a ser percebido em suas especificidades e utilidades. Com o entendimento de que a criança tinha um modo diferenciado de interagir com o mundo e de aprender, os contos circulantes na tradição oral passaram por adaptações higienistas e pela censura, como podemos encontrar nas primeiras coletâneas, dedicadas a esse novo gênero em ascensão, dos precursores Charles Perrault (séc. XVII) e dos Irmãos Grimm (séc. XIX) (CADEMARTORI, 1991).

Desse modo, a criança leitora, antes enxergada como um pequeno adulto que participava das rodas de leitura oral e de contação de histórias, sem ser poupada ou considerada em sua natureza infantil, passou a ser privada dessa forma de ler e de ouvir para ter acesso restrito a uma literatura chamada “infantil”, cujo objetivo era aculturar e moldar a criança, conforme as necessidades e os interesses da época. Assim, Manguel (1997, p. 97) resume bem o propósito da criação de uma literatura destinada à criança, ao fazer a seguinte revelação: “O objetivo é treinar os pupilos a falar com eloquência e viver na virtude”.

Amarilha (2007) assinala, de forma pontual, o surgimento de uma literatura que, ao ser adaptada para a infância, nasce para fins externos a ela e passa a ser desprestigiada diante das outras literaturas e de outras artes.

É somente em fins do século XVIII que se consolida um conceito mais específico do que seja infância. A necessidade de educar essa nova geração e introduzi-la nos moldes civilizatórios que se impunham [...] criavam também espaço para a produção cultural ao público emergente. Nasce, assim, uma literatura de cunho didático, em que o lúdico é apenas um recurso para a instrução. A partir de critérios pedagógicos, os livros que compunham as bibliotecas dos adultos foram adaptados para as crianças. As fontes foram diversas: os contos populares, lendas e fábulas se constituíram no primeiro repertório de literatura para as crianças. Essa literatura não tinha um objetivo puramente estético, mas nela predominava o tom instrucional e pedagógico, o que contribuiu para diminuir-lhe o status frente a outras manifestações artísticas (AMARILHA, 2007, p. 46).

No entanto, o surgimento da literatura infantil não significou o amplo acesso ao livro e o encontro livre e prazeroso com os textos produzidos para a diversão e para a instrução da criança. Na verdade, as crianças (que, inicialmente, compartilhavam das rodas públicas de contação de histórias e de leitura oral), com o surgimento de uma literatura adequada a elas, tornaram-se público alvo de uma literatura censurada e “higienizada”, muitas vezes privada daquilo que a tornava mais fantasiosa e surpreendente.

Em decorrência, testemunhou-se uma mudança de comportamento: as crianças, particularmente as descendentes de famílias nobres, passaram a ler um texto destinado a elas, em um tempo e em um lugar restritos e separados das práticas leitoras adultas. Geralmente, tinham contato com a literatura por intermédio de um leitor mais experiente, que podia ser a babá, os membros mais sábios da família ou suas próprias mães. Sob tal condição, durante muito tempo, a criança foi privada de um encontro livre e solitário com os suportes de leitura, pois, por essa prática ter uma conotação instrucional, era sempre vigiada e determinada por uma relação de tutoria (MANGUEL, 1997).

Com o surgimento de uma arte marcada por características específicas, e desvalorizada por sua dimensão moralizante, abre-se uma porta para a produção de precursores na recriação dessa arte, tais como Charles Perrault (séc. XVII) e os Irmãos Grimm (séc. XIX), que, ao recolherem contos, fábulas e causos da tradição oral, imortalizaram os contos, reservando-os para um público específico. Considerase, pois que, se, hoje, os novos leitores acessam contos de fadas, contos maravilhosos e de encantamento, por meio de *links* e buscas rápidas, é porque

filólogos e pesquisadores preocuparam-se, em um passado distante, em recolher e compilar histórias que fossem educativas, palatáveis e aprazíveis para os pequenos.

É, portanto, em função desses passos, que os leitores infantis tornam-se destinatários de um texto, produzido conforme a concepção de infância e o papel atribuído à criança que, embora equivocados, impulsionaram a criação da arte literária para as crianças e foram de fundamental importância para o surgimento de uma literatura que, muitos anos depois, valorizou a natureza da criança e as especificidades da infância.

Por sua natureza mítica, poética e vicária, os contos para as crianças ganharam força e demonstraram grande perenidade no decorrer dos séculos, resistindo às mais variadas mudanças nos suportes de leitura; afinal,

nos contos de fadas, acham-se gravadas ideias infinitamente sábias que durante séculos se recusaram a se deixar mutilar, desgastar ou matar. As ideias mais persistentes e sábias estão reunidas nas teias de prata que chamamos contos. Desde a descoberta do fogo, os seres humanos se sentem atraídos pelos contos místicos. [...] Eles sobreviveram à agressão e à opressão políticas, à ascensão e à queda de civilizações, aos massacres de gerações e a vastas migrações por terra e mar. Sobreviveram a argumentos, ampliações e fragmentações. Essas joias multifacetadas têm realmente a dureza de um diamante, e talvez nisso resida o seu maior mistério e *milagre*. [...] A essência perene resiste, não importa qual seja a estação: *tal* é o poder do conto (ESTÉS, 2005, p. 11, grifos da autora).

Com a força e a perpetuidade desses textos destinados aos infantes, os livros que os difundiam começaram a assumir características específicas para a faixa-etária pretendida, já que esse objeto passou a ter uma classificação, circunscreveu o que a criança deveria ler, tornando essa produção alvo comum de propostas pedagógicas e moralizantes.

Some-se a isso o fato de que o livro ganhou atrativos para atingir esse público-alvo, com cores, ilustrações dedicadas à criança e títulos lúdicos para disfarçar os ensinamentos e as instruções, como, por exemplo, os contos dos Grimm (*Contos da criança e do lar*, 1815), que ganharam ilustrações rebuscadas e de excelente qualidade gráfica, do artista Gustave Doré e a célebre obra de Perrault, *Contos da Mamãe Gansa*, datada de 1697, intitulada, em sua primeira edição, *Histórias ou contos do tempo passado com moralidades*.

No Brasil, a literatura infantil nasce tardiamente, em torno de 1900, com obras que apresentavam a mesma natureza das encontradas no berço europeu. É importante registrar que, com esses avanços, a criança é situada em um lugar de leitora, com necessidades de uma formação lúdica, por meio da literatura. Essa arte, por sua vez, começou a ser considerada na educação de crianças.

Antes desse reconhecimento, ensinava-se a prática da leitura, sem valorização dos escritos lúdicos, rítmicos e poéticos. O importante era garantir o aprendizado das leis e dos bons costumes e havia quem defendesse que as crianças não deveriam aprender a ler antes dos sete anos de idade, pois somente nessa faixa-etária poderiam tirar proveito da instrução e suportar a tensão de aprender; mas “por que, sendo as crianças aptas ao treinamento moral, não seriam elas aptas para a educação literária?” (MANGUEL, 1997, p. 91).

O ensino de literatura tal como conhecemos, hoje, não existia na história da infância, já que não era concebida a ideia de se formar um leitor crítico e capacitado para um encontro autônomo com o texto. Durante muito tempo, a leitura foi mediada por um outro que censurava e oprimia essa experiência, na tentativa de tornar a literatura um texto que impunha uma educação. Com isso, as cenas antigas do ensino de leitura foram marcadas pelo caráter enfadonho, por atividades de repetição e pelo castigo dos tutores. “A vara do vidoeiro, tanto quanto o livro, seria o emblema dos professores durante muitos séculos” (MANGUEL, 1997, p. 95).

Desde o surgimento das sociedades letradas, o ensino de leitura e o acesso aos livros sempre foram relatados como um privilégio de poucos, sendo a prática leitora uma atividade segregativa, que refletia poder e religiosidade. Diferentemente, defende-se, na atualidade, um ensino voltado para a formação crítica do leitor, com base em uma experiência com a diversidade de textos. Enfim, o leitor livrou-se da “vigilância” de uma tutoria, ao ponto de ser estimulado a ler sozinho, seja o livro, seja a tela.

A partir dessa arqueologia da leitura, podemos reafirmar a força do ato de ler no processo de constituição da vida humana e na consolidação da sua dimensão cultural e artística e constatar a relação de interdependência entre as práticas leitoras, seus textos (no nosso caso, o literário), e os seus leitores, em um movimento no qual um conta a história do outro.

Desse modo, pensar a história da leitura é pensar a história do homem que significa o mundo; antes mesmo de registrá-lo por meio da escrita, é preciso

compreender a luta para o acesso ao livro e à arte literária; finalmente, é dar espaço para a reflexão crítica dos novos suportes e modos de ler que se anunciam.

Com essa base, almejamos deslocar a leitura para o centro de uma discussão da atualidade, considerando os processos históricos evidenciados e compreendendo as mudanças que direcionam as concepções e as práticas leitoras que conhecemos hoje.

3.2 A CHAVE DO PRESENTE DA LEITURA, DA LITERATURA E DO LIVRO

Na arqueologia da leitura traçada até o momento, compreendemos que o homem, no decorrer de sua história, atribuiu ao ato de ler um papel fundamental para o pleno exercício de sua vida, visto que essa atividade respondia às necessidades circunstanciais de cada época, tais como as profissionais, educacionais, experienciais e afetivas. Além disso, a leitura contribuiu, sobremaneira, para o seu processo de evolução histórica, social e cultural.

Dada a centralidade dessa atividade, esse homem histórico, ao exercitar o ato de ler, transformou o suporte livro, modificou o texto, ao mesmo tempo em que foi modificado por ele, diversificou os modos de ler, construiu concepções e teorias sobre a leitura, atribuiu funções diferentes ao texto literário; enfim, construiu uma história da prática leitora, no desenrolar de sua própria história.

Na invenção do livro, encontrou um suporte convencional para a leitura; e, com o texto literário, descobriu o poder e a necessidade da ficção para o alcance da esperança, do conforto e de uma antecipação para o enfrentamento de seus conflitos existenciais.

Com essa perspectiva, buscaremos, neste tópico, compreender o lugar da leitura na atualidade, tempo em que as novas tecnologias predominam e orientam as práticas leitoras. Abordaremos, com essa intenção, aspectos que permitem uma reflexão sobre o ato de ler nos dias de hoje, considerando as concepções, as práticas e as teorias que circundam o universo leitor.

Para isso, partimos do pressuposto de que o ato de ler, como atividade situada historicamente e socialmente, sempre acompanhou as mudanças do homem e das tecnologias, ainda que saibamos que

nem sempre a leitura foi definida desse modo. No início, ela consistia na mera capacidade de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado, bem como na compreensão de seu significado. Mais tarde, passou a significar, quase de modo exclusivo, a compreensão de um texto contínuo com sinais escritos sobre uma superfície gravada. Mais recentemente, inclui também a extração de informações codificadas de uma tela eletrônica. E a definição de leitura continuará, por certo, a se expandir no futuro porque, assim como qualquer outra aptidão, ela também é um indicador do avanço da própria humanidade (FISCHER, 2006, p. 11).

A leitura é descrita pelos historiadores como uma prática que sempre acompanhou as invenções tecnológicas, materializando-se em suportes diversificados e variavelmente valorizados. O seu suporte convencional, o livro, como tecnologia, também dependeu das inovações técnicas e científicas para adequar-se às necessidades dos leitores de diferentes tempos e assumir o lugar de suporte de comunicação e de interação.

Nesse sentido, a atividade leitora era mutável, conforme o valor social e o contexto em que se lia. Os homens primitivos, a exemplo, exercitavam uma leitura relacionada às suas necessidades de sobrevivência e às suas reações instintivas, enquanto que os leitores da antiguidade liam para recorrer aos saberes de sua civilização e para realizar rituais. Já os leitores da Europa Antiga liam para moralizar e “catequizar” seu povo, enquanto que, na Europa Industrial, se buscava um meio de “incluir” a criança em uma prática leitora instrucional. E o que buscam os leitores de hoje? Como, por que e para quê leem?

Antes de situarmos o leitor atual, é importante compreendermos a sociedade em que se encontra esse sujeito, resultado de um processo de evolução histórica que se desdobra em um cenário de revolução midiática e tecnológica.

O contexto em que vivemos, na atualidade, é marcado por um tempo diferente, em que prevalece o imediatismo das relações e das formas de comunicação. As novas tecnologias predominam como mediadoras das relações e respondem às necessidades objetivas e subjetivas do homem dito pós-moderno. Fischer (2006, p. 270) recompõe o percurso histórico que se antecede a esse progresso:

A leitura também acompanhava tecnologias até então desconhecidas. Na primeira parte do século, o cinema mudo contava histórias com legendas intervaladas que precisavam ser lidas para que se entendesse a trama. [...] A leitura dessas legendas, somada à leitura dos jornais, constituíram, talvez, as únicas atividades de leitura de centenas de milhões de pessoas em todo o mundo. No final do século, outra inovação tecnológica inspirou uma verdadeira revolução na leitura: o computador pessoal. Ao contrário dos filmes mudos, essa atividade baseada por completo na leitura, ainda com implicações inimagináveis para o futuro, requer um envolvimento ativo, direto e integral com a palavra escrita [...]. Na realidade, em muitos casos, a palavra escrita é lida chega a substituir a palavra falada: em vez de visitar, encontrar ou telefonar para alguém, muitos preferem usar o correio eletrônico, as salas de bate-papo e a internet. Ofuscando a tela muda, a tela eletrônica do PC já é parte do cotidiano de bilhões em todo o mundo.

Entretanto, a despeito dessas mudanças, a escrita não supriu a oralidade, assim como o computador não supriu o livro, e a cultura midiática não extinguiu a condição do leitor. É justamente sobre essa questão que Yunes faz o seguinte pronunciamento:

A revolução da escrita trouxe uma mudança de paradigmas na relação do homem com o mundo, sem contudo abolir ou substituir totalmente as práticas preeexistentes, como o cinema não matou o livro, apesar dos temores. Se a TV rouba o tempo antes disponível para a leitura do livro, para a ‘contemplação’, no entanto, abriu outras janelas para leituras (às vezes prontas e semiprontas, é verdade) em outras linguagens. As possibilidades de leitura ampliaram-se (YUNES, 2002, p. 16 – grifo da autora).

É fato que as práticas de leitura ampliaram-se de tal maneira que apontam para uma necessidade emergente: a construção de um novo conceito de leitura que expresse a complexidade do ato de ler na atualidade.

Nos dias de hoje, são insustentáveis as concepções de leitura, difundidas e aplicadas, durante muito tempo, pelas teorias da alfabetização e do ensino, de uma forma geral. Nelas, o ato de ler é reduzido ora a uma decodificação mecânica de signos linguísticos, estabelecida a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana), ora como um processo de recepção passiva e inerte da materialidade escrita e do pensamento de outrem, em um modelo hierárquico ascendente (*bottom up*), no qual o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras e continuando com as palavras e

frases, em um processo que ascende de forma sequencial e hierárquica até a apreensão do texto (SOLÉ, 1998; SMITH, 2003).

Essas concepções mecânicas e automatizadas da leitura vão de encontro não somente às investigações e aos estudos sobre o ato de ler mas, principalmente, à experiência do leitor real da atualidade, relativamente ao modo como interage com o texto e como o reconstrói, em uma ação complexa de exercício do pensamento.

A necessidade de uma compreensão ampliada do ato de ler também é vital para os avanços no campo da alfabetização e do letramento, tendo em vista que os leitores de hoje experimentam e buscam outras experiências com a escrita, de modo que as concepções que há muito sustentavam as práticas alfabetizadoras, já se tornam insuficientes e até responsáveis pelos fracassos repetidamente anunciados pelas estatísticas. Estima-se que, “em nações de desenvolvimento, os índices de alfabetização são baixos e preocupantes: em muitos locais, registra-se o mesmo nível alcançado pela Europa Ocidental, três séculos atrás” (FISCHER, 2006, p. 277).

No Brasil, os índices de desenvolvimento da educação básica apontam para um crescimento na qualidade da educação oferecida pelo país, com registros da queda do analfabetismo nos últimos 10 anos, certificados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e pelo instrumento PROVINHA BRASIL (INEP – MEC, 2011). Mesmo assim, os leitores de hoje desafiam os educadores na busca de estratégias que ultrapassem o objetivo de simplesmente habilitá-los para a leitura e para a escrita, sem que haja uma formação leitora, que considere a complexidade desse ato.

Diante desse quadro, é urgente uma mudança de paradigma que possibilite a evidência do leitor e de seu constante papel de interpretante e de sujeito que constrói uma cultura leitora. Isso significa que as concepções que sustentam as práticas de alfabetização e de letramento também invocam a assunção de outros posicionamentos que acolham a complexidade do ato de ler, mesmo que em um ponto de vista pragmático e funcional.

Em uma perspectiva mais ampla de leitura, isto é, para além da alfabetização, destacamos a abordagem cognitivo-sociologia, em que se conceitua o ato de ler como um processo de compreensão abrangente cuja dinâmica envolve, tanto componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos e neurológicos, quanto culturais, econômicos e políticos. Nessa direção, “seria preciso, então,

considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem" (MARTINS, 2003, p. 30).

Esse conceito traduz uma concepção moderna e relevante na atualidade, visto que sinaliza a complexidade do ato de ler, considerando outras linguagens nesse processo, que podem incluir uma tela acoplada em uma multimídia qualquer.

Vicente Jouve (2002) vai ao encontro desse conceito ao reconhecer a leitura como "uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções" (JOUVE, 2002, p. 17). De acordo com esse autor, a pluralidade dessa atividade manifesta-se nas dimensões neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica. Evidencia-se, assim, que o ato de ler não envolve apenas um processo mecânico de identificação e de percepção de letras que se convertem em palavras e em frases por meio da memorização. Há que se atentar para a sua natureza cultural e socioafetiva, pois, assim como ela movimenta o ser pensante, exige sua cooperação para uma troca mútua, que envolve sua bagagem individual e coletiva.

Em uma síntese conceitual, recorremos à concepção de leitura como um ato de compreensão, um processo no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, de compreendê-los (SMITH, 2003). Desse modo, exige-se do leitor uma atividade, no sentido de lançar perguntas ao texto a partir de suas hipóteses e previsões, selecionar elementos importantes que auxiliem na construção de sentido e, por fim, verificar suas hipóteses para a elaboração de perguntas mais coerentes. Nesse movimento, o leitor, conforme o seu conhecimento de mundo e a sua subjetividade, protagoniza o ato de ler.

Seguindo essa lógica, podemos afirmar que o conceito psicolinguístico de Smith (2003) pode responder às necessidades emergentes, uma vez que é aplicável à ação do leitor, independente do suporte no qual ele torna a leitura realizável. Na verdade, o próprio autor, em sua teoria do significado, considerou as contribuições de outros suportes, tal como o computador, para o desenvolvimento da leitura, ao chamar a atenção para o fato de que "os computadores têm ajudado as crianças mais jovens a tornarem-se escritores [...]. Parecem capazes de estimular as crianças a falar mais, planejar, pensar, escrever e ler mais" (SMITH, 2003, p. 246).

Ao assumirmos a leitura como um ato de compreensão, é importante estabelecermos que, dada a complexidade dessa atividade, a compreensão, em si, está para além de explorar ou esboçar uma reação interpretativa, uma vez que, ao

se abrir para a singularidade de um outro leitor, torna-se uma experiência íntima, que articula o pensado e o vivido, em um exercício de conhecimento. A esse respeito, Yunes afirma que

ler é um ato homólogo ao de pensar, só que com uma exigência de maior complexidade, de forma crítica e desautomatizada. Quem não sabe pensar mal fala, nada escreve e pouco lê. Não seria, pois, o caso de inverter o processo e investigar como a formação do leitor pode fazer passar da mera alfabetização à condição efetiva de “pensador”? [...] Ler é realizar a experiência de se pensar pensando o mundo. [...] Por esta perspectiva, compreender não é explorar; é conhecer intuitivamente por uma participação viva (YUNES, 2002, p. 16).

Essa posição conceitual e renovadora sobre a condição do sujeito coaduna com a tentativa de situar a leitura em uma realidade pós-moderna e contemporânea, já que trataremos de leitor que pensa o mundo, por meio de novas tecnologias que ele elegeu como meio de “explorar” a realidade, focalizando as novas janelas que se abrem para a participação no ato de ler.

A fim de colocarmos esse leitor no centro da discussão, é imperativo retomarmos a história da leitura contada pela recepção de leitores que não são considerados somente por uma mecânica de movimentar os olhos, os lábios, o aparelho fonador e o seu corpo em uma postura favorável ao folhear, mas sim por sua capacidade de interpretar obras e construir sentidos. São essas atitudes que permitem o registro e o testemunho da historicidade da leitura, da literatura e do livro para antes dos incunábulos.

No intuito de considerarmos a historicidade da leitura, elegemos a via da literatura tentando compreender o que mobiliza o interesse e o prazer dos leitores dos tempos pós-modernos. Entretanto, esse mesmo leitor que hoje é posicionado com centralidade, em uma teoria da leitura e da literatura, durante muito tempo, foi desconhecido em seu testemunho e em sua experiência de ler.

Até os anos 70, predominavam as abordagens estruturalistas de análise dos textos literários. Esses estudos preocupavam-se com os pareceres dos críticos a respeito das obras, com as possibilidades autorizadas de interpretação e com as formas manifestas na obra literária, sem estabelecer relações entre a obra lida e aquele que, no ato de ler, lhe dá completude e existência: o leitor. Desse modo, não se perguntavam “por que se lê um livro?” ou “o que os leitores encontram nas

obras?" São perguntas que julgamos de extrema relevância nessa discussão (JOUVE, 2002).

Com a insuficiência dessas abordagens, os progressos da linguística abrem novas perspectivas para o modo de percepção da literatura e do ato de ler. Em consequência disso, surgem estudos formalistas, que buscam por elementos constitutivos da obra literária, em uma abordagem genérica e técnica. Na sequência, surge a pragmática, cujos esforços para a evolução da linguística e a ênfase na interação pelo discurso desencadearam interesse pelos problemas da recepção.

A partir desses avanços, estudiosos voltaram-se para a análise semiótica dos textos, para as pesquisas semiológicas e teorizações em torno do leitor, oscilando entre o modo de ler um texto, o como ler, atentando justamente para o seu conteúdo. Dentre esses estudos, destaca-se a estética da recepção, surgida no início dos anos 70, do século XX, a partir dos precursores Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, da Escola Alemã de Constância. A estética da recepção nasce como uma tentativa de renovar os estudos sobre a leitura e de repensar a história literária.

Essa nova teoria trouxe significativas contribuições para o modo como a leitura é pensada, em função da experiência do leitor, e do entendimento de como a obra pode orientar essa experiência. Com isso, o foco de estudos e análises foi deslocado do "modo de interpretação que pergunta pela intenção do autor, pela significação ou pela mensagem da obra, assim como pelo valor estético enquanto interação harmônica das figuras, tropos e camadas da obra" (ISER, 1996, p. 8), para a interação que ocorre, durante a leitura, entre o texto e os aspectos extratextuais, carregados pelo leitor, sujeito histórico da leitura. Ou seja: as orientações das análises literárias voltaram-se para os efeitos do texto, considerados em face da recepção do leitor.

É importante esclarecer que as mudanças teóricas relevantes para uma discussão atual da leitura foram e têm sido amplamente determinadas pelas mudanças nas práticas leitoras, documentadas pela história, assim como pelas mudanças nas obras literárias, nos suportes de leitura e, sobretudo, pelas revoluções ocorridas no leitor e em seu modo de vida. Em outras palavras, podemos afirmar que, no território da leitura, essas mudanças são resultado de um processo de constituição dialética, no qual se entrecruzam o leitor, o suporte de leitura, o contexto e o texto.

Em consequência, assumimos novos conceitos de leitura, de literatura e de leitor a partir dessas construções históricas que tinham como pano de fundo teorias e percepções dos críticos, ao mesmo tempo em que influenciavam as produções literárias e o modo como o leitor se encontrava, em última instância, com o texto.

As obras literárias, que antes eram concebidas e destinadas para leitores ideais, enquadrados em modelos interpretativos e comportamentos aceitáveis socialmente, começam a perder a linearidade previamente determinada e passam a se configurar como acontecimentos, ganhando, em sua dimensão virtual, a parceria ativa do leitor, aquele que a realiza e a completa em sua função de atribuir sentidos e de preencher os seus vazios propositais.

A partir dessa mudança de orientação nas análises da literatura e na percepção da obra, a estética da recepção, nas elaborações de Iser (1996), preconiza que

se os textos literários produzem algum efeito, então eles liberam um acontecimento, que precisa ser assimilado. Em consequência, os processos de elaboração estão no centro do interesse do efeito estético. [...] O texto literário se origina da reação de um autor ao mundo e ganha o caráter de acontecimento à medida que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contida. O caráter de acontecimento do texto, que se origina da *seleção* e da *combinação*, se comunica ao receptor. Por isso, o texto tem o caráter de acontecimento, pois na seleção a referência da realidade se rompe e, na combinação, os limites semânticos do léxico são ultrapassados. [...] Podemos concluir que o texto se mostra como um processo [...] é o processo integral, que abrange desde a reação do autor ao mundo até sua experiência pelo leitor (ISER, 1996, p. 10, grifos do autor).

Esse pensamento influenciou as novas perguntas no campo da leitura literária, que não mais se interessava pela interpretação válida e normativa, centrada na significação absoluta da obra, mas sim pelos novos horizontes que se abrem pelos efeitos produzidos pelo texto, no modo como os textos são apreendidos, como se comunicam com o leitor e como desempenham sua função.

Para veicular textos que somente alcançam a plena existência na convergência com o leitor, os suportes de leitura transformam-se, com o propósito de suportar tamanha interatividade e abertura para um outro que é protagonista e que necessita ser atraído para as possibilidades de relacionamento prazeroso e

estético. Nessa dinâmica, emergem os livros contemporâneos, produzidos com uma diversidade de materiais, possibilitada pelo avanço da tecnologia. Esses livros não almejam mais o *status* e o exibicionismo, mas sim a sedução, a experiência estética e o conforto do leitor, materializados em livros-travesseiros, livros que podem acompanhar a criança no banho e outros que se abrem em enormes castelos, nas inúmeras versões de livros-brinquedos.

Como resultado, temos hoje obras literárias exaustivamente ilustradas, como se essa não fosse mais a arte da palavra; temos o crescimento da competitividade mercadológica em torno do objeto livro, em que o leitor é atraído não mais pelo parecer do crítico ou pela aceitabilidade da obra documentada pela história da recepção, mas pelo efeito visual que o livro provoca e por suas possibilidades de coautoria.

Esses novos suportes mudam significativamente o curso da leitura, pela relação que proporcionam com o texto e pelos objetivos leitores que suscitam. Em deriva, telas e meios eletrônicos ampliam a versatilidade do ato de ler e novos modos de exercer a leitura são inaugurados.

Diante do exposto, reconhecemos que, além da necessidade de um novo conceito de leitura que processe as profundas alterações no contexto da atualidade, é preciso repensarmos os conceitos de sujeito-leitor, de literatura e da própria sociedade. Nas palavras de Yunes (2002, p. 55),

será preciso que se elabore a noção de indivíduo e lentamente se processe uma alteração profunda quanto ao conceito de sujeito na modernidade em crise – além de uma arqueologia na história do cotidiano – para se alcançar outra mentalidade no trato com a leitura.

Certamente, no presente da leitura, testemunhamos profundas mudanças que exigem transformações no modo de pensar e de conceituar essa atividade. Contudo, a centralidade do ato de ler é a mesma, desde os seus primórdios, pois ele continua a assumir sua função, possibilitando ao homem informar-se, interagir com outros, documentar e ter acesso à sua história, entreter-se e revelar-se para si e para os outros.

Em virtude das inovações tecnológicas, os leitores da atualidade são diferentes em muitos aspectos, já que acessam telas e links para obter informações

imediatas, fazem uso da palavra em contextos nos quais ela era escassa (a exemplo dos telefones celulares), visitam bibliotecas virtuais, realizam consultas em enciclopédias gratuitas *on-line*, e ainda fazem *downloads* de obras que jamais serão publicadas na versão impressa.

Nesse contexto de revolução, cabe-nos uma pergunta: e o futuro da leitura? Ela ainda prevalecerá como uma atividade central da humanidade? Que transformações ocorrerão com o ato de ler, diante das inovações tecnológicas, dos novos suportes de leitura e dos novos leitores? Para pensarmos sobre essas questões, será necessário tecermos uma terceira história.

3.3 A CHAVE DO FUTURO DA LEITURA, DA LITERATURA E DO LIVRO

A leitura do futuro está sendo construída desde o momento em que a invenção da escrita encaminhou o encontro do leitor com um texto materializado em palavras. Embora as práticas leitoras tenham se transformado de modo significativo, a essência do ato de ler continua a mesma, ou seja, trata-se de mais uma história sobre a necessidade do homem de interagir e de buscar realizações na linguagem verbal e visual.

Apesar disso, é relevante perguntarmo-nos sobre o futuro da leitura, dos leitores, dos livros e, é claro, da literatura. Sobreviverão estes frente às novas tecnologias? Que projeções futuras podemos fazer, considerando as transformações que vêm ocorrendo em torno das práticas leitoras?

Na sociedade atual, dita a era da informação, temos testemunhado muitas inquietações por parte dos pesquisadores e estudiosos, que lançam previsões apocalípticas e preocupantes acerca da persistência da leitura, da durabilidade do livro e da literatura, em meio às concorrências virtuais, digitais e tecnológicas que se apresentam.

Contudo, a história do ato de ler nos ensina que leitura e informação sempre conviveram de forma harmônica, com vistas à comunicação. A diferença que presenciamos hoje é que essa comunicação está mais rápida, ao ponto de ser instantânea, relativamente mais confiável, barata, irrestrita e acessível a todos que possam acessar a internet. Com o amplo uso do computador para a produção e a recepção das informações, crescem as publicações virtuais e impressas e surgem

novas bibliotecas, comparáveis à de Alexandria, e livrarias no universo digital da rede.

Todos que utilizam um PC podem acessar o mundo de casa ou da escola, quase sempre fazendo algum tipo de uso da leitura e da escrita. Essa novidade permite a existência de uma comunidade universal de leitores com interesses e opiniões semelhantes. Quem sabe vivemos afogados numa maré de informações, mas desde que nos sintamos “conectados” como cidadãos da rede, já não parece mais que estamos navegando sozinhos (FISCHER, 2006, p. 281).

Diante do excesso de informações, impõe-se o desafio mais angustiante da pós-modernidade: a formação crítica de um leitor com capacidade para administrar, selecionar, analisar e compreender as palavras acessadas em nome de uma liberdade indiscriminada. Esse fato aumenta a responsabilidade dos formadores de leitores, uma vez que, com o aumento dos índices mundiais e internacionais de alfabetização (PISA, 2011; MEC, 2011), “a escrita nunca teve um público tão numeroso. E será ainda maior no futuro” (FISCHER, 2006, p. 282).

Com as drásticas mudanças no contexto leitor, importa-nos relembrar que a leitura está na origem da linguagem que, por sua vez, está na constituição da capacidade humana de se comunicar e de interagir com o mundo. Essa afirmativa remete-nos a uma situação de paradoxo, em que constatamos, de um lado, a valorização da leitura e o crescimento de leitores, com o registro de formas inovadoras e variadas de ler e, de outro, a provável fragilidade da leitura, na perda de suas referências convencionais e na ameaça do fim da era do livro e da literatura. Os diagnósticos são tão pessimistas que chegam mesmo a anunciar “sua substituição por equipamentos mais desenvolvidos tecnologicamente e a soberania de formas de comunicação eletrônicas, capitaneadas pelo uso do computador e o fascínio exercido pela internet” (ZILBERMAN, 2001, p. 16).

Nessa situação paradoxal, molda-se, em um futuro já presente, um acordo tácito e um “padrão virtual” entre os leitores que compartilham das novas tecnologias em uma realidade sistêmica e comum a todas as sociedades do mundo pós-moderno. A leitura, por sua vez, como ato de compreensão, continua central, intacta e constante, sendo que

as concepções de que é objeto e a valorização que seu exercício recebe modificam-se por razões de ordem teórica e ideológica. [...] Por sua vez, as práticas de leitura estão em permanente transformação, variando com os grupos sociais, as faixas etárias, os gêneros. As mudanças, por que passam os suportes de escrita determinam igualmente alterações nos modos de leitura dos textos, que podem variar da leitura silenciosa à leitura em voz alta e, neste caso, da leitura tartamudeante à leitura corrente e expressiva do bom leitor (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 29).

Sendo assim, o procedimento inaugurado há milhões de anos, em uma antiguidade do ato de ler, vê-se diante de transformações que culminam com revoluções no texto e nos suportes que o carregam e que definem sua silhueta, no sujeito leitor e no próprio ato, que reúne em sua constituição histórica, presente, passado e futuro, pois, afinal, as previsões futurísticas também têm produzido alterações determinantes nas práticas leitoras.

Pondera-se, então, sobre a necessidade de um conceito de leitura que possa abranger as novas exigências e a variabilidade do que significa ler, em um tempo no qual o texto “ataca” o leitor, “engolindo-o” e modificando-se, antes mesmo que esse leitor possa atualizá-lo e compreendê-lo. Na tentativa de explicar esse “potencial eclético” da leitura do futuro, teóricos desdobram-se em criar subcategorias de leitura e múltiplos perfis de leitores, tais como a leitura informativa, a leitura profissional, externa, pessoal, cultural, literária, virtual, religiosa, ritualística, dentre outras (FISCHER, 2006).

Na tentativa de construir um conceito de leitura, em uma perspectiva contemporânea, os teóricos dividem-se. De um lado, há aqueles que consideram toda a abrangência desse ato, demarcando-o como um processo discursivo, resultante de uma construção social, histórica e ideológica, o que significa que o ato de ler, em si, está amplamente modificado pela globalização, pelo consumismo desenfreado e pelo bombardeio multimidiático (CORACINI, 2005). De outro lado, temos os teóricos que enxergam com otimismo os novos modos de ler, assumindo a leitura como um processo virtual e “mutante”, com variações necessárias aos novos tempos, tais como Hayles (2009) e Santaella (2004).

Em nossa proposição de diálogo entre a leitura, a literatura e a multimídia, apostamos na convivência entre uma perspectiva histórica e atual do ato de ler, pois sua constituição e o modo como esta se apresenta, hoje, revela uma essência

complexa e aplicável a diferentes épocas; qual seja um ato de pensamento e um exercício de compreensão, um convite à desautomatização do cotidiano e do pensamento vigente, independente do suporte que carrega o texto e do leitor que o realiza.

Com essa base, é muito conveniente para o leitor e para o formador desta época que leitura, multimídia e informação convivam harmonicamente, pois, afinal, a leitura religa o homem ao seu passado histórico, ao mesmo tempo em que revitaliza a escrita, reafirma o propósito da linguagem verbal materializada em texto escrito, viabiliza e amplia os processos de comunicação e, principalmente por meio da literatura, conecta o homem à sua dimensão humana, acionando-a em um tempo em que ela se faz mais necessária.

Essa concepção não reflete um princípio inovador, mas sim um eco de conceituações apontadas como relevantes, ao longo dessa arqueologia da leitura, tais como a concepção de leitura de Smith (2003) e a de Yunes (2002). O que fica evidente é que a leitura, de certa forma, continua a desafiar o leitor em um convite de parceria, em uma relação de codependência, já que o texto continua a precisar do leitor para ganhar existência e movimento.

Frente à constância da dimensão colaborativa do ato de ler, cabe-nos perguntar o que verdadeiramente tem se modificado nessas práticas e o que se tem mantido permanente. Assim, é relevante indagar: o que podemos anunciar para o futuro da leitura, diante do prenúncio de que o livro e a literatura serão extintos?

As profundas mudanças nas práticas leitoras marcam, definitivamente, o fim de uma civilização tipográfica, que acontecia de maneira linear e progressiva, e o início da civilização eletrônica, a qual cria uma cultura dominada e conceituada pelo avanço tecnológico, de modo instantâneo e circular (MARTINS, 1996).

Na civilização eletrônica, com as novas técnicas de impressão e a adesão aos meios tecnológicos, surgem novos tipos de livros, tais como os e-books, audio-books, dentre outros, com recursos que possibilitam a leitura ágil e confortável que os aproximam do suporte impresso.

Assim como os livros não terão uma forma padronizada, a biblioteca dos leitores dos novos tempos será um dispositivo variável, com capacidade para o armazenamento de uma grande quantidade de livros, ou seja, uma biblioteca portátil e disponível para o *download* de mais de 500 volumes, que os torna acessíveis e duráveis. Com isso, prevemos uma mudança radical no conceito de biblioteca

(desde que a Biblioteca de Alexandria foi queimada) uma vez que ela passa de instituição social de uso coletivo para “um objeto de uso pessoal”, com significativas mudanças em sua disposição espacial.



Figura 15: livro eletrônico de baixa luminosidade (Fonte: internet. Acesso: Mar.; 2010)

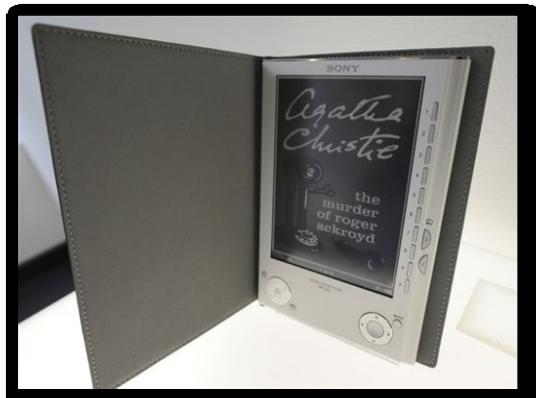


Figura 16: livro eletrônico que funciona como uma biblioteca virtual, com capacidade para 500 títulos (Fonte: internet. Acesso: Mar.; 2010).

Partindo desse preâmbulo e de toda discussão história já desenvolvida, podemos afirmar que os livros não serão extintos, mas sim passarão por transformações com vistas ao atendimento de uma civilização que busca a rapidez na comunicação e a acessibilidade em um lugar comum a todos pertencentes a uma “aldeia global”.

Sobre o suposto fim do livro, Umberto Eco e Jean-Claude Carrière (2010) afirmam que os leitores do futuro não devem contar com esse fim, pois

de duas, uma: ou o livro permanecerá o suporte da leitura, ou existirá alguma coisa similar ao que o livro nunca deixou de ser, mesmo antes da invenção da tipografia. As variações em torno do objeto livro não modificaram sua função, nem sua sintaxe, em mais de quinhentos anos. O livro é como a colher, o martelo, a roda ou a tesoura. Uma vez inventados, não podem ser aprimorados. [...]. O livro venceu seus desafios e não vemos como, para o mesmo uso, poderíamos fazer algo melhor que o próprio livro. Talvez ele evolua em seus componentes, talvez as páginas não sejam mais de papel. Mas ele permanecerá o que é (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 17).

Com esse veredicto, os autores atestam a superioridade do livro na coexistência entre os usos e costumes de leitores de outras civilizações e da civilização eletrônica, em situações nas quais se alargam as possibilidades de

leitura, em acessos às telas que se abrem para bibliotecas universais e digitalizadas. Além disso, confirmam que o livro, em seu modo convencional, é o suporte que melhor atende às exigências dos leitores do futuro, visto que não é efêmero, não necessita de conexão ou de eletricidade, não corre o risco de se tornar obsoleto, isto é, já se reafirmou como a invenção perfeita e imutável para o ato de ler, de modo que não é possível ir mais longe.

Isso reforça o fato de que o livro não morrerá e a leitura, por sua vez, não está no fim de sua história, mas no começo de uma era em que nunca tivemos tanta necessidade de ler e de escrever, e em que nunca vivenciamos práticas de leitura e de escrita tão complexas e expandidas. Nesse contexto, o ato de ler é determinado por seu passado e por sua constituição histórica, diante de uma nova configuração socioeconômica que a lança em um sistema que, ao invés de o substituir, reafirma-o, colocando-o na centralidade das novas culturas porque

se a leitura corresponde a um universo que envolve um sistema econômico e um processo de comunicação, de que participam pessoas (escritores e leitores), classes sociais (capitalistas e trabalhadores), categorias profissionais (impressores, editores, publicitários), tecnologias e objetos, o livro equivale a sua faceta material. Dada sua natureza, ele outorga materialidade às ações que facilita, de que se contaminam a escrita e também a leitura, como se retornasse ao início do caminho, desenhando uma circunferência. [...]. A lógica do capitalismo, fundada na obsolescência programada, sugere que o livro não vai desaparecer, porque encontrará seu nicho no sistema (ZILBERMAN, 2001, p. 113).

Frente a essa perpetuação do livro, Martins (1996, p. 259) traça um comparativo entre a leitura em meios impressos e em meios eletrônicos. A leitura impressa requer habilidade para ler, é experimentada individualmente, é absorvida em pequenas doses, tem difusão relativamente lenta, pode ser relida e verificada, tem produção relativamente barata (mas cara para o consumidor) e criada para as minorias. Em confronto, a leitura eletrônica não requer informação especial, é experimentada usualmente em companhia, é absorvida em altas doses, tem difusão rapidíssima, é geralmente indisponível para a reobservação; tem produção caríssima (mas é relativamente barata para o consumidor) e é criada para as massas.

Com base nesse comparativo, compreendemos que o leitor dos tempos que ainda não chegaram modificará o campo da leitura e será modificado por ele. Como consequência dos estudos na área da leitura e da literatura, o leitor do futuro será mais considerado em sua atividade de ler, pois

graças a esse esforço, o leitor alcança o estatuto de proprietário. [...] Com isso, equipara-se ao autor, até então detentor único dos direitos sobre a criação artística; e, quando isso acontece, facilita-se a permissividade, e o leitor pode intervir o que lhe estava vedado. O fato ocorre, quando a leitura parece condenada a desaparecer, e da era do livro anuncia-se o fim. A até então desprestigiada figura, embora majoritária e dona dos meios de produção que lhe permitem consumir bens circulantes por meio da palavra e designados artísticos, alcançou a posição de destaque que lhe era vedada (ZILBERMAN, 2001, p. 104).

Assim, ao assumir a centralidade do ato de ler, como sujeito que o torna possível e que produz os seus meios, o leitor, ao exercer seu papel, amplia as possibilidades de leitura, inaugurando novos modos, construindo e recebendo novos suportes e interagindo com o texto em um novo tempo e em um novo lugar, de modo que, ao ser percebido como protagonista, não contribui para o fim do livro e para a fragilidade da leitura; pelo contrário, fortalece-o em novas experiências e ressignificações.

Dentre as caracterizações do leitor dos tempos que virão, os autores convergem para um novo modelo, resultante de um posicionamento assumido pela estética da recepção, a qual rompeu com um leitor padrão e delineado pelos autores e pelos críticos das obras para oferecer às teorizações um leitor real e contemporâneo, que embora esteja implícito nas estruturas do texto, é sujeito de uma construção determinada por sua carga pessoal (ISER, 1996).

Nessa lógica, Santaella (2004) chama a atenção para o fato de que o leitor da atualidade modifica seu modo de ler, conforme os protótipos que suportam os textos e as experiências que vivenciam na civilização eletrônica. Assim, ele lê de modo diferente porque, em si, ele é diferente, com aptidões e habilidades próprias dos modos de interação vigentes, assim como interage com suportes diferentes dos livros de outras épocas, o que define, de modo significativo, a relação e o desempenho do seu papel. Trata-se, portanto, de um produtor nômade, que “perambula”, que busca interesses e recolhe fragmentos em uma composição híbrida e autoral.

Roger Chartier (1998), ao situar a revolução do livro, com o surgimento do texto eletrônico, também aponta para as mudanças dos leitores, com base na forma como os textos se apresentam em suas possibilidades pragmáticas, já que o leitor de hoje e de amanhã recorre muito à tela, e “a inscrição do texto na tela cria [...] uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor em rolo, da antiguidade, ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso” (CHARTIER, 1998, p. 12).

Nessa visão, o leitor de hoje é mais livre e mais distanciado da materialidade do escrito, devido à mediação da tela e de outros periféricos integrados. A despeito dessa distância mediada, ele reage ao texto como receptor singular, como crítico e como autor, com amplas possibilidades de expressar sua recepção aos textos e de intervir no espaço do texto e das discussões que o circundam e, assim, “cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe” (CHARTIER, 1998, p. 19).

Miguel Rettenmaier (2009) descreve o leitor como um hiperescritor, o *homo zappiens*, que dispõe de habilidades específicas, decorrentes das vivências na era da informação fragmentada e dispersante, as quais possibilitam não apenas que ele tome posse do texto, mas que também o constitua em novas articulações e ressignificações.

De modo simples, poderíamos definir o leitor do futuro como o internauta, cujo número no Brasil aumentou para 12 milhões, somente em 2009 (IBGE, 2012); aquele que navega pela rede e realiza a leitura flutuante e híbrida, em uma composição pessoal, no tráfego por hipertextos e hiperlinks que abrem novas telas e vão construindo um texto de acesso particularizado, conforme os interesses desse leitor. São formas de ler adequadas aos novos suportes.

Em meio a tantas definições que buscam compreender os leitores pós-modernos, contemporâneos, os chamados *neoleitores*, o importante é ter em vista que esses sujeitos foram constituídos na história do ato de ler, conforme o valor e a concepção do que representa a prática leitora, o livro, o texto e o próprio leitor. Dessa maneira, a história dos leitores e de suas recepções ao texto versa sobre a história da leitura e reafirma que o papel do leitor é variável e circunstancial, como admite Chartier (1998, p. 71):

Todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância. Vemos, portanto que, de um lado, há um processo de desmaterialização que cria uma categoria abstrata de valor e validade transcedentes, e que, de outro, há múltiplas experiências que são diretamente ligadas à situação do leitor e ao objeto no qual o texto é lido.

Nesse sentido, os textos ou objetos de leitura sofrem mutações, intervêm na forma de ler e no exercício do papel do leitor. Essas obras que durante muito tempo eram organizadas em códices e em pergaminhos reunidos pelo dorso, passam a ser constituídas por materiais permanentes e de natureza essencialmente eletrônica.

Dada a necessidade de energia elétrica dos novos meios de leitura, muitos teóricos, dentre os quais destacamos Eco e Carrière (2010), consideram-nos obsoletos e frágeis para a substituição de um objeto que convive com o homem por cerca de quinhentos anos, dominando as práticas leitoras. Na verdade,

nem temos certeza de que no futuro disporemos de energia suficiente para fazer funcionar todas as nossas máquinas [...]. Sem eletricidade, está tudo irremediavelmente perdido. Em contrapartida, ainda podemos ler livros, durante o dia, ou à noite à luz de vela, quando toda herança audiovisual tiver desaparecido. [...] Sempre nos restará o livro (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 31).

Outro fator que pode desfavorecer os novos suportes de leitura refere-se às constantes mutações a que as obras são submetidas, as quais já são previstas em contratos no ato de suas publicações. Assim, o texto é lançado em forma de impresso, mas se pode transformar em *audiobook*, *cd-rom*, livro eletrônico e até vídeo adaptado para cinema. Com isso, perde a identidade e sua marca de suporte constituído em uma silhueta, lançando-se como produto de linguagem verbal e visual multiforme ou disforme, em um processo “de englobar todas essas formas para unificá-las ainda que as desmaterializando” (CHARTIER, 1998, p. 71).

Nesse contexto de mudanças futuristas, também não temos a convicção de que as novas técnicas de produção, que tornam os livros mais atrativos e aparentemente mais interativos, sobrepujarão as técnicas que revogaram no surgimento das obras do passado. Diferentemente, elas ainda parecem instáveis e inviáveis, visto que não são automaticamente absorvidas pelo nosso cotidiano, com

economia de recursos materiais e de aprendizagens, pois “cada nova técnica exige uma longa iniciação numa nova linguagem, ainda mais longa na medida em que nosso espírito é formatado pela utilização das linguagens que precederam o nascimento dessa recém-chegada” (ECO, CARRIÈRE, 2010, p. 39).

Os livros eletrônicos de hoje buscam, em sua essência e em sua funcionalidade, o resgate do livro do passado, em um processo de imitação de sua opacidade, contra a luminosidade inerente às telas digitais, do movimento de folhear as páginas, do som desse folhear e, inclusive, dos formatos com capas e encadernações. A essas características tomadas de empréstimo ao livro convencional, agregam-se outras que são apresentadas como promissoras para os novos usuários, tais como a capacidade de armazenamento, a portabilidade, a durabilidade e o desenvolvimento de novas habilidades que transformam em analfabetos quaisquer leitores que ousarem repelir os novos suportes.

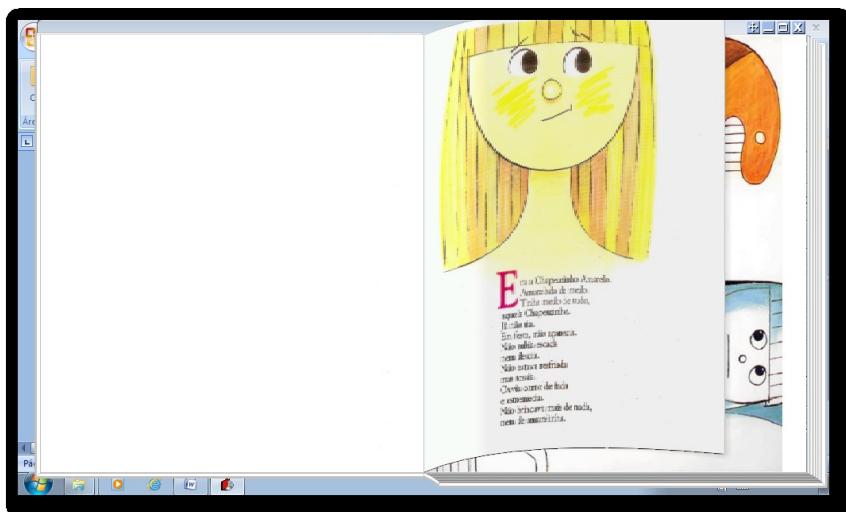


Figura 17: Flipbook ou Flipalbum (Fonte: adaptação da pesquisadora)

A exemplo, temos o *flipbook* ou *flipalbum*, que, embora busque uma aproximação com o livro e com outras formas de e-books, ainda conta com a mediação da tela entre o texto e o leitor e se trata de uma sobreposição do livro em impresso para o livro em tela, sem dispor de grandes modificações em sua silhueta. A diferença é a mediação e a luminosidade da tela, e o folhear das páginas ativado pelo *mouse* ou pelo *click* do teclado.

Essas semelhanças entre suportes que podem contar com inúmeras inovações tecnológicas e o livro convencional revelam a superioridade deste último

que, a despeito de todas as mudanças e avanços na produção e na difusão das informações, continua persistente e preferível para a leitura de textos. O livro já sobreviveu a outras revoluções e não há nada que nos leve a acreditar que ele não sobreviverá ao meio eletrônico.

Vimos que os suportes modernos tornam-se rapidamente obsoletos. Por que correr o risco de nos atulharmos com objetos que correriam o risco de permanecer mudos, ilegíveis? Temos a prova científica da superioridade dos livros sobre qualquer outro objeto que nossas indústrias culturais puseram no mercado nesses últimos anos. Logo, se devo salvar alguma coisa que seja facilmente transportável e que deu provas de sua capacidade de resistir às vicissitudes do tempo, escolho o livro (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 39).

A despeito dessa superioridade do livro, é importante situarmos a diferença entre o suporte e a materialidade do texto que é suportado. O primeiro refere-se aos dispositivos materiais e à produção global, o que abrange o projeto gráfico; o segundo diz respeito aos conteúdos, à organização da linguagem, à temática e ao gênero. Ambos possuem uma relação de interdependência, de modo que o suporte determina a relação com o texto e o texto, por sua vez, comporta-se de modo diferente dependendo do suporte. Sobre essa relação, Chartier (1998) afirma que

as propriedades específicas, os dispositivos materiais, técnicos ou culturais que comandam a produção de um livro ou sua recepção, de um cd-rom, de um filme permanecem diferentes, porque eles derivam de modos de percepção, de hábitos culturais, de técnicas de conhecimento diferentes. A obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um outro significado (CHARTIER, 1998, p. 71).

No entanto, apesar das mudanças, advertem os estudiosos da questão, o texto, em si, resistirá em seu caráter sacralizado, pois, em seu percurso histórico, difundiu-se alicerçado em uma base nobre e culta e em um suporte raro e destinado aos abastados e poderosos. Assim, mesmo na versão eletrônica, as previsões mais otimistas afirmam que o texto carregará, em seus novos formatos, a sacralização herdada pela história da linguagem verbal materializada em suporte textual.

Apesar do caráter sacralizado, as relações entre o leitor e o texto ganham novas configurações, como resultado das rupturas nas maneiras de ler e na

constituição dos suportes, no decorrer da história. O novo suporte, difundido e amplamente aceito pela civilização atual, permite os usos e manuseios, com amplas intervenções do leitor, como se, finalmente, esse sujeito assumisse a autoridade do ato de ler, alcançando o mesmo *status* do autor e tomando a posse do livro, conforme as reivindicações do movimento protestante e as tendências renovadoras da concepção de leitura, de leitor e de literatura, dentre elas a estética da recepção.

Em tais circunstâncias, a assunção de um momento revolucionário para a leitura implica o reconhecimento de que a relação entre o leitor e o texto modifica-se a cada nova criação eletrônica, em que o sujeito da leitura se impõe ao texto, com uma atitude de posse e de autoridade, que, de certa forma, fragiliza o sentimento de reverência e de “obediência” tão cultivada no passado.

Parece incontestável o fato de que, a superioridade do livro como suporte preferível para a leitura será constantemente colocada à prova, já que diversos textos serão mais bem aproveitados e recebidos quando publicados eletronicamente, com possibilidades de acesso ágil e de seleções personalizadas, tais como os textos instrucionais e os manuais de consulta (COELHO, 2003).

Diferentemente das relações vividas na biblioteca de Alexandria do Egito Antigo, a biblioteca eletrônica do futuro possibilita a posse (e a portabilidade do leitor) de obras selecionadas e personalizadas, ainda que esse acesso seja viabilizado a distância, em uma experiência na qual o leitor tem o contato com os textos mediado pelas telas e pela internet, por via *on-line* e virtual. “A biblioteca eletrônica permite, por sua vez, compartilhar aquilo que até agora era oferecido apenas em espaços onde o leitor e o livro deveriam necessariamente estar juntos” (CHARTIER, 1998, p. 119).

No tocante à literatura, a concepção de leitor, de texto e de livro assumem especificidades relevantes para essa discussão sobre o futuro do ato de ler, já que, nesses tempos atuais, o texto literário tem sinalizado transformações que tornam esse tipo textual mutável e complexo, em desdobramentos eletrônicos e adaptações para o uso multimodal e midiático.

Diante dessa perspectiva, já é possível afirmar que o futuro não aponta para o fim do livro, do texto em seu modo impresso ou até mesmo da literatura. Pelo contrário, revela o alargamento das possibilidades de leitura e o avanço dos suportes, desafiando, desse modo, a compreensão da relação entre o leitor e o texto, as práticas de formação leitora e, consequentemente, os mediadores dessas

práticas. Na realidade, a leitura vive uma pluralidade de existências, em que a eletrônica é apenas mais uma delas.

A indestrutibilidade do texto, supondo que seja atingida, não significa que devam ser destruídos os suportes particulares, historicamente sucessivos, através dos quais os textos chegaram até nós, porque – e creio que o conjunto desta conversa o demonstrou – a relação da leitura com um texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas, e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido (CHARTIER, 1998, p. 152).

Com essa base, entendemos que novos sentidos são produzidos em torno do que significa ler na atualidade; novas comunidades leitoras emergem em torno de culturas recém-inauguradas e novos tipos de texto são criados para atenderem à busca incessante pela comunicação universal e pela interatividade.

Nessa direção, podemos prever, enfim, que o que vai determinar o futuro da leitura são as significações produzidas pelo leitor, determinadas pelas práticas escolares e extra-escolares de formação leitora. Outro determinante será o texto em sua constituição mais singular, o que nos leva a perguntar, em uma investigação que enfatiza a formação do leitor literário neste futuro já à vista: e o texto literário, como está? Como será? Poderá ele ser recriado em uma materialidade eletrônica?

4. A CHAVE DA LITERATURA



*Na noite daquele dia, em sua caminha de
paina, ela perdeu o sono. Quem entrasse
em sua cabeça leria um pensamento
assim: “Esta guerra já está durando
demais, e se eu não fizer qualquer coisa,
os famosos bombardeios aéreos
continuam, e vão passando de cidade em
cidade, e acabam chegando até aqui.
Alguém abriu a chave da guerra. É
preciso que outro alguém a feche. Mas
onde fica a chave da guerra? Pessoa
nenhuma sabe [...]” (LOBATO, 2008, p.
15).*

4. A CHAVE DA LITERATURA

Na noite daquele dia, em sua caminha de paina, ela perdeu o sono. Quem entrasse em sua cabeça leria um pensamento assim: “Esta guerra já está durando demais, e se eu não fizer qualquer coisa, os famosos bombardeios aéreos continuam, e vão passando de cidade em cidade, e acabam chegando até aqui. Alguém abriu a chave da guerra. É preciso que outro alguém a feche. Mas onde fica a chave da guerra? Pessoa nenhuma sabe [...]” (LOBATO, 2008, p. 15).

Enquanto Emília, a personagem lobatiana, maquinava uma solução para o conflito mundial que estourava em 1942, a literatura, objeto que lhe dava “avivamento”, enfrentava ameaças em sua condição de objeto de força cultural e histórica e de nobreza inigualável. Assim como a boneca “agentalhada” de Lobato é dada a fazer reforma nas coisas, nas ciências e no mundo, contaremos com sua audaciosa ajuda para descobrir qual a chave da guerra que foi travada contra a literatura e, além disso, como podemos fechar essa porta, antes que a morte dessa arte, anunciada desde a década de 60, se concretize.

O projeto de reforma do mundo, para Monteiro Lobato, sempre esteve firmado na difusão de livros e na aproximação do homem com a literatura, de modo que, hoje, em um contexto de revolução tecnológica e grande difusão digital, parece-nos que o plano de colocar a literatura no centro da humanização do mundo e da educação de crianças tem fracassado em função de sua trajetória histórica e do lugar que ocupa atualmente nas escolas.

Na apreciação de obras lobatianas, como *A reforma da natureza* (1941) e *A chave do tamanho* (1942; 2008), é possível identificarmos o dom profético desse escritor e sua capacidade de ficcionalizar um futuro real e enraizado na história. Mas estaria a literatura, no mundo pós-guerra que conhecemos hoje, agonizando frente às mudanças combatidas, de forma tão audaciosa, pela boneca Emília? A persistência de Lobato, ao apontar a literatura como preciosidade a ser preservada em um mundo ameaçado, seria um prenúncio de seu fim? Seria a literatura alvo de uma reforma ou de uma preservação indiscriminada?

O cenário de guerra explorado por Lobato não está tão distante dos desafios que enfrentamos em um mundo chamado de pós-moderno. Ainda hoje, lidamos com um contexto de dificuldades e de desigualdades, em que a arte manifestada nos textos ficcionais até parece “humanidade supérflua”, capricho em um mundo

invadido e dominado por utensílios práticos e rápidos e por informações desenfreadas. A sabedoria, tão cultivada por Lobato, requer tempo demais, não tem espaço naquilo em que foi transformada a pós-modernidade, torna o ritmo da vida mais lento, como se somente fosse possível no tempo da ficção ou, por que não dizer, no tempo do Sítio do Pica-pau Amarelo.

Dentre os muitos alvos da guerra anunciada pela revolução digital que doravante assumimos viver, interessa-nos investigar o alvo alertado e coroado por Monteiro Lobato, o alvo cuja morte há muito se anuncia: a literatura. Para compreendermos a provável morte da literatura, é preciso rememorar o que foi feito de sua história. Como vimos, no capítulo *A chave histórica da leitura, da literatura e do livro*, a arte literária construiu um percurso de divergências em que convivia ora com a supervalorização segregativa, com ênfase em sua natureza culta e nobre, ora com a valorização utilitária, em que era colocada na posição de um objeto pragmático. Um olhar para a sua trajetória histórica permite-nos entender que as preocupações com o seu desaparecimento não são recentes. Mesmo assim, suas maiores manifestações datam da década de sessenta, quando são escritas obras, em que teóricos consagrados já lidam com a arte literária como algo obsoleto e até mesmo discutem as consequências e implicações de seu fim.

Bellei (2007), em seu artigo *A literatura hoje: crônica de uma morte anunciada*, registra teóricos que enxergam a morte da literatura como algo positivo, tais como Eagleton (1983, apud BELLEI, 2007), que aponta o fim do literário como caminho para o surgimento de outras formas culturais que podem contribuir, de modo mais direto, para o avanço das transformações sociais. Outro autor destacado por Bellei (2007) é Beverley (1993, apud BELLEI, 2007), o qual se opõe ao caráter elitista da literatura e à dominação das classes sociais superiores possibilitadas por essa arte.

É certo que a literatura tem origem nobre, está enraizada a valores do sistema dominante e carrega uma tradição burguesa e segregativa. Essa herança ocasionou a concepção de que esse objeto artístico possui carga elitista, exclusivista e ideológica; consequentemente, tal concepção contribuiu para uma segregação e fragmentação da literatura como área de estudo e fragilizou seu privilégio de objeto de investigações, o que provocou, em deriva, o seu desprestígio em currículos universitários (SAID apud BELLEI, 2007).

Frente a esse quadro, muitos teóricos saem em defesa da tradição literária e revelam preocupações com o seu desaparecimento, diante da possível dominação tecnológica, pois

o que está em vias de desaparecer representa um sistema de valores éticos e estéticos específicos e únicos, socialmente indispensáveis e insubstituíveis. Perde-se nada mais nada menos do que o sistema de conhecimento responsável, em grande parte, pelo vigor da verticalidade da sabedoria (em contraste com a horizontalidade da informação ou do conhecimento científico) e pela sobrevivência do humano e do humanismo na cultura ocidental (BELLEI, 2007, p. 112).

Com esse entendimento, a iminência da morte da literatura representa a perda de um objeto estético de força histórica e cultural, que carrega a verdade da natureza humana e, ao mesmo tempo, preserva a história da leitura, dos leitores e da própria literatura como objeto de interesses e de “utilidades”. Então, que causas podemos apontar para a morte de algo tão significativo e de tamanha força histórico-cultural?

É preciso pontuarmos que o fim da literatura não se confunde com o fim do livro, pois ela não é um suporte de leitura, veículo para um conteúdo variável, mas sim uma arte tecida por palavras e constituída em um processo de avanço social, cujo estatuto de arte é ameaçado por certas inovações nas formas e nos suportes.

Ao centrarmos o olhar no processo de uma provável e gradual extinção da literatura, não podemos colocar as novas tecnologias no lugar de inimigas e de culpadas absolutas. Há, como afirma Bellei (2007), motivos históricos e sociais que atuam como forças no interior e no exterior do campo literário. Há, como diz Lucas (2001), algo mais danoso do que a possível concorrência com as mídias, tal como a ausência de funções do literário e a produção de obras de baixa qualidade que se pretendem literárias.

Regina Zilberman (2008) afirma que essa tensão criada no campo literário faz parte de um processo lógico de evolução histórica, em que mudam os suportes e as formas de escrita e, consequentemente, modificam-se as práticas de leitura, embora a leitura, em si, permaneça essencialmente constante, independente do meio e da forma. Para a autora,

[...] a leitura se apresenta constante. As concepções de que é objeto e a valorização que seu exercício recebe mudam por razões de ordem teórica ou ideológica. A teoria da Literatura, por exemplo, difunde que a leitura da literatura de vanguarda é superior a de textos de entretenimento; estudiosos da cultura de massa julgam que as eleições literárias, por parte da classe operária, necessitam de qualidade. Por sua vez, as práticas de leitura estão em permanente transformação, variando com os grupos sociais, as diferentes idades, os gêneros. As mudanças pelas quais passam os suportes de escrita determinam igualmente alterações nas maneiras de leitura do texto. [...] No entanto, não se trata de uma opção; livros e computadores não se excluem, nem o PC põe necessariamente em risco o universo do livro: se ele se apresenta, de um lado, como possível antagonista, se mostra, por outro, seu companheiro (ZILBERMAN, 2008, p. 260, tradução nossa).

Nessa perspectiva, podemos conjecturar que forças históricas, institucionais, culturais, econômicas e tecnológicas produziram e produzem até hoje mudanças no campo literário, contribuindo para a sua desvalorização e para sua dessacralização. Dentre essas forças, destacamos a Era da Teoria, apontada por Bellei (2007) como momento desencadeador de um processo de dessacralização do literário, em que a literatura não é mais vista sob a ótica de uma autoridade sagrada e inquestionável, mas como uma produção desprotegida.

Em meados da década de sessenta até o início da década de noventa, mediante as contribuições teóricas de grandes pensadores, as quais culminaram com os Estudos Culturais (CULLER, 1999), o discurso literário assumiu um caráter profano, perdendo, dessa forma, a sua aceitação ideologicamente naturalizada e automatizada. Antes, “eram expressões universais e supremas do espírito humano, selecionadas e sacralizadas em uma tradição, pelo seu mérito humano e estético [...] marcadas por uma incomum complexidade de sentido” (BELLEI, 2007, p. 115).

Com os estudos desenvolvidos, passa-se a questionar elementos tidos como fundamentais na obra literária, tais como a autoridade do autor e a passividade do leitor. De um lado, o autor é questionado em sua função original e linear e, de outro, o leitor passa a ser percebido como um produtor ativo de significados.

E o texto lido, agora transformado em intertexto, já não pode mais reportar-se à autoridade de uma origem fundadora. Reduzido à orfandade, o discurso literário mostra seus efeitos mais como dispersão e disseminação de sentidos do que inseminação de sementes sagradas. Dizendo de outra forma, a literatura, a obra e o autor, tendo perdido a segurança de uma essência transcendental manifestada nos conceitos de “obra unificada”, de “objeto estético autônomo e autotélico” e de “gênio criador”, transformam-se em produções culturais destinadas a exercer certas funções em certos contextos históricos. A literatura torna-se, agora, indissociável de outras práticas discursivas e de forças culturais, políticas e econômicas. Os estudos literários que ocorriam, antes, em um contexto de idealização, passam a ocorrer em um contexto de utilitarismo (BELLEI, 2007, p. 115).

Nesse contexto de fragilização do objeto literário, a ciência em avanço aproveita para sacrificá-la como objeto que mistifica e que torna ilusória e problemática a realidade. Em consequência desse pensamento, pesquisadores tomam a literatura como um objeto de estudo, na tentativa de isolá-la e transformá-la em algo passível de experimentação e verificação analisável.

O que percebemos, no entanto, é que esses acontecimentos que preconizam a morte do literário reafirmam, na verdade, sua função histórica e social, em que sua concepção é constantemente renovada, assim como ocorre com a escrita e com a leitura. Não há dúvida de que a literatura deve ser considerada em relação com o meio social circundante e com os valores produzidos pela sociedade, que lhe atribui sentido e a valoriza. Como afirma Culler (1999), a literatura é aquilo que determinada comunidade assume, em uma dada época, e essa natureza mutável permite que o literário transcenda a condição de objeto e alcance a posição de uma situação complexa a ser observada, tendo em vista toda a riqueza contextual que a envolve. Nessa direção, “‘a literatura’ [é um termo] mais funcional do que ontológico: [fala] do que nós fazemos [...] do papel exercido por um texto [...] das formas como se comporta, dos fins para os quais pode ser utilizada, e das práticas humanas circundantes” (BELLEI, 2007, p. 117, grifo do autor).

Dessa concepção, resulta a nossa tentativa de observar e de experimentar a literatura em um contexto educativo, associada ao contexto sócio-histórico que vivenciamos na atualidade. Para isso, é evidente que não podemos isolar a escola das novas manifestações artísticas e culturais, na tentativa de compreendermos a natureza transitória e instável da literatura, num momento em que novas práticas de

leitura são inauguradas e novas formas literárias são criadas para interação em outros meios aparentemente mais aceitáveis e mais consumidos.

Ao admitirmos que a literatura assume funções na sociedade e, de modo particular, na escola, não objetivamos defender uma visão de apego ao que a literatura foi em um momento de romantismo e de sacralização. Na verdade, compreendemos que ela possui funções, assim como a educativa, que podem ser esgotadas e, consequentemente, provocar a “morte da literatura”, considerando-se um fim específico. Assim, ela pode morrer em dada função, mas inaugurar outras conforme as necessidades e o olhar dos leitores dos novos tempos.

Sendo assim, a guerra declarada à literatura por forças multivariadas e enraizadas na história sempre existirá, já que essa arte é muito mais do que um objeto permanente e isolado da sociedade e da cultura; é uma arte de valor cultural e social que convive com o leitor histórico, em uma relação dialética. Na medida em que essa sociedade passa por transformações, modificam-se também as concepções de leitura, as formas de escrita e seus suportes e o discurso literário, do ponto de vista da produção e da recepção; assim como outros objetos estéticos e de comunicação ganham hegemonia. Em outras palavras, o que sofre ameaças e está para morrer é a função assumida em dado contexto e não a literatura, tal como, em outros tempos, morreu sua utilidade de reunir as comunidades em torno do texto oralizado, ou sua domesticação de crianças e aculturação para fins lucrativos, ou sua função religiosa de embelezar as letras para favorecer a catequização, e até mesmo para trazer leveza e eufemismo para as leis e para os contratos. Então, podemos dizer que a literatura morreu em sua função pragmática e instrucional? Em sua função limitada? Morreu em seu aspecto nobre e sacralizado?

Talvez essa compreensão seja a chave que abre a porta da literatura, pois revela que a morte que devemos temer, se é que devemos temer, não é a morte da literatura como essência estética fundada na palavra. Então, a guerra aqui anunciada assume outra perspectiva, em que as forças inimigas não são mais as multimídias integradas às novas tecnologias. Devemos, portanto, centrar o nosso olhar no conceito atual de literatura e na função que ela exerce no contexto real em que a lemos.

No entanto, apesar das mutações, dos pragmatismos e exorcismos pelos quais a arte literária passou, o que permaneceu essencialmente constante foi a sua condição de arte da palavra, já que “na base desse poderoso acesso à

complexidade da natureza humana, contudo, vigora a palavra artística criada pela mente do artista" (RETTELNMAIER, 2010, p. 137). Nessa direção, a chave nos conduz para outras portas relevantes: o que chamamos de literatura hoje? Para que ela serve? Que importância tem em um contexto de revolução tecnológica? Como ela tem se reinventado?

Para respondermos a essas questões, precisamos de outras chaves. Se a boneca Emília pudesse respondê-las, diria: "A vida é uma caçada contínua" (LOBATO, 2008, p. 29). Então, vamos à caça das respostas para entendermos a guerra que relativiza tudo o que conhecemos acerca do literário.

4.1 UM CONCEITO DE LITERATURA URGENTE E PARA HOJE

Para compreendermos o sentido pós-moderno da literatura, escolhemos nos aventurar primeiro por aquilo que permanece constante nessa arte e resgatar o que aparentemente não morre na literatura, independente da função que ela assuma, em determinado tempo e em determinado lugar.

Para isso, assumimos que a literatura que conhecemos hoje é resultado de um processo de evolução histórica e consideramos que

o que está para morrer é a função literatura como inventada em certo momento histórico recente e que pôde, por algum tempo, imaginar-se como imortal, protegida que estava por exercícios culturais de sacralização. Exorcizada a sacralização, a literatura, por assim dizer, cai no real histórico, torna-se parte dele e é por ele sustentada ou não. [...] o que significa dizer que a literatura, como a entendemos hoje, é uma invenção recente. [...] Se a literatura tem suas origens no século XVIII, como a forma de conhecimento típica da imaginação criadora, viabilizada pela invenção da imprensa e fortalecida tanto por sacralizações como por forças culturais [...] resta indagar sobre o seu destino no momento histórico contemporâneo (BELLEI, 2007, p. 119).

É sobre esse destino que nos indagamos, frente às portas abertas e transformadas pelas novas tecnologias. Parece-nos oportuno, perguntarmos, nessa discussão, o que se mantém e o que se modifica naquilo que consideramos genuinamente literário. Em outras palavras, interessa-nos saber sobre o que é a literatura e se ela tem importância no contexto de revolução tecnológica.

Se nos voltarmos para a especificidade da linguagem literária, frente às urgências de um tempo que precisa constantemente de novidades, podemos dizer

que esse texto está sempre relevante, surpreendente e novidadeiro, pois, como nos diz Ezra Pound (2006, p. 33), “literatura é novidade que permanece novidade”. Nessa ótica, ele é um texto adequado para qualquer época em que se encontra o leitor.

Em primeira instância, compreendemos a literatura como uma linguagem de marcas próprias, que é, ao mesmo tempo, objeto estético, o que lhe confere a condição de arte; meio de comunicação, em que a linguagem se integra para atender a propósitos na interação com o leitor e, por fim, uma construção ficcional e intertextual, de potencial crítico e criativo.

A literatura é linguagem porque toma como principal matéria-prima a palavra, apresentando-a de um modo diferente do usual. É, portanto, carregada de significado (POUND, 2006). Em concordância, Culler (1999) afirma que

literatura é linguagem que “coloca em primeiro plano” a própria linguagem: torna-a estranha, atira-a em você – “Veja! Sou a linguagem!” – assim você não pode se esquecer de que está lidando com a linguagem configurada de modos estranhos (CULLER, 1999, p. 35, grifos do autor).

É, portanto, a constituição material dessa linguagem que vai determinar se o objeto é literário ou não. Caso se apresente como uma linguagem que chama a atenção para as suas estruturas, por meio de diversos recursos (tais como o uso de metáforas, de metonímias, de aliteração, de elementos polissêmicos que conduzem à plurissignificação, aos vazios propositais e à conotação), provoca uma disposição no leitor que o leva a reconhecer o texto como literatura e, consequentemente, a tratá-lo de um modo diferente.

Nessa lógica, o tratamento diferenciado do leitor é determinante para que o texto se comporte como literário, já que “podemos pensar as obras literárias como linguagem com propriedades ou traços específicos e podemos pensar a literatura como o produto de convenções e um certo tipo de atenção” (CULLER, 1999, p. 35).

É bem verdade que muitos gêneros textuais têm recorrido ao artifício da “colocação da linguagem em primeiro plano” para chamar a atenção para suas próprias estruturas linguísticas, com determinado fim comunicativo. Frequentemente, observamos textos publicitários que selecionam as palavras, combinando-as com ritmo e com sonoridade, de modo que fiquem bem marcadas e que comuniquem, de maneira particular e atrativa, a mensagem pretendida. Na *internet*, é comum

encontrarmos textos publicitários que enriquecem a linguagem com recursos próprios do computador, no intuito de chamar a atenção para a mensagem e para o produto anunciado.

Nesse aspecto, o que diferencia a linguagem literária das outras manifestações é o fato de que seu propósito imediato não é anunciar um produto ou transmitir uma mensagem única. O que a literatura pretende, em primeiro lugar, tal como um objetivo intrínseco a ela, é suscitar a apreciação e a elevação da palavra; é servir à própria linguagem, explorando suas possibilidades de recriação. Assim, podemos dizer que a literatura não usa a linguagem para um fim externo a ela; ela é a própria linguagem, que carrega uma função e um significado em si mesma. Sobre isso, Sartre oferece-nos uma reflexão a partir do poema, a forma mais condensada e sublime da literatura: “Na verdade, a poesia não se serve de palavras; eu diria antes que ela as serve. Os poetas são homens que se recusam a *utilizar* a linguagem” (SARTRE, 2006, p. 13, grifo do autor).

Para Pound (2006), nesse ato de servir às palavras, a literatura é linguagem carregada de significado, até o máximo grau possível, pois a experiência comprehensiva vivenciada com esse texto não passa somente pelo intelecto, na busca de algo restrito e previamente dado, mas sim por um significado que é provocado pela palavra e experimentado pelos sentidos do leitor, já que “o quanto você quer significar, o como você se sente por significá-lo, também podem ser ‘introduzidos na linguagem’” (POUND, 2006, p. 49, grifo do autor).

Como vemos, a literatura pode ser assumida como linguagem que lida com significados, recriados em suas infinitas variações, até onde a vida humana pode inspirar. Nesse processo de recriação da palavra, esse objeto provoca o leitor, acionando sua capacidade de experimentar sensações e de compreender os elevados níveis de significado propostos pelo autor. Nessa relação, as sensações se unem aos significados, constituindo o todo da experiência estética que esse texto promove.

Para essa recriação, podemos elencar alguns traços que especificam a linguagem literária em sua materialidade, tais como: o seu caráter ficcional, em uma invenção imaginária da realidade; a integração que promove entre a linguagem, no modo como seleciona e combina recursos de linguagem, de forma complexa e criativa; a incompletude manifestada por seus vazios, por seus implícitos e por seus jogos metafóricos e conotativos; o caráter estético que, pela palavra, aciona os

sentidos e explora a subjetividade do leitor; a intertextualidade e o seu caráter reflexivo e problematizador. Esses valores são frequentemente encontrados no texto literário, embora não sejam de uso exclusivo desse gênero. Mas quando reunidos em uma criação verbal, podem indicar que o objeto lido carrega marca e reconhecida literariedade (CULLER, 1999).

Diferentemente de um gênero textual que faz uso da palavra para provocar uma atitude ou uma ação direta e específica no leitor, a literatura, ao servir à linguagem pela linguagem, recria os significados em uma variação tão elevada que, embora direcione a recepção, perde o controle dos significados produzidos por seu leitor, o que conduz a leitura para uma experiência particularizada e individual. Essa qualidade torna o texto literário plurissignificativo, dependendo diretamente da disposição do leitor para apreciá-lo. E esta é determinada por sua bagagem leitora e literária, por seu contexto histórico e social, que define a situação de leitura, e por seu conhecimento de mundo.

Essa qualidade remete-nos às dificuldades de conceituar o texto literário, já que ele não atua como um objeto puramente analisável, o qual é possível ser conceituado e caracterizado de modo isolado. Trata-se de um texto que ganha completude na relação com o seu leitor, de forma que só pode ser compreendido e apreendido, se é que isso seja possível, no seu encontro com esse leitor, que, por meio de sua colaboração particular, faz o texto acontecer (ISER, 1996). Por essa dimensão inacabada da literatura é que, provavelmente, muitos intelectuais e críticos relutem em conceituar e em caracterizar o texto literário.

De todo modo, embora seja possível apontarmos alguns traços que conferem literariedade à linguagem, tornando-a diferente da utilizada para outras finalidades, há divergências sobre sua função, que sinalizam a necessidade de uma maior discussão acerca da funcionalidade do literário. Essa questão se torna ainda mais relevante, em tempos de dúvida da perpetuação desse texto, seja no campo teórico, seja no campo prático. Mas será essa a chave necessária para conceituá-la? Afinal, é possível definir a função da literatura?

Se a personagem Emília pudesse escolher uma chave para responder a essa questão, provavelmente escolheria uma explicação baseada no “método biológico” de observação e de percepção sobre o que a literatura é capaz de fazer pelo mundo e pelo homem. Ela diria, imaginamos: “É o tal ‘mundo biológico’ de que tanto o Visconde falava, bem diferente do ‘mundo humano’ [...] Quem governa é uma

invisível Lei Natural. E que lei Natural é essa? Simplesmente a *Lei De Quem Pode Mais*" (LOBATO, 2008, p. 28, grifos do autor). Como vemos, a boneca agentalhada percebeu em seu apequenamento, na obra *A chave do tamanho*, a força da natureza como um fenômeno que determina as sensações e o destino humano.

Sigamos esse bom exemplo: para entendermos a literatura, usaremos a chave da Emília, com um olhar atento para a natureza e para a essência do literário. Pound diria que não há melhor ponto de partida, pois se quisermos saber algo sobre a literatura, o melhor método é a apreciação; "é, olhar para ela ou escutá-la. E, quem sabe, até mesmo pensar sobre ela" (POUND, 2006, p. 34). Desse modo, "o método adequado para o estudo da poesia e da literatura é o método dos biólogos contemporâneos, a saber, exame cuidadoso e direto da matéria e contínua comparação" (POUND, 2006, p. 34), isto é, o "método emiliano" de experimentação da palavra organizada com literariedade.

Se nos voltarmos para o que há de essencial na linguagem literária, encontraremos, em evidência, a sua natureza de arte da palavra, expressa pela condição de objeto estético. Nesse sentido, a literatura, como objeto de linguagem e de significado, está a serviço da palavra, por meio de uma criação artística. Trata-se de uma arte diferenciada, porque, ao invés de tinta e pincel, como utilizaria um pintor em sua tela, o escritor, a exemplo de Monteiro Lobato, cria um objeto artístico explorando as palavras com profunda sensibilidade e criatividade, para comunicar algo que surpreende pela diferença e que movimenta o homem pensante para uma renovação da linguagem e da própria humanidade.

Nesse movimento, a arte literária apela para os sentidos de seu leitor, provocando uma experiência estética que a reafirma como arte. Mas, nesse conceito, é importante retomarmos uma questão que está no centro do debate sobre a função da literatura na sociedade atual. Então, para que serve a literatura-arte? Seria essa a função obsoleta e desnecessária na era das novas tecnologias?

Sartre (2006), em sua obra *Que é literatura?*, já nos advertia para o fato de que a assunção da literatura como arte não deve servir de pretexto para a defesa de que a literatura não tem nenhuma função, até porque a arte, de uma maneira geral, tem uma função em si e não representa um vazio, definido outrora pelo purismo estético. A arte pela arte não se sustenta em um objeto que tem algo a dizer e a provocar em seus leitores; que mexe e movimenta o ser pensante de tal forma que o modifica, ao promover o desvendamento do mundo, a reflexão, o prazer, a

indignação ou até mesmo a cólera. Em outras palavras, podemos dizer que a defesa da literatura como arte não se opõe à ideia de que ela possui funcionalidade na sociedade atual.

Umberto Eco (2003) trata da provável falta de serventia da literatura, situando essa arte como um bem gratuito. Porém, nessa visão, o autor aponta funções para o texto literário que vão ao encontro de seu caráter artístico.

Para que serve este bem imaterial que é a literatura? Bastaria responder, como já fiz, que é um bem que se consuma *gratia sui e*, portanto, não deve servir para nada. Mas uma visão assim desencarnada do prazer literário corre o risco de reduzir a literatura ao *jogging* ou à prática de palavras cruzadas – os quais, além do mais, servem ambos para alguma coisa, ora à saúde do corpo, ora à educação léxica. Pretendo falar, então, de uma série de funções que a literatura assume para nossa vida individual e para a vida social (ECO, 2003, p. 10).

Essas concepções revelam que há, no objeto literário, uma dimensão gratuita de experiência estética, sem pragmatismo e sem imediatismos e, ao mesmo tempo, uma dimensão funcional que transcende o utilitarismo e atende a inúmeras necessidades do homem, principalmente às de ordem subjetiva. Na verdade, a função artística da literatura é o que torna esse objeto constante, relevante e atual, ao eleger, como temática central, ou como prefere Sartre, como mensagem, a soma de toda a sabedoria humana, e ao exprimir as formas de sensação e de compreensão da humanidade.

Em uma dimensão social, podemos dizer que a literatura serve para muitos fins que extrapolam o simples propósito de suscitar emoções no homem e de animá-lo sobre as perspectivas de sua vida, o que é, por assim dizer, um grande feito para a literatura, muito necessário no cenário em que vivemos. Acrescentamos a isso o fato de que o texto literário, na ótica de Umberto Eco (2003), faz-se importante em qualquer época que seja conceituado, porque mantém em exercício a língua como patrimônio coletivo, oferecendo-lhe sugestões sensíveis. Nesse sentido, essa arte contribui para formar a língua, criando identidade e comunidade, na medida em que mantém em exercício a nossa língua individual. Além disso, chacoalha a realidade do leitor, respeitando a sua liberdade de interpretação e projetando-o em uma experiência vicária.

Em seu estatuto de arte, a literatura não nos parece um objeto em decadência, pois, nesse contexto da nova ordem cultural, política e econômica

global, nunca se presenciou um tempo de saberes e valores culturais tão divergentes, dispersos e conflitantes. Nunca foi tão urgente seduzir o leitor para uma arte que problematiza e ensina o sujeito a “desconfiar” de uma realidade pronta, imposta e acabada, que, como nos diz Eco (2003), ensina o homem a exceder a realidade para lidar com a vida e com a morte.

Nessa condição, a literatura assume a função primordial de resgatar o homem de uma relação superficial com o outro, consigo mesmo, com os meios variados e com um mundo marcado pelo consumo e pelo imediatismo, despertando, assim, a sua humanidade e a sua criticidade.

É assim que a literatura, constituída e constituinte da linguagem, transita de uma dimensão social para uma dimensão individual, pois é resultado de uma cultura e de uma produção demarcada historicamente e socialmente, de modo que carrega uma ideologia e uma carga contextual. Por outro lado, atualiza-se no encontro individual com o leitor, em um processo de interação criativa com esse interlocutor, em um processo de comunicação.

Além de arte, a literatura também pode ser definida como meio de comunicação, que versa sobre a realidade humana, transcendendo-a. No decorrer da evolução histórica, presenciamos muitas mudanças nos meios de comunicação, com adaptações às novas tecnologias. Presenciamos, com isso, a hegemonia de diferentes meios, dentre eles a literatura, que, durante muito tempo, foi utilizada como meio para comunicar leis, ideias e valores. Nessa perspectiva, Culler (1999) aborda algumas qualidades comunicativas da literatura, defendendo-a como uma

categoria histórica e ideológica, sobre as funções sociais e políticas [...]. Ela podia se contrapor ao egoísmo e materialismo fomentados pela nova economia capitalista, oferecendo às classes médias valores alternativos e dando aos trabalhadores uma baliza cultural que, materialmente, os relegava a uma posição subordinada. Ela iria ao mesmo tempo ensinar apreciação desinteressada, proporcionar um senso de grandeza [...] a literatura é o veículo de ideologia e [...] é um instrumento para sua anulação. [...] ela promove o questionamento da autoridade e dos arranjos sociais. [...] deveríamos observar sobretudo a complexidade e diversidade como instituição e prática social. O que temos aqui, afinal de contas, é uma instituição baseada na possibilidade de dizer o que quer que você imagine. Isso é central para o que é literatura: a obra literária pode ridicularizar, parodiar qualquer ortodoxia, crença, valor, imaginar alguma ficção diferente e monstruosa. [...] *A literatura é o ruído da cultura assim como sua informação.* É uma força entrópica assim como um capital cultural. *É uma escrita que exige uma leitura e envolve os leitores nos problemas de sentido* (CULLER, 1999, p. 42).

Os grifos são nossos para enfatizarmos o caráter comunicativo da literatura, como uma função que se manteve constante desde a sua origem. Com essa condição, a literatura informa sobre o imaginável e o surpreendente, tomando como fonte criadora a vivência humana, assim como “transmite” os valores e as marcas ideológicas e culturais de uma época e de uma sociedade, expressos pelos seus horizontes de criação. Nesse processo, o texto literário, no ato de comunicar, toma tudo sobre o humano que pode servir de referência para produzir uma transgressão; não se limita a informar simplesmente, mas problematiza dada realidade e oferece ao leitor a possibilidade de exceder ficcionalmente o que foi comunicado indo sempre além.

Diante dessa possibilidade, a literatura constitui-se em um meio de comunicação único e diferenciado, já que não se configura como uma transmissora de ideologias e de valores morais, embora contribua, pela via da subjetividade, para a formação moral, cultural e política do sujeito. Mas essa construção ocorre pelo ato de libertação que a leitura literária promove por meio de um engajamento literário que envolve a liberação de emoções e de sensações de uma atividade criativa, o desvendamento da vida humana, a tomada de consciência acerca do pertencimento a um grupo particular e universal (SARTRE, 2006).

Trata-se, portanto, de um meio de comunicação, que, diferentemente do jornal e dos noticiários *on-line*, a exemplo, não tem urgência em interagir com o leitor e nem tampouco em informar sobre algo que não pode ser contestado e que deve ser percebido como verdade absoluta. A literatura é comunicação marcada pela ficcionalidade que estabelece um contrato de confiança temporária, tempo em que o leitor se permite ler o mundo sob outra perspectiva, ciente de que aquilo, pelo nível de recriação e pela disposição da linguagem, só pode ser literatura e, por isso, apresenta um discurso que conta com a cooperação de um leitor libertado e disposto a se surpreender e a experimentar algo que vai além da verdade absoluta e incontestável, aquilo que Culler (1999) chama de princípio cooperativo superprotegido.

Esse princípio não funciona em uma linguagem de função meramente pragmática, em que o leitor busca atender a alguma necessidade de forma objetiva e ágil. A ficcionalidade requer um tempo mínimo para o estabelecimento de um contrato com o leitor e para a entrada em um jogo com regras específicas. Esse

tempo da ficção difere do tempo histórico em que o leitor está inserido e reafirma a condição comunicativa do literário, pois, diferentemente de diálogo oral,

autor e leitor não têm espaço comum de referência. Portanto, é fundamentando-se na estrutura do texto, isto é, no jogo de suas relações internas, que o leitor vai reconstruir o contexto necessário à compreensão da obra. [...] o texto é apreendido pelo leitor como um objeto autônomo e fechado sobre si mesmo. A mensagem literária, cortada de seu contexto, é recebida como um sistema fechado, cujos diferentes componentes só adquirem um sentido em suas relações mútuas. [...] Para o leitor, tudo acontece como se o texto criasse seu próprio sistema de referência (JOUVE, 2002, p. 23).

Em concordância, Iser (1996) aponta essa atemporalidade do discurso ficcional como algo extremamente positivo, que assegura a realização do texto literário e amplia as possibilidades de leitura, uma vez que priva o leitor de uma situação referencial e serve como ponto de partida para a atribuição de sentido e para a cocriação do leitor.

O caráter ficcional do texto literário também diferencia as condições de comunicação da sua mensagem, pois está fundado em uma possibilidade infinita de recriação, ao mesmo tempo em que parte de uma dada realidade que possa revestir a criação fictícia de significado. Por essa via, insere o leitor em um processo simbólico, que interage com a cultura, com a sociedade e com a época do leitor e age nos modelos de imaginário individual e coletivo.

Essa natureza ficcional da literatura tem sido alvo de críticas daqueles que anunciam o fim desse discurso como um avanço do campo da cultura e da leitura, tais como Eagleton (1983, apud BELLEI, 2007) e Beverley (1993, apud BELLEI, 2007), em um tempo no qual a verdade direta, imediata e objetiva parece supervalorizada, como se não houvesse, na era de revolução tecnológica, espaço para a ficção e para a contemplação da literariedade, tidas como mentiras que ludibriam o homem, e o envolvem em uma ilusão frustrante. Essa crítica à particularidade mais evidente do texto literário remete-nos, primeiramente, à Emília de Lobato que, por entender de literatura, tem sua própria defesa da relativização da verdade, que serviria de retaliação para os autores que declararam guerra à ficcionalidade literária. Eis a ideia emiliana: “Muitas vezes a coisa boa é a mentira. Se a mentira fizer menos mal do que a verdade, viva a mentira! [...] Há a mentira para o bem, que é boa; e há a mentira para o mal, que é ruim. Logo, isso de mentira

depende" (LOBATO, 2008, p. 40). Nessa lógica, a boneca Emília, em sua luta particular contra a guerra, concordaria que literatura é mais do que uma ilusão que mascara e que torna obscura a verdade. Pelo contrário, ela elucida a verdade sobre o leitor e sobre o mundo que o rodeia, fazendo-se tão necessária, na atualidade, quanto os outros tipos de discurso.

De outro lado, muitos defendem que a ficção literária é mais indispensável à vida humana, do que outros tipos de textos, pela perspectiva positiva que oferece ao homem sobre a sua vida, pelo autoconhecimento que promove e pelo seu investimento na capacidade de superar as limitações do real e de inquietar o sujeito na busca de soluções, no exercício simbólico de ficcionalizar. Sobre isso, Cruz (2010) testemunha:

Um livro que faz sonhar tem a capacidade de se fazer sentir duplamente: pelo consciente e pelo inconsciente do leitor. Ensina e faz sentir. Cativa. Coloca em funcionamento as faculdades da fantasia. [...] Fantasia e sonho alimentam o mito, e a literatura se encarrega de propagar, afirmar e projetar o mito como uma realidade inconsciente que aflora quando simplesmente nos deixamos envolver pela essência de nós mesmos. [...] A grande fantasia de querer sobreviver como cultura pequena no mar de um mundo globalizado, cada vez mais uniformizado, mas ao mesmo tempo cada vez mais local, significa, mais do que nunca, saber ser e saber entender o outro a partir de nossa maneira de estar no mundo. [...] No fundo, não há mais pátria que a estabelecida pelos limites dos imaginários. [...] Que o livro é o melhor símbolo de união com qualquer outro povo, outra pessoa, outra forma de entender a vida. [...] Por que se tenho algo claro, como o tinha claro Cunqueiro, nosso grande mago da fantasia feita literatura, é que o homem necessita em primeiro lugar, como quem bebe água, de beber sonhos (CRUZ, 2010, p. 25).

Com essa base, compreendemos que a literatura é fundamental nos dias de hoje, exatamente por todas as suas especificidades, já que elas vão ao encontro da formação integral e crítica do leitor. Na atualidade, ela não funciona como uma arte obsoleta que está em um uso secundário, sendo substituída pelo cinema e pelas produções virtuais disponíveis na *internet*, ou com um fim encerrado em si mesma, de modo que não é mais valorizada em meio aos concorrentes tecnológicos.

As funções literárias já apresentadas convergem, em nosso entendimento, para uma função educativa que não se reduz à transmissão de valores morais. Para além disso, a literatura promove

a descoberta de que as coisas aconteceram, e para sempre, de uma certa maneira, além dos desejos do leitor. O leitor tem que aceitar esta frustração, e através dela experimentar o calafrio do destino. [...] Isso nos dizem todas as grandes histórias, no máximo substituindo Deus pelo fado, ou pelas leis inexoráveis da vida. A função dos contos ‘imodificáveis’ é precisamente esta: contra qualquer desejo de mudar o destino, eles nos fazem tocar com os dedos a impossibilidade de mudá-lo. E assim fazendo, qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa e por isso nós os lemos e amamos. Temos necessidade de sua severa lição “repressiva”. A narrativa hipertextual pode nos educar para a liberdade e para a criatividade. É bom, mas não é tudo. Os contos “já feitos” nos ensinam também a morrer. Creio que esta educação ao Fado e à morte é uma das funções principais da literatura (ECO, 2003, p. 20, grifos do autor).

Com essa perspectiva, apontamos como principal característica educativa da literatura o modo como ela apresenta e problematiza as possibilidades do destino humano, levando o leitor a conhecer suas emoções e seus sentimentos e a ensaiar para a vida. Ao explorar as experiências vicárias, a literatura convoca toda a sabedoria humana para uma criação, que é hipertextual e transdisciplinar, pela forma como aborda as diferentes dimensões da vida, como apresenta o mundo sem limites e sem convenções e como produz conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Nesse processo de comunicar e de educar, a literatura cria comunidade, ao provocar um sentimento de pertencimento em um grupo que compartilha das mesmas práticas leitoras e do mesmo repertório. Com essa dimensão social, promove o acesso ao conhecimento e à apropriação da língua para além de sua função instrumental. Além disso, permite uma resistência, uma cidadania ativa, a construção de uma identidade humana, aberta, em evolução, não excludente, nem autoexcludente, assim como o acesso livre a outro lugar e a outro tempo, a abertura do sujeito para o sonho e para a esperança, a valorização da história individual, o convite para o pertencimento a círculos mais amplos, para outras formas de vínculo social, independentemente de etnia e de classe, e o favorecimento de relações inclusivas (PETIT, 2008).

As características do literário, já evidenciadas, especificam a leitura desse texto e, consequentemente, o papel de seu leitor, que é convidado para uma experiência de comunicação diferida, na qual exerce uma atividade fundamental de interagir com a arte da palavra, seguindo as pistas do texto, preenchendo planos de

significação e alargando seus horizontes, tomando como ponto de partida o horizonte de expectativas da obra. Por isso mesmo, assumimos que, dentre a diversidade de textos que tomamos como objeto de leitura, a literatura assume particularidades, atende a objetivos diferenciados e forma habilidades específicas, dentre as quais não se sustenta somente a habilidade estética mas também as habilidades cognitivas, sociais, afetivas e de comunicação (PAULINO, 2008).

Desse modo, a leitura literária reafirma-se como uma competência socialmente relevante, hoje, para além do contexto escolar e das perspectivas educativas que priorizam a informação do sujeito, uma vez que amplia a formação cultural do aprendiz, relacionando vida cotidiana, cidadania crítica e criativa, num tempo em que a rapidez dos procedimentos torna o conhecimento efêmero e superficial.

Entendemos, portanto, que não é qualquer chave que abre a literatura; é preciso uma chave do tamanho dessa arte, que seja adequada a seu estatuto e à sua tamanha carga cultural e artística. Após nos aproximarmos de um conceito de literatura, com ênfase nas características que nos podem auxiliar no propósito de situar essa arte em meio à revolução tecnológica, interessa-nos saber quais as outras chaves que podem contribuir para o alcance desse diálogo entre a literatura e as novas tecnologias. Então, continuemos a caçada.

4.2 A REINVENÇÃO DO LITERÁRIO

Na tentativa de descobrirmos outras chaves que possam subsidiar a resistência contra o fim da literatura, é importante retomarmos o debate acerca das novas formas de criação do literário, as quais parecem sugerir que a arte literária que sobrevive hoje necessita de uma reforma com vistas ao atendimento das necessidades contemporâneas.

Após refletirmos sobre o que é a literatura e sobre a sua importância, com base naquilo que consideramos constante em sua constituição, é relevante que nos questionemos acerca das funções que a literatura inaugura em face das novas tecnologias predominantes. A chave para esse entendimento ficará mais acessível se olharmos com atenção para as produções literárias que emergem na contemporaneidade, tendo em vista a pergunta: como a literatura tem se reinventado?

Com a ampliação da internet e das tecnologias disponíveis nos computadores pessoais, presenciamos mudanças significativas nas práticas leitoras, nas produções textuais e na própria literatura, que, além de se perpetuar nos livros, começa a encontrar vida na rede, em *e-books* disponíveis para *downloads*, em bibliotecas virtuais e em livros simulados, sob a forma de poesias e de microcontos.

Essas revoluções têm provocado a criação de novas formas de texto que sinalizam a necessidade de uma atenção diferenciada, no sentido de considerar as reinvenções literárias resultantes dos imperativos da revolução eletrônica da mídia, assim como seus novos modos de produção e de consumo.

É inegável o fato de que, com a revolução tecnológica e a ampla adesão aos meios midiáticos, já é possível acessar a literatura em diferentes suportes de *hipermídia* e em diversos *hiperlinks*. Esse texto migrou para os ambientes virtuais, sobretudo a partir da década de 80, e já pode ser facilmente encontrado em *blogs*, *fóruns eletrônicos* e em *sites* que atendem a diversos propósitos, apresentando-se ora como adorno, ora como objeto para *download* e, consequentemente, para uma leitura virtual. Assim, a literatura que defendemos como arte da palavra parece estar à disposição daqueles que preferem a tela ao livro, em uma rede de possibilidades.

A literatura outrora guardada, em repouso, nos livros fechados e apresentada ou representada nos livros abertos, se dispersa por uma momentaneidade imprecisa através de múltiplos terminais de computador, saída de múltiplos servidores, em códigos que alimentam os sistemas e que são tanto interpretados pelas máquinas quanto reconvertidos em linguagem humana (RETENMAIER, 2010, p. 122).

É assim que emergem muitas discussões acerca da possibilidade de apreciação do literário, mediado pela tela, ou acerca da literariedade de textos “inventados” para interface digital. Enquanto uns estudiosos defendem com veemência a cultura do impresso, outros se colocam a favor dos hipertextos digitais como se as variações nos textos e nos suportes que promovem o encontro da literatura com o leitor fossem um resultado inevitável da evolução da leitura literária adequada aos novos tempos.

Coelho (2003) é enfática ao afirmar que a literatura continuará impressa porque é a forma que mais se adapta a uma leitura sustentada, repleta de vazios ficcionais, que exige altos níveis de concentração e desperta uma relação afetiva

com o objeto livro, uma vez que aciona todos os sentidos. O livro de literatura permanece porque ele vai além da mera informação. Ele necessita do corpo-a-corpo, na relação de coautoria com o leitor. Exige a ação de imaginar (imaginação), pois é uma forma de resistência a qualquer passividade aparentemente imposta pelos meios multimidiáticos, como afirma a autora.

Em concordância com essa visão, Palacios (2006) sugere que a narrativa literária, por sua própria natureza e constituição linguística, é inadequada para a apresentação em *hipertexto digital*, ainda que persista na rede, pois se trata de uma organização linguística que não foi criada para a silhueta de linguagens hipertextuais; diferentemente do jornal que se apresenta em fragmentos e, na sua própria composição, é estruturado em forma de hipertextos.

Nessa discussão, o suposto fim da literatura está atrelado ao fim do livro e dos demais materiais impressos, como se a maior necessidade de mudança fosse de suporte e não de conteúdo. Sabemos, no entanto, que a relação com o material impresso é parte constituinte da literatura, já que a relação com o suporte livro especifica a leitura literária. Esse é o pensamento de Zilberman (2001, p. 119), traduzido na compreensão de que

[...] a literatura que aparece nos livros apresenta uma particularidade resultante do formato desse objeto: acolhendo a matéria da imaginação, estruturada em termos de narração da ação própria e alheia, ou desnudamento da interioridade do eu, ela suscita a participação, bem como a identificação com seres fictícios. A linearidade com que as palavras se apresentam é enganadora, porque, entre umas e outras, escondem-se lacunas, como se os espaços vazios não fossem visíveis a olho nu. O tecido literário é fino e delicado, mas não maciço: contém orifícios, mimetizando a porosidade constitutiva do papel, e por essa superfície propensa à absorção do outro penetra o leitor. Livro e literatura constituem, por força da índole da escrita e da materialidade do papel, as duas faces de uma única moeda. A sobrevida do livro é a da literatura, no modo conforme se apresenta em nossos dias. Porque suscita a interferência do leitor, este também não a abandona. [...] talvez ainda tenhamos de aguardar mais tempo; enquanto isso, contentemo-nos em experimentar os espaços infindáveis oferecidos pelo texto escrito, em papel sensível, o que acolhe nossas disposições e fantasias.

Nessa perspectiva, entendemos que a literatura, “fundada essencialmente no signo linguístico, não teria em seu genoma os ‘cromossomos’ necessários para uma evolução adaptativa no novo ambiente multimidial” (RETTEMMAIER, 2010, p. 120).

Entretanto, apesar dessa mobilização teórica a respeito da inadequação do texto literário para os meios multimidiáticos, é evidente o crescimento de ocorrências para obras literárias, clássicas e contemporâneas, que tecem uma biblioteca virtual, acessada e legitimada pelos seus usuários; bem diferente daquela de antigamente que funcionava como receptáculo de proteção e de perpetuação dos impressos.

Muitos comungam dessa opinião, a exemplo de Lucas (2001), que defende a ideia de que, apesar das tecnologias eletrônicas produzirem reformulações significativas em nossa civilização, a crise no campo literário é provocada por outras causas mais maléficas, tais como a falta de cânones, a falta de valorização dos clássicos como fonte de sabedoria humana e a desqualificação de obras impressas. Nesse cenário, a literatura é incompatível para os meios eletrônicos e digitais porque

o poema exige do leitor um estado de “comunhão” que as ondas sonoras e/ou luminosas não propiciam. Além disso, a lógica consequente/consecutiva das mensagens audiovisuais elide o processo de consulta retroativa que a leitura em profundidade muitas vezes reclama (LUCAS, 2001, p. 29, grifo do autor).

Nessa direção, emergem problemáticas que podem, por um lado, sinalizar que a inadequação da literatura para as multimídias consumidas na atualidade atribuirão a essa arte um valor de relíquia “*démodé*”, como uma forma de comunicação obsoleta e, de outro lado, podem sugerir a morte da literatura como objeto impresso e marcado por um suporte material, já que, ao ser transformada em hipertexto eletrônico, dispensa a conservação de sua fonte original.

Entre uma nova sacralização (que pressupõe o distanciamento entre o texto e o leitor dos dias de hoje) e a destruição da literatura impressa, escolhemos tomar outra chave para a superação desse impasse e para elucidarmos o que a literatura pode representar no contexto de revolução da mídia eletrônica. Com essa chave, lançaremos um olhar para os modos como a literatura tem-se reinventado em novas formas de aproximação da literatura impressa e da literatura digital.

O surgimento de uma literatura criada especificamente para a interação digital é apontado por alguns teóricos como uma metáfora para a pós-modernidade, embora muitos críticos questionem o caráter literário dessas obras que se apresentam como literatura eletrônica. Essa literatura de essência eletrônica tem

crescido rapidamente nas últimas décadas, em diferentes variações que já determinam a caracterização de subgêneros digitais.

De um modo geral, os textos eletrônicos podem coexistir com os impressos, principalmente com o texto literário impresso, que leva a linguagem ao ponto máximo de elaboração. As produções diferenciadas desde a sua gênese enriquecem a experiência do leitor, alargando as possibilidades de interação e permitindo que aquele leitor reclamado pela literatura para participar da realização da obra possa, em um processo igualmente não-linear, ser leitor e autor, emitir valores e juízos sobre as produções de seu tempo e, ao mesmo tempo, refletir sobre os valores e o juízo emitido por outros.

Com esses textos (pela primeira vez, no mesmo suporte), podem ser conservados e transmitidos imagem, texto e som, isto é, uma produção que apela para todos os sentidos, como se possibilitasse o contato sensível com a realidade universal. Essa criação provoca uma revolução no campo da leitura, comparada à revolução iniciada por Gutenberg, já que

o fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler (ZILBERMAN, 2001, p. 27).

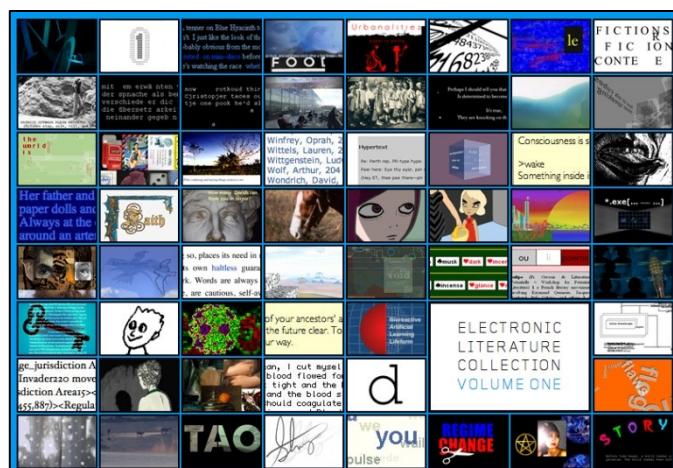


Figura 18: Coletânea de Literatura Eletrônica – Volume I (2009) (Fonte: internet. Acesso: Jul; 2010).

É evidente que estamos diante de textos que se apresentam de modo diferenciado, o que ocasiona mudanças na comunicação com o leitor, especificando o processo de leitura. Considerando a larga produção e o amplo acesso a esses textos, emergem gêneros diversificados que começam a construir suas marcas próprias, em um fenômeno que Lucas (2001) chama de “a babel dos subgêneros”. Dentre esses textos eletrônicos, interessa-nos, de modo específico, caracterizar o texto que vem sendo definido como a *literatura eletrônica*.

Na busca de uma conceituação da literatura definida como eletrônica, exploraremos as características fundamentais desse gênero, à luz do que entendemos como literatura impressa, assumindo-a como parâmetro de comparação e não como um gênero em posição hierárquica privilegiada ou como a única arte aceitável para a formação do leitor literário. Diferentemente, olhamos para a literatura eletrônica como uma possibilidade de (por meio de suas diferenças) alargar a experiência do leitor e o trabalho de ensino de literatura no contexto escolar.

Talvez a chave da compreensão do lugar que a literatura ocupa nos dias atuais esteja no conceito de literatura eletrônica, que aponta minimamente um espaço para recriação do literário e que emerge em um cenário no qual todos se perguntam sobre a persistência do texto literário como arte da palavra, como se sugerissem a necessidade de uma reinvenção da literatura, ou de uma adaptação aos novos tempos e às necessidades dos “neoleitores”. Diante de tamanha pressão, cabem os questionamentos: a literatura necessita de uma reforma para a sobrevivência no mundo atual? A literatura eletrônica seria uma forma de reinvenção ou de adaptação da literatura?

A Emília de Lobato sabia, por sua própria experiência, que em uma situação de guerra, um processo de adaptação e uma reforma tornavam-se indispensáveis. A personagem, que tinha a chave para o fim de qualquer guerra, costumava assim se pronunciar: “Adaptar-se quer dizer ajeitar-se às situações. Ou fazemos isso, ou levamos a breca. Estamos em pleno mundo biológico, onde o que vale é a força ou a esperteza” (LOBATO, 2008, p. 36).

A Emilia acrescentaria, em sua análise privilegiada acerca da guerra travada pelas “gentes” e da importância do tamanho, outra questão relevante frente à provável guerra entre a literatura, que carrega a tradição do impresso, e os gêneros emergentes nas novas mídias eletrônicas: será que a literatura, independente de

sua força textual e de seu potencial transformador, precisa diminuir de tamanho para que gêneros “mais contemporâneos” possam ganhar espaço no meio virtual e na experiência dos leitores?

Pensamos que a ideia frequentemente difundida em contextos de guerra, de que um oponente não pode sobreviver ao outro, isto é, de que um dos oponentes precisa ser derrotado para que o outro possa prevalecer, não se aplica ao confronto entre a literatura impressa e a literatura eletrônica. “Agora, porém, temos de reformar essa ideia, como também temos de reformar todas as ideias tamanhudas” (LOBATO, 2008, p. 39), pois, nesse diálogo que propomos, a harmonia entre a diversidade de textos é sinal de avanço na discussão acerca da formação leitora, assim como é fundamental para o entendimento das representações da literatura na pós-modernidade. Então, fica evidente a urgência na reforma de ideias e não de artes já afirmadas no decorrer dos séculos ou de artes que surgem, que se desdobram em reinvenções criativas.

Nessa direção, interessa-nos esse novo tipo de literatura que cresce com a ampliação da internet e o aperfeiçoamento dos recursos de computadores; a literatura, que, além de essência eletrônica inerente à sua composição editorial, carrega uma interface digital de comunicação com o leitor e é criada exclusivamente para o meio eletrônico. Trata-se de um gênero que, ao ser criado no ciberespaço, mescla-se com outros gêneros e recursos da cultura digital contemporânea, incluindo artefatos de animação, de jogos, de arte digital e *design* gráfico, o que torna a sua hibridização uma marca que a difere da outra literatura que se manifesta essencialmente na linguagem verbal impressa; ou seja, a literatura eletrônica recorre a outras fontes para a sua criação.

Hayles (2009), em sua obra *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*, empenha-se na discussão das novas possibilidades estéticas resultantes das mudanças nas formas e nos suportes de comunicação e aponta a literatura eletrônica como um novo meio de “alterar nossa forma de ver o mundo, de morar no tempo, de viver os espaços, de experimentar a vida, seja na realidade viva das coisas, seja em realidades virtuais, em simulações fidedignas” (HAYLES, 2009, p. 10).

Segundo a autora, a literatura eletrônica é criada exclusivamente para uma interface digital no intuito de intermediar as inteligências e as experiências estéticas dos leitores, indo além dos objetivos cognitivos e afetivos, já que emerge,

principalmente, como um elemento de humanização das práticas computacionais e de revelação de nossa situação contemporânea. Assim, ela conceitua essa arte digital:

A literatura eletrônica, geralmente considerada excludente da literatura impressa que tenha sido digitalizada, é, por contraste, “nascida no meio digital”, um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e (geralmente) lido em uma tela de computador. [...] Obra com um aspecto literário importante que aproveita as capacidades e contextos fornecidos por um computador independente ou em rede. [...] a literatura eletrônica é normalmente criada e executada em um contexto de rede e meios de comunicação digital programáveis, ela também é movida pelos motores da cultura contemporânea, especialmente jogos de computador, filmes, animações, artes digitais, desenho gráfico e cultura visual eletrônica (HAYLES, 2009, p. 20).



Figura 19: Coletânea de Literatura Eletrônica – Vol. II (2011) (Fonte: internet. Acesso: Jul; 2010).

Nesse sentido, a literatura eletrônica encaminha-se para um conceito amplo, que alia um trabalho criativo, artístico, mercadológico e híbrido, na medida em que interroga a própria literatura impressa em seus valores essencialmente verbais. É marcada por uma textualidade feita em camadas multimidiais e precisa ser observada para além da ótica do texto impresso, já que faz parte da tradição literária, mas introduz mudanças que redefinem o que é literatura, aproveitando as capacidades e os contextos fornecidos pelo computador e pelas redes.

Em seus processos de criação verbal, imagética e sonora, a literatura eletrônica, assim como a impressa, assume variações de gênero, definidas por Hayles (2009) como um resultado da ampla interação com o leitor em um movimento de infinitas recriações, dada a rapidez das mudanças que ocorrem nos recursos de software e nas necessidades e exigências dos usuários de computador.

A manifestação da literatura eletrônica em gêneros é um indicativo do crescimento dessa forma de criação textual. Dentre eles, encontramos variações diversas que abrangem desde as associações com a literatura impressa até as propostas exclusivas para o meio digital eletrônico e para a rede programável. Yoo (apud KIRCHOF; MENEZES, 2010) define cinco tipologias:

a literatura digitalizada (a simples transposição de textos do ambiente impresso para o ambiente digital), editoração colaborativa (textos que dependem de recursos exclusivamente digitais), escrita colaborativa (experimentos de escrita coletiva, a partir de recursos da web), literatura hipertextual (obras em que predominam recursos hipertextuais) e literatura hipermediática (obras com predomínio de recursos hipermediáticos) (YOO apud KIRCHOF; MENEZES, 2010, p. 144).

Para Hayles (2009), todos os tipos de literatura existentes na atualidade são interpenetrados pelo código digital, de modo que a literatura impressa pode ser considerada como mais uma produção de texto eletrônico, ao invés de um meio completamente diferente. Porém, as manifestações dos textos diferem, na medida em que o eletrônico assume esse caráter para além da produção, isto é, realiza-se em um ambiente de execução de códigos essencialmente e funcionalmente eletrônicos.

Nessa perspectiva, a autora contempla uma tipologia, destacando, primeiramente a *ficção de hipertexto*, caracterizada pela ligação de estruturas digitais, escritas em *Storyspace*, programa criado para a criação de obras literárias autônomas e distribuídas em CDs (HAYLES, 2009). No entanto, com a ampliação de possibilidades da *Web* (*World Wide Web*), essa forma de literatura eletrônica deu espaço para textos que não são apresentados em blocos, com gráficos, som e animação limitados, mas com possibilidades multimodais da *Web*. Assim, a ficção de hipertexto, acessada por meio de *links*, é considerada a primeira geração da literatura eletrônica, podendo ser chamada de literatura eletrônica clássica.

Um exemplo dessa tipologia é a obra *Afternoon*, de Michael Joyce, publicada em 1990, considerada a primeira ficção em hipertexto, na qual os leitores podem decidir o desenrolar do enredo a partir de *links*. A obra conta a história de Pedro, um recém-divorciado que testemunha um acidente. Nessa ficção de hipertexto, o público

decide se quer ler a versão na qual a ex-mulher e o filho do protagonista estão envolvidos, com um simples *click* em “yes” ou “no”.



Figura 20: Afternoon, de Michael Joyce, ilustração de uma obra de ficção em hipertexto – orientações para o leitor-usuário (Fonte: Internet. Acesso: Set; 2012)

Após ler as orientações para a “navegação” na obra, o leitor tem acesso à obra, clicando em *links*, conforme evidencia a figura abaixo:

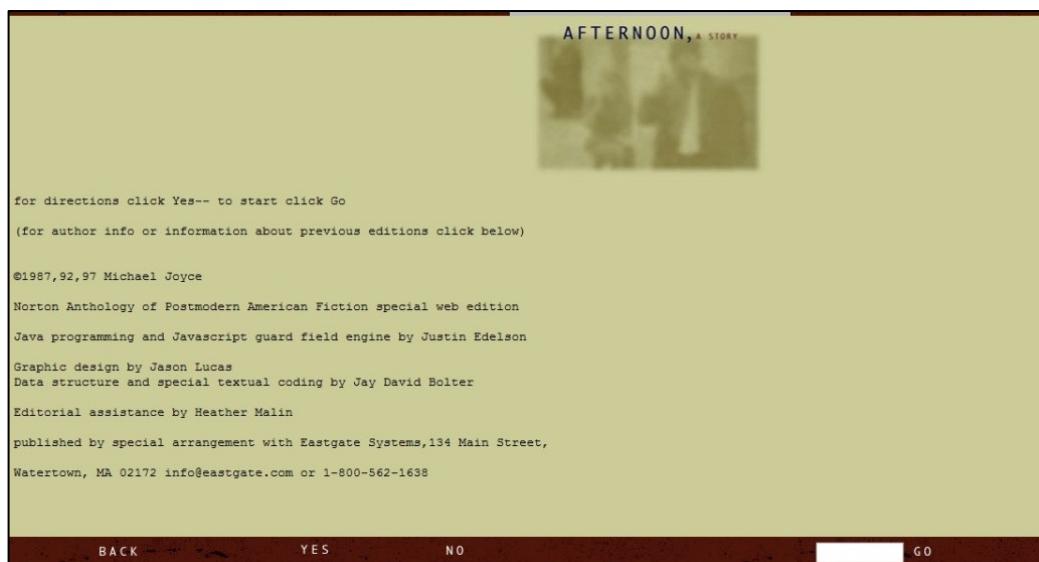


Figura 21: Afternoon, de Michael Joyce, ilustração de uma obra de ficção em hipertexto – links clicados pelo leitor-usuário. (Fonte: Internet. Acesso: Set; 2012).

Em suas formas mais contemporâneas e pós-modernas, as ficções de hipertexto ganharam variações híbridas, com narrativas que emergem de uma coletânea de armazenamento de dados, que permitem a interação entre som, texto falado, texto animado, montagens gráficas e outras funcionalidades de uma estrutura de redes interligadas. Essas obras podem ser nomeadas como *ficção*

digital, já que fazem uso da tecnologia do hipertexto para a criação de narrativas emergentes e recombinatórias.

Um tipo de ficção digital pode ser representado pelas obras que passamos a nomear de *flipalbuns* ou *flipbooks*, livros digitais considerados precursores da literatura eletrônica, que recorrem à silhueta do impresso, com páginas sobrepostas reunidas pelo dorso e sequenciadas com o recurso de som para imitar o folhear de páginas, como podemos observar abaixo:

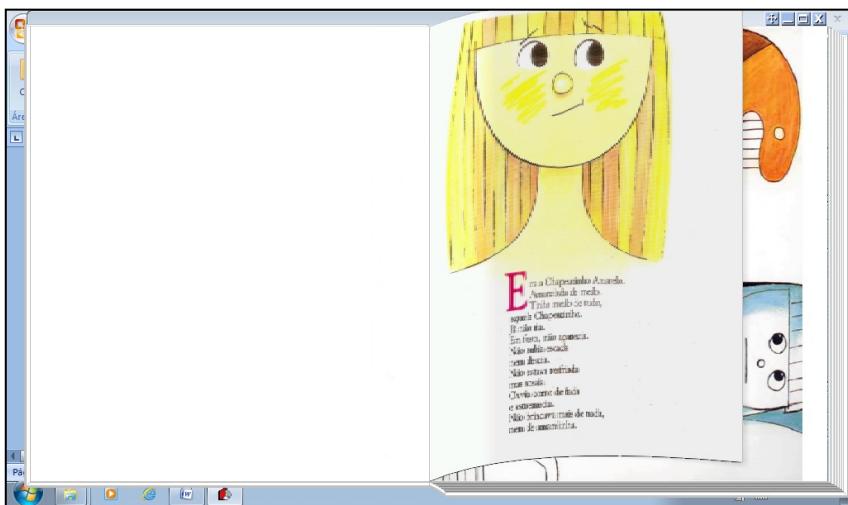


Figura 22: Páginas de *flipalbum* da obra *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, em ficção digital. (Fonte: adaptação da pesquisadora).

Esse texto é reconhecido como um tipo de literatura digitalizada, já que é a adaptação da fonte impressa para interface em meio eletrônico, como a transposição de uma literatura que passa a ganhar marcas digitais e acesso em outra via, em um processo de emigração.

Ainda na visão de Hayles (2009), dessa forma de ficção digital deriva uma ficção *interativa*, que tem “elementos de jogo mais acentuados. [...] não pode avançar sem a participação dos usuários. [...] As ficções interativas expandem o repertório do literário por uma variedade de técnicas” (HAYLES, 2009, p. 25). Contudo, há uma diferença entre a literatura eletrônica e os jogos, que podem confundir-se no uso dos mesmos elementos eletrônicos e de narrativa, mas se distinguem quanto ao fato de que, no jogo, o usuário interpreta e configura ambientes digitais para alcançar um objetivo; nas obras de literatura eletrônica, o objetivo é a própria narrativa que o usuário configura a fim de interpretá-la. Com isso, essas obras promovem “modificações inteligentes dos dispositivos literários

tradicionais" (HAYLES, 2009, p. 25). Assim sendo, podemos destacar o jogo como um aspecto que aproxima a literatura eletrônica da literatura impressa e que permite ao leitor a vivência ficcional.

Nessa tipologia textual, é possível encontrar obras em que o leitor controla o enredo da narrativa, no comando de personagens e até de narradores, jogos de enigma, cenários, metáforas corporizadas em exibição visual, em gráficos e em animações, que "convidam o leitor a entrar em um mundo imaginário de topologias complexas que constantemente renovam, a cada movimento e a cada mudança de orientação espacial, um intenso ambiente computacional" (HAYLES, 2009, p. 29).

Na tentativa de conceituarmos a literatura eletrônica, é importante ter sempre em vista que não podemos exigir desse tipo de obra as mesmas características de um texto impresso. Do mesmo modo, é imperativo compreender que a mídia computacional e multimodal intrínseca à sua textualidade eletrônica requer novos tipos de prática e de crítica, por parte de escritores e de "leitores-usuários", o que sugere a necessidade de um "eletramento", diante do desafio de reunir diversas estratégias estéticas e tradições interpretativas em uma nova experiência de escrita e de leitura.

É, assim como a literatura impressa, uma arte definida por Hayles (2009, p. 33) como

arte generativa, em que um algoritmo é usado para gerar textos de acordo com um esquema aleatório ou para misturar e rearranjar textos preexistentes, é atualmente uma das mais inovadoras e fortes categorias de literatura eletrônica. [...] a literatura eletrônica introduz divisões temporais e lógicas entre o escritor e o leitor diferentes daquelas reforçadas pelo texto impresso.

Trata-se, portanto, de uma arte que promove uma experiência sensorial e que exige habilidades específicas de seus leitores, ao mesmo tempo em que forma o leitor por meio de processos diferenciados, que continuam a evoluir em um ritmo frenético, segundo as mudanças tecnológicas.

Essas obras representam a literatura não como uma página impressa duradoura mas como uma experiência corporal. [...] uma experiência sinestésica, tátil e proprioceptiva, que envolve não apenas a atividade cerebral de decodificação, mas interações físicas com as palavras como objetos perceptíveis que circulam no espaço (HAYLES, 2009, p. 29).

Nessa concepção, a literatura eletrônica, em seu crescente volume de trabalhos, questiona as produções em rede programável, por meio de suas inovações artísticas e criativas, desafia a crítica a acomodar os meios digitais em suas perspectivas e, consequentemente, sinaliza a necessidade de novos métodos de análise e estratégias de ensino inovadoras. Nas palavras de Hayles (2009), a literatura eletrônica emerge como um meio que

requer novos métodos de análise e novas formas de ensino, interpretação e execução. Mais importante, talvez, é a necessidade de “pensar digital”, isto é, preocupar-se com a especificidade da mídia em rede e programável ao mesmo tempo que se utilizam os recursos das valiosas tradições com base na literatura e crítica impressas (HAYLES, 2009, p. 43).

Requer, portanto, uma mudança em um paradigma prático e teórico e uma mudança no modo de pensar as produções literárias de natureza e de interface eletrônica, que tomam como referência os paradigmas e as concepções que foram construídos em torno da cultura impressa, isto é, da literatura que foi materializada pelos antigos códices. Tais mudanças foram também promovidas pelo uso do computador, pelo modo como eles organizam o conhecimento e criam novos tipos de experiências temporais e espaciais.

Ao tomarmos a literatura impressa como um parâmetro para o entendimento da literatura eletrônica, deparamo-nos com um problema que provoca divergências entre teóricos e apreciadores. Hayles (2009) e Kirchof e Menezes (2010), por exemplo, reconhecem esses textos como literários, com especificidades que ora os distanciam, ora os aproximam dos impressos, tal como uma variação de gênero; Manovich (2003), por sua vez, defende que as diferenças entre essa nova forma textual e a literatura impressa já consolidada como arte tecida por linguagem verbal deslocam esses novos textos para uma manifestação de caráter literário questionável. A partir dessa percepção, questiona-se: a literatura eletrônica é literatura, de fato?

Para pensarmos sobre essa questão, é fundamental o entendimento de que as mídias eletrônicas estão alterando a própria natureza do que entendemos por literatura e tudo que circunda em seu entorno, isto é, as práticas de leitura e contação, o conceito de leitura e de leitor, de narrativa e da própria literatura.

Em consequência, o modo como a literatura se desenvolverá no futuro poderá depender da eficácia com que entendermos e aplicarmos nosso conhecimento das mudanças intelectuais – que podem, em nível básico, envolver uma revisão do que significa ser “letrado” e ser um “bom leitor”. [...] Para se ter uma ideia do salto mental que será exigido, precisamos reconhecer as diferenças entre os que podem ser genericamente chamados de os três tipos narrativos – oral, escrito e “hipermídia” [...] – o encadeamento eletrônico de palavras, sons e imagens (HUNT, 2010, p. 277, grifo do autor).

Além disso, a compreensão da literatura eletrônica requer a abertura para outros tipos de narrativa que utilizam diferentes formas de mediação semiótica, criados em processos nos quais a escrita ficcional e organizada na forma de narrativa reestrutura consciência, experiência leitora e cultura. Assim, as novas tendências literárias se modificam em recriações, tal como a literatura impressa expandiu-se em variações de gêneros, como poemas, contos e até a literatura de cordel, e estende o conceito básico de narrativa. Na visão de Peter Hunt (2010),

se considerarmos a narrativa escrita como uma linha fixa na qual “penduramos” nosso próprio universo privado de interpretações e elaborações, o hipertexto é a mesma coisa sem a linha. Essa “narrativa” pode ser construída por meio de um “pacote” que possibilite ao leitor/esritor proceder por associações – ou ao acaso a partir da internet. É concebível que o poder do encadeamento dos pacotes de hipertexto incentivará alguns autores a ligar cada coisa a tudo o mais, ou a continuar acrescentando outros nodos de informações [...] deixando ao leitor a decisão sobre o que querem acessar. [...] tal narrativa é construída “surfando-se” na internet. Ao “surfar” construímos uma matriz ou constelação de “itens”: eles são a história – mas uma história complexa e intensamente pessoal. Está em constante mudança e não pode ser construída a ninguém mais: o leitor está produzindo e afirmado o próprio significado (HUNT, 2010, p. 81, grifos do autor).

Não obstante, dentre as obras de literatura eletrônica, considerando as recriações de gênero, é possível encontrar hipertextos nos moldes descritos por Hunt (2010), como também obras que criam ambientes virtuais na lógica enraizada da suposta linearidade do impresso. Isso significa que a própria literatura eletrônica apresenta-se como um espaço aberto para outras manifestações que possam vir a representar os valores e as qualidades que constituem a literariedade, segundo uma nova estrutura textual multimodal e híbrida, que articula palavra, imagem e som.

Diante dessa amplitude do literário, em um contexto no qual a mídia ficou grande levando o impresso a reafirmar sua importância e o seu lugar na cultura

leitora, “o que temos de fazer é nos adaptar”, diria a Emília, com seu coraçãozinho sério, que pensava que nem uma cabeça (LOBATO, 2008, p. 36). Se a Emília pudesse promover uma reforma, nesse cenário de guerra, ela certamente regularia a chave do pensamento de autores, leitores, críticos e mediadores, de modo que alargassem seus conceitos e considerassem o valor das novas tendências literárias para a formação de leitores. Pensamos que a boneca Emília, com sua criticidade, empreenderia esforços para entender esses novos textos, identificando possíveis recursos de literariedade e tudo o mais que contribui para a formação do leitor, ao invés de reformar termos ou questionar os novos textos como “literários”.

Antes de lançarmos um olhar comparativo entre a literatura eletrônica e a literatura impressa, é importante que a discussão avance para além da assunção do termo literário para essa nova manifestação textual, o que exige o reconhecimento desse gênero como um texto que testa os limites do literário e desafia nosso pensamento acerca do que a literatura pode criar e recriar. Além disso, apresenta-se como uma força cultural que não pode ser ignorada pelos leitores e educadores do novo tempo, já que é arte interativa e generativa; é ficção que recorre a uma linguagem híbrida; é multimodal, contempla a perspectiva tradicional e a eletrônica; é complexa e interdisciplinar, na medida em que é espaço de ligações e diálogos entre linguagens e conhecimentos.

É importante salientar que a literatura eletrônica é, acima de tudo, uma forma de representação da força da literatura genuína, pois os recursos desta, sobretudo os narrativos, permanecem atuantes em diversas manifestações artísticas da atualidade, inclusive nas obras de natureza eletrônica. Nessa lógica, a literatura genuína se abre para novas perspectivas culturais e o texto eletrônico, por sua vez, ao buscar no texto impresso importantes referências, torna-se um novo meio de atestar a perpetuação da literatura, já que “sob outros corpos ela vem se mostrando presente. [...] A literatura está lá sub-repticiamente...novos corpos gestados em seu ventre” (YUNES, 2012, p. 81).

Compreendemos, assim, que a literatura eletrônica não deve ser assumida como uma transposição da literatura impressa para o computador ou como uma arte digital que objetiva substituir a literatura impressa em uma suposta adequação à lógica do mundo pós-moderno, mas sim como um gênero de valor próprio, que resulta de uma reinvenção da literatura genuína, com características e valores

específicos, que podem viver em harmonia com o impresso e, igualmente, descrever e implementar as recriações do literário no meio digital e eletrônico.

4.3 A GUERRA ENTRE A LITERATURA IMPRESSA E A LITERATURA ELETRÔNICA

Após a discussão do conceito de literatura e de literatura eletrônica, seguiremos em busca de uma terceira chave, em que confrontamos a literatura impressa e a literatura eletrônica, evidenciando o valor de cada linguagem a partir de suas aproximações e de seus distanciamentos. Para isso, tomaremos como objeto de análise alguns textos privilegiados para a realização das sessões de leitura com as crianças, tomando como alvos de atenção o *flipalbum*, a *literatura eletrônica* disponível na internet e a *literatura impressa*.

Neste percurso, mais importante do que o termo “literatura”, que acompanha os novos textos de essência eletrônica, é o modo como se apresentam e como possibilitam novas práticas de formação de leitores. Disso resulta o entendimento de que, assim como os contos, os poemas e a literatura de cordel, a literatura eletrônica apresenta especificidades que fazem um uso diferenciado da linguagem verbal, agregando outros recursos de linguagem imagética e sonora.

Importa-nos, nesse ponto, questionar a qualidade desses textos, em uma perspectiva de hipermídia, sem pensarmos essencialmente sobre o que falta à literatura eletrônica que podemos encontrar no impresso, e também sobre o que a literatura eletrônica traz de inovador e de acréscimo para se comunicar com os leitores pós-modernos.

Na verdade, interessa-nos evidenciar os aspectos de convergência e de divergência entre a literatura impressa e a literatura eletrônica, de modo que possamos avançar na compreensão desses modos de organização textuais e, consequentemente, situar suas contribuições em um processo de formação do leitor literário.

Para isso, é importante ter em vista que a literatura eletrônica, em suas variações de gênero apresentadas no tópico anterior, não pode ser entendida como um texto impresso, cuja principal distinção é o *hyperlink*, pois, há muito, os impressos já utilizavam a tecnologia dos *hyperlinks*, em notas de rodapé, notas finais e referências cruzadas.

Além disso, o impresso sempre ofereceu flexibilidade e liberdade ao leitor para saltar trechos, pular páginas, selecionar, voltar ao começo, avançar e suspender a leitura, o que sinaliza uma não linearidade. Embora os críticos afirmem que, na literatura eletrônica, os leitores-usuários podem compor um texto único, intangível e difícil de avaliar (já que os links acessados são decisão do leitor e não estão previamente dados em um texto que o leitor não pode modificar), é importante considerar que os impressos de marcada literariedade possuem vazios que funcionam como links verbais de acesso à imaginação individual do leitor, que possibilitam uma composição única e uma experiência inalcançável.

Com base nesses aspectos, ora convergentes, ora divergentes, recorreremos às seis propostas de Italo Calvino (1990) para a literatura, no contexto deste milênio, como eixo de comparação entre a literatura impressa e a literatura eletrônica. Nessa obra, Calvino defende valores para a literatura, que ainda se apresentam relevantes e aplicáveis às reinvenções do literário.

Com esse intuito, convocamos as obras privilegiadas para a pesquisa, para uma análise inicial que evidencia os seguintes aspectos nos textos: os valores defendidos para o texto literário da atualidade, conforme Calvino (1990), os aspectos que conferem literariedade à obra e os aspectos relevantes à formação leitora, no processo de leitura que o texto promove. Para tanto, apresentamos uma caracterização geral, com descrição e tentativa de classificação de gênero das obras selecionadas para esta pesquisa.

Quadro 14: Caracterização das obras literárias selecionadas quanto ao gênero

<i>Literatura eletrônica</i>	Caracterização
- Coletânea de literatura eletrônica, publicada pela Organização de Literatura Eletrônica.	Literatura eletrônica
- História para dormir mais cedo, de Angela Lago.	Ficção interativa
- La pelota dorada – conto popular espanhol, domínio público. - Los tres animalitos – conto popular espanhol, domínio público.	Ficção interativa
<i>Literatura adaptada para flipalbum</i>	
- Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque. - O fazedor de amanhecer, de Manoel de Barros. - Flicts, de Ziraldo.	Ficção digital – literatura digitalizada por meio de uma transposição do meio impresso para o meio eletrônico.
<i>Literatura impressa</i>	
- A pequena vendedora de fósforos, de Andersen. - O fazedor de amanhecer, de Manoel de Barros. - Flicts, de Ziraldo.	Literatura impressa e apresentada no suporte livro

Nesses novos tempos, em que nos interrogamos sobre o destino da literatura e do livro na era tecnológica, é inegável o modo como o texto literário persiste e reafirma a sua necessidade em todos os tempos em que podemos registrar a existência do humano. Sobre isso, Calvino (1990) adverte que sua “confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar” (CALVINO, 1990, p. 11). Resta-nos saber, à luz dos valores que ele identificou como essenciais para a literatura do futuro que já chegou, quais as contribuições que as novas formas de literatura eletrônica podem trazer para o território de formação leitora.

Escolhemos olhar para as obras de literatura eletrônica com uma ótica que parte do impresso, mas que busca valores para uma literatura de hoje, que se perpetua nos novos tempos, pois se partíssemos de um referencial que teoriza somente acerca da literatura eletrônica, perderíamos o potencial crítico e não avançaríamos na compreensão do seu real caráter literário. Na verdade, o foco de análise não é a literatura impressa, cujos valores de arte verbal já estão consolidados e seu estatuto de linguagem diferenciada é superprotegido (CULLER, 1999). Ou seja, ela será evidenciada como um contraponto nas categorias leveza, rapidez, exatidão, visibilidade e multiplicidade.

A leveza, o primeiro valor defendido por Calvino, é apontada como uma característica fundamental para a literatura do novo milênio, dado o peso da vida humana e considerando que a arte literária pode levar o leitor a se abrir para outras perspectivas de mundo e a “considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle” (CALVINO, 1990, p. 19).

A literatura eletrônica, por sua própria essência, carrega o peso do *hardware*, pois precisa de uma máquina para realizar-se no encontro com o leitor, sendo mediada por materiais concretos e relativamente pesados, considerando as constantes mudanças nesses suportes com vistas à leveza. Porém, com o avanço da *internet* e dos recursos de *software*, a literatura eletrônica ganhou maior fluidez, uma vez que se apresenta “como bits de um fluxo de informação que corre sob a forma de impulsos eletrônicos. As máquinas de metal continuam a existir, mas obedientes aos bits sem peso” (CALVINO, 1990, p. 20).

Podemos, então, pensar a literatura eletrônica, em sua essência de *software*, suspendendo, por ora, o peso da máquina que a suporta em uma interface digital. Se tomarmos como exemplo a obra de literatura eletrônica *Birds singing other*

birds'song, de Maria Mencia, publicada na Coletânea de Literatura Eletrônica (2009), podemos identificar aspectos de leveza a partir das definições de Calvino (1990), como o despojamento da linguagem e a comunicação por meio das sensações despertadas na desconstrução da linguagem verbal, que forma imagens de pássaros, acompanhados do recurso de som, com certa precisão e determinação na construção de uma imagem figurativa de leveza, como podemos ver na ilustração abaixo.

...Self Portrait(s) [as Other(s)] / \ The Jew's Daughter ...

Birds Singing Other Birds' Songs

Maria Mencia

Each of twelve birds can be cued and combined, appearing graphically and typographically, their songs sung by people. The piece reveals an unusual way in which sounds can be carried through writing into sound again. This process happens in literary and linguistic representation all the time, but *Birds Singing Other Birds' Songs* heightens our sense of this process.

Author description: This work originated when I was invited to exhibit at the Medway Galleries. The most interesting features of the gallery were its high ceiling and three large windows, which I was inspired to use in the work. I wanted to explore kinetic typography, the animation of images and sound. I came across a transcription of birds' songs in the book *The Thinking Ear*. Suddenly, I was drawn to this transcription because of the similarities with the phonemes I was using in my other works. The repetitive aspect of letters and what looked like syllables reminded me of sound poems. So, I decided to ask some singers to sing their own interpretation of the transcriptions of the songs, in order to play with the interpretative process of these translations. Having been translated first from birds' song into linguistic interpretations, now the birdsongs would be re-interpreted by the human voice. The sounds that emerged from this study were later attached to the animated birds in the shape of calligrams. The outlines and letters of the text birds corresponded to the transcribed sound made by each bird, so making the birds sing their own visual-textual compositions. Nevertheless, the sound does not correspond to the real bird. The visual character of the typographical character was another important characteristic in the making of each individual bird, which leads to the matter of the materiality, virtuality, and movement of the letter. This work has shown an incredible versatility in reshaping itself into different forms of media and possibilities of presentation and thus of exploration.

Instructions: To hear the sound, turn on the computer's speakers or plug in headphones. Click the buttons with the triangles to add one or more birds. To stop a bird, click the square button below the corresponding number.

Previous publication: *Birds Singing Other Birds' Songs* was first exhibited at the Medway Gallery in 2001 and later that year at La Huella Multiple. There is also a web version available at Mencia's site, <http://www.m.mencia.freeuk.com>.

Creative Commons Attribution–NonCommercial–NoDerivs 2.5 License.



Figuras 23 e 24: Obra de literatura eletrônica – *Birds singing other birds'song* (Fonte: Internet. Acesso: Mar; 2010).

Comprovadamente, a principal diferença que pode ser evidenciada entre as duas artes em evidência é que a literatura tende a fazer da linguagem um elemento sem peso, na medida em que se recusa a dizer tudo para o leitor, por meio de vazios propositais que funcionam como convites à criação do leitor e, com isso, colocam em ação sua imaginação. Diferentemente, na obra de literatura eletrônica (destacada acima), a ação do leitor é selecionar e interagir com criações que já estão apresentadas, como uma sugestão verbal que leva o leitor-usuário a apreciar uma nova invenção da palavra. Ao comando do clique nos botões de *play* e de *stop*, os pássaros emergem em jogos de exploração do signo verbal, acompanhados de sons diferenciados, dependendo da escolha de seus usuários.

Já a literatura impressa manifesta sua leveza mais no vazio do que no peso, em um processo que é igualmente interativo, em um suporte que se manifesta como uma extensão da imaginação criadora do seu leitor; e mais: de seu braço e de sua linguagem, como podemos sentir nos versos do poema *Palavras*, de Manoel de Barros (2001):

Palavra dentro da qual estou há milhões de anos é árvore.
 Pedra também.
 Eu tenho precedências para pedra.
 Pássaro também.
 Não posso ver nenhuma dessas palavras que não leve um susto.
 Andarilho também.
 Não posso ver a palavra andarilho que eu não tenha vontade de dormir debaixo de uma árvore.
 Que eu não tenha vontade de olhar com espanto, de novo, aquele homem do saco a passar como um rei de andrajos nos arruados de minha aldeia.
 E tem mais uma: as andorinhas, pelo que sei, consideram os andarilhos como árvore (BARROS, 2001, p. 31).

Nas “palavras” de Barros (2001), é possível percebermos a literatura como um texto de função existencial e propositiva, que convoca os sentidos e o que há de essencialmente humano e pensante no leitor, já que oferece pistas para um processo de coautoria, que é ativo e “trabalhoso” para aquele que atribui sentido e preenche os vazios do texto.

Essa leveza está diretamente relacionada à rapidez, outro valor defendido por Calvino (1990) para a literatura do novo milênio. A literatura, em seu caráter inacabado, muito convoca a imaginação do leitor, na economia da narrativa, em que as palavras desencadeiam sentidos, sensações e sentimentos profundos. Assim,

Barros (2001), com sua economia de palavras e sem repetições, excessos e detalhes enfadonhos, surpreende, impacta e aciona no leitor sentidos profundos e inimagináveis, renovando a sua percepção e sugerindo imagens que o leitor jamais conseguiria vislumbrar, sem a poderosa chave da palavra. É literatura por seu aspecto

estilístico e estrutural, pela economia, o ritmo, a lógica essencial com que tais contos são narrados. [...] o texto original era muito lacônico e me propunha a recontá-lo respeitando-lhe a concisão e procurando dela extrair o máximo de eficácia narrativa e sugestão poética (CALVINO, 1990, p. 49).

O valor da rapidez é melhor enxergado na função narrativa da literatura e, no que se refere à literatura eletrônica, o gênero que melhor representa esse valor são os microcontos, considerados como um fenômeno literário recente que cresce consideravelmente na rede, com manifestações que priorizam a economia de palavras para sugerir uma imagem poética ou uma proposição narrativa, na busca do equilíbrio entre a leveza e a rapidez, na medida em que o leitor preenche as lacunas das narrativas. Na visão de Rettenmaier (2010), os microcontos digitais são textos que exigem muita colaboração do leitor, na tentativa de combinação entre a literariedade e a brevidade e atuam como “relatos que invertem a relação entre intensidade e extensão e que propõem um movimento metaliterário ao que fora aforismo e haikai, exigindo, assim, o máximo do leitor” (RETENMAIER, 2010, p. 124).

Um exemplo disponível na rede é a obra *Ah, é?*, de Dalton Trevisan, publicada em 1994 e considerada uma das obras mais expressivas de microcontos ou mini-histórias contemporâneas, da qual extraímos o conto abaixo.

Domingo inteiro em pijama, coça o umbigo. Diverte-se com os pequenos anúncios. Em sossego na poltrona, entende as borbulhas do gelo no copo de bebida. Uma velhice tranqüila, regando suas malvas à janela, em manga de camisa. Única dúvida: ganhará o concurso de palavras cruzadas? (TREVISAN, 1994, http://www.releituras.com/dalontrevisan_ahe.asp).

Embora sejam mais frequentes na versão digital, dadas as facilidades de suporte de produção, de publicação e de acesso, esses textos também são recorrentes no meio impresso, dentre os quais chamamos a atenção para a obra

criada pelo escritor uruguai Eduardo Galeano, que nada perde em literariedade e é conhecida pelo modo como transcende aos gêneros de leitura convencionais. Assim ele reinventa a literatura, com um elogio à rapidez.

A paixão de dizer/2

Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. Assim mostram, em figuras de barro, os índios do Novo México: o narrador, o que conta a memória coletiva, está todo brotado de pessoinhas (GALEANO, 2002, p. 13).

Sobre o valor da rapidez, Calvino afirma que a economia de palavras torna a literatura propositiva, ao invés de impositiva, uma vez que, por esse procedimento, sugere caminhos para um exercício ágil de pensamento, no modo como promove uma experiência que vale por si mesma.

Numa época em que outros *media* triunfam, dotados de uma velocidade espantosa e de um raio de ação extremamente extenso, arriscando reduzir toda comunicação a uma crosta uniforme e homogênea, a função da literatura é a comunicação entre o que é diverso pelo fato de ser diverso, não embotando mas antes exaltando a diferença, segundo a vocação própria da linguagem escrita. A velocidade mental vale por si mesma, pelo prazer que proporciona àqueles que são sensíveis a esse prazer, e não pela utilidade prática que se possa extrair dela. Um raciocínio rápido não é necessariamente superior a um raciocínio ponderado, ao contrário; mas comunica algo de especial que está precisamente nessa ligeireza. [...] Nos tempos cada vez mais congestionados que nos esperam, a necessidade de literatura deverá focalizar-se na máxima concentração da poesia e do pensamento (CALVINO, 1990, p. 58).

Podemos dizer que a literatura eletrônica representada pelo gênero microcontos digitais responde ao critério da rapidez. Não obstante, outros gêneros narrativos são estruturados de maneira que levam à divagação do leitor, na medida em que se abrem para as suas decisões e chegam a imprimir, à leitura, pausas que sugerem a imprecisão e a falta de exatidão da obra.

Para pensarmos no terceiro valor defendido por Calvino (1990), a exatidão, tomaremos para análise a obra *La pelota dorada*, uma versão do conto tradicional *O príncipe rã*, dos *Irmãos Grimm*, adaptada em um ambiente predominantemente multimidiático, que se anuncia como literatura eletrônica participativa.



Figura 25: *La pelota dorada*, versão eletrônica do conto *O príncipe rã*, dos Irmãos Grimm, publicada como literatura eletrônica, disponível em site espanhol. (Fonte: Internet. Acesso: Ago.; 2010).

Nessa obra, o leitor, em seu processo de cooperação com a narrativa, decide sobre os nomes dos personagens e sobre o animal que interpretará o tradicional papel do sapo. Assim, no desenrolar da narrativa, as decisões do leitor modificam os nomes dos personagens e o enredo, na medida em que o conto, recolhido da tradição cultural européia e modificado segundo o processo de construção da literatura infantil, vai sendo recriado para uma interface exclusivamente digital.



Figuras 26, 27 e 28: La pelota dorada, versão eletrônica do conto O príncipe rã, dos Irmãos Grimm, publicada como literatura eletrônica, disponível em site espanhol. (Fonte: Internet. Acesso: Ago.; 2010).

Na visão de Calvino (1990), a literatura, por ser a arte que aproveita a linguagem como fonte criadora, explorando todas as possibilidades de ressignificação que ela suscita, deve ser o lugar da exatidão, em que a linguagem pode ser precisa, definida e bem planejada na escolha meticulosa das palavras, na forma como evoca imagens e como traduz as nuances do pensamento e da imaginação.

Diante disso, a obra acima evidenciada, a despeito da interatividade que promove e do aparente apelo à colaboração do leitor, apresenta-se como uma proposta cujas imagens e textos que emergem no efeito rede de cascata, em telas de *hipermídia*, parecem oferecer ao leitor certa falta de exatidão que se traduz em linguagem vaga e imprecisa, sem espaços para uma atividade cognoscitiva do leitor, com a oferta ininterrupta de imagens estereotipadas e de uma narrativa que perde a força problematizadora, em nome do automatismo e do caráter imediato do contexto eletrônico.

Se comparado às possibilidades do impresso, esse texto poderia ser considerado como uma “narrativa tagarela”, nas palavras de Umberto Eco (1994, p. 55), aquela que não corresponde a “uma máquina preguiçosa que pede ao leitor para fazer parte de seu trabalho”; apresenta-se como uma máquina estática que oferece possibilidades de um trabalho que já está dado e que se repetirá em padrões predeterminados, segundo um comando do leitor que, para efeitos de literatura, não pode ser chamado de cooperação.

Decerto, o texto em análise não permite as divagações inferenciais, sem as quais o leitor vê-se impossibilitado de recorrer à sua própria experiência e à sua

bagagem para construir processos de significação e para responder aos horizontes de expectativa da obra, seguindo suas pistas e seus caminhos possíveis. Ora, a próxima tela já está pronta e é a mesma para todos os leitores que decidirem por determinado animal ou herói; o contrário se dá no texto impresso, em que as relações, os “*hiperlinks*” que se abrem e as imagens projetadas pertencem a uma obra única e particular, segundo a peculiaridade e a trajetória do leitor que a realiza.

Ao reconhecermos que a coautoria vivenciada pelo leitor é favorecida pela exatidão da obra, é importante nos questionarmos até que ponto a coautoria acontece no computador, um meio que aglutina multimídias, áudio, vídeo e dados em um processo que supostamente envolve todos os sentidos em uma experiência de interação. Na verdade, a interação que ocorre no computador apresenta restrições no que se refere à ação recíproca, com transformação e imprevisibilidade, visto que a máquina não se modifica enquanto o leitor age sobre ela. Por sua vez, o meio impresso que conduz a literatura, ao encontrar-se com o leitor, modifica o leitor e o texto em um acontecimento de dependência mútua e criativa.

Em refutação a esse argumento, os teóricos das multimídias, como Hayles (2009), defendem-se afirmando que a leitura no computador, além de promover uma interação que alcança todos os sentidos, possibilita a coautoria por intermédio de *hipertextos*, que correspondem a textos inchados que se abrem e se apresentam em *hiperlinks*, levando o leitor a saltar entre páginas. Trata-se, assim, de uma multilinearidade textual, uma vez que cada leitor irá buscar uma leitura diferente cada vez que acessar esse hipertexto. Com isso, o texto disponível na internet relativiza o conceito de autoria, ao anunciar a morte do autor e a plena liberdade do leitor. “Será?” – pergunta Eliana Yunes.

Não seria mais ou menos dessa forma que, na atualidade, a chamada revolução midiática se mantém? Matando leitor e autor na medida em que promove a banalização e leitura (mais do que a não-leitura) equivocada da informação que substitui o conhecimento (YUNES, 2002).

Talvez a exatidão das obras de natureza eletrônica assuma outra característica mais adequada ao território das multimídias, já que, muitas vezes, as tecnologias digitais oferecem a exatidão dos textos e das informações, como nunca foi possível antes. Assim, a despeito do excesso de “conhecimento” de que dispõe,

possibilita a exatidão nas repetições precisas e infinitas que produz (HAYLES, 2009).

Em defesa dessa exatidão, Calvino adverte sobre as obras que, ao serem construídas em ambientes multimidiáticos, perdem a literariedade pela ausência desse valor e que, no uso da palavra, chegam

a nivelar a expressão em fórmulas mais genéricas, anônimas, abstratas, a diluir os significados, a embotar os pontos expressivos, a extinguir toda centelha que crepita no encontro das palavras com novas circunstâncias. [...] Vivemos sob uma chuva ininterrupta de imagens; os media todo-poderosos não fazem outra coisa senão transformar o mundo em imagens, multiplicando-o numa fantasmagoria de jogos de espelhos. A obra literária é uma dessas mínimas porções nas quais o existente se cristaliza numa forma, adquire um sentido, que não é nem fixo, nem definido, nem enrijecido numa imobilidade mineral, mas tão vivo quanto um organismo (CALVINO, 1990, p. 73, grifo do autor).

Orientando-nos por essa compreensão, podemos afirmar que é possível dispor de uma obra que seja um contraponto e um exemplo de bom uso da palavra, com o mérito da exatidão, tal como o texto *Eras*, de Manoel de Barros (2001), em *O fazedor de amanhecer*:

Antes a gente falava: faz de conta que
 Este sapo é pedra.
 E o sapo eras.
 Faz de conta que o menino é um tatu.
 E o menino eras um tatu.
 A gente agora parou de fazer comunhão de pessoas com bicho, de entes com coisas.
 A gente hoje faz imagens.
 Tipo assim:
 Encostado na Porta da Tarde estava um caramujo.
 Estavas um caramujo – disse o menino
 Porque a tarde é oca e não pode ter porta.
 A porta eras.
 Então é tudo faz de conta como antes? (BARROS, 2001, p. 10).

No texto de Barros (2001), a concisão da linguagem está manifesta no esforço da palavra para dar conta, com a maior precisão possível, do aspecto sensível das coisas, aproximando-as do leitor que, por sua vez, dá vida a elas por sua sensação, por sua memória e por sua vivência em uma experiência projetada e proporcionada pela exatidão da palavra.

A obra de Barros, além de levar o leitor à exatidão da palavra, com o alcance pleno da sensação e do sentimento, está carregada de *visibilidade*, outro valor para a literatura que reconhecemos, hoje, como um texto de literariedade inquestionável. O texto *Eras*, sem qualquer ilustração ou página a ser carregada por imagens, conduz o leitor a visões que resultam de processos imaginativos que partem da palavra. Diferentemente, em uma obra como *Birds singing other birds'song* (*COLETÂNEA DE LITERATURA ELETRÔNICA*, 2009), ocorre um processo inverso em que a imagem visiva é utilizada para a construção de uma expressão verbal, como se a obra necessitasse de uma imagem visual para acontecer, já que a imagem sugerida pela linguagem verbal parece insuficiente num plano marcado pela hibridez, em que diferentes recursos convergem para produzir uma visibilidade de essência eletrônica.

Já a literatura impressa carrega o valor da visibilidade em uma comunicação metafórica, que funciona com a passagem da palavra para a imaginação visiva, aquela que dá vida ao leitor e ao objeto de sua leitura. Esse plano da linguagem literária e poética é definido por Ezra Pound (2006) como fanopeia, o poder visual da linguagem. Assim, quando Manoel de Barros (2001, p. 10) propõe a desautomatização da palavra cotidiana (“A gente agora parou de fazer comunhão de pessoas com bicho, de entes com coisas./A gente hoje faz imagens. Tipo assim:/ Encostado na Porta da Tarde estava um caramujo.”), constrói, na verdade, uma elaboração visual que está carregada de significado, em que se escondem muitas imagens, metáforas, contraposições e abstrações imagéticas.

Sob esse enfoque, é possível compreender que a literatura é o texto que coloca imagens em ação, por excelência; aquele que abre espaço para a imaginação individual do leitor e não aquele que apresenta uma imagem, deixando para o leitor somente o trabalho de ação ou de acesso, como podemos presenciar em produções advindas dos meios multimidiáticos e das produções de cultura de massa.

Em contraposição, estudiosos da informática podem dizer que as produções de multimídia atendem ao critério da visibilidade, já que convencionaram a chamada civilização da imagem. Porém, há uma diferença entre criar imagens que bombardeiam os leitores e o favorecimento da imaginação como um exercício realizado pelo leitor, pois em uma obra como *Birds singing other birds'song* (*COLETÂNEA DE LITERATURA ELETRÔNICA*, 2009), as imagens estão, de certa

forma, pré-fabricadas, aguardando a ação do leitor, que decide apenas sobre qual imagem visualizar ou sobre a ordem de apreciação, sugerindo que há pouco espaço para evocar imagens tecidas essencialmente pela linguagem verbal, tal como acontece nos textos de Manoel de Barros e na literatura genuína. Calvino (1990), preocupando-se com a perda da capacidade de pensar por imagens, questiona e faz ponderações:

Que futuro estará reservado à imaginação individual nessa que se convencionou chamar a “civilização da imagem”? O poder de evocar imagens *in absentia* continuará a desenvolver-se numa humanidade cada vez mais inundada pelo dilúvio das imagens pré-fabricadas. [...] Em nossa memória se depositam, por estratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo (CALVINO, 1990, p. 107, grifos do autor).

Apesar disso, a literatura eletrônica manifestada em obras que se propõem uma criação imagética evocada pelo movimento híbrido da linguagem pode, evidentemente, suscitar outras imagens que vão além daquelas que supostamente já estão apresentadas; mas, diante de algo que se impõe como uma criação artística elevada, o leitor demonstra dificuldades de “pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de pensar por imagens” (CALVINO, 1990, p. 108, grifo do autor).

Diferentemente, as obras que são transpostas para o meio eletrônico, embora percam um pouco da relação corpo a corpo com um suporte que se torna extensão da imaginação criadora (o livro), pouco perdem em seu aspecto de promover visibilidade por meio da palavra. E caso suas ilustrações estabeleçam uma função de diálogo artístico e complementar, podem ainda suscitar imagens a partir da linguagem não-verbal, promovendo, assim, uma experiência de imaginação singular. Um exemplo da relação intrínseca entre a linguagem verbal e não-verbal é a obra imagética *Flicts*, de Ziraldo, que mesmo apresentada em *flipalbum*, presenteia o leitor com um projeto gráfico carregado de implícitos e de metáforas, que o desafiam no processo da criação imagética.

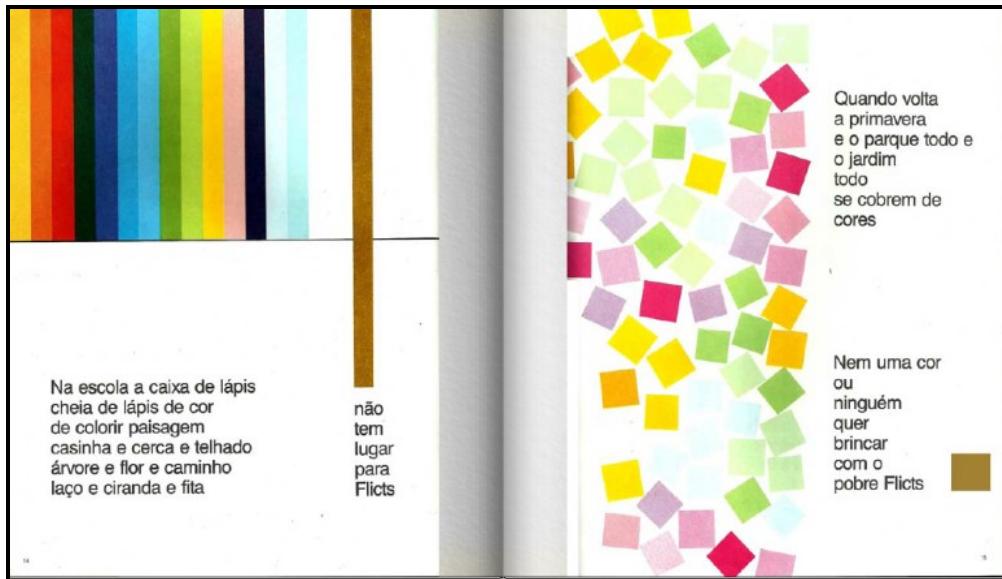


Figura 29: páginas de *Flicts*, de Ziraldo, adaptadas em flipalbum. (Fonte: adaptação da autora).

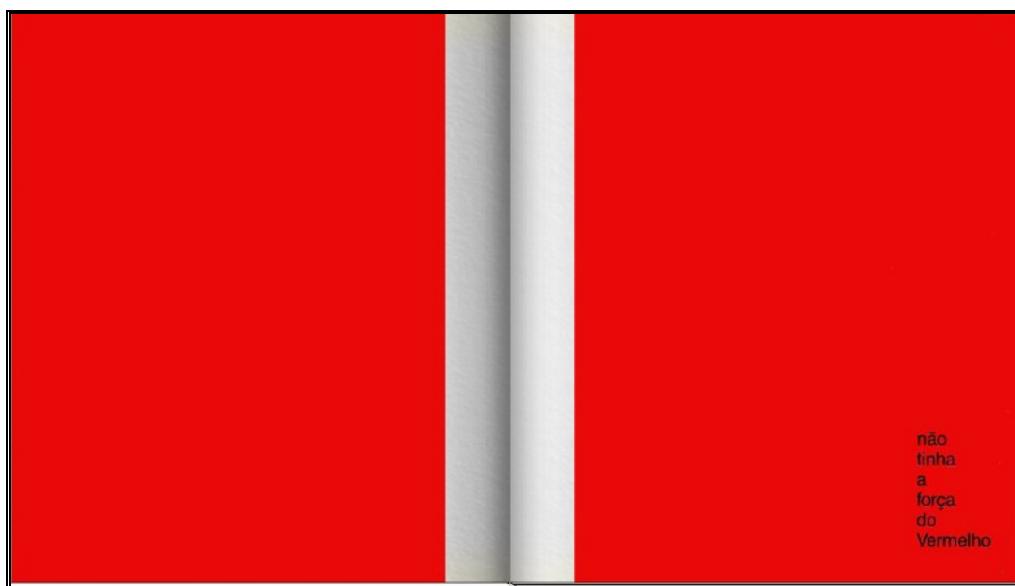


Figura 30: páginas de *Flicts*, de Ziraldo, adaptadas em flipalbum. (Fonte: adaptação da autora).

Nessa obra, ainda que não seja uma representação genuína da literatura, tornada suficiente pela linguagem verbal, o não dito (expresso em imagens e em palavras) concorre com o dito para formar a parte visual da imaginação literária, convocando, ao mesmo tempo, a observação e as experiências do mundo real, a habilidade de ficcionalizar na criação de um mundo paralelo, abstrato e figurativo, em que as imagens fogem dos estereótipos, e da previsibilidade, e aproximam-se da arte metafórica, sendo construídas a partir de um interior sensível, e não em um

exterior manipulável. As imagens tornam-se, assim, decisivas para a visualização da obra e para a verbalização do pensamento.

A despeito dessas constatações, a literatura eletrônica pode, em uma perspectiva pós-modernista convidar à criticidade do imaginário, em um processo de recriação provocativa das multimídias, com base na tradição literária e com mecanismos que tragam (ainda que num plano cujos recursos convergem para uma comunicação híbrida) um estranhamento e que levem o leitor a uma construção que desautomatiza a percepção do cotidiano. Além disso, essa nova literatura que emerge pode alcançar o valor da visibilidade no movimento que dá à palavra “todas as ‘realidades’ e as ‘fantasias’ [que] só podem tomar forma através da escrita, na qual exterioridade e interioridade, mundo e ego, experiência e fantasia aparecem compostos pela mesma matéria verbal” (CALVINO, 1990, p. 114, grifos do autor).

Esse potencial criador que a literatura impressa demonstra, ao reunir as realidades e as ficções em uma rede de significados acionada unicamente pela palavra atribui a esse tipo de texto outro valor, defendido por Calvino (1990) como *multiplicidade*. Por essa qualidade, a literatura consegue conectar o sujeito leitor com o mundo e consigo mesmo pelo modo como interliga fatos, pessoas, acontecimentos e demais aspectos da existência, transportando-os do plano visível para o plano sensível.

Isso se faz, nessa literatura de caráter impresso, porque, além das imagens mentais que ela evoca, também há a preocupação com um plano de aprofundamento e de problematização vertical das vivências humanas, sua fonte de conteúdos; nesse processo, relaciona o mundo, seu espaço e seu tempo em infinitas possibilidades de diálogo. É, portanto, a literatura,

o texto múltiplice, que [substitui] unicidade de um eu pensante pela multiplicidade de sujeitos, vozes, olhares sobre o mundo. [...] um modelo do universo ou de um atributo do universo – o infinito, o inumerável, o tempo, eterno ou cíclico [...] o grande desafio para a literatura é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo (CALVINO, 1990, p. 152).

É dessa multiplicidade que decorre o caráter transdisciplinar da literatura. Ao abordar com profundidade problemas da vida, torna-se meio privilegiado para tratar de articulações entre as diversas áreas, pois traz a discussão dos conflitos

humanos de maneira única e expressiva. Essa peculiaridade atribui à literatura elementos que despontam a possibilidade de pensar as semelhanças e diferenças que unem os conhecimentos, assim como o lugar do ser humano em relação a esses conhecimentos.

Acrescentamos a isso o fato de que a arte literária demonstra maior abertura para a complexidade, por meio da linguagem, pois ao deslocar o leitor para outros tempos e para outras realidades, por meio da experiência vicária, dá lugar ao debate de ideias, costumes e crenças, possibilitando, desse modo, uma reflexão pela palavra, ou melhor, pela revolução provocada pela palavra. Nesse processo de destruir e reconstruir sentidos, a “leitura é um obstáculo à transmissão dos estereótipos e dos discursos ideológicos” (LAJOLO, 1982, p. 21). Assim como aborda o diferente, também desperta o diferente: um novo olhar sobre a tradição, um novo olhar sobre as conexões simplistas e errôneas do conhecimento. Nas palavras de Yunes,

é o que de mais transdisciplinar temos para dar conta de questões que extrapolam método, instrumento, conteúdo, forma e campo de aplicação específico. Ela se apresenta como constituinte mesma do conhecimento, porque ação de um sujeito ou de uma subjetividade em formação (YUNES, 2003, p. 7).

A multiplicidade é um valor que se apresenta como uma qualidade buscada pelas obras literárias contemporâneas, as quais almejam conectar sistemas como um ponto de convergência e de conexão entre o conhecimento humano. Esse aspecto é amplamente defendido como uma qualidade da rede de internet, a qual dá acesso ao mundo como uma porta universal que se abre para os conhecimentos construídos e para os saberes em movimento.

Porém, no que se refere ao texto literário de essência eletrônica, esse valor da multiplicidade merece ser mais bem discutido, considerando a dificuldade de particularizar determinado texto como multíplice ou transdisciplinar. Seria esse um valor dos textos que muitas vezes priorizam a forma e os recursos gráficos com som, imagem e animação, em detrimento de uma verticalização de conteúdo, dada a brevidade de sua performance? A literatura eletrônica objetiva, na intermediação entre a cognição humana e a máquina, conter e problematizar o todo que interliga a humanidade?

Ao voltarmos o olhar para a literatura eletrônica, é possível identificarmos que o valor da multiplicidade está presente nesse texto, de forma diferenciada, em um processo de ruptura estética com a literatura genuína. Trata-se, igualmente, de um texto multíplice, não do ponto de vista polifônico e transdisciplinar, que torna a literatura impressa aberta, inconclusa e plural, mas de um ponto de vista estético e multimidiático, já que esse tipo de arte “é um ‘monstro esperançoso’ (como os geneticistas chamam as mutações adaptativas) composto por partes extraídas de diversas tradições e que nem sempre se posicionam juntas de forma organizada. Híbrida por natureza” (HAYLES, 2009, p. 21, grifo da autora). Acrescenta-se a isso o fato de que a multimodalidade das obras de literatura eletrônica desafiam a análise, uma vez que funcionam como

malhas de retroalimentação dinâmica recursivas operam por meio de entidades humanas e computacionais diferentemente corporizadas, torna-se uma parte explícita do *design*, desempenho e interpretação da obra. A coevolução adaptativa implica mudanças biológicas reais acontecendo na estrutura neurológica do jogador e resultando em complexidades emergentes, expressas como uma crescente compreensão das dinâmicas, temáticas e capacidades funcionais da obra; [...] a literatura funciona como uma tecnologia projetada para mudar as cognições dos leitores (HAYLES, 2009, p. 94).

Na verdade, a multimodalidade não pode ser compreendida como uma marca que caracteriza a literatura eletrônica, nem tampouco a literatura impressa, pois os dois gêneros são multimodais, no modo como se apresentam, conforme alerta Kress (2001):

As questões de multimodalidade podem ser pensadas em pelo menos três formas distintas e afins. Primeiro, todos os textos são multimodais. É minha opinião que nenhum texto pode existir em um único modo, então todos os textos são sempre multimodais, embora uma modalidade entre estes possa dominar. Em segundo lugar, há textos e objetos (de um tipo semiótico) os quais existem predominantemente em um modo ou em outros modos (multi-) da linguagem. E, terceiro, há sistemas de comunicação e de representação que são reconhecidos na cultura por serem multimodais, embora, de fato, todos esses sistemas sejam multimodais (KRESS, 2001, p. 188, tradução nossa).

É nessa multimodalidade e na complexidade emergente que consiste a multiplicidade da literatura eletrônica, que, embora explore aspectos da vida humana e sensações, é multíplice dentro do horizonte de capacidades técnicas do meio e

pode intermediar ligações entre o conhecimento humano, pelas figuras híbridas que sugere, provocando o leitor para um pensamento plural e complexo. Desse modo, ela pode ser vista como participante das dinâmicas de multiplicidade na leitura, já que tem implicações na construção da subjetividade humana e nas formações culturais.

A exemplo desse caráter múltiplo diferenciado, visitemos a obra *História para dormir mais cedo*, de Angela Lago, apontada como literatura de essência e de realização eletrônica.



Figuras 31 e 32: Obra de Literatura Eletrônica, História para dormir mais cedo, de Angela Lago (Fonte: Internet. Acesso: Ago.; 2010).

No desenrolar dessa narrativa, que se caracteriza como um microconto em hipermídia, na articulação entre imagem, som e animação, o enredo necessita da ação do leitor para ter continuidade, já que os personagens precisam ser deslocados, por meio do mouse para os seus nomes correspondentes.

Com essa obra, a autora, reconhecida por suas publicações impressas, reinventa o seu texto em uma proposta que, aparentemente, objetiva, além da participação em um jogo verbal e ficcional, desenvolver a habilidade leitora dos usuários. Ao que tudo indica, o texto em evidência compõe um conjunto de obras que, a despeito de sua interatividade, comunicabilidade e mobilização de recursos, “fundamentalmente falam mais sobre letramento do que sobre uma determinada forma literária, ilustrando as interrogações que o literário pode tomar para si de histórias, contextos e produções da literatura” (HAYLES, 2009, p. 87).

Apesar disso, trata-se de um texto em camadas com um código de execução programado, que é multimodal e possui uma estrutura de desempenho, executada pelo usuário no ato de participação da obra. Sua multiplicidade não consiste apenas na abertura para a conexão entre os saberes universais ou na problematização que promove pela experiência vicária mas ainda na sua qualidade de

tecnologia semiótica feita para criar – ou, mais precisamente, ativar – malhas de retroalimentação que unam dinâmica e recursivamente sentimentos e raciocínio, corpo e mente. [...]. A literatura eletrônica realiza a função adicional de entrelaçar modos humanos de conhecimento com cognição de máquina [...]. Promove intermediações entre código de computador e linguagem unicamente humana, processamento digital e análogo e meio impresso e formas de mídia eletrônica (HAYLES, 2009, p. 141).

Entendemos, com essa relativização das qualidades literárias apresentadas por Italo Calvino (1990), que não é possível olhar para as obras de literatura eletrônica pelas lentes da literatura impressa, pois isso significa, efetivamente, não enxergá-la nas suas renovações, nas intervenções ativas que promove em jogos de interação com a linguagem verbal e não verbal, por meio de uma ludicidade que tem valor literário para um meio específico – o computador.

Ao estabelecermos esse confronto, não pretendemos colocar em pauta a hierarquização ideológica de textos e leituras, enxergada com naturalidade na chamada sociedade da informação. Contradictoriamente, vislumbramos a possibilidade de lançar uma leitura crítica e comparativa entre os gêneros em evidência nesta tese, por meio de uma atitude ética e respeitosa à diversidade textual que ofertamos às crianças escolares, que leve em conta a hibridização e a

complexidade dos processos históricos, sociais e tecnológicos envolvidos em suas leituras.

Partindo dessa reflexão, compreendemos que o diálogo crítico e comparativo entre os textos de literatura eletrônica e de literatura impressa, ilustrados pelos textos utilizados na pesquisa em análise, coloca em jogo questões sobre as relações de leitura e os processos de apreciação do literário, determinados pelos valores expressos por cada tipo de texto, considerado importante à formação do leitor literário.

É necessário ressaltarmos que os valores defendidos por Calvino são destinados à literatura impressa, em uma apologia ao romance, de modo que não podemos exigir que a literatura eletrônica, na qualidade de gênero emergente e de particularidades expressivas, atenda aos critérios exigidos para a literatura como arte que eleva a palavra. Em outra direção, esse comparativo favorece a compreensão de que a literatura impressa difere da eletrônica e possui o seu próprio valor na formação do leitor, cujo adjetivo “literário” amplia-se para uma nova perspectiva de apreciação nos muitos gêneros que passam a almejar a literariedade.

Provavelmente se deva ampliar ou ressignificar o conceito de literariedade, considerando os gêneros que tomam o literário como um referencial para uma recriação artística, que funciona como uma narrativa em rede, reunindo, muitas vezes, som, palavra e imagem animada para uma combinação de experiências, de leituras, de imaginações e de informações. O leitor precisa de uma literatura que, em meio à desordem da máquina computacional, convide à apreciação de uma sugestão artística que move a palavra e que movimenta os recursos de multimídia para manter vivo o sopro do literário em um ambiente acusado de distanciamento, de coerção, de frieza e de promoção da passividade. Assim, ao invés de abrirmos a porta da literatura eletrônica, com a chave da literatura impressa, é fundamental buscarmos a chave do seu tamanho para enxergarmos o seu real valor na formação de leitores.

A Emília de Lobato falaria exultante que esta é uma “chave de ideia”, pois, com ela, entendemos que a literatura eletrônica, embora tome como ponto de partida referenciais da literatura impressa, não tem o objetivo de substituí-la, nem de disputar seu leitor, nem tampouco de extinguí-la em uma transposição mais eficiente para outros meios. Ao contrário, busca apresentar-se como um novo gênero, que pode ser caracterizado como uma arte digital, que se realiza na interação entre

leitores-usuários e redes programáveis e que traz inovações para os processos de leitura e de interação multimidiática, podendo, portanto, suscitar caminhos de apreciação e de valorização da literatura impressa. Dada sua força cultural, também representa uma nova forma de acionar a subjetividade, os sentidos e a cognição humana, por meio de “uma ação em rede que inclui atores humanos e não humanos e limites flexíveis dispersos por espaços reais e virtuais” (HAYLES, 2009, p. 48).

Em seu processo de experimentar os limites do que o literário pode ser e fazer, em uma perspectiva contemporânea, a literatura eletrônica carrega a dualidade de ser uma forma artística e um objeto mercadológico de interesses comerciais e empresariais, que envolvem softwares e equipamentos eletrônicos. Além disso, representa, em sua marca efêmera, ágil e urgente, a natureza computacional da literatura do século XXI, natureza essa compartilhada pela literatura impressa, que é primeiramente constituída em meio eletrônico, sendo o seu caráter material e impresso o resultado final da obra que repousa à espera de um leitor para realizá-la e para lhe dar completude.

Diferentemente, a literatura eletrônica é concebida e realizada em meio eletrônico e tem como propósito flexibilizar e experimentar as possibilidades amplas de recriação artística, na relação criativa entre palavra, imagem, som e animação, sem que, pra isso, a literatura impressa perca a sua majestade de arte da linguagem verbal.

Quando a literatura salta de um meio para outro – da oralidade para a escrita, do códex manuscrito ao livro impresso mecanicamente, e à textualidade eletrônica – ela não deixa para trás o conhecimento acumulado e inscrito em gêneros, convenções poéticas, estruturas narrativas, tropos figurativos, e assim sucessivamente. Em vez disso, esse conhecimento é levado adiante para o novo meio tipicamente por uma tentativa de reproduzir os efeitos do meio anterior de acordo com as especificidades do novo meio (HAYLES, 2009, p. 74).

Dessa forma, a literatura eletrônica exerce sua literariedade, por suas próprias características e por sua função peculiar de promover uma experiência artística inovadora, em uma dinâmica de intermediação que o liga à dimensão cognitiva e socioafetiva do homem, com a inteligência e a lógica das multimídias integradas ao computador.

E, do mesmo modo como ocorre no cânone literário, em que obras se pretendem literárias, mas não alcançam a literariedade e a condição de arte da linguagem verbal, emergem obras que mobilizam os recursos eletrônicos, mas não alcançam a condição de arte híbrida, interativa e multimodal (que combina texto, gráficos, cor e efeitos sonoros não linguísticos com muitas outras mídias). Exemplos disso são as obras como *La pelota dorada*, que pela sua narrativa programada e, de certa forma, linear, apresenta uma pretensa interatividade e participação coautoral, uma vez que não promove uma recursividade em aberto e não permite uma experiência em arte digital.

Essas obras são precursoras dos *hipertextos* eletrônicos e não avançam na nova concepção do literário porque não ultrapassam os limites da referência do impresso e não exploram novas possibilidades de criação artística multimidiática, tal como os *flipalbuns* ou *flipbooks*, que funcionam como uma mera transposição dos impressos para o meio digital e, por isso, não podem ser chamados de literatura eletrônica, por tudo que essa arte inovadora representa. A esse respeito, Hayles (2009) adverte:

Quando a literatura eletrônica ainda estava na infância, a maneira mais óbvia de pensar em telas era imaginá-las como páginas de um livro que eram viradas em apenas um clique [...]. Especialmente na primeira geração de literatura eletrônica a influência do texto impresso era aparente em toda a parte. [...] as características que então pareciam tão novas e diferentes – principalmente o *hyperlink* e a “interatividade” – existiam em um contexto em que a funcionalidade, a navegação e o *design* ainda se encontravam em grande parte determinados por modelos impressos (HAYLES, 2009, p. 75, grifo da autora).

No entanto, essas obras têm a sua importância no processo de evolução da literatura eletrônica e na difusão e democratização da literatura impressa, de forma que também contribuem para a formação do leitor contemporâneo. Mas quem garante que essas obras não transportam a literariedade do impresso para o computador na simples dinâmica de transposição? Quem pode assegurar que os ambientes de *storyplace*, que suportam obras como *La pelota dorada*, não alcancem os objetivos que se propõem? Não seriam essas obras também responsáveis pelo aumento na estatística de leitores da atualidade?

Um ponto pacífico é que a literatura eletrônica, independente de sua geração, em seu papel de revalorização das práticas computacionais, obriga o impresso a se reinventar e convida à reflexão em torno da própria mídia e da própria literatura. Diante disso, parece-nos que, mais uma vez, a sabedoria emiliana faz-se necessária para a relativização de conceitos cristalizados, a começar pelos conceitos de literariedade, de leitura e de leitor. Essa pode ser a chave para os novos tempos, uma reforma conceitual contra qualquer determinismo teórico e contra qualquer preconceito tecnológico.

Disso decorre a necessidade de pensarmos na formação do leitor e na cultura letrada, com ênfase nas transformações contemporâneas inseridas nos processos de leitura e de apreciação do literário, em uma experiência de descoberta e de prazer, considerando o advento das produções eletrônicas.

Nessa perspectiva, esse novo texto constituído para interface digital lança desafios a todas as esferas da leitura. O leitor é seduzido para um texto que exige a coleta de informações dispersas e fragmentadas para construir sua própria interpretação em uma nova dinâmica sensorial, cognitiva e comunicativa. Com os leitores constituídos em um novo perfil, o educador, por sua vez, convive com o desafio de formar o leitor dos diversos suportes de leitura, inclusive os tecnológicos, reconhecendo o valor cultural, histórico e formativo da literatura impressa e a importância de ensinar e democratizar a literatura por meio do literário, seja no meio impresso, seja no meio eletrônico.

5. A CHAVE DA MÍDIA



Pedrinho quis um livro. Andava interessado em saber se ainda era possível a leitura de livros. [...] Dona Benta, que estava assistindo àquela brincadeira, disse filosoficamente: – estou vendo que toda a cultura humana, guardada nas bibliotecas, está perdida. Tirar os livros das estantes já vai ser quase impossível. Abri-los é um trabalho e lê-los, letra por letra, caminhando de pé por baixo das linhas, é esforço lento e fatigante. Será uma verdadeira façanha de Hércules ler um livro todo (LOBATO, 2008, p. 91).

5. A CHAVE DA MÍDIA

Pedrinho quis um livro. Andava interessado em saber se ainda era possível a leitura de livros. [...] Dona Benta, que estava assistindo àquela brincadeira, disse filosoficamente: – estou vendo que toda a cultura humana, guardada nas bibliotecas, está perdida. Tirar os livros das estantes já vai ser quase impossível. Abri-los é um trabalho e lê-los, letra por letra, caminhando de pé por baixo das linhas, é esforço lento e fatigante. Será uma verdadeira façanha de Hércules ler um livro todo (LOBATO, 2008, p. 91).

Ao constatarmos os desafios que enfrentamos nas escolas da atualidade, entendemos o motivo pelo qual a afirmação ficcional de Lobato ecoa em nossos dias, com relevância, como o prenúncio de uma guerra que travamos hoje no território escolar: “Será uma verdadeira façanha de Hércules ler um livro todo” (LOBATO, 2008, p. 91). Mas por que a prática leitora vê-se ameaçada em um ambiente destinado à promoção da leitura e à difusão da cultura literária? Por que a formação do leitor na escola ainda é uma luta e não uma conquista? Revivendo a experiência dos personagens lobatianos, frente às mudanças provocadas por uma guerra e pela condição de apequenamento, pensamos como a boneca Emília que “para tudo haverá jeitos” (LOBATO, 2008, p.112). E um “jeito” que vislumbramos com esta tese é o diálogo entre a arte literária e a mídia-educação.

É justamente na tentativa de “dar um jeito” em nossas inquietações que enfocaremos as mídias. O objetivo é compreender melhor a relação entre estas e a educação, tomando a leitura como uma atividade central e articuladora dos meios e suportes. Com esse propósito, partiremos de uma esfera educacional mais geral para uma discussão particular sobre o diálogo entre as multimídias, sobretudo aquelas privilegiadas pela pesquisa, pela leitura e a literatura.

Nesse processo, entendemos que o primeiro olhar deve ser lançado aos leitores, tendo em vista que a ideia de leitor e a compreensão de seus interesses e de suas necessidades variam em diferentes contextos históricos, sociais e culturais, como nos ensina Jauss (1979). Assim, assumimos que o primeiro “jeito” para o enfrentamento dessa guerra é a reflexão em torno da geração eletrônica de leitores, aqueles que já sinalizam uma mudança significativa nos processos de interpretação e de recriação da cultura através de suas experiências com os textos mediados pelos livros impressos e pelas mídias.

5.1 A GERAÇÃO ELETRÔNICA: LEITORES EM MUDANÇA

Em meio às discussões contemporâneas acerca da globalização da cultura e da formação leitora na escola, o leitor da atualidade tornou-se uma questão central, que está atrelada, principalmente, às mudanças provocadas pelas mídias e à ideia de infância como um fenômeno cada vez mais global.

Assim como a literatura vê-se ameaçada diante das mídias, a infância tem sido apontada como uma categoria que é alvo de preocupações e de debates, e que está sob o risco de desaparecimento, com a incidência de crianças cada vez mais violentas, indisciplinadas, antissociais e sexualmente precoces. Há um anseio da própria sociedade de transformar as crianças em adultos, o que se reflete, inclusive, nas vestimentas infantis, cada vez mais reproduções de peças do universo adulto. Os brinquedos também aparecem como “preparação” para a vida adulta, direcionando profissões e estilos de vida dessa faixa etária. Em consequência, essas crianças entram no reino da adolescência muito “adultizadas” e relutantes às vulnerabilidades e condições próprias da infância (POSTMAN, 2005).

Esse discurso apocalíptico acaba engendrando uma série de entendimentos, cujo princípio considera os malefícios da presença das mídias. Buscando distanciar-se de uma visão polarizada, Buckingham (2006) mostra que, apesar da entrada maciça das mídias no cotidiano infantil, as crianças encontram formas de ressignificar esse acesso, não abandonando o momento da infância, mas participando desta de forma diferente do passado.

Discute-se os conceitos de “infância” e de “criança”, encarados como categorias que dialogam, mas carregando entre si particularidades. A primeira, sofrendo diferentes variações, a partir do contexto dos grupos sociais e a segunda apontada como categoria jurídica, vinculada a uma faixa etária e, portanto, invariável. Sendo assim, os conceitos de infância e criança continuam existindo sob diferentes enfoques.

Nesse contexto, a escola investe na abordagem da literatura como um texto moralizante e educativo, cujo objetivo é tolher uma infância em mutação e incutir valores há muito ultrapassados em uma sociedade globalizada e com poucos limites entre o mundo virtual e o mundo real. A impressão que temos é que, em meio às estratégias elencadas para o resgate da infância, não há um investimento político e

educativo em torno do ensino de literatura na escola, embora a literatura seja priorizada como um objeto de formação linguística e disciplinar.

Em contrapartida, as mídias assumem nesse cenário de uma suposta guerra à infância, papéis contraditórios, como bem coloca Buckingham (2007):

de um lado, elas são o veículo primordial em que se travam debates correntes sobre a natureza em mutação da infância – e, nesse processo, sem dúvida contribuem para o crescente sentimento de medo e pânico. De outro lado, no entanto, as mídias são frequentemente acusadas de serem as *causas* originárias de tais problemas – de provocar indisciplinas e comportamentos agressivos, de inflamar a sexualidade precoce e de destruir os laços sociais saudáveis que poderiam prevenir sua ocorrência. [...] E as mídias são agora rotineiramente condenadas pela “comercialização” da infância – pela transformação das crianças em consumidoras vorazes, levadas pela sedução enganosa dos publicitários a desejar aquilo que não precisam (BUCKINGHAM, 2007, p. 16, grifo do autor).

Essa tem sido a função ambivalente atribuída oficialmente às mídias em alertas políticos e educativos que dificilmente as responsabilizam pelo consumo da literatura e pelos avanços no campo da leitura, ainda que os indicativos refiram-se à aquisição da leitura como habilidade de decodificar ou de relacionar-se com o mundo social circundante. Em consequência, quando o assunto em pauta é a criança leitora da atualidade, o diálogo entre a mídia e a leitura literária ainda é negligenciado e desconsiderado como um caminho para o fim de uma guerra travada contra a infância e contra os objetos culturais com potencial para respeitar e para perpetuar a condição de ser criança, mesmo que em suas mutações.

Quando olhamos para os leitores de hoje, compreendemos que, do mesmo modo que a ideia de infância como uma construção social já é um ponto pacífico, a ideia de leitores como sujeitos passíveis de uma descrição teórica, analisável e distanciada de uma situação real e histórica já foi rejeitada pelos estudiosos da literatura e tem sido refutada nas concepções mais amplas de leitor, inclusive nas relacionadas às mídias. Além dos discursos científicos e acadêmicos sobre esses leitores, as mídias, e da mesma forma a literatura – ainda que enxergadas como dicotômicas – produzem, a seus modos, ideias sobre a infância (ainda que difundidas pelos adultos), já que “tanto as modernas mídias eletrônicas como em formas mais tradicionais como a literatura infantil – também pode ser vista como apoio para ideologias da infância particulares” (BUCKINGHAM, 2007, p. 27).

A literatura, no decorrer de sua história, ensinou-nos acerca da infância e da própria arte literária, por meio do registro das recepções e das expectativas dos leitores (JAUSS, 1979). Mais ainda, apontou os papéis que os leitores experimentam no percurso de uma história e de uma arte que se recria em face das novas tecnologias que convocam a prática da leitura. É evidente que o conceito de literário tem se ampliado, com o advento das mídias e das tecnologias. A internet, especialmente, trouxe a possibilidade de acesso ao acervo literário disponível, em versões digitalizadas, assim como fornece canais propícios à recriação da arte da palavra, por meio da escritura de textos em *blogs* e nas demais redes sociais. A cultura do papel tem cedido espaço para a leitura na tela e para combinações híbridas e criativas que relacionam som, imagem e animação. Há, portanto, espaço para o uso das diversas possibilidades do uso do texto literário, em que a criança leitora amplia o seu escopo de atuação, passando de mera consumidora a produtora de textos diversos.

As mídias, por sua vez, embora “demonizadas” pelos discursos vigentes e generalizados, debatem sobre as mudanças da infância e atendem a uma criança mutável e a um leitor aberto à multiplicidade de experiências que, em uma relação dialética, alimenta as mídias orientando seus novos modos de produção. Assim, as mídias constroem e reconstroem a infância, na medida em que são construídas por ela.

Nessa direção, não podemos ignorar que a ideia da criança leitora integrante de uma geração eletrônica não pode ser generalizada, em função de ideologias, de poderes e de práticas de exclusão que limitam a condição de ser criança ativa, já que “nenhuma invocação da ideia de infância – pode ser neutra. Ao contrário, qualquer discussão nesse campo é inevitavelmente informada por uma *ideologia* da infância” (BUCKINGHAM, 2007, p. 25). Assim, enquanto os pesquisadores e teóricos preveem o encontro com uma criança produtora de cultura, leitora atuante e usuária crítica dos computadores e dos livros, alguns infantes (como os sujeitos desta investigação) ainda aguardam encontro com um livro, na sua versão impressa, sem grandes possibilidades de ressignificar os objetos culturais.

A despeito das realidades divergentes, experimentadas pelos leitores de variados contextos históricos e sociais, ainda se investe na ideia inatista e essencialista de que a criança estabelece uma relação natural e imediata com as mídias, de modo que a nova geração de leitores, conhecida como geração eletrônica

ou de nativos digitais, possui habilidades e qualidades intrínsecas a ela e já carrega uma espécie de letramento midiático, condição negada aos adultos, que geralmente apresentam uma relação de medo, de insegurança e de resistência às novas tecnologias. Inclusive, a publicidade tem explorado essa imagem de “criança midiatizada” para mostrar o abismo existente entre adultos e crianças no que se refere à desenvoltura no uso de equipamentos tecnológicos.

Em diversas circunstâncias, a relação das crianças com as mídias é enxergada de uma forma negativa, tendo em vista que é atribuído a essas mídias o poder de promover a morte da infância, de explorar sua vulnerabilidade e de corromper a sua inocência. Porém, há outra vertente mais positiva e favorável às novas tecnologias que enxerga os computadores como oportunidades para a criatividade, para a autorrealização e para a libertação das crianças, e, também, para a produção e difusão de textos, sejam eles escritos ou imagéticos. Assim, como afirma Buckingham (2007), os defensores da chamada geração eletrônica

sugerem que as mídias contemporâneas preferidas pelos jovens têm qualidades fundamentalmente diferentes daquelas da geração de seus pais. As novas mídias são vistas como mais democráticas que autoritárias, mais diversificadas do que homogêneas, mais participativas do que passivas. Avalia-se que elas engendram novas formas de consciência entre os jovens, que os levam além da limitada imaginação de seus pais e professores (BUCKINGHAM, 2007, p. 67).

Nesse contexto, a mídia-educação configura-se como área emergente no cenário educativo, ancorada principalmente nas áreas da educação e da comunicação. Ela vem se despondo nos estudos acadêmicos como possibilidade de compreender as relações entre criança e cultura. Trata-se de um campo de pesquisa e de intervenção recente e abrangente, envolvendo a educação com as mídias, através das mídias e para as mídias (RIVOLTELLA, *apud* FANTIN, 2011).

Em outras palavras, a mídia-educação preocupa-se com o processo de ensinar e aprender sobre os meios de comunicação, na perspectiva de desenvolver a compreensão crítica e a participação ativa. É, também, vinculada ao ensino e a aprendizagem acerca dos meios, com vistas a desenvolver as capacidades crítica e

criativa das crianças. Objetiva, especialmente, a inserção crítica das crianças e jovens na cultura das mídias presentes em seu contexto.

Na visão de Tufte e Christensen (2009), os debates sobre a mídia-educação voltam-se para a importância do acesso às mídias, da avaliação e da análise do ensino (da mídia-educação), em uma perspectiva crítica. Nessa direção, apresentam os termos “criação de conteúdos digitais” e “mídia-educação escolar” para se referirem ao desafio dos educadores de construírem, juntamente com os aprendizes, uma comunidade prática de mídia (crítica e criativa). Para isso, a escola deve considerar que as crianças usam as mídias de modo convergente e interativo, como parte integral de seus cotidianos. É justamente nessa proposição à escola que os autores conceituam a mídia-educação, definindo-a

como um conceito dinâmico que constantemente reflete a conexão entre as crianças, os jovens e os meios de comunicação – durante seu tempo de lazer e nas instituições educacionais – e que se desenvolve na fronteira de tensão entre as práticas, os conhecimentos empíricos e as teorias mídia-educacionais. Estamos lidando com um conceito ainda não determinado por uma dada metodologia, mas que se desenvolve em uma correlação educacional e busca desenvolver uma visão abrangente no interior de seu campo (TUFTE; CHRISTENSEN, 2009, p.102).

Dentro dessa concepção, esses autores alertam para a necessidade de uma pedagogia das mídias, em que a mídia-educação seja concebida como uma área profissional, uma área de pesquisa e uma área de ensino, de modo que as mídias sejam abordadas nas escolas como objeto de aprendizagem e como recurso que perpassa uma dimensão curricular transversal, por meio de princípios, de métodos e de instrumentos conceituais.

Ainda na perspectiva da mídia-educação, defendida por Belloni (2010) como um campo de pesquisa que alia educação e comunicação e que busca a compreensão das mídias em uma dimensão educacional, é importante trazermos para o centro da discussão acerca das novas gerações de leitores, a infância como uma categoria social que, no Brasil, assume duas características marcantes: a desigualdade e a exclusão. Com essa visão, a autora invoca o conceito de novos excluídos, os *homo sacer* (AGAMBEN apud BELLONI, 2010), resultantes de uma

condição social e econômica de pobreza, reforçada, progressivamente, pela socialização escolar.

Os “novos excluídos” das sociedades centrais e periféricas do capitalismo globalizado seriam novos espécimes de *homo sacer*, cuja vida – *nua* – pode ser retirada impunemente. São indivíduos definidos negativamente, por aquilo que não têm; são os “sem” – sem-teto, sem trabalho, sem domicílio fixo, sem-documentos –, cujos vínculos sociais e familiares foram rompidos. Fazem parte desse contingente de pessoas “banidas” das sociedades contemporâneas (BELLONI, 2010, p. 25, grifos da autora).

Essa situação de exclusão e de desigualdade especifica os leitores de nossa pesquisa, pois, apesar das estatísticas animadoras em torno do acesso à educação, eles ainda compartilham a condição de risco social e a falta de acessibilidade ao computador e à rede conectada de internet, bem como aos objetos culturais da tradição clássica e impressa. Não há como negar que a miséria extrema caracteriza a quase totalidade da infância brasileira; mesmo assim, admitimos a existência de muitas situações diversas, complexas e desiguais que ainda não foram suficientemente exploradas. O que não podemos esquecer é o fato de que os leitores sujeitos da nossa pesquisa pertencem a um grupo social desfavorecido, que, de certa forma, tem a escola como um meio de integração e de acesso a benefícios, como o acesso às mídias eletrônicas, por exemplo.

Nesse sentido, o quadro político e econômico apresentado é determinante para a compreensão da nova geração de leitores, percebida pela sociedade de modos diversos: ora sendo vista como um grupo passivo e ameaçado pelas mídias, ora como um grupo que tem uma sabedoria natural para se relacionar com as novas tecnologias, sobretudo com o computador. Não obstante, o que a nossa pesquisa revela é que, independente da situação socioeconômica, as crianças leitoras compartilham algumas especificidades no encontro com o ambiente virtual, que se diferenciam das características dos leitores dos meios impressos, como a disposição para a experimentação das mídias de um modo geral, a presteza perceptiva e cognitiva, a liberdade de realizar uma leitura imersiva com amplas possibilidades de escolha e rotas de ressignificação, o movimento empreendido e o papel de programador (SANTAELLA, 2004).

Um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multiselencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, música, vídeo etc. [...] 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. [...] Com relação ao leitor imersivo, parti da hipótese de que a navegação interativa entre nós e nexos pelos roteiros alineares do ciberespaço envolve transformações sensórias, perceptivas e cognitivas que trazem consequências também para a formação de um novo tipo de sensibilidade corporal, física e mental (SANTAELLA, 2004, p. 33).

Em concordância com essa percepção, reconhecemos que os leitores da geração eletrônica realizam ações diferenciadas e perceptivas, implicadas por processos de decodificação e de elaborações cognitivas, que se mostram específicos ao tratamento de comandos e dados semióticos em um ambiente multissensorial. Também entendemos que, embora não detenha a posse dos aparelhos midiáticos e tecnológicos, a criança “excluída” apresenta predisposição para acessar esses bens de diferentes formas, quando presencia o uso dos *smartphones* dos adultos, dos computadores em *lan houses*, dentre outras maneiras. E, quando o acesso ocorre na escola, mesmo que não haja um trabalho pedagógico sistematizado, as possibilidades de ampliação do conhecimento se ampliam.

Coll e Monereo (2010) explicam essas mudanças cognitivas esperadas nos novos leitores, com base na metáfora de “nativo digital” introduzida por Marc Prensky (apud COLL; MONEREO, 2010). Com base nessa metáfora, podemos distinguir os leitores provenientes de uma cultura impressa, chamados imigrantes digitais, os quais precisam se adaptar às novas modalidades de interação e comunicação digital, e os nativos digitais que já desenvolvem uma vida em interação com o ciberespaço. Estes últimos constroem, em suas práticas cotidianas, habilidades sociais, educacionais e comunicacionais diferenciadas, o que inclui

a forma como eles se comunicam, encontram, relacionam e socializam com os outros; a maneira pela qual buscam, criam, compartilham, trocam e colecionam informações; suas condutas na compra e venda de bens de consumo; as formas como jogam e se divertem; o modo como colaboram, aprendem e avaliam suas conquistas; e a maneira pela qual analisam os problemas e divulgam suas ideias e conclusões. Em suma, novas práticas e rotinas sociais que configuram um novo cidadão em uma nova sociedade: a renomada sociedade em rede (COLL; MONEREO, 2010, p.100).

No campo da leitura e da escrita, os nativos digitais utilizam-se de uma ampla gama de estratégias, o que inclui a publicação de diferentes textos (diários, textos informativos, textos científicos, textos literários, textos imagéticos etc.). Há, também, a construção de um vocabulário específico, com a ressignificação de termos da norma padrão da Língua Portuguesa, passando pela incorporação de expressões estrangeiras.

Dentre essas habilidades desenvolvidas pelo leitor dos dias de hoje, interessa-nos, de modo particular, as competências mais relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem em uma perspectiva de formação leitora. Identificamos, portanto, nos contrastes entre a condição de novos excluídos e de nativos digitais e em meio às mudanças cognitivas, sensoriais, sociais e motoras apontadas pelos autores supracitados, os comportamentos e as ações mais recorrentes em nossos sujeitos leitores, dentre as quais destacamos:

- a necessidade de acesso irrestrito e autônomo às obras digitalizadas e eletrônicas e à rede de internet, chegando até a “fugir” dos comandos de leitura e de registro da experiência no *blog* para divagar pelo ciberespaço, em uma atitude de autogestão da informação, com base em critérios pessoais e pouco sofisticados;
- a grande disposição para localizar, explorar e compartilhar as descobertas decorrentes dos objetos de leitura, com vistas à construção de uma prática comum ou de um sentimento de comunidade;
- a habilidade de construir conhecimentos a partir de informações mediadas e imediatas, que compõem o tecido híbrido da rede digital, o que se traduz em impressões, pensamentos e sentimentos expressos verbalmente ou registrados nos instrumentos de pesquisa;
- a relação sensorial com a máquina e com os textos veiculados pelo ambiente virtual, com indicativos de uma relação social, afetiva e corporal, ora com o texto, ora com o meio;
- a fácil aceitação do *blog* como um lugar de expressão das experiências pessoais e, consequentemente, de exposição das habilidades e fragilidades leitoras. Em decorrência, presenciamos a

assunção da identidade leitora dos sujeitos e o estabelecimento de um vínculo emocional com os leitores da comunidade;

- a baixa exigência na validação das informações e na legitimação dos textos como materiais que atendem às suas necessidades e aos seus interesses. A despeito da tentativa de uma abordagem crítica pelos procedimentos de pesquisa, os leitores mostram-se acríticos e abertos diante de materiais veiculados pelo computador, sobretudo pela internet, como se a simples presença e difusão na rede já atestasse a qualidade e a relevância dos materiais apresentados;
- o uso de representações em mutação a respeito da leitura, da literatura e do computador, em concepções que estão em trânsito e que dependem das práticas de interatividade;
- a possibilidade de aprender sobre os meios e sobre os gêneros, na prática interativa em si, em uma experiência metalingüística, que ensina mais pelas vivências do leitor em trânsito do que pelas interferências externas de um mediador voltado para a formação desse leitor que já está imerso;
- a atenção dedicada aos interlocutores que compartilham da mesma prática leitora, principalmente para os que transitam pela mídia comum, de modo que potencializam uma atenção multifocal e cognitivamente produtiva;
- a atuação como produtor de conhecimentos, como programador de enredos e como formador de leitores que, direta ou indiretamente, são influenciados pelo *blog*, pelos acessos aos textos de literatura eletrônica e pelas informações acerca da leitura em *flipalbum*.

Nesse processo de particularização dos nossos leitores e de reflexão em torno da geração eletrônica, compreendemos que, após um trabalho sistemático de formação leitora e literária via computador, os sujeitos inauguraram novas funções cognitivas e passaram por um processo de naturalização dos sistemas culturais de conhecimento e dos objetos de ensino que privilegiamos.

Em consequência, sofreram impactos das TICs sobre suas cognições, em fases apontadas por Coll e Monereo (2010) como um processo de incorporação e de

interiorização de diferentes sistemas culturais de comunicação e representação, com a criação de metáforas expressas em novas formas de interpretar o mundo, de novas categorias cognitivas, com a potencialização das atividades intelectuais e habilidades psicológicas e a internalização de modos e ferramentas simbólicas.

Considerando o nosso trajeto do meio impresso para o computador e do computador para o meio impresso, não podemos ignorar que essas mudanças cognitivas identificadas nos novos leitores são amplamente determinadas pela bagagem cultural e simbólica que já carregam e pelas habilidades refinadas no contato com os textos, tais como a capacidade de abstração. Nessa direção,

poderíamos dizer que cada uma dessas revoluções tecnológicas deu lugar a uma nova forma de representar e conhecer o mundo; ou seja, que poderíamos falar de uma mente letrada (ou alfabetizada), de uma mente crítica (que tem acesso aos textos impressos e pode dialogar com eles, gerando uma nova racionalidade crítica e científica) e a mais recente, de uma mente virtual. [...] Dado o caráter genético de nosso modo de análise, devemos assumir que essa mente virtual é um produto da evolução cultural e cognitiva dessas mentes letradas e críticas anteriores (COLL; MONEREO, 2010, p. 105).

Sabemos, portanto, que embora os leitores estivessem com as mentes mediadas pelas TICs, recorriam, ainda que de modo implícito e inconsciente, aos conhecimentos construídos e às habilidades desenvolvidas na relação cultural e educativa com os meios impressos. Assim, ainda que os suportes impressos desapareçam, e que a leitura de um livro se torne uma façanha de Hércules, como ponderou Dona Benta (LOBATO, 2008), podemos prever que a cultura leitora em torno dos impressos irá persistir e se perpetuar, mesmo que os leitores, em contato sistemático com as TICs, passem do estágio de nativos digitais para o estágio de proficientes e habilidosos e, com isso, possam executar funções leitoras inovadoras com naturalidade e, consequentemente, construir “[...] uma identidade distribuída entre os diversos cenários virtuais nos quais normalmente se desenvolvem” (COLL; MONEREO, 2010, p. 101).

É importante acrescentarmos que os nossos leitores, pelas condições sociais desfavoráveis que compartilham, estão inseridos nas estatísticas abordadas por Belloni (2010), que explica a presença maciça da televisão nos domicílios brasileiros e a ausência de computadores, com um percentual de 15% para a posse de um

computador e de 11% para o acesso à internet, em um universo de 49,2 milhões de domicílios investigados, conforme pesquisa do IBGE, realizada em 2004 (apud BELLONI, 2010). Mesmo assim, segundo informações do Comitê Gestor da Internet (CGI), o número de domicílios brasileiros equipados com computadores vem crescendo, a exemplo da mudança de 17% em 2005 para 20% em 2006 e 24% em 2007. Já os domicílios com acesso à internet aumentaram de 13% em 2005 para 14% em 2006 e 17% em 2007. Diante disso, é importante situarmos as diferenças sociais e regionais, considerando que muitos dos nossos sujeitos nunca acessaram a internet e nunca haviam utilizado o computador, embora se registre, em nossos achados, um percentual de 17,4% para o uso do computador fora do ambiente escolar. Os dados supracitados reafirmam a necessidade da existência de outros espaços sociais que assegurem o acesso ao computador conectado à internet, como é o caso da escola.

Em meio a essa realidade, muitos dos nossos leitores em formação tiveram o seu primeiro encontro com a literatura mediado pelo ambiente escolar, onde tiveram a oportunidade de acessar textos literários pela rede. No entanto, essa experiência não ocorre (tal como ocorreu na investigação) de forma sistemática e intencional, com a exploração de gêneros, suportes e recriações que possibilitem um novo olhar sobre os objetos culturais. Dessa maneira, a maioria esmagadora de nossos leitores, em seus contatos assistemáticos com o computador, relataram acessos ao computador, para a leitura de textos literários suportados em páginas estáticas, com baixíssima incidência de acesso à literatura eletrônica e de contato com o *flipalbum* ou *flipbook*.

Apesar desse quadro, nossos aprendizes fazem parte da geração de leitores em mudança e apresentam as mesmas necessidades dos alunos que compõem as regiões e as classes sociais mais privilegiadas. Frente a essa realidade, reafirmamos as contribuições das mídias para a produção de evoluções no leitor e para a sua formação em uma perspectiva mais geral, uma vez que desempenham um papel de guardiãs e difusoras dos valores sociais e culturais indispensáveis à vida na atualidade. Além disso, seus dispositivos são imprescindíveis à socialização e à educação das novas gerações, já que possibilitam a acessibilidade ao mundo, tal como ele se apresenta, a construção de representações e de aprendizagens. A esse respeito, Belloni (2010) é categórica ao afirmar que

as mídias eletrônicas [...] vêm funcionando nas últimas décadas como dispositivos extremamente eficazes de socialização das novas gerações, não apenas porque fornecem os conteúdos (heróis, personagens, valores e representações) com os quais eles vão construir seu imaginário e suas próprias representações. A importância das mídias nos processos múltiplos, variados e diferenciados de socialização de crianças e adolescentes na maioria dos países do mundo é incontestável. [...] Estabelecem relações com essas mídias, apropriam-se de seus conteúdos e as integram em suas vidas cotidianas. [...] O computador pode ser uma ferramenta pedagógica muito eficiente na melhoria da autoestima desses jovens, sempre que associado a uma proposta pedagógica inovadora (BELLONI, 2010, p. 61).

Essas constatações reafirmam a importância das mídias na escola, considerando os perfis, as competências e as necessidades dos novos leitores. Nesse sentido, as instituições educativas se transformam em espaços de criação de cultura e incorporação de produtos culturais e práticas sociais. Porém, embora esse ponto de vista seja consensual e as concepções em torno das mídias estejam mais otimistas na refutação da neutralidade do usuário leitor e no determinismo tecnológico em torno dos processos de transformação social e educativa, a escola pública ainda está longe de ser um lugar de distribuição democrática das mídias, pois, apesar de o governo federal ter investido, nos últimos anos, em projetos que contemplavam a compra de equipamentos tecnológicos para as escolas, além de promover cursos de qualificação para professores voltados para o uso competente das mídias em solo educativo, a chegada desses aparatos, bem como seu uso crítico e criativo ainda é uma realidade distante.

Na verdade, o que percebemos no cenário educacional brasileiro e, no contexto de nossa pesquisa, de modo particular, é que as mudanças no comportamento do leitor, sobre as quais discorremos acima, não estão sendo acompanhadas pela instituição escolar, de modo que continuam a agravar as desigualdades e a produzir discrepâncias entre o ensino e o perfil das novas gerações de aprendizes.

Na obra *Homo zappiens: educando na era digital*, Veen e Vrakking (2009) revelam que as novas gerações de leitores não apresentam um comportamento coerente com a linearidade das abordagens de ensino escolares, já que o *homo zappiens*, “[...] aprende muito cedo que há muitas fontes de informação e que essas fontes podem defender verdades diferentes. Filtra as informações e aprende a fazer

seus conceitos em redes [...]. A escola não parece ter muita influência em suas atitudes e valores" (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 30).

É, portanto, ponto pacífico entre os educadores o fato de que o perfil dos novos aprendizes demanda novas abordagens e métodos de ensino para que se consiga manter a atenção e a motivação na escola, tendo em vista que o comportamento social dos educandos tem sido fortemente influenciado pelo contexto social e, mais seguramente, pela presença das tecnologias digitais.

Assim, enquanto o Pedrinho de Lobato (2008) anseia por um livro, em meio aos desafios de um novo mundo acometido pelo apequenamento, os leitores de nosso tempo anseiam por livros, por computadores e pelas mídias que ressignificam um mundo acometido por transformações e, sobretudo, por uma escola que possa promover esse encontro crítico e prazeroso com os desafios da atualidade. Agora, vejamos como a escola tem respondido às novas gerações eletrônicas e aos anseios dos tantos pedrinhos que buscam aliar a leitura de um livro com as atividades exigidas às gerações eletrônicas.

5.2 A MÍDIA-EDUCAÇÃO E A ESCOLA: UM NOVO PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO?

Em resposta aos tantos pedrinhos que fazem eco ao personagem lobatiano (2008) na busca por uma escola de seu tempo, convocamos para a nossa breve reflexão acerca das relações entre a mídia e a escola, a voz de Paulo Freire em seus diálogos com Sérgio Guimarães (FREIRE; GUIMARÃES, 2003) a respeito do lugar das mídias na educação de nossas crianças e jovens.

Decerto as mídias estão presentes no cotidiano das crianças, inclusive no cotidiano das crianças que pertencem às classes sociais mais desfavorecidas. Quando falamos especificamente do computador, observamos que, embora esse acesso seja mais frequente entre as crianças das classes mais favorecidas, os alunos da escola pública acabam tendo acesso à cultura multimidiática dessa máquina, por meio de outras mídias, a exemplo da televisão, ou por meio indireto, pelas experiências dos que os acercam (BELLONI, 2010).

Diante dessa realidade, Freire (2003) adverte que um perigo potencial da atualidade é que a escola se torne uma barreira para que os seus alunos não acompanhem seu tempo, pois “[...] uma das coisas mais lastimáveis para um ser

humano é ele não pertencer ao seu tempo. É se sentir, assim, um exilado no tempo" (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 24). Dessa maneira, as mídias não devem ser consideradas como boas e ruins em si mesmas, mas como resultados dos avanços da tecnologia, da criatividade humana, inclusive da prática educacional.

Assim sendo, torna-se imperativo que os educadores reconheçam a influência das mídias sobre as nossas crianças e sobre nossos jovens, partindo do entendimento de que

os educadores não podem, de maneira nenhuma, no mundo de hoje, silenciar ou simplesmente botar entre parênteses este problema. É preciso ver o que fazer durante o período em que os meios de comunicação estão preponderantemente nas mãos de um poder antipopular, por exemplo. De um poder que não opta pelo povo, pelas classes populares. Como educadores, temos de saber o que fazer para minimizar esse poder exacerbado nas mãos de um grupo antipopular, para aumentar a capacidade crítica das grandes massas populares, sobre quem recai o peso dos comunicados. Na verdade, o que se está fazendo, em grande parte, com os meios de comunicação, é *comunicado!* Em lugar de haver comunicação real, o que está havendo é transferência de dados, que são ideológicos. [...] Aos educadores que não estão satisfeitos com essa concepção consumista do mundo, cabe ver o que é possível fazer como antídoto à alta força manipulativa ou ideologizadora de alguns desses meios de comunicação (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 26, grifo dos autores).

Por meio desse viés político, Paulo Freire (2003) fala da importância de os educadores não ignorarem os meios de comunicação, nem tampouco resistirem a eles, reconhecendo o seu potencial para a formação da criticidade dos sujeitos, dentro e fora da escola. Em outras palavras, o autor admite que se as mídias estão presentes na vida dos aprendizes, de forma maciça e indiscriminada, de modo direto ou indireto, que sejam aproveitadas como objetos de compreensão e de reflexão da sociedade, por meio de uma prática pedagógica que as interroga e que as discute, atribuindo-lhes uma dimensão propriamente comunicativa e educativa.

Na experiência que realizamos, as mídias atenderam a um propósito educativo, em um processo crítico e reflexivo, de aprendizado por meio dessas mídias e sobre as mídias, na busca constante pela resposta à pergunta: é possível ler literatura no computador? O computador pode contribuir para a formação literária? As respostas foram surgindo por uma metodologia de pesquisa e de ensino que propiciou a discussão e a comunicação em torno das mídias, em que as vozes

dos sujeitos interlocutores foram priorizadas como fontes indicadoras para a construção dos dados.

Com essa perspectiva de ensino e de pesquisa, aproximamo-nos do escopo teórico da mídia-educação, tendo em vista a nossa interface entre a leitura, a mídia e a educação escolar. Assim, é preciso considerarmos as delimitações desse diálogo marcado pelo intercâmbio com a prática pedagógica, em meio à amplitude do campo midiático e às pesquisas mais direcionadas para as comunicações. Por meio dessa relação entre os campos, a mídia-educação é assumida como um conceito dinâmico, amplo e aplicável em favor de uma pedagogia dos meios, pelos meios e para os meios de comunicação. Assim sendo, por considerar as mídias como ferramentas pedagógicas que têm grandes contribuições a dar no campo das múltiplas aprendizagens e das áreas de ensino, e como objetos multifacetados constituintes de um campo de conhecimentos específicos, que atravessa as áreas como um possível “tema transversal”, assumimos esse conceito como norteador da prática de ensino de literatura pela via multimidiática do computador (BELLONI, 2005).

Com base nesse conceito, entendemos que o ensino empreendido por meio de uma via metodológica multirreferencial e fundada na interlocução com os sujeitos reais de uma dada situação, proporcionou um aprendizado por duas vias: das mídias no ensino de literatura; e da literatura no uso crítico e criativo das mídias. Para esse duplo fim, as mídias assumiram um lugar mais amplo e comprehensivo no universo da escola, o que permitiu algumas reflexões em torno do lugar dessas novas tecnologias nesse universo.

De modo específico, elegemos como meios de interlocução entre a prática leitora e a formação literária, gêneros e suportes que agregassem valores ao ensino e à aprendizagem de literatura, que fossem possíveis de ser utilizados e implementados em contexto escolar e que, em contrapartida, fossem desafiadores, para além do que Coll e Monereo (2010) chamam de alfabetização informacional ou digital (entendida pelos autores como uma ampliação do conceito relacionado à competência diante da cultura letrada, da produção e da compreensão de textos diversos, associando essa capacidade para o uso das tecnologias da informação e da comunicação), de modo a proporcionarem o desenvolvimento do prazer de ler e uma reflexão que articulasse os meios privilegiados e a leitura como atividade formativa. Ainda no campo da alfabetização, Buckingham (2005) lança o conceito de

“alfabetização midiática”, como sendo a aquisição de conhecimentos e competências específicas, que habilitam os sujeitos a interpretar e valorar, a partir de critérios, os produtos midiáticos à disposição, além de considerar a faceta da produção, como ingrediente indispensável nesse processo. Nesse sentido, a leitura competente de textos literários pelo suporte informático, está inclusa dentro desse processo de alfabetização, o que requer o desenvolvimento de uma série de habilidades que capacitam o sujeito para o encontro com a arte literária.

Nesse processo, o *computador* e o *livro* foram assumidos como suportes que podem ser entendidos como convergentes de práticas leitoras e como mídias, na medida em que comunicam por si e que medeiam comunicações mais indiretas com outras mídias e com o universo virtual de informações infinitas. A literatura, por sua vez, foi compreendida em sua condição de arte e de comunicação, consolidada por sua força cultural e histórica e de reconhecida relevância nesse tempo, ao ponto de ser recriada pelos suportes tecnológicos e pelos gêneros textuais digitais.

Dentre as multimídias que integram o computador, utilizamos a *internet* para acesso à *literatura eletrônica* como gênero recriado para interface digital e para a construção interativa de um *blog*, que extrapolou a função de instrumento de pesquisa e alcançou a conotação de uma rede de diálogo intercultural entre a cultura impressa e a cultura eletrônica, entre processos cognitivos diferenciados e entre a escola e a sociedade, com base nos encaminhamentos de Coll e Monereo (2010) para a escola, no sentido de que se impõe

[...] a necessidade de criar redes sociais, dentro e fora da sala de aula, que sustentem, acompanhem, protejam e orientem os alunos na adequada utilização das TIC. Para isso, precisamos de educadores que sejam capazes de estabelecer um enlace eficaz entre ambas as culturas e “cognições”; profissionais que, dominando o código dos textos convencionais (lembremos que, para navegar eficazmente na internet, ainda é preciso dominar a linguagem canônica), conheçam e utilizem de forma competente os recursos que as TIC oferecem e possam coordenar adequadamente o que ocorre em situações educacionais presenciais com as experiências educacionais que oferecem as TIC (COLL; MONEREO, 2010, p.112).

Nessa recriação, o leitor encontra recursos virtuais, que permitem novas experiências sensoriais, aguçando e refinando os sentidos. Ao incrementar a experiência leitora, a literatura mostra-se aberta a novas possibilidades,

acompanhando as transformações tecnológicas e atraindo um perfil de leitor que prefere ler fazendo uso de equipamentos sofisticados e tecnológicos, que transformam a leitura em uma atividade cada vez mais fluente, dinâmica e interativa.

O uso do *blog* no contexto da pesquisa buscou essa interlocução com o caráter social das mídias, de modo que a escola não se fechasse em uma ponte virtual aberta aos textos, porém estática em termos de interatividade com a rede mundial e com a realidade que se impõe por trás dos muros que a circundam.

Nesse sentido, para além das conceituações já apresentadas em outros capítulos desta tese, é fundamental situarmos o lugar e a percepção das mídias, justificando suas escolhas. Sobre o *flipalbum* ou *flipbook*, podemos afirmar que se trata de uma recriação digital, fundada nos moldes do impresso. Seu uso é mais restrito e privado a grupos que se ocupam dessa transposição do literário para algum meio específico. Em outros casos, há incidências de obras que são criadas exclusivamente para o ambiente virtual e se aproximam da silhueta de um *flipalbum*, com páginas que são folheadas ao clique do leitor e que se assemelham ao suporte impresso. Para Hayles (2010), esse texto pode ser considerado um tipo de literatura eletrônica, da primeira geração de textos criados especialmente para uma interface digital, já que “essas histórias são muitas vezes identificadas como precursoras dos hipertextos eletrônicos” (HAYLES, 2010, p. 77).

No contexto de nossa investigação, o *flipalbum* marcou um trajeto de volta ao livro, atuando como um andaime para o meio impresso, de modo que os leitores pudessem tomar consciência dos suportes e de suas interferências nos modos de ler e de apreciar o literário. Na escolha dos gêneros e dos suportes, vislumbramos o desafio de promover a leitura multimodal, que foi amplamente possibilitada pela presença das mídias, já que favoreceram a interação com a linguagem híbrida e com manifestações artísticas criativas e inovadoras, na articulação com novos modos de produzir significado (COPE; KALANTZIS, 2003).

A literatura impressa e, depois, a literatura eletrônica, trouxeram a esta discussão a dimensão artística, invocando a perspectiva da estética digital, explorada por Priscila Arantes (2005), em sua obra *Arte e mídia*. Conforme defende a autora, as novas tecnologias trouxeram inúmeras transformações para o campo das artes, provocando rupturas com movimentos artísticos que antecederam o século XX e influenciando, de modo determinante, a construção das bases para uma arte contemporânea, com diversas produções artísticas. Dessa maneira, tal como

aconteceu com a literatura, a arte, de um modo geral, buscou superar os limites do objeto e da obra de arte acabada e se preocupou com a participação do público. Em consequência, a partir do século XX, muitos artistas passaram a trabalhar de forma mais sistemática na interface entre arte, ciência e tecnologia, construindo um princípio básico constituinte da literatura, seja a impressa ou a eletrônica, isto é,

a arte se mistura com a vida, e o público é chamado a “viver” a obra. No lugar do mutismo contemplativo há uma produção que reclama a participação do espectador. Ao mesmo tempo, a participação ativa do espectador na produção da obra de arte sugere a idéia de processo, chamando a atenção para a maneira como a obra se manifesta entre o público (ARANTES, 2005, p. 37).

Seguindo esse raciocínio, as produções artísticas criadas para interface digital têm buscado estabelecer uma relação aproximada com os leitores, construindo modos de interação que propiciam a interação e a convocação dos seus usuários para participarem não apenas como consumidores mas também na condição de produtores de textos literários e digitais.

Manuel Castells (2001) já advertia sobre a convergência da tecnologia com a arte, como um resultado da revolução da tecnologia da informação, por meio de um processo em que se torna difícil distinguir o que é arte do que é tecnologia, tal como observamos em obras como *Birds singing other birds’song*, de Maria Mencia, publicada na Coletânea de Literatura Eletrônica (2009) e melhor explorada no capítulo anterior. Já Pierre Lévy (2004) aponta para o fato de que o hibridismo entre a arte e a tecnologia tem como matéria-prima temas importantes da cultura digital ou cibercultura, tendo como metáfora a ideia de um sujeito coletivo. Assim, os teóricos sinalizam uma autêntica transdisciplinaridade entre os fenômenos culturais, em que não há limites para o diálogo entre arte e tecnologia.

Entendemos, assim, que a literatura eletrônica desmistifica certos valores da literatura convencional, colocando em evidência a interatividade e a coautoria dos processos estéticos contemporâneos, de modo que as obras não se sustentam mais como resultados da genialidade de um autor ou como julgamento de críticos isolados. Do mesmo modo, a literatura constituída para o meio digital também reúne a multimodalidade e a hibridização em uma única proposta artística, pois,

seja pela mistura entre suportes e meios antes separados, seja pela participação do público na obra, no âmbito das mídias digitais esse processo de hibridação torna-se mais complexo. Isso não significa dizer que já não havia processos de hibridação anteriormente, mas que, com as tecnologias digitais esse processo torna-se o seu princípio constitutivo, já que a linguagem digital tem a possibilidade de converter qualquer informação (sonora, visual, impressa) em uma mesma linguagem (ARANTES, 2005, p. 50).

Frente a esses gêneros e suportes inovadores, não se pode negar o fato de que alguns temem o desaparecimento do livro ou do leitor (questão abordada e ficcionalizada por Lobato em *A chave do tamanho*), enquanto outros levantam preocupações em torno do fim da escola e atribuem às mídias e a essas convergências da arte e da tecnologia as causas de a educação escolar estar se tornando uma prática secundária na vida dos leitores. Em contrapartida, os meios de comunicação emergentes e dinâmicos são chamados de “escola paralela”, em referência ao fato de que os sujeitos enxergam sua vida autônoma no ciberespaço como a atividade central de aprendizagem e de comunicação, dando à escola um papel complementar (FREIRE; GUIMARÃES, 2003).

Nessa lógica, Freire e Guimarães (2003) advertem que a escola, por ser uma instituição social e histórica, “[...] não pode cumprir sempre da mesma forma um certo papel que ela vem cumprindo, através do tempo e do espaço” (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 36). Nesse sentido, a escola não deve “brigar” com as novas presenças que emergem no mundo contemporâneo, numa menção ao desenvolvimento da tecnologia e da ciência; também não se deve omitir em seu papel de ensino dos meios, como bem observam Freire e Guimarães (2003):

[se compararmos] a escola com esses meios que vêm emergindo no campo da comunicação com profunda dinâmica [podemos] observar como a escola é estática, perto deles! [...] O que a escola teria que fazer era aceitar mudar. Aceitar revolucionar-se, em função da existência crescente de outros instrumentos. [...] Então, para mim, a questão que se colocaria não era o fim da escola, a morte da escola. Para mim, é a demanda de uma escola que estivesse à altura das novas exigências sociais, históricas, que a gente experimenta. Uma escola que não tivesse, inclusive, medo nenhum de dialogar com os chamados meios de comunicação. Uma escola sem medo de conviver com eles, chegando mesmo até, risonhamente, a dizer: “Vem cá, televisão, me ajuda! Me ajuda a ensinar, me ajuda a aprender!” (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 36).

Como vemos, Freire e Guimarães (2003) enfatizam a necessidade de abertura da escola para as mudanças, buscando um diálogo com as inovações tecnológicas. Com essa postura, as instituições educativas encarariam com maior naturalidade a chegada das mídias na escola, percebendo-as como aliadas na proposição de um ensino de qualidade e formando crianças e jovens críticos e criativos.

Em concordância com Freire e Guimarães (2003), Belloni (2010) chama a atenção para a importância da escola como cenário de mudança, diante do fenômeno chamado de ciberexclusão, “[...] uma nova forma de analfabetismo e nossos jovens muito desfavorecidos acumulam estes dois tipos extremamente perversos de exclusão cultural: não ter acesso ao letramento [...] nem à ‘alfabetização digital’” (BELLONI, 2010, p.121, grifo da autora). Com a iminência desse tipo de exclusão, as TICs têm o papel de encaminhar novas maneiras de aprender, de perceber a realidade, de pensar e de imaginar, por meio de uma proposta lúdica, crítica e pedagógica.

Cabe, portanto, à escola, em primeiro lugar, reconhecer a importância das mídias, convidá-las para um projeto educativo e, assim, constituir a melhor possibilidade de democratização dos meios e de combate às desigualdades sociais, pois o papel da escola como instituição de inclusão e democratização dos saberes e dos bens culturais “[...] é extremamente importante, fundamental [mesmo] para a formação de usuários competentes, criativos e críticos (distanciados), capazes de colocar as TICs a serviço da criatividade humana e da solidariedade social” (BELLONI, 2010, p. 123).

Mas para esse alcance, é preciso empreender grandes esforços em favor da formação dos educadores, com investimentos na otimização dos equipamentos de acesso às mídias e nas práticas inovadoras, ou seja, são necessários recursos materiais, pessoais e a adoção de um novo paradigma de educação, que abra possibilidades de reinvenção da pedagogia. Diversas pesquisas no campo da leitura e dos meios de comunicação, como as desenvolvidas pelo Gemini – Linha de Pesquisa de Processos Socioculturais e de Significação do Departamento de Comunicação Social (DECOM/UFRN) e pelo grupo de Estudos e Pesquisas em Meios de Comunicação e Educação (COMBASE/PPGEd/UFRN), já sinalizaram a necessidade da combinação entre aquisição de recursos tecnológicos e a formação de professores, como elementos indispensáveis para a construção de práticas

exitosas no campo da mídia-educação, estendendo-se para a proposição de práticas leituras pela interface tecnológica. Sem esse aparato, as práticas educativas envolvendo as mídias continuarão incipientes e pouco proveitosa do ponto de vista pedagógico.

Entre os produtos de nossa pesquisa, na interface entre a literatura e o computador, constatamos que a escola é um lugar propício para o diálogo com as mídias e entre os campos de conhecimentos culturais que são compreendidos como divergentes. Por meio desse diálogo, a despeito de todas as dificuldades que assolam a escola pública, identificamos que o ensino de literatura via computador contribui para a inclusão dos sujeitos em uma prática social de letramento digital e de letramento literário, para o uso crítico e criativo das mídias, das redes sociais e dos textos de um modo geral. Em uma dimensão mais formativa, a convocação das mídias, aliada à democratização da arte literária, pode encaminhar a formação do cidadão, a motivação do leitor (auxiliando-o a se tornar um sujeito de seu tempo) e a reinvenção dos modos de ensinar e de aprender no contexto escolar.

Os achados da pesquisa, portanto, despontam para uma prática pedagógica inovadora, que se reveste de uma função social, por meio da acessibilidade do livro e do computador, da formação de habilidades cognitivas, afetivas e sociais nos sujeitos participantes e a construção conjunta e consciente de uma proposta educativa que pode referenciar o trabalho de outros educadores que pretendem tornar a escola um espaço dinâmico e de diálogo com as novidades de nosso tempo.

Além disso, a intervenção no contexto escolar ensinou-nos que o ensino de literatura pode ser viabilizado por meio das multimídias integradas ao computador, mas necessita, para isso, de um aparato técnico e da profissionalização de professores e de regentes de laboratório, o que depende de uma política pública que vá além de uma acessibilidade precária e mascarada pela presença de um computador que não funciona, cuja rede de *internet* funciona de modo precário. É imperativo que a escola comprehenda que o contato crítico e criativo com as mídias não deve ficar a cargo de um universo paralelo, como se essas tecnologias fossem incompatíveis com o propósito educativo da escola. Tampouco deve partir do pressuposto de que o acesso ao computador e à *internet* está universalizado, como ocorre com a televisão.

É preciso, ainda, que as práticas educativas envolvendo o computador, em sua acepção mais abrangente, estejam contempladas dentro da proposta pedagógica da escola. Faz-se necessário mobilizar a escola para essa discussão, instrumentalizando educadores e aprendizes para um uso competente dos aparatos tecnológicos na escola, mediante a socialização de práticas exitosas e/ou o debate com profissionais especializados nessa área.

E ainda que se torne cada vez menos usual a leitura de um livro ou o encontro com a literatura por meio da cultura impressa, admitimos a possibilidade de a escola poder resgatar os bens culturais já consolidados e apontar para novas maneiras de apreciação e de valorização da arte, das linguagens e das formas de comunicação. Nesse papel de resgate da cultura que persiste às mudanças, o computador pode ser uma porta aberta e uma luz que sinaliza o caminho dos tantos pedrinhos de volta aos livros e a outros suportes do literário, podendo ainda ampliar o entendimento dos aprendizes acerca da comunicação midiática utilizada na sociedade. De semelhante modo, é imperativo resgatarmos, “[...] seja na mídia tradicional, seja no acesso às tecnologias, uma mídia mais crítica, em relação à sua própria produção, com todos os vieses contemporâneos” (COELHO, 2009, p. 162).

Esse seria, afinal, um novo paradigma para a educação, em que as barreiras entre a mídia-educação e outros campos de conhecimento, tais como a leitura, a literatura, sejam superados em favor de nossos alunos? Significa, então, que os paradigmas que distanciam os objetos culturais e os campos de conhecimento “levarão a breca”, como bem diz Emília (LOBATO, 1945; 2008), assim como as concepções de mídia que não se encaminham para uma perspectiva crítica, que, consequentemente, não ofereça suportes para uma pedagogia crítica da mídia (COELHO, 2009).

Vê-se, portanto, que a escola, frente às guerras e aos desafios da atualidade, deverá buscar uma chave de mudança, seja na abertura para as mídias, seja no resgate dos suportes impressos. “Para tudo haverá jeitos. Antes de existirem os livros já existia cultura. Temos as nossas cabeças, e dentro delas está a memória. [...]. E muita coisa poderemos escrever em palhinhas ou pétalas secas. – Papirinhos!” (LOBATO, 2008, p. 112). Desse modo, criaremos novos modos de ler e resgataremos os livros, conforme as necessidades dos novos tempos. Vejamos, então, um “jeito” que encontramos, nas aproximações que foram entretecidas pela pesquisa, por meio da interface entre a mídia-educação, a leitura e a arte literária.

5.3 A MÍDIA-EDUCAÇÃO, A LEITURA E A ARTE LITERÁRIA

Em seu questionamento sobre a possibilidade de ler um livro, em meio às mudanças provocadas pelo apequenamento, Pedrinho, o personagem de Lobato, remete-nos a uma questão crucial na tese: é possível conciliar a arte literária com as novas formas de interação e de comunicação que um mundo transformado nos oferece? Se é possível, conforme experimentamos por meio da intervenção, outra pergunta emerge: a aplicação pedagógica da interface entre a leitura literária e a mídia-educação é relevante? Faz-se necessária em meio a tantos desafios enfrentados pela educação brasileira, ainda em busca de conquistas básicas?

Como resultado desse diálogo, experimentamos uma intervenção pedagógica que desloca a escola para um novo paradigma educacional, o qual rompe com a linearidade do currículo e propõe o rompimento dos limites entre as áreas e os campos de conhecimento. Nesse movimento, a literatura e as mídias, reafirmaram-se como objetos revitalizados pelas práticas leitoras e de potencial transdisciplinar, sendo a mídia-educação um território aberto, em que as multimídias se permitem ensinar por outra área, ao mesmo tempo em que permitem o ensino de outro objeto de conhecimento. A literatura, nessa lógica, também revela sua flexibilidade e sua abertura para a mutação mediada e midiática e, em outros suportes, para uma transposição interativa e criativa.

Nessa situação, ficou evidente a relevância da interface proposta, uma vez que observamos a grande motivação demonstrada pelos leitores que participaram ativamente do projeto de inovação educativa, bem como o alto grau de atenção e a curiosidade, frente às aulas de leitura não convencionais. Embora não possamos confirmar efetivamente a nossa hipótese de formação do leitor, o que implicaria um olhar longitudinal e uma apreensão da experiência leitora, em todos os seus efeitos determinantes, atestamos que a aliança entre computador e literatura pode inserir os sujeitos mais desfavorecidos em situações significativas de aprendizagem, funcionando como mola propulsora para a democratização da arte e das mídias de maior popularização.

Esse resultado da pesquisa vai ao encontro dos achados de Belloni (2010), em pesquisas com crianças e adolescentes, por meio das quais ela admite o fato de que

pensamos mais do que nunca que a integração das TICs às práticas escolares pode contribuir para aumentar a motivação e o interesse, criando condições favoráveis de aprendizagem para jovens de todos os grupos sociais, mas muito especialmente para aqueles mais desfavorecidos, criando neles a disponibilidade para aprender mais e melhor e contribuindo para a democratização do acesso a todas as tecnologias disponíveis na sociedade (BELLONI, 2010, p. 321).

Em uma perspectiva mais genérica, a associação entre a arte literária e a máquina multimidiática que agrupa diversas linguagens trouxe-nos possibilidades de verificação das novas aprendizagens construídas pelos sujeitos, à luz do paradigma da mídia-educação, o que aponta para o papel formativo dessa proposição pedagógica, em um duplo viés que estimula, ao mesmo tempo, a formação de repertório e de habilidades leitoras e a apropriação das mídias, assim como o desenvolvimento da autonomia, de comportamentos cooperativos e das habilidades de aprender por meio de novas conexões cognitivas. Ou seja, o uso de estratégias didático-pedagógicas que aliam mídia e literatura favorece o desenvolvimento de diversas habilidades almejadas pela escola e, portanto, precisa compor o projeto educativo das escolas.

É fato que o papel da literatura na escola está inteiramente relacionado às habilidades de comunicação, de socialização e de linguagem, o que vai ao encontro daquilo que o computador pode oferecer em termos de exploração dos vínculos sociais e afetivos e de formação linguística. Assim, vislumbramos aproximações que justificam um diálogo de aplicação educacional entre a literatura e o computador, dadas as suas enormes potencialidades culturais e pedagógicas.

Em concordância, Arantes (2005), afirma que este diálogo das tecnologias com a arte não se define como uma troca de informações em um modelo estímulo-resposta, mas “como um processo de fluxo de informações entre domínios em um sentido mais amplo. [...] É, antes, um processo de adição de camadas que potencializa a comunicação, as conexões e as trocas” (ARANTES, 2005, p. 74).

Todavia, a luta por essas trocas comunicativas entre a arte da palavra e a máquina pode parecer demasiadamente otimista aos olhos de quem acompanha as estatísticas relacionadas à difusão das TICs na escola, especialmente aqueles que lidam cotidianamente com as dificuldades de acesso e de suporte e que se deparam com computadores empoeirados e inoperantes por falta de manutenção e de incentivo ao profissional que pode mediar esse processo. Porém, como

preconizavam Freire e Guimarães (2003), avessa a esses desmandos, a escola deve ser um espaço de lutas e de mudanças que acompanham o seu tempo e o seu contexto social; não o lugar da repetição e da lamentação em torno das limitações estruturais e da ausência de políticas viabilizadoras de um ensino tornado inovador e democratizante. Mas, é fato que as políticas públicas dificultam sobremaneira a implementação de práticas vinculadas ao uso da tecnologia, sobretudo porque ainda é onerosa a compra de equipamentos. Nota-se, ainda, pouco investimento na formação dos professores nesse aspecto da prática pedagógica, o que limita as possibilidades de oferecer um ensino qualidade.

A luta para chamar os leitores ao conhecimento de novas possibilidades de uso do computador e de apreciação da literatura, coloca-os na posição de aprendizes críticos, que, ao presenciarem as dificuldades de implementação de uma inovação educativa, podem somar-se à luta e aprender, por um viés político e social, sobre a própria realidade do sistema educacional do qual fazem parte. Além disso, o conhecimento de invenções do literário e de novos suportes de formação leitora abre, para o leitor, caminhos possíveis e direitos a serem conquistados, em uma perspectiva mais crítica. Este, por sua vez, ao tomar consciência dos objetos culturais pouco acessíveis e em constantes mutações, podem dar-se conta das desigualdades na distribuição dos bens culturais e, com isso, reivindicar o direito a uma escola funcional e criadora de possibilidades coerentes com as necessidades e com os interesses dos aprendizes desse tempo.

A garantia da formação leitora pela diversidade de linguagens constitui um eixo central na interface que ora defendemos, de modo que se faz necessário pontuarmos algumas aproximações entre as mídias (excepcionalmente aqui representadas pelo computador) e a leitura, em uma perspectiva mais abrangente. Podemos, portanto, reafirmar que o computador

- insere os leitores em processos contemporâneos de leitura, de maneira menos burocratizada e hierarquizada, do ponto de vista institucional;
- dessacraliza o texto e o autor em função de uma liberdade criativa do leitor;
- associa a prática de leitura a novas preocupações na relação com o leitor, tais como o mobiliário anatômico, a distância da tela, os intervalos

frequentes para alongamentos e relaxamento da musculatura, dos braços e dos olhos;

- traz à tona as habilidades do leitor, em competências que vão desde a dimensão técnica até a dimensão letrada e literária;
- assemelha a leitura a uma *performance* consciente e encaminhada pelas decisões do leitor, em processos complexos de associação, de interação e de abstração;
- convida o leitor à condição de escritor, segundo suas competências leitoras e linguísticas;
- transforma a leitura em uma situação circunscrita em um contexto, em que é, constantemente, recontextualizada pelas escolhas e interferências autorais do leitor;
- propicia a divulgação dos textos produzidos, atingindo um grande contingente de leitores;
- possibilita a construção de uma rede conceitual relacionada à realidade midiática, em oportunidades de ressignificação dos suportes, dos hipertextos midiáticos, dos objetos e do ato de ler;
- permite uma leitura mais dinâmica, na qual o leitor adentra nos labirintos dos hipertextos, permitindo a formação de uma teia conectada a diferentes textos simultaneamente.

No que tange aos hipertextos, podemos afirmar que estes encaminham novas formas de leitura, nas quais os leitores inauguram diferentes papéis e experimentam sensações especificadas pelos ambientes digitais. Em outras palavras,

a hipertextualidade indica o fato contemporâneo de novos papéis que o leitor tem a desempenhar nesse contexto hiperficcional, um fenômeno que se delineia como uma forma de alargamento de papéis e funções cognitivas e intelectuais. [...]. O palco (eletrônico) da leitura põe em ação leitor e texto numa perspectiva de produção de sentido, onde o corpo terá um papel cada vez mais decisivo: as experiências [...] no campo da digitalização das artes da literatura têm como consequência imediata a [...] imersão perceptiva [do leitor] no interior do texto-imagem-som. [...] Nessas novas hiper-ficções, emerge um sujeito que se expande na rede, nos intervalos de diálogo e negociação com o texto (SANTOS, 2006, p. 7).

Em meio às tensões que se criam entre os territórios do impresso e do eletrônico, consideramos as concepções que defendem paradigmas clássicos, para os quais a literatura somente pode ser materializada e apreciada no meio impresso, já que essa arte é tida como incompatível com a velocidade de acesso às matrizes do saber e à fugacidade das imagens bombardeadas, e os paradigmas emergentes que advogam em favor da decadência do livro impresso e que enaltecem alguns aspectos do livro digital relevantes à nossa discussão acerca da aproximação entre as mídias e a arte literária, tais como

a natureza e o alcance de sua difusão; a distribuição em largo espectro, sem dependência em redes livreiras e meios de transporte; o baixo custo de edição, sem gastar papel; liberdade de publicar textos de qualquer tipo ou tamanho; buscas em arquivos literários de ponta; novas possibilidades de criação ficcional ou poética (MORAES, 1998, p. 8).

Como vemos, o autor defende uma dialética entre a linguagem virtual e a linguagem impressa, destacando novos vetores que devem ser levados em conta na defesa da importância do livro eletrônico, a exemplo da velocidade da transmissão e a recuperação dos textos, a possibilidade de o leitor se inserir na escritura, interagir, transformar, traduzir, imprimir, mapear e interrogar o texto, por meio de dinâmicas coletivas e individuais (MORAES, 1998). Sob essa ótica, ele sai em defesa de interseções entre a cultura impressa e a cultura virtual, de maneira que os ambientes digitais, virtuais e integrados não sejam isolados dos processos culturais em torno dos tesouros impressos.

Para além dessa tensão entre a cultura impressa e a literatura eletrônica, interessa-nos pensar sobre aproximações entre a arte literária e as multimídias integradas ao computador, tendo em vista que estas

- potencializam os processos de leitura, tornando o contato com a literatura um momento formativo de construção de conhecimentos;
- despertam, no campo literário, uma questão em torno da natureza e do estatuto do texto;
- possibilitam o estabelecimento de um contrato de adesão por parte do leitor, uma vez que o incorporam ao ponto de fazê-lo acreditar que as multimídias são extensões de seu próprio corpo, o que favorece o

estabelecimento de um contrato ficcional com as obras transpostas e/ou recriadas para interface multimidiática;

- apresentam uma multilinearidade e um novo sentido de narrativa, com caminhos de enredo entrecruzados, “[...] onde múltiplas versões podem ser geradas a partir de uma mesma representação fundamental, sendo que cada uma delas terá suas próprias peculiaridades de eventos e de personagens” (SPINELLI; RAMOS, 2007, p. 3);
- auxiliam na percepção de causas ou acontecimentos complexos, assim como na imaginação de diferentes desfechos para determinada situação, o que proporciona um aprendizado sobre a plurissignificação da linguagem literária e sobre o destino humano;
- priorizam a interatividade como uma marca da narrativa construída pelas mídias, por meio de processos de decisões do leitor em um contexto restrito de opções;
- preocupam-se em construir vazios especificados e limitados pelas multimídias, de modo que o leitor possa apreciar as narrativas em um percurso significativo particular, tornando-se um usuário/leitor ativo e participativo, que atualiza os significados mediante as conexões possíveis no ciberespaço;
- permitem a acessibilidade do leitor a uma forma de comunicação móvel e labiríntica, que suscita sensações e sentimentos, por meio de imagens e conteúdos literários;
- possibilitam a realização de uma obra artística que rompe com as distâncias espaço-temporais, favorecendo a comunicação intersubjetiva entre pessoas localizadas em pontos diversos do planeta, permitindo a criação coletiva e interpessoal, o trabalho em conjunto, a arte em rede (ARANTES, 2005);
- reafirmam a ruptura com a estética tradicional, anunciando o processo de democratização virtual e de desmaterialização da obra de arte;
- reivindicam uma reavaliação dos conceitos artísticos tradicionais, expressando que não pode haver uma dicotomia entre os processos de criação artística deste tempo;

- convidam os artistas a considerarem os recursos tecnológicos em suas produções artísticas, colocando em questão os espaços convencionais de produção e de exposição da arte;
- potencializam o aspecto dialógico da arte, em escala global, e em rede, diminuindo a distância entre os diversos leitores e apreciadores;
- incidem no modo de geração e transmissão da informação e, sem dúvida, na própria essência da informação, de modo que as informações podem se hibridizar, o deslocamento corporal pode se transformar em um som e um toque pode se transformar em imagem;
- favorecem aos leitores o acesso a uma experiência que também é sensória e afetiva, e não meramente visual, proporcionando experiências semelhantes às produções artísticas materializadas fora da tela.

Nesse enfoque midiático, esperamos enaltecer as contribuições das tecnologias disponibilizadas pelo computador, bem como as criações artísticas que derivam das possibilidades desses suportes para a promoção de situações de ensino-aprendizagem pertinentes ao ensino de literatura na escola. Identificamos, em linhas gerais, que as mídias acopladas à máquina computacional são convergentes com as práticas de leitura e as manifestações artísticas contemporâneas; dentre elas, as obras constituídas por recriações do literário.

É válido salientar que o fato de defendermos o uso da literatura por meio do computador, não implica a exclusão das obras em texto impresso. A inserção de práticas que empregam obras impressas ou digitais dependerá dos objetivos a serem atingidos pelo professor, o que nos remete a um contexto específico para tal implementação. É importante lembrarmos que o texto impresso possui o seu valor assegurado na cultura escolar, podendo coexistir juntamente com práticas inovadoras no uso dos recursos literários e de multimídia.

Sobre as mídias utilizadas na pesquisa, é relevante pontuarmos que, embora algumas tecnologias apresentem uma denotação mais técnica, sendo assumidas como suportes digitais, tanto o *blog* como o ambiente de *software* do *flipalbum* actuaram, no contexto da mídia-educação, como ambientes mediadores que proporcionaram aprendizagens de natureza mais complexa e interferiram, sobremaneira, no modo como os leitores interagiram com os gêneros e com os textos.

Ficou evidente a necessidade de que, na aproximação entre as artes em mídias e entre a formação literária escolar, haja investimento em uma pedagogia crítica das mídias, dos objetos artísticos recriados em seus ambientes e dos processos de comunicação que essas mídias têm suscitado, em um mundo contemporâneo de amplas transformações no campo da leitura, das artes e das tecnologias. Além disso, observamos que as próprias mídias, ao seu modo, continuam a se modificar nas relações dialéticas com as necessidades culturais, políticas e sociais que se apresentam na atualidade.

Com essa base, seria prudente retomarmos à questão que abre a discussão em torno das mídias: seria relevante, de fato, investirmos na interface entre mídia-educação e literatura? Se pudéssemos convocar um plebiscito à moda da boneca Emília, com urgência democrática, pensamos que todas as gentes, todos os leitores e todos os pedrinhos que habitam as escolas de nosso país, os quais anseiam por um encontro prazeroso com a arte literária, seja a suportada por livros ou por computadores, sairiam em defesa de um diálogo que, no mínimo, apontasse para novos caminhos, para novas chaves.

6. A CHAVE DO ENSINO DE LITERATURA VIA COMPUTADOR



Mas se eu tomar uma pitada do superpó que o Visconde está fabricando, poderei voar até o fim do mundo e descobrir a Casa das Chaves. Porque há de haver uma Chave das Casas, com chaves que regulam todas as coisas deste mundo (LOBATO, p. 16, 2008).

6. A CHAVE DO ENSINO DE LITERATURA VIA COMPUTADOR

Mas se eu tomar uma pitada do superpó que o Visconde está fabricando, poderei voar até o fim do mundo e descobrir a Casa das Chaves. Porque há de haver uma Chave das Casas, com chaves que regulam todas as coisas deste mundo (LOBATO, p. 16, 2008).

O ensino de literatura via computador possui muitas chaves reguladoras, que são determinantes para a sua realização, tais como aprendizes desbravadores de uma nova experiência e com uma sólida adesão aos contratos didáticos e aos procedimentos de leitura; uma mediadora que se coloca no constante papel de aprendiz e que está aberta a experimentar e a compartilhar o prazer de ler literatura; com semelhante importância, condições estruturais e materiais para a realização das sessões que constituem o foco de análise. Aliadas a esses pré-requisitos, estão as condições específicas de pesquisa.

Neste capítulo, pretendemos trazer para o centro da análise os resultados e conteúdos que nos possam auxiliar na busca de entendimento das contribuições das multimídias integradas ao computador para o ensino de literatura, com vistas à sinalização de possibilidades de ensino e de apreciação da literatura por meio do computador, a mídia mais popularizada e de maior adesão no mundo contemporâneo.

Em sendo essa a pretensão, faz-se necessário retomarmos as questões-chave que nortearam a pesquisa e que traduzem a relevância da investigação, bem como os pressupostos suscitados pela tese de que o computador pode contribuir para o ensino de literatura na escola. Essas questões foram assim apresentadas:

- Quais as contribuições do computador, com suas multimídias integradas, para a formação do leitor de literatura?
- Como se apresentam os textos de literatura no suporte computador?
- O que é literatura eletrônica?
- Como se dá a interação do leitor com o texto literário, em diferentes suportes computacionais multimidiáticos e em diferentes gêneros?
- Quais as especificidades da mediação do professor na leitura literária realizada nos suportes computacionais multimidiáticos?

Alguns desses questionamentos foram explorados em discussões teóricas anteriores; outros necessitam, ainda, de aprofundamento analítico, considerando-se as variáveis apontadas no capítulo metodológico, construídas sob o paradigma da *Análise de Conteúdo*, preconizada por Laurence Bardin (2011) e por Maria Laura Franco (2005).

Anteriormente, em uma perspectiva teórico-analítica, apontamos preocupações com a história da leitura e do livro, com ênfase no possível fim da literatura. Por esse viés, construímos algumas provocações a respeito das reinvenções do literário e, por fim, interrogamos a relação entre mídia, educação e leitura. Chegamos, enfim, à casa das chaves, principal lugar de encontro com os resultados e com os dados construídos na pesquisa. Entretanto, antes de iniciarmos uma apreciação analítica desses dados, é importante situarmos o contexto em que as discussões em torno da escolarização midiática da literatura estão sendo realizadas.

A escola, de uma maneira geral, tem sido convocada a repensar suas práticas leitoras e sua relação com as mídias e, em consequência, tem enfrentado

o desafio de trabalhar num universo marcado pelas linguagens complexas, híbridas. Os deslocamentos e crescentes processos de integração entre os *media*, com a televisão, a internet, os jogos eletrônicos, o rádio, acentuam e intensificam as migrações do conhecimento e da informação, facultando ao *sensorium* dos jovens vivenciar experiências de linguagens que não se bastam e tampouco se confinam à tradição verbal. Essa evidência transforma a sala de aula em espaço cruzado por mensagens, signos e códigos que não se ajustam ou se limitam à tradição conteudística e enciclopédica que rege a educação formal. As sociabilidades singularizadoras da existência dos jovens [...] que ocorrem à escola estão marcadas por novos modos de ver, sentir e compreender (CITELLI, 2006, p. 161).

Em um território de reflexões e de reformas, interessa-nos, de modo particular, o lugar da literatura como espaço de formação de leitores. Por meio dessa ótica, pensamos que seja possível compreendermos o lugar dessa arte na sociedade atual. Assim como a educação convive em relação dialética e simbiótica com a sociedade, a literatura também se fortalece e reafirma a necessidade de sua atuação, conforme as necessidades e os valores que lhe são atribuídos em cada sociedade que se cria. Com esse movimento, presenciamos, nas imediações do

século XX, uma literatura que, a despeito de seu poder narrativo e humanizador, que ultrapassa gerações de leitores, começa a perder espaço e poder de influenciar (SOUZA, 2012).

A situação da literatura também está diretamente relacionada ao lugar que a leitura, como prática universal, tem assumido em nosso século. É inegável que as temáticas de leitura têm aumentado, mas as novas tecnologias têm atraído mais do que os suportes de escrita e as práticas de reflexão (YUNES, 2012). Voltamos, portanto, à debilidade do nosso sistema educacional brasileiro que, de um lado, não considera a leitura como prática de compreensão e de reflexão do mundo em que vivemos e, de outro, não se abre para as mídias, desconsiderando-as como objetos de interesse dos aprendizes.

O ensino de literatura na escola contemporânea tem enfrentado muitos desafios de ordem política e metodológica. É fato que, apesar das pesquisas que enaltecem a literatura como arte e como comunicação que aciona o território da sensação por meio de uma experiência estética, ainda é comum encontrá-la agonizando, presa a disciplinas curriculares que não a consideram como um valor artístico a ser preservado e a ser ensinado na atualidade.

Frente à constatação do fracasso escolar, Souza (2012) afirma que o ensino brasileiro “praticamente baniu a literatura de sua pauta” e “com esse tratamento dado à literatura, está fomentando a liquidação da disciplina no nosso sistema escolar” (SOUZA, 2012, p. 131). Apesar de experimentarmos, no Brasil, uma razoável melhora de nossos indicadores sociais, a literatura (e por que não incluir as mídias) ainda está à espera de uma chave que possa abrir espaço para a acessibilidade e para a distribuição equitativa de bens culturais e sociais, como é o seu caso.

Essa posição desfavorecida da literatura não é mais uma preocupação exclusiva daqueles que defendem a importância da arte literária para a escolarização dos aprendizes, mas sim uma inquietação daqueles que debatem a escola em perspectivas mais amplas. Julio Groppa Aquino, em sua obra *Instantâneos da escola contemporânea* (2007), questiona o papel atual da arte literária, definindo-a como contradisciplina. Em seu modo de dizer,

suspeita-se que professores de literatura não deveriam existir, já que resultam, no mais das vezes, irrelevantes ou, na pior hipótese, indignos. Irrelevantes porque as salas de aula, tal como hoje dispostas, são lugares demasiado ermos para empuxar o gosto pelas letras. Indignos, porque cúmplices, quando não autores, de uma fraude: o encarceramento da arte literária em grades curriculares. Destino inglório para uma prática que se debate contra as injúrias deste mundo e que finda por padecer, ela mesma, da injúria pedagógica mais funesta: o esquartejamento dos saberes segundo especialidades estanques. [...] qual o limite de reapropriação escolar das produções literárias? (AQUINO, 2007, p. 77).

Seria esse, enfim, o caminho para o trabalho escolarizado com a literatura: enxergá-la para além das propostas disciplinares e interdisciplinares, assumindo um novo ponto de vista em que a literatura, em seu estatuto de arte, é contradisciplina, isto é, vai de encontro a tudo que busca fragmentar a realidade e compartimentar o homem. Essa perspectiva é favorável à condição de arte da literatura, mas pode ir de encontro às exigências de natureza prática que se impõem ao ambiente escolar, na qual os conteúdos requerem um trato metodológico, sistematizado e intencional, que, no caso da literatura, geralmente culmina com uma visão deturpada, que relega essa arte à condição de disciplina ou de conteúdo disciplinar.

Nesse caminho, é imperativo tomarmos o acesso à literatura como um direito a ser assegurado pela escola, tendo em vista seu potencial humanizador, manifesto nas construções de significado, nas formas de expressão e de conhecimento que suscita. Ao humanizar o homem, o texto literário ajuda na identificação daquilo que o torna humano e

confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. [...] A literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. [...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 2012, p. 29).

Em acordo com Aquino (2007), e considerando essa importância do texto literário enaltecida por Cândido (2012), buscamos, em nossa intervenção de ensino, assumir a literatura como uma arte que, no cenário escolar, pode e deve ser ensinada em uma perspectiva transdisciplinar, sem que, para isso, ela seja minimizada em sua natureza artística ou sirva de pretexto para o ensino de algum conteúdo mais emergencial e considerado mais relevante diante do fracasso escolar que impera em nosso país. Nesse caráter transdisciplinar, a literatura funciona como uma arte agregadora que não vai simplesmente contra as disciplinas estanques e fragmentadas, mas que as transcende, indo para além delas no modo como aborda a vida humana, problematizando todos os seus aspectos determinantes e recriando-as em um plano de vivência ficcional. Em meio a esse processo, a literatura, por tomar como fonte inesgotável a vida humana, pode convocar qualquer área ou tema para o diálogo, a exemplo da mídia e da educação.

Nesse enfoque, enxergamos a literatura e a mídia-educação não como disciplinas contrárias, nem tampouco como disciplinas isoladas, estanques e fechadas para o diálogo, mas como linguagens que possuem especificidades e dimensões conceituais e educacionais a serem respeitadas. A literatura, prestando-se ou não a um propósito educativo, jamais pode abdicar de sua condição de arte, de forma de comunicação e de objeto de conhecimento, de modo que essas características constitutivas desse texto devem ser consideradas em uma abordagem metodológica (AMARILHA, 2003). Em contrapartida, as discussões em torno da mídia-educação ou educação para as mídias alertam para a necessidade de uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) que considere duas dimensões indissociáveis desses meios, a saber:

- ferramentas pedagógicas extremamente ricas e proveitosas para melhoria e expansão do ensino;
- objeto de estudo complexo e multifacetado, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares; sem esquecer que se trata de um “tema transversal” de grande potencial aglutinador e mobilizador (BELLONI, 2005).

Tomando como ponto de partida essas duas dimensões indissociáveis das tecnologias e a natureza artística da literatura, como duas frentes aliadas para um trabalho pedagógico, nossas preocupações voltaram-se para o leitor e para a democratização da leitura literária na escola, que estão sob risco maior do que a

literatura e as mídias, como objetos de ensino-aprendizagem e como bens culturais. Yunes (2012), tratando dessa questão, esclarece que

o que está em risco não é exatamente a literatura e talvez nem mesmo o livro, que vai encontrar seu nicho como a pintura encontrou o seu frente à fotografia. Pode ser que o leitor esteja. [...] Quem poderia estar em perigo sério, seria a leitura. Mas ela está de fato onde sempre esteve, com alguns poucos avanços. [...] A questão que permanece pungente é a de promover a inclusão máxima de sujeitos na condição de leitores; para tanto, falta criar práticas intersubjetivas de intérpretes singulares que garantam diálogo entre tempos, sociedades, interesses e expressem reflexões lúcidas do encontro linguagem/leitor/mundo, sendo possível agir comunicativamente em favor do bem comum – passo que leva da estética à ética. [...] Hoje, como ontem, o que nos falta é uma sociedade leitora (YUNES, 2012, p. 79).

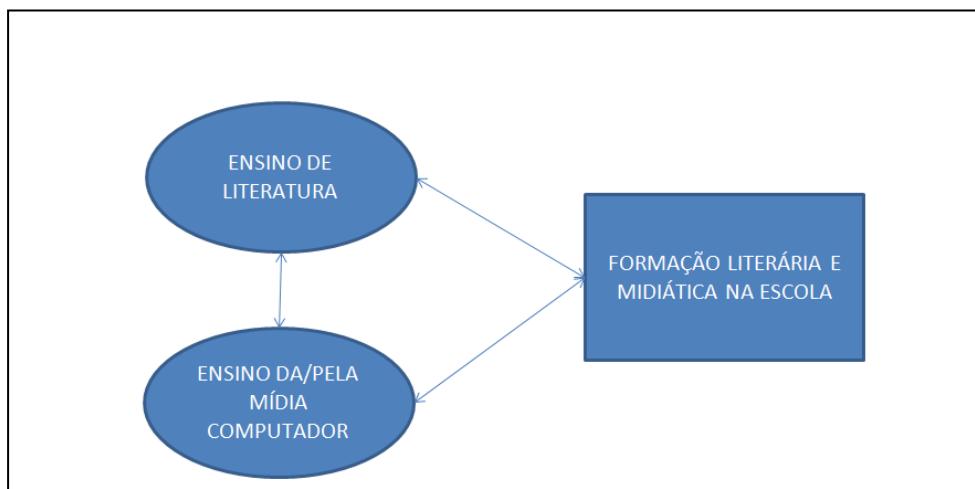
É exatamente esse tipo de ensino que defendemos nesta tese, pois, apesar dos animadores temas de democratização da escola e de aquisição da leitura por parte dos alunos, no sentido restrito do termo “ler”, ainda estamos em busca da chave que nos trará a democratização da leitura como prática compreensiva e libertadora, como exercício de cidadania e de humanidade, como tomada de consciência frente às desigualdades do mundo e, finalmente, como meio de formação crítica frente às novidades atrativas que a sociedade atual tanto valoriza. Acreditamos que essa chave seja a literatura, objeto que requer uma formação mais complexa do que a decodificação do sistema alfabético de escrita. À escola, casa das chaves, cabe o papel de favorecer o ensino dessa arte, mesmo que para isso seja necessário buscar outras chaves aliadas. Defendemos que o computador pode ser uma chave aliada na construção de uma sociedade leitora, já que as mídias podem assumir, juntamente com a escola, a responsabilidade de convencer essa sociedade sobre o valor da leitura e da literatura.

Com essa finalidade, construímos uma prática de formação leitora que é objeto de análise deste capítulo. Nesse processo de ensino, literatura e mídia se tornaram aliadas e transcendem a função de disciplinas, assumindo o lugar de objetos de aprendizagem e de apreciação; de objetos formativos de sensibilidade e de criticidade. E embora tivéssemos a pretensão de conhecer o ensino de literatura por meio da mídia computador, com algumas de suas multimídias integradas, essa tecnologia (considerando os princípios defendidos por Belloni, 2005), não foi

minimizada a uma ferramenta pedagógica que viabilizasse um ensino diferenciado e amplo de possibilidades estéticas. Pelo contrário, foi considerada e valorizada em suas singularidades, em momentos de aprendizagem dos meios, como o encontro com as multimídias, de manipulação e construção coletiva de meios sociais que possibilitassem a interação e a reflexão crítica em torno do uso das TICs na escola, como a construção e o uso do *blog* da pesquisa.

Nesse sentido, embora nossa meta se voltasse para o estudo da formação literária na escola, assumimos duas frentes de ensino: a literatura e as mídias, numa perspectiva de mídia-educação, em que o ensino é promovido não somente pelas mídias mas também para as mídias. Assim, em uma proposta transdisciplinar, a literatura agregou as TICs para ampliar suas possibilidades de ensino, enquanto as TICs, por meio do ensino de literatura, ensinaram sobre si e evidenciaram seu potencial educativo e seu caráter multifacetado, em uma intervenção educativa, que não adotou hierarquia e nem diferentes graus de importância, visto que lidamos com dois objetos de aprendizagem mútua. Essa relação entre a literatura e as mídias pode ser melhor visualizada a partir do quadro abaixo.

Quadro 15: Relação entre a literatura e as mídias, em uma perspectiva de rede transdisciplinar



Nessa rede, é possível visualizarmos a relação interativa que se estabeleceu entre o ensino de literatura e o ensino da mídia computador. Este último foi viabilizado em um processo simultâneo, no qual privilegiamos o computador como uma ferramenta pedagógica valiosa para o ensino literário. Assim, obtivemos um importante resultado na pesquisa, pois, assim como utilizamos a literatura para a

formação do leitor literário e não para outros fins escolares externos a ela, não nos restringimos ao computador como um mero instrumento que não possui um fim educativo em si mesmo. Com esse propósito, tomamos a leitura como a prática articuladora desses dois eixos de ensino simultâneos e transdisciplinares, em uma perspectiva que está atenta ao processo de ensino-aprendizagem e que valoriza a hibridização e a complexidade dos processos histórico-sociais nela envolvidos.

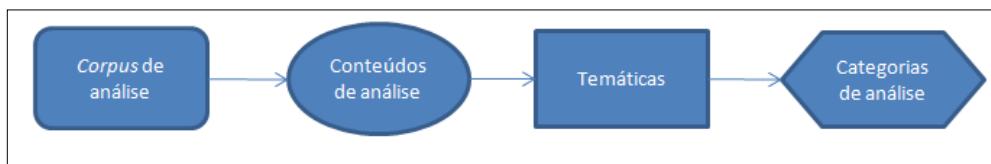
Diante dessas escolhas, não podemos ignorar o que Moran, Masseto e Behrens (2012) vêm alertando acerca do uso das novas tecnologias na escola, uma vez que, “até hoje, não se valorizou adequadamente o uso da tecnologia visando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e mais eficaz” (BEHRENS; MORAN; MASSETO, 2012, p. 135). De modo geral, esse uso vem ocorrendo de forma assistemática, em meio a atitudes de rejeição e de desvalorização das novas tecnologias e com frágeis políticas de acessibilidade e de formação de professores. Desenvolvem-se cursos a distância que mais favorecem o ensino do que a aprendizagem, e que não consideram os processos de ensino-aprendizagem a distância que se criam pelos fóruns de diálogo, pelas trocas de informação e pelas possibilidades que se levantam para a formação crítica e ética dos usuários na contemporaneidade (BEHRENS; MORAN; MASSETO, 2012). Em outras palavras, podemos afirmar que, assim como a literatura ainda está em busca de seu lugar na escola, as novas tecnologias também lutam pelo reconhecimento de seu papel na escolarização dos aprendizes.

Frente a esse quadro, a situação de ensino-aprendizagem em que articulamos literatura e tecnologia reafirmou a importância de ambas na escola, situando a soberania do texto literário e das TICs para a educação transdisciplinar e para a valorização do sujeito e do seu espaço de aprendizagens. A interface abordada levou-nos a considerar o papel integrado das mídias, da leitura e da literatura, na construção, pela via escolar, de uma sociedade leitora.

Em vista dessa compreensão, lançamos um olhar cuidadoso sobre o *corpus* de análise, considerando todos os conteúdos que foram construídos, por meio dos procedimentos de pesquisa, como as entrevistas iniciais e finais, o diário de campo, as sessões de leitura e os registros no *blog* da investigação. Com essa base, selecionamos temas dentre conteúdos que expressavam a relevância dos dados construídos em cada etapa da pesquisa, no atendimento aos nossos objetivos e às nossas questões investigativas. Na sequência, utilizamos os temas como categorias

ampas para a organização e para o agrupamento das falas, das ideias, dos argumentos e dos sentimentos dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, selecionando as temáticas que ainda não tinham sido suficientemente exploradas em discussões anteriores, deixando de lado aquelas que responderam a outros meios que permitiram a chegada a esse fim, como, por exemplo, os dados referentes à ecologia da escola. Esse processo de construção de categorias pode ser visualizado a partir do esquema abaixo.

Quadro 16: Construção das categorias de análise, segundo alguns princípios da Análise de Conteúdo



Ao final desse processo de construção de categorias de análise, esperamos obter resultados, a partir dos quais pudéssemos construir uma interpretação do tipo inferencial, que apontasse para as contribuições da literatura via computador.

Em uma categorização inicial, chegamos a alguns eixos determinantes de um processo de ensino-aprendizagem da literatura via computador, explorados pelas temáticas de categorização, tais como: a experiência e as respostas dos aprendizes; a experiência e as respostas da mediadora; as especificidades e as necessidades de um trabalho de mediação pedagógica expresso pela prática da professora titular da turma; a interação entre os sujeitos e os materiais de leitura e as multimídias do computador; as possibilidades de ensino literário via computador, com ênfase nas possibilidades dessa tecnologia para a formação literária na escola.

Na discussão desses eixos destacados, agrupamos os conteúdos, segundo os temas estruturantes dos instrumentos de construção dos dados, considerando a incidência de novas temáticas e tomando como elemento de análise essencial a fala dos sujeitos, manifestada por meio dos diferentes instrumentos de pesquisa e organizada mediante categorias que sintetizavam as ideias, os argumentos e os sentimentos dos sujeitos, conforme a frequência e a repetição com que ocorreram (BARDIN, 2011).

Considerando os eixos elencados, buscaremos, no próximo tópico, a chave do ensino-aprendizagem de literatura pelo computador que somente os sujeitos, por

meio de suas experiências de aprendizes e de mediadora, podem nos fornecer. A Emília, em sua travessia na busca pela chave do tamanho (2008), concordaria conosco quanto ao fato de que essa é uma chave central, já que a literatura sem o seu leitor é o mesmo que a educação sem o seu aprendiz. Do mesmo modo, o ensino de literatura sem o seu mediador é uma “atrapalhação”, como diria a personagem lobatiana. Sigamos, portanto, para mais essa caçada, motivados pela pergunta emiliana: “como alcançar as chaves?” Por ora, entendamos que são os sujeitos que as trazem.

6.1 A CHAVE DOS SUJEITOS

Tendo em vista o horizonte contextual abordado acima e tomando como ponto de partida a experiência dos leitores aprendizes e da mediadora sobre a experiência desenvolvida, seguiremos um percurso analítico em busca de uma chave do tamanho de nossas inquietações investigativas. Para fins analíticos, escolhemos enfocar os eixos determinantes no processo leitor e no processo de mediação, o que não significa, necessariamente, que eles sejam considerados estanques e dissociados em um ato cuja marca maior é a interatividade. Com a chave, os aprendizes e a mediadora da investigação que empreendemos.

6.1.1 A chave dos aprendizes de literatura

Partimos, inicialmente, da constatação de que a literatura e as mídias podem subsistir muito bem em uma proposta educativa, assim como a boneca Emília, personagem lobatiana, subsiste entre os humanos. A própria Emília, em sua luta contra a guerra, na obra *A chave do tamanho* (LOBATO, 1942; 2008), admite que os diferentes subsistam em nome de um propósito maior: “O Visconde gostava muito da palavra ‘subsistir’. – Pois podem subsistir muito bem – resolveu Emília. – Eu estou subsistindo perfeitamente” (LOBATO, 2008, p. 65).

Partindo da ideia emiliana, lançaremos um olhar para o ensino-aprendizagem de literatura via computador, realizado tomando como chave o ponto de vista dos aprendizes. Sob essa perspectiva, podemos começar revelando que uma turma de 5º ano de uma escola municipal, com 23 alunos, foi inserida em uma prática sistemática de formação leitora, em que foram privilegiados a literatura e o

computador, como forma de desenvolver o gosto pela leitura literária e de ensinar, simultaneamente, especificidades do literário e da mídia computador em um projeto de educação do leitor. Como resultado, esses aprendizes entraram em contato com textos e suportes diversos, experimentaram a leitura por meio de propostas inovadoras, construíram repertório, interagiram com algumas multimídias integradas ao computador, com livros, com os pares, com as quais constituíam uma comunidade engajada em um propósito formativo, e com uma mediadora, que lançou mão de um procedimento metodológico para promover o ensino-aprendizagem da literatura na dinâmica escolarizada.

Além disso, esses alunos também vivenciaram uma rotina de pesquisa, colaborando com a construção de dados e com os procedimentos metodológicos, o que seguramente proporcionou aprendizado para além do ensino literário e midiático, decorrente da situação investigativa, o que pode ser frequentemente observado em situações nas quais as crianças, em exercício da curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996), perguntavam sobre os achados da pesquisa e afirmavam categoricamente: “Você vai descobrir que o computador pode ajudar, mas que é melhor ler em livro” (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Nesse percurso, consideramos que os leitores vivenciaram um processo de ensino-aprendizagem enriquecedor e diferenciado das situações cotidianas que ocorrem em muitas das escolas públicas de nosso país. Não obstante, tendo em vista a dimensão qualitativa e a perspectiva ecológica que fundamentam a nossa pesquisa, entendemos esses sujeitos leitores como partícipes ativos da investigação, cujos conhecimentos prévios e experiências de vida e de leitura são determinantes para os resultados alcançados e para o modo como os interpretamos. Sendo assim, julgamos importante, nessa discussão analítica, colocarmos esses aprendizes no centro da experiência e enxergarmos a chave que eles já possuíam antes da intervenção, pois, somente nessa ótica, poderemos compreender que outras chaves foram utilizadas e, consequentemente, que essas chaves se relacionam e apontam para as contribuições do computador em um suposto processo de formação literária.

Com a obra *A chave do tamanho*, Monteiro Lobato (1942; 2008) problematiza a guerra, os valores humanos e, sobretudo, o tamanho das coisas, revelando, em uma criação literária de alta qualidade, que, no campo da literatura, o tamanho é documento e importa no modo como enxergamos o mundo, o livro, o texto literário e

o computador. Ao pensarmos nos leitores de uma escola pública, com idades entre 9 e 14 anos, tamanho é documento e importa muito para o modo como esses leitores se relacionam com os textos e com as multimídias, na medida em que tamanho é experiência de mundo.

Smith (2003) já nos advertiu sobre a relevância que a experiência não-visual, isto é, que a experiência de mundo tem para a prática da leitura, assim como o próprio Paulo Freire (1996) nos alertou quanto à compreensão de que, para a leitura da palavra, existe uma leitura do mundo que a antecede e que a preenche de significado. Sob o patrocínio dessas ideias, vemo-nos instigados a querer saber o que os nossos leitores aprendizes de literatura via computador já carregam em sua bagagem de vida e de leitura, considerando o que eles podem dizer, por meio de sua experiência frágil e assistemática com o texto literário, sobre as possíveis relações de seu ensino por meio do computador.

Encontramos, em uma turma de 5º ano, aprendizes que convivem em um ambiente adverso e que estão ávidos para as novas aprendizagens, ao mesmo tempo em que demonstram a apatia e a desmotivação, por meio dos altos índices de evasão, pela baixa frequência, pela indisciplina explícita e pela violência vivenciada no ambiente escolar. Nas palavras da professora titular do grupo, nossos atores são crianças que compõem uma turma bastante heterogênea. Em seu comentário, a professora deixa claro que o trabalho a ser empreendido não será fácil:

[...] a minha preocupação maior é que, como se trata de estudantes de classe baixa, vamos assim dizer, o ambiente deles não é um ambiente leitor. Eles não possuem livros em casa, não possuem material de leitura, jornal; dificilmente se tem computador, então, isso dificulta, de certa forma, o trabalho. É uma turma de adolescentes que não tem muito o hábito de estudar em casa [...]. Existe um desestímulo muito grande dos alunos; é como, assim, se eles não se vissem motivados. Gostam da escola, frequentam a escola, mas não têm aquela sede de aprender. [...] Eles não veem a escola como aquele ambiente de conhecimento que precisam buscar. Falta isso! Falta interesse em saber mais. [...] e as famílias são um tanto ausentes. [...] Fica a cargo do professor a missão de educar, impor limite e formar conhecimento. Aí, fica difícil. Muita função para a escola! [...] É uma leitura muito lenta, [...] infelizmente, apesar de estarem no 5º ano, mas é uma leitura muito lenta. Deixa muito a desejar! [...] Por mais que eles leiam o texto, eles leem, mas não comprehendem (ENTREVISTA INICIAL COM A PROFESSORA, 2010).

Como é possível perceber, eles constituem um grupo desafiador e, ao mesmo tempo, um alvo enriquecedor para um projeto de democratização da leitura literária e do computador na escola pública. No entanto, apesar do parecer preocupante da professora, esses aprendizes buscam, em pequenas lutas diárias, superar as adversidades e ter acesso, ainda que seja mínimo, a bens culturais como os livros, a literatura e os computadores, que, embora sejam bens considerados de alto custo, são portadores de *status social* (LUCAS, 2001).

Em face dessa realidade, a escola assume o importante papel de compartilhar aquilo que é comprovadamente aceito e eleito como bem por uma sociedade que é, por sua natureza histórica e cultural, individualizada. A escola é a Casa das Chaves para transformar aqueles bens inacessíveis e individuais em bens coletivos e comunitários e, assim, tornar-se uma parte da sociedade que, em suas proporções, atende ao que Bauman (2008) chama de sociedade: aquela que é “dignificada pelo ato de compartilhar e pelo acordo franco e tácito de respeitar o que é compartilhado. [...] ‘sociedade’ é [...] o poder que faz com que aquilo que foi concordado e compartilhado seja significado” (BAUMAN, 2008, p. 8).

As chaves que os sujeitos da pesquisa trazem apontam para os riscos de uma sociedade que Bauman (2008) critica, a qual é, ao mesmo tempo, globalizante e privatizada; ou seja: enquanto os livros se tornam mais acessíveis e passam a ser suportados por outros meios e enquanto os computadores dominam e predominam nas sociedades pós-modernas, ainda há, na escola, alunos que lutam pelo direito de ser leitores dos livros, da literatura e das mídias. Em consequência, os riscos (alertados por Bauman, 2008) de uma sociedade privada do verdadeiro sentido da socialização, refletem diretamente na construção de uma sociedade leitora, em que não se compartilha e não se difunde os bens culturais que podem contribuir para a valorização mais ampla da leitura.

Frente a esse contexto, mesmo que a escola não tenha conseguido ser o lugar que compartilha e que significa os bens culturais, ela ainda tem sido o lugar determinante para que essa relação dos sujeitos com a leitura literária e com o computador estabeleça-se, como podemos observar nas falas das crianças, por ocasião das entrevistas iniciais, quando interrogadas acerca de suas experiências leitoras.

Quadro 17: Categorização das respostas dos aprendizes nas entrevistas iniciais – Temática: experiência com a leitura

Categorias	Frequência por ocorrência
Leitura na escola	7
Leitura no ambiente familiar (mediada ou não)	6
Leitura como prática individual (relações de protagonismo e de autonomia)	4
Associação entre a leitura e o livro (indicativos de preferência)	2
Associação entre leitura e literatura	16
Associação entre leitura e computador	1
A leitura como prática de prazer	5
A leitura como prática de desconforto e de dificuldade	5
Associação entre leitura e aprendizagem	4
Associação entre leitura e outras mídias (ex.: televisão)	1

Sobre a experiência de ler, surpreendeu-nos que, embora a escola seja apontada como espaço mais adequado para a realização da leitura e de maior influência para a formação leitora dos sujeitos entrevistados, o ambiente familiar também apresenta uma forte ocorrência, em um quadro no qual os sujeitos deslocam a leitura para uma prática de protagonismo e de autonomia, afirmando, muitas vezes, a preferência pela leitura como prática individual.

Comprovadamente, as vivências e preferências leitoras dos aprendizes distanciam a leitura de uma prática coletiva e comunitária, com 5 associações entre a leitura e uma prática de desconforto e de dificuldade, o que expressa um quantitativo significativo, considerando as manifestações de fala de um *corpus* de 23 alunos. Essas expressões que abordam a leitura de forma negativa estão relacionadas à habilidade de ler e à desmotivação, o que retrata, de certo modo, a fragilidade observada em alguns leitores de nossa pesquisa. No entanto, a mesma ocorrência de falas associa o ato de ler ao prazer, enquanto outras 4 ocorrências enfatizam a aprendizagem decorrente dessa prática.

Quando questionados sobre o suporte para essa prática, referem-se exclusivamente ao livro e revelam que o acesso a esse material se dá, sobretudo, na escola, o que ressalta a importância do espaço escolar na democratização dos materiais de leitura.

Nesse quadro, a função de compartilhar, que cabe às escolas, como parte da sociedade, torna-se ainda mais proeminente, visto que são como “fábricas de significados. Até mais do que isso: são as sementeiras da vida com sentido” (BAUMAN, 2008, p. 8). Na verdade, podemos dizer que elas carregam a missão de ampliar a experiência dos seus alunos, por meio de estratégias motivadoras e compatíveis com as necessidades atuais. Isso justifica, sobremaneira, um ensino de literatura por meio do computador, visto que alia bens culturais há muito negados aos aprendizes, assim como valoriza objetos que são educativos em aspectos formativos e cruciais aos leitores da atualidade.

Cabe-nos, ainda, registrar o fato de que, nas primeiras mensagens construídas pelos sujeitos em torno da leitura, as abordagens referem-se ao suporte livro; inclusive percebemos que, na maioria das vezes, eles tomam o livro pela literatura, fazendo associações entre o ato de ler e o gênero literário. É possível, então, compreender que a despeito da fragilidade observada na formação literária, os aprendizes povoam seus imaginários com o desejo de ser leitores da arte literária, bem como já incorporaram esse objeto em sua cultura, ainda que seja de forma idealizada e assistemática. Em outras quatro ocorrências, a leitura foi abordada de uma forma mais abrangente, estabelecendo-se relações amplas entre o ato de ler e a aprendizagem escolar e a prática de decodificação da linguagem escrita, sem necessariamente associá-la à sua parceira que lhe confere maior qualidade e complexidade: a arte literária.

De modo semelhante, não se relatam experiências de leitura no computador, como que confirmado a tensão e a dicotomia existente entre os dois campos, verificando-se apenas uma referência à internet como espaço de entretenimento e uma menção à leitura realizada na televisão, em abordagens que não permitem a inferência de que os sujeitos relacionaram, na análise frequencial em torno da temática experiência leitora, as mídias com a formação dos leitores.

A importância que a literatura e o livro ocupam nas falas dos respondentes leva-nos a pensar que, assim como a escola e a sociedade dão sentido à vida, esses objetos culturais dão vida e propósito aos sentidos construídos na escola e fora dela e, por isso, precisam conquistar seus espaços em uma instituição que tem sido o principal meio de acesso e de democratização da leitura e dos bens culturais, comunicativos e que se inscrevem no campo da estética. Sobre a literatura, de modo específico, Cândido (2012) defende

seu papel crucial como fator de humanização, defende que ela constitui um direito, e como tal caberia às sociedades – e aí pensamos, sobretudo, na ação política dos governos – garantir a todos, equitativamente, acesso às suas manifestações. [...]. O caminho, sem dúvida, é o das reformas sociais profundas e até revolucionárias – que em primeiro lugar garantam, é claro, condições materiais mínimas para uma vida digna – com destaque para a educação (CANDIDO, 2012, p. 135).

Do mesmo modo, o acesso às TICs também constitui um direito que não é garantido simplesmente pela presença do computador no espaço escolar, já que o ato de compartilhar e de dar sentido à vida por meio dessa tecnologia exige uma prática formativa, que englobe o ensino das mídias (e não se reduza ao ensino pelas mídias) e uma política de incentivo para o uso crítico e consciente dessas mídias computacionais.

As falas dos sujeitos permitem, ainda, inferir que alguns aprendizes já descobriram o gosto pela leitura e desenvolvem essa atividade com motivação e com prazer, fazendo, inclusive, referência às suas predileções e aos gêneros literários, a exemplo dos poemas. Em contrapartida, os dados construídos na ecologia da escola, as informações fornecidas pela professora e a própria experiência revelam que o grupo de alunos estabelece uma relação frágil com a leitura e que desenvolve essa atividade de forma assistemática.

Possivelmente, as respostas dos aprendizes estão relacionadas ao *status* da leitura, prática que, como nos diz Zilberman (2001, p. 17) “nunca foi tão prestigiada”, já que, atualmente, tem alargado seus campos e se mostrado multifacetada, conferindo àquele que lê o *status* de leitor inserido no mundo contemporâneo. Frente a essa realidade, os leitores incipientes encontrados na investigação insinuam-se como leitores proficientes, em um discurso que reflete o valor difundido na sociedade; também, de certa forma, são levados a referendar a face positiva da leitura, em decorrência da pesquisa, que toma a leitura literária como objeto em evidência. Mas vale ponderar sobre o fato de que, nessas inferências, reside o problema de não conseguirmos mensurar a exata experiência do leitor e de falarmos em seu nome por meio de dados verificáveis, que não expressam sua subjetividade individual, nem sua disposição leitora, nem tampouco o leitor potencial que ele poderá vir a ser.

Na temática experiência leitora, é importante destacar a divergência entre as afirmações que apontam a escola como espaço preferível para a leitura (lugar “onde vivem os livros”) e o que se testemunha na fala de um entrevistado: “Não dá pra ler (na escola), com o barulho que eles fazem. Não se concentram não, os outros alunos” (ENTREVISTAS INICIAIS, 2010). Essa afirmação vai de encontro à nossa defesa de que a escola é o melhor lugar para a formação do leitor, lugar de compartilhar o prazer de ler. Ao mesmo tempo, a resposta ratifica os resultados encontrados em pesquisas realizadas na cidade de Natal (Rio Grande do Norte), em que as escolas se apresentam como lugares barulhentos e desagradáveis do ponto de vista sonoro, com paisagens sonoras que tornam o ato de ler impraticável (AMARILHA, 2006).

Essa constatação instaura um conflito de guerra em que a escola perde a função de mediadora da leitura e se torna um lugar de contramediação, perdendo todas as chaves ao criar aversão ao livro e à literatura, o que está expresso nas palavras de Zilberman: “O avesso do livro é a escola, que sufoca e suprime a imaginação” (2001, p. 46).

Considerando o universo dos investigados, surpreende-nos o fato de somente um entrevistado citar a internet e, do mesmo modo, um outro afirmar “ler na televisão”. É certo que a televisão, juntamente com outros meios de comunicação de massa, desempenha um papel central na vida de nossas crianças escolares e, de certa forma, dita os valores sociais e aponta as condições objetivas de comunicação do mundo atual. Umberto Eco (2008) já nos ensinou que não há como fugir da influência da TV, assim como não devemos generalizar a leitura literária como uma prática comum e amplamente difundida no ambiente escolar. Afinal, é principalmente pela via televisiva que muitas das crianças de hoje conhecem Monteiro Lobato e sua obra; isso prova que a televisão também traz contribuições para o acesso à cultura literária. E iríamos além, pois, nessa mesma direção, também

[...] o jornal, o rádio, o cinema e a estória em quadrinhos [...] colocam os bens culturais à disposição de todos, tornando leve e agradável a absorção das noções e a recepção de informações, estamos vivendo numa época de alargamento da área cultural, onde finalmente se realiza, a nível amplo, com o concurso dos melhores, a circulação de uma arte e de uma cultura (ECO, 2008, p. 9).

Sobre a abordagem da leitura literária e da leitura de outros gêneros ficcionais, registramos que nossos leitores aparentemente incipientes afirmam um variado gosto, incluindo diferentes gêneros e modalidades, bem como um repertório considerável para aprendizes cujo acesso à literatura é restrito.

Quadro 18: Categorização das respostas dos aprendizes nas entrevistas iniciais – Temática: experiência com a literatura e com outros gêneros ficcionais

Categorias	Frequência por ocorrência
Preferência pelo gênero poemas	8
Preferência pelo gênero fábulas	2
Preferência pelo gênero contos	9
Preferência pelas histórias em quadrinhos	5
Associação entre literatura e livro	5
Associação entre literatura e computador	0
Associação entre leitura literária e prática de prazer	22
Associação entre literatura e prática de desconforto e de dificuldade	1
Relação significativa com o suporte livro (apreciação de imagens e de projeto gráfico)	3

Mais uma vez, o discurso dos alunos opõe-se à concepção assumida pelos profissionais da escola, inclusive pela professora titular da turma, de que são alunos com sérias dificuldades de ler e de apreciar a literatura. Na verdade, os dados demonstram que os alunos podem apreciar a literatura, mesmo que ainda não tenham adquirido a habilidade leitora, no sentido de capacitação para o ato de ler. Por se tratar de uma experiência, a leitura literária vai muito além de um ato de decodificar ou de compreender, pois envolve o aprendizado de uma atitude de contemplar e completar a arte da palavra e de apreciá-la por meio de uma vivência que tem suas próprias regras. Consideramos, também, que a menção a diferentes gêneros ficcionais e as predileções desenvolvidas seja um resultado dos projetos desenvolvidos pela professora Eliza.

Como podemos perceber, dentre as preferências de nossos aprendizes, não constam a literatura eletrônica e o suporte *flipalbum*; os gêneros ficcionais mais recorrentes são as histórias em quadrinhos e os poemas, com uma incidência para Monteiro Lobato, lembrado pelo Sítio do Pica-pau Amarelo. A Emília, com seu espírito questionador, perguntaria, com ousadia, qual é o suporte que permite o

contato desse leitor com um dos maiores representantes da literatura brasileira. E nós, diante de nossa tese, questionamos otimistas: teria o computador contribuído para essa aproximação?

Em resposta, destacamos, em meio às ocorrências de fala, que a leitura literária também está diretamente associada ao suporte livro (com 5 incidências de relações entre a arte literária e o objeto livro). Identificamos que, nessas frequências, os respondentes tomam o suporte de leitura pelo seu conteúdo, como se a leitura literária somente fosse concebida no livro, em decorrência de uma forte associação ancorada na própria história do livro e da literatura. A falta de ocorrências para a associação entre literatura e computador permite a inferência de que, anteriormente à intervenção, os sujeitos não assumiam com naturalidade a leitura literária via computador.

Ainda a respeito do questionamento acima, é relevante explorarmos a temática *experiência com o computador*, com vistas a obter algum indício de que a experiência e o repertório leitor dos sujeitos evidenciados acima foram, de alguma forma, constituídos com a contribuição do computador.

Quadro 19: Categorização das respostas dos aprendizes nas entrevistas iniciais – Temática: experiência com o computador

Categorias	Frequência por ocorrência
Uso no contexto escolar	34
Uso no contexto familiar e/ou social	2
Pesquisa	11
Jogo	20
Leitura (literária ou não)	5
Entretenimento (acesso às redes sociais, ouvir músicas e assistir a vídeos)	5
Indicativos de relação de afetividade	1
Praticidade, facilidade e rapidez	2
Uso do computador como prática de desconforto e de dificuldade	1

As respostas dos aprendizes acerca da relação com o computador revelam que essa mídia está presente na vida desses alunos e o acesso a ela se dá, principalmente, no ambiente escolar (com 34 afirmações para essa inferência). Nesse relacionamento, recorrem ao computador para atividades diversas, que

variam desde o acesso à internet (com duas ocorrências para o verbo “acessar”) até o entretenimento (marcado por cerca de 26 ocorrências do verbo “jogar”), sendo a prática de jogos a atividade favorita entre os investigados. Destacamos, ainda, 6 incidências do verbo “ler”, sendo uma citação referente à leitura de poemas, o que confere outro valor a essa atividade, tendo em vista que o objeto da leitura específica a sua natureza.

A prática da pesquisa também tem uma expressiva repetição dentro do universo das falas, o que evidencia o papel educativo do computador, por meio de uma atividade de grande importância na formação da autonomia e da criticidade dos aprendizes. A pesquisa, além de uma prática formativa que exige protagonismo, aprendizagem midiática e procedural, faz-se indispensável ao leitor que busca o computador para um relacionamento com a arte literária e constitui uma importante via de integração entre a mídia e a leitura, frente às previsões apocalípticas em torno do literário.

Já a ideia de leitura no computador e, inclusive, a ideia de leitura literária não parece uma proposta totalmente desconhecida e imposta artificialmente pela situação de pesquisa (isso referido em 5 ocorrências para o ato de ler associado ao suporte computador). Essa perspectiva leva-nos a inferir que algumas crianças leitoras já experimentaram e já concebem essa prática; é pelo menos o que podemos constatar ao considerar as categorias agrupadas na temática *experiência de leitura literária ou de outros gêneros ficcionais via computador*, em destaque abaixo.

Quadro 20: Categorização das respostas dos aprendizes nas entrevistas iniciais – Temática: experiência de leitura de literatura ou de outros gêneros ficcionais via computador

Categorias	Frequência por ocorrência
Preferência pelas histórias em quadrinhos	3
Preferência pelos poemas	4
Indicação de sites, de textos e de procedimentos (familiaridade com a prática)	6
Preferência pelo livro	6
Associação entre leitura literária no computador e prática de pesquisa	4
Associação entre leitura literária no computador e prática de jogo	4
Associação entre leitura literária no computador e prática de prazer e de criatividade	7
Associação entre leitura no computador e prática de desconforto e de dificuldade	4

Como observamos, os registros indicam que alguns sujeitos já realizam a leitura no computador (o que inclui a leitura literária) com a apreciação de poemas e de contos clássicos, a exemplo da citação do Barba Azul: “Gosto de ler o Barba Azul e histórias de bruxas” (ENTREVISTAS INICIAIS, 2010) e da abordagem de outros gêneros textuais, havendo uma grande incidência para a menção das histórias em quadrinhos e para os poemas, textos altamente difundidos na internet, que mobilizam o interesse e o prazer dos leitores infanto-juvenis.

Destaca-se, entre as atividades abordadas pelos entrevistados, a prática do jogo no computador, como a função de maior incidência atribuída a essa mídia. Pensamos, em uma análise inicial, que essa constatação aproxima a literatura do computador, já que essas linguagens promovem o contato com jogos de naturezas diferenciadas, inclusive com narrativas ficcionais interativas. É importante salientar que o jogo almejado pelas crianças no computador toma como fonte recursos do literário, da mesma forma que a literatura constituída para o computador tira proveito desses jogos, em um processo de retroalimentação, como nos diz Hayles (2009).

Sob essa perspectiva, a preferência por jogos, identificada nos respondentes, pode ser considerada como um ponto favorável à experiência de leitura literária no computador, já que pode servir como uma prática de iniciação para a apreciação da literatura ambientada no computador, principalmente da literatura eletrônica. É possível, portanto, partirmos de uma primeira aproximação em que o jogo é um caminho mediador para a literatura apreciada no computador, já que a abertura e as habilidades para o jogo podem se desdobrar em uma abertura e em habilidades para a literatura ambientada por essa mídia. Acrescentamos a isso o fato de que o jogo vivenciado na mídia e o jogo vivenciado na literatura, a despeito de suas inúmeras diferenças, permitem uma ação no ato de fazer escolhas e de realizar atividade mental, regida por um sistema de regras “que regulam e dirigem ou a perda – a perda de um leitor *potencial*, ou o ganho – o ganho de um leitor real” (SOARES, 2009, p. 19).

No discurso categorizado em torno da temática acima, alguns aprendizes já sinalizam a preferência pelo uso do computador para a leitura, sob a justificativa de que ele é maior e mais criativo. Chegam até a dar encaminhamentos sobre o acesso do literário na rede, tais como: “Eu abro a internet, aí, boto no Google e boto em poesias”; “Eu aperto www.fabulas.com.br”; “Vou abrir o livro de história. [...] É. Abrir o site de...E botar: www, aí, bota: ler livros” (ENTREVISTAS INICIAIS, 2010). Outros

afirmam não gostar do computador para a realização de atividades diversas, nem mesmo para a leitura literária. Esses já sinalizam a preferência pelo suporte livro, apontando-o como objeto mais adequado para ler, por sua praticidade, legibilidade e veracidade: “[...] porque no livro é mais..., parece até mais real” (ENTREVISTAS INICIAIS, 2010).

Essas respostas dos sujeitos, ainda que evidenciem a relação com o suporte, versam sobre suas recepções em experiências leitoras que antecedem a prática sistemática e mediada promovida pela intervenção e já revelam, de antemão, indícios de predileção pelo suporte livro, indícios de predileção pelo suporte computador e conhecimentos em torno da formação leitora midiática (STIERLE, 1979). Essas atitudes que abrangem a recepção sinalizam o fato de que a formação do leitor via computador pode ser iniciada por uma relação de protagonismo do leitor com essa mídia, dentro e fora do ambiente escolar, em práticas que prescindem da presença do mediador, suscitadas pela própria máquina, a qual convida a modos mais complexos de interação, provocando estilos de navegação entre os leitores que passam a ser errantes, detetives ou previdentes na busca de atividades que lhe causem prazer ou que atendam às suas necessidades (SANTAELLA, 2004).

No trato analítico dessas predileções, é importante situarmos que não é nosso propósito abrir uma chave para a guerra entre o livro e o computador, na busca de qual suporte é preferível para a apreciação do literário. Pelo contrário, pretendemos descobrir se o livro e o computador podem ser aliados em um projeto de formação literária e, por meio dessa descoberta, evidenciar as contribuições do computador nesse processo.

O que nos desperta o interesse, no momento, é o fato de que os leitores dos novos tempos, expressos em um número significativo, confirmam, ainda que de modo incipiente, que estão abertos à apreciação do literário via computador, assim como já vivenciaram a experiência de algum modo. Ou seja, trata-se de uma prática de ocorrência na escola contemporânea, mesmo que não seja uma atividade intencional e sistemática. Talvez essa experimentação feita pelos alunos seja decorrente do fato de estarmos tomando como meios educativos dois objetos que despertam o interesse e o prazer das crianças e dos jovens da atualidade, num indicativo de que, independentemente do suporte, a literatura permanece, mesmo contra todas as políticas e práticas contrárias, que contribuem para o enfraquecimento da escolarização dessa arte. De certa forma, os leitores já

perceberam que a literatura e outros textos ficcionais ganharam vida e recriações no computador, mesmo que não haja um trabalho intencional de conduzi-los por essa porta.

Com essa permanência, pensamos que a literatura, ao ser aliada ao computador, pode ganhar força em um projeto educativo, que considere as relações culturais estabelecidas nas novas configurações da sociedade, tendo em vista que,

indubitavelmente, a arte, a ficção, a literatura propiciam este ver duplo, ver outro mundo e dinamiza a cultura muito além dos sulcos semeados originalmente. Veja-se a internet que escapou de seu escopo inicial e promoveu a comunicação instantânea para muito além das fronteiras e dos agentes iniciais envolvidos. A internet, como suporte e meio, abriu espaço e alterou as formas pelas quais a literatura se disseminou na modernidade e afetou seu modo de produção e seu produto. Mas a literatura não morreu ali, nem com o livro, nem com o leitor clássico (YUNES, 2012, p. 86).

Com essa aproximação entre o computador e o livro, visando à perpetuação do literário e, sobretudo, à sua difusão na escola, objetivamos construir uma frente de trabalho que considera as novas significações dos bens culturais e da herança ficcional da humanidade “em favor de uma democratização dos modos de dizer e de contar, consideradas justamente a diversidade das experiências de vida de cada povo” (YUNES, 2012, p. 87).

Então, conforme constatamos nas mensagens dos sujeitos, já é chegado o tempo em que o computador se torna um meio para a leitura literária, e essa prática já sinaliza um novo horizonte a ser explorado pelos mediadores de literatura na escola, em uma perspectiva de ampliação do próprio ato de ler e da literatura e na assunção do computador como objeto de aprender e não, simplesmente, de consumir e de tornar o homem tecnicista. É imperativo, portanto, assumirmos que

em termos de aprendizagem adequada, o computador pode ter papel enorme no aprimoramento de sua qualidade, em especial no horizonte da autonomia. [...] Estamos longe ainda de dominar a gramática da mídia, até porque estamos enredados em seus encantos de tal forma que a atração pelo consumo se sobrepõe à da aprendizagem (DEMO, 2007, p. 111).

Os alunos parecem estar à frente nessa percepção e já traçam planos futuros e expectativas para a leitura literária no computador, o que pode ser observado na categorização a seguir.

Quadro 21: Categorização das respostas dos aprendizes nas entrevistas iniciais – Temática: expectativas para a leitura literária via computador

Categorias	Frequência por ocorrência
Prática de prazer e de entretenimento	2
Prática que provoca desconforto ou dificuldade	2
Praticidade, facilidade e rapidez	1
Jogo	1
Preferência pelo livro	4
Preferência pela revista	2
Suporte adequado para a apreciação literária	3
Preferência pelo gênero poema	1
Preferência pelo gênero fábula	1

A experiência de leitura no computador, que os sujeitos da pesquisa já carregam revela algumas possíveis contribuições dessa mídia para a prática leitora, com uma afirmação que vai ao encontro de nosso objeto de estudo: “O melhor tipo de texto pra ler no computador são as histórias” (ENTREVISTAS INICIAIS, 2010). Partindo da vivência dos sujeitos, já é possível traçarmos algumas contribuições do computador para esta prática, tais como: o acesso e a apreciação de textos breves como os poemas (ex.: “O poema e a poesia é melhor ler no computador do que no livro”); a acessibilidade em sites da internet; o trabalho criativo de articulação com imagens (ex.: “Eu escolheria ler no computador, porque vai passando as imagens. [...] No livro fica só parado. [...]. Aparecem as fotos” – ENTREVISTAS INICIAIS, 2010); a rapidez; a praticidade; a legibilidade (ex.: “No computador, é mais fácil e rápido a leitura” – ENTREVISTAS INICIAIS, 2010).

Em contrapartida, apesar de enxergarem no computador algumas qualidades que favorecem a leitura literária, apontadas anteriormente para o suporte livro, elencam também alguns entraves para a mediação dessa mídia, como, por exemplo, o desconforto (ex.: “O computador não é melhor para ler, porque quando eu fico olhando, o olho começa a arder. [...] Minha cabeça fica doendo” – ENTREVISTAS INICIAIS, 2010), a necessidade de outros recursos técnicos e de manutenção (ex.: “Livro é mais legal, não precisa de internet.” – ENTREVISTAS INICIAIS, 2010), e a exigência de habilidades específicas para a interação com a máquina (ex.: “É mais fácil e mais rápido ler no livro. [...] É melhor do que a internet, porque abre muito site

e o livro não, só abre a página e lê [...]. Não precisa digitar” – ENTREVISTAS INICIAIS, 2010).

De um modo geral, as falas dos sujeitos sinalizam o fato de que as leituras realizadas no computador e no suporte livro possuem pontos em comum que as aproximam e especificidades que marcam suas divergências e que são determinantes para os diferentes modos de ler. Essa heterogeneidade, marcada pelo gênero e, posteriormente, pelo ato de ler em si, tem sido nomeada, nas últimas décadas, de *letramento*, como define Magda Soares (2002), ou *letramentos*, como prefere Graça Paulino (2008).

Talvez seja uma forma no plural o modo mais adequado de explicitar as diferenças entre as práticas de leitura, derivadas de seus múltiplos objetivos, formas e objetos, na diversidade também de contextos e suportes em que vivemos. Porém, tal pluralidade se fortalece mais claramente nos modos de ler. As diferenças se localizariam nos objetos lidos e se definiriam a partir deles, mas seriam também estabelecidas pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura (PAULINO, 2008, p. 56).

Disso deriva o fato de que assim como há leituras e letramentos, há também, como bem observam os leitores, habilidades específicas a serem alcançadas pelos aprendizes e desenvolvidas por um ensino que tenha consciência da necessidade de estratégias qualitativamente diferentes, até porque

a leitura requer o leitor ou demanda (d)o leitor, e neste caso, até mesmo para consultar a Wikipédia, há que ser leitor hábil pois se não se sabe o que se busca, corre-se o risco de o reconhecer quando se o encontra... No bosque do sistema Google de buscas, há mais que seis caminhos ou atalhos para se realizar o passeio entre as ficções que promovem como realidade o acordo tácito e provisório em que nos movemos (YUNES, 2012, p. 87).

É verdade, portanto, que os leitores passam por experiências diferenciadas no computador e no livro, assim como vivenciam um processo específico quando o objeto da leitura é o texto literário, o que pressupõe uma didática da leitura literária, diferenciada pelo seu objeto de ensino e enriquecida pela diversidade de suportes e de meios. Mas antes de explorarmos uma provável didática do ensino de literatura via computador, vejamos a chave que a mediadora traz para esta discussão.

6.1.2 A chave da mediadora de literatura

Na trajetória desta tese, considerando os princípios de ação e de participação que regem a pesquisa, em uma perspectiva ecológica, o que os sujeitos já trazem de suas vivências e experiências é tão importante quanto os dados construídos por meio de seus procedimentos e instrumentos. Na verdade, os relatos iniciais fornecidos pelos aprendizes e pela mediadora da pesquisa constituem o *corpus* e assumem um valor na descoberta da viabilidade do computador para a leitura da literatura na escola.

Em meio a esse contexto, a professora titular da turma eleita na pesquisa, mediadora da experiência de ensino promovida pela investigação, assumiu a condição central de sujeito que colabora e que constrói resultados e reflexões, ganhando voz e vez por meio de procedimentos e de instrumentos variados. Com essa concepção, o discurso da professora, suas ideias, sentimentos e argumentos se fazem importantes e são reveladores de indícios fundamentais sobre os desafios do ensino-aprendizagem na escola pública e, consequentemente, sobre o ensino de literatura na atualidade.

Enfocaremos, portanto, as respostas da mediadora, com vistas a observar que chave ela pode nos fornecer para uma compreensão mais alargada das necessidades dos aprendizes e dos professores, no que diz respeito ao aprendizado da literatura e às possibilidades de seu ensino-aprendizagem, por outras vias consideradas inovadoras.

O modo como os professores ensinam e medeiam determinado objeto do conhecimento está diretamente relacionado ao modo como ele foi educado e às suas oportunidades de aprendiz. Com essa assunção, compreendemos que para um professor compartilhar o prazer de ler literatura, assim como ensinar pelo/sobre o computador, é necessário que antes ele tenha experimentado o prazer e as descobertas propiciados por esses objetos do conhecimento. Afinal, como ensinará algo que nunca aprendeu?

Nessa lógica, é importante interrogarmos, antes de uma intervenção, a experiência leitora, literária e midiática da professora mediadora, a fim de relacionarmos sua formação com a experiência de ensino de literatura via computador, que aconteceu no ato da pesquisa. A partir disso, almejamos compreender especificidades desse ensino, bem como suas dificuldades e

necessidades. A respeito de sua experiência leitora e literária, destacamos os aspectos a seguir.

Quadro 22: Categorização das respostas da mediadora nas entrevistas iniciais – Temáticas: experiência com a leitura e experiência com a literatura ou com outros gêneros ficcionais

Experiência com a leitura		Experiência com a literatura e/ou com outros gêneros ficcionais	
Categorias	Frequência por ocorrência	Categorias	Frequência por ocorrência
Associação entre leitura e prática de prazer e de entretenimento	2	Dificuldade de compreensão	1
Leitura na biblioteca pública	1	Dificuldade de identificação	1
Dificuldade de acesso aos livros	1	Falta de tempo	1
Leitura como necessidade profissional	2	Dificuldade da leitura literária	1
Leitura como necessidade de formação	1	Preferência pelo gênero Poemas	1
Preferência por livros teóricos que podem subsidiar a prática pedagógica	1	Associação entre leitura literária e prática de prazer e de entretenimento	1
		Falta de investimento financeiro em livros	1

Os dados em destaque, juntamente com os relatos das entrevistas iniciais, mostram que a professora, desde a infância, adquiriu a prática da leitura e descobriu o gosto pela literatura, mas, no decorrer de sua trajetória acadêmica e profissional, teve dificuldades de manter sua identidade leitora. Além disso, suas demandas profissionais e sua participação em projetos de incentivo à formação do leitor exigiram um repertório literário e a realização de outras leituras teóricas e acadêmicas. Atualmente, a mediadora afirma dedicar-se mais a leituras necessárias à sua atuação profissional, priorizando a leitura como necessidade de formação e assumindo a preferência por livros que podem subsidiar a sua prática. Aponta, ainda, algumas dificuldades para a leitura e para a apreciação da literatura, dentre as quais emergiram em suas respostas: a falta de tempo, a dificuldade de identificação, e mesmo de compreensão como atesta seu próprio discurso:

[...] de literatura, no momento, assim, não sei, mas tem livros assim que eu acho um tanto complicado, tem livros assim que você começa a ler e vê que aquela leitura assim não está muito... não é aquilo que você quer. De literatura eu não li agora não (ENTREVISTAS INICIAIS, 2010).

O pronunciamento docente parece inclinar-se à assunção de uma atitude de desmotivação frente à apreciação do literário; não obstante, também pode nos remeter a uma criticidade por parte da mediadora, que, inegavelmente, desenvolveu, no decorrer de sua vida pessoal e profissional, a prática de leitura, o que a torna uma mediadora favorável ao trabalho com a escolarização da literatura.

Sobre essa relação do professor com o livro e com a leitura literária, Amarilha (2009) desenvolve pesquisas sistemáticas acerca da interface literatura e prática pedagógica e tem constatado, no comportamento desse profissional, “uma atitude conflitiva entre o pressuposto de ser leitor e a sua vulnerável situação frente à leitura” (AMARILHA, 2009, p. 14). Outras pesquisas delineiam o perfil de grande parte dos profissionais da educação como não-leitores, com a constatação do baixo grau de letramento de docentes (BURLAMAQUE, 2006). Mesmo assim, admitimos que a professora Eliza representa uma exceção a esse quadro geral obtido pelas pesquisadoras, visto que já consolidou uma relação pessoal e profissional com a literatura, embora não se tenha, no período que antecedeu à pesquisa, dedicado com regularidade a essa atividade. Em uma perspectiva mais abrangente, Eliza apresenta-se como uma leitora que foi sendo construída por meio de uma luta social, frente a uma situação financeira desfavorecida:

Eu sempre gostei muito de ler. Na minha cidade, na minha casa, não tinha muitos livros, tinha alguns, mas não muitos, ou seja, não tinha, quando eu era adolescente, o tipo de livro que eu gostaria de ter. Meus pais não tinham muita condição de comprar, até porque o livro sempre foi um material caro, era preciso priorizar para poder comprar. E, assim, lá em casa, tinha livros, mas eram livros básicos, não era a leitura que eu queria ler. E, na minha cidade, tinha uma biblioteca pública e eu costumava ir quase toda tarde nessa biblioteca. Então, aqueles livros: Poliana Moça, Poliana, Pequeno Príncipe, eu devorava tudo! É tanto que a minha ficha de leitura na biblioteca pública era destacada, amarelinha, porque eu estava sempre lá, eu frequentava muito a biblioteca. Minha adolescência foi muito assim, lendo em casa, eu sempre gostei muito de ler (ENTREVISTA INICIAL COM A MEDIADORA, 2010).

Essa realidade de leitora voraz foi se perdendo no decorrer do tempo, devido às exigências, às necessidades e às condições impostas pela atuação profissional da docente, que lhe foi traçando uma nova realidade, na qual se faz comum a falta de recursos financeiros para o investimento em livros, a falta de tempo e a demanda de outras leituras que se apresentam como mais urgentes. Nesse sentido,

compreendemos que a formação do professor leitor é determinada por diversos fatores de natureza predominantemente social, pois, como nos adverte Leenhardt (2006),

a atividade de leitura é eminentemente social. Ela o é pela aprendizagem que todo leitor atravessou nos diversos ciclos de sua formação e de sua escolaridade. [...] Em relação a essa transcendência e ao jogo da liberdade ao qual ela dá lugar numa sociedade fundada sobre os valores individualistas e democráticos, a leitura como atividade e como experiência posiciona o leitor ao mesmo tempo como sujeito individual e como sujeito coletivo (LEENHARDT, 2006, p. 22).

Sob essa ótica, a posição em que a professora se encontra, nos modos como exercita a prática da leitura e como dá continuidade à sua formação leitora, demonstra uma situação coletiva, compartilhada por muitos professores da atualidade. Ou seja, sua identidade leitora, incluindo as fragilidades e as dificuldades que encontra, assemelha-se à de um segmento de professores que, embora já tenham desfrutado e constatado o prazer de ler literatura, não conseguem manter seus testemunhos de leitores.

Em uma perspectiva comparativa, podemos afirmar, por meio dos registros de diário de campo e pelo próprio depoimento da professora, que a pesquisa trouxe uma nova motivação para a apreciação do literário por parte da docente. Essa percepção foi-se tornando mais real nos encontros de formação, especialmente nos momentos de degustação literária, em que partilhamos textos literários com essa professora. Para melhor atestar esse processo, transcrevemos do nosso diário de campo a seguinte anotação:

A professora começou a me pedir livros literários emprestados. Disse que os encontros estão despertando nela um maior desejo de ler literatura e começou a ler dois livros de uma vez só: *Lições para toda a vida*, de Maria Salette e Wilma Ruggeri e *O vendedor de sonhos*, de Augusto Cury. Pediu-me emprestado *Por que ler os clássicos desde cedo*, de Ana Maria Machado (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Também, identificamos, no *portfolio* da professora (instrumento em que ela registrou suas descobertas e suas reflexões no decorrer da investigação), afirmações que ratificam um novo despertar para a identidade leitora dessa mediadora, construída em outras oportunidades pessoais e profissionais, conforme

ela mesma enfatiza: “Sou grata pelo empenho e prazer que acontecia em nossos encontros de leitura, os quais fortaleceram minha prática e despertaram uma maior aproximação com a leitura literária” (PORTFOLIO DA PROFESSORA, 2010).

Esses resultados fortalecem a dimensão formativa da pesquisa, uma vez que apontam para contribuições relativas ao incentivo da leitura e da apreciação literária, que atenderam às necessidades da professora titular da turma investigada.

Considerando o outro ângulo do problema posto na pesquisa, interessa-nos, ainda, a experiência da professora com o computador e com a leitura realizada por essa via, já que defendemos essa mídia não somente como uma ferramenta para o ensino mas também como um objeto de conhecimento que tem especificidades a serem aprendidas pelos alunos e compartilhadas com eles.

Quadro 23: Categorização das respostas da mediadora nas entrevistas iniciais – Temáticas: experiência com o computador e experiência de leitura literária e/ou de outros gêneros via computador

Experiência com o computador		Experiência de leitura literária e/ou de outros gêneros via computador	
<i>Categorias</i>	<i>Frequência por ocorrência</i>	<i>Categorias</i>	<i>Frequência por ocorrência</i>
Prática de iniciante	2	Leitura de textos compartilhados na internet (autoajuda)	1
Atividades técnicas de apoio à profissão	1	Preferência pelo livro	1
Comunicação e entretenimento (correio eletrônico)	1	A leitura do livro como uma prática de prazer	1
Pesquisa	1	Praticidade e relação de proximidade com o livro	1
Participação em rede de formação leitora	1	Associação entre leitura no computador e prática de desconforto	1
Relação superficial e assistématica com o computador	1		
Relação de obrigatoriedade frente ao uso do computador	1		
Sentimento de resistência	1		
Falta de familiaridade	1		
Acesso no tempo livre	1		

Sobre a relação da docente com o computador, identificamos uma postura recorrente entre os professores da rede pública de ensino, que compartilham o medo e a resistência às TICs, muitas vezes por que essas tecnologias não fizeram parte de sua formação de alunos, nem tampouco de sua formação inicial e

continuada, com oportunidades esporádicas de discussão em torno do uso crítico e criativo desses novos objetos de ensino e aprendizagem.

Nossa professora, por sua vez, assume-se (com duas ocorrências de fala) como uma usuária principiante e reforça a ideia traduzida por Moran, Masseto e Behrens (2012): “Para nós professores, essa mudança de atitude não é fácil. Estamos acostumados e sentimo-nos seguros com nosso papel tradicional de comunicar ou transmitir algo que conhecemos muito bem” (BEHRENS; MORAN; MASSETO, 2012, p. 143).

Em decorrência de um relacionamento frágil e assistemático com o computador, a leitura realizada por essa via não se constitui em uma prática consolidada. Acrescenta-se a isso o fato de que a professora não demonstra abertura para a experiência leitora no computador, ressaltando sua preferência pelo livro. No uso da máquina computacional, ela menciona o apoio técnico à sua profissão, a leitura de textos de autoajuda, o uso do correio eletrônico, como prática de comunicação e entretenimento e a participação em uma rede de formação leitora vinculada à sua profissão.

As afirmações da docente demonstram sentimentos variados tais como o estranhamento, a imposição ou obrigatoriedade, a falta de praticidade, o distanciamento e a resistência. Essa postura resistente ao computador e, consequentemente, resistente à leitura no computador, pode ser resultante das pressões por mudanças que incidem no campo educacional e que, a cada dia, exigem novas competências de seus professores, que, na maioria das vezes, se dedicam a uma longa jornada de trabalho para conquistar um salário digno. Esse é o caso da nossa professora, que, de repente, recebeu um laboratório de informática em sua escola, mas que não tem disponibilidade, nem motivação e nem incentivo salarial para preencher seu curto tempo com cursos de informática, visando ao aprendizado das mídias. Mesmo assim, ao perceber que seus métodos e estratégias de ensino tradicionais perdiam terreno para as inovadoras maravilhas do computador e ao compreender que esses recursos tecnológicos despertavam o interesse e o prazer de seus alunos, encarou, com dignidade, suas “obrigações” e fez um curso de informática básica, que serviu para reforçar sua aversão a essa linguagem, considerada por ela distante e confusa.

Frente a essa realidade, como essa professora poderia ser uma mediadora entre os alunos e as novas tecnologias que podem, na atualidade, contribuir para o

acesso à literatura, para a formação leitora e literária? Como poderia exercer uma mediação pedagógica? E isso, assumindo, como Moran e Masseto (2012, p. 145), a compreensão de que a “mediação pedagógica busca abrir caminho a novas relações do estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluído o professor, consigo mesmo e com o seu futuro”.

Entretanto, antes de pensarmos em como essa mediadora poderia educar nos novos tempos, por meio de um ensino transdisciplinar, enfocaremos o que ela pode realizar, hoje, considerando o contexto de sua prática atual, nos dois eixos que constituem os polos da tese.

Quadro 24: Categorização das respostas da mediadora nas entrevistas iniciais – Temáticas: prática pedagógica em interface com o ensino de leitura e de literatura e prática pedagógica em interface com o ensino de mídias (com ênfase no uso do computador)

Prática pedagógica em interface com o ensino de leitura e de literatura		Prática pedagógica em interface com o ensino de mídias	
Categorias	Frequência por ocorrência	Categorias	Frequência por ocorrência
Compartilhar o testemunho de leitora	1	Uso da <i>internet</i> para indicação de leitura	1
Visita à biblioteca	1	Reconhecimento de prazer e de realização por parte dos alunos	1
Fragilidade leitora por parte dos alunos	2	Fragilidade para o ensino pelas mídias	2
Influência da falta de acesso a um ambiente familiar leitor	1	Protagonismo do regente de laboratório	3
A necessidade da leitura de forma sistemática	1	Pesquisa	1
A dificuldade de implementar a leitura como prática de prazer	1	Trabalho em parceria com o professor técnico (regente do laboratório)	3
Prática de incentivo à leitura no ambiente familiar	1	Desejo de formação para o uso das mídias	1
A participação em projetos de leitura	2	Linguagem com especificidades que despertam o interesse das crianças	1
		Linguagem híbrida (articulação entre imagem e palavra)	1
		Clareza e legibilidade	1

No que se refere à sua prática pedagógica, se compararmos o conteúdo expresso pela professora acerca do modo como ensina leitura e literatura e sua fala a respeito de como ensina as mídias (e pelas mídias), percebemos que, no caso desse ensino midiático, a docente releva incertezas, angústias e inseguranças.

A prática que ela desenvolve no ensino da leitura e da literatura é privilegiada, se analisarmos outras realidades, com menção ao uso da biblioteca (ex.: “Eu levo os alunos uma vez por semana para a biblioteca e eles gostam” – ENTREVISTA INICIAL COM A MEDIADORA, 2010), à necessidade de um trabalho sistemático e relacionado a projetos, à tentativa de oferecer um testemunho de leitor, em que ela afirma: “Eu costumo dizer a eles o que eu estou lendo; que li isso, que lembrei deles, eu gosto de fazer essa referência, eu acho importante” (ENTREVISTA INICIAL COM A MEDIADORA, 2010). Por seus relatos, podemos inferir que ela experimenta diferentes estratégias, elabora projetos voltados para a formação do leitor de literatura, a exemplo do projeto de poesia voltado para a leitura e para a produção de poemas desenvolvido paralelamente à pesquisa. Além disso, valoriza a biblioteca como espaço de leitura e tenta, na medida do possível, facilitar o acesso aos livros e o contato prazeroso com estes, bem como dá um testemunho diário de uma leitora que já descobriu o prazer de ler. A despeito desse esforço, está sempre apontando as dificuldades de seus alunos, no que se refere à autonomia e à leitura compreensiva (ex.: “A leitura por compreensão está muito além. Como eu já falei anteriormente, eles não vivem num ambiente de leitura” – ENTREVISTA INICIAL COM A MEDIADORA, 2010).

Já no ensino das mídias e pelas mídias, a professora, por todos os motivos já evidenciados e por outros que possivelmente não alcançamos em uma análise, de certa forma, seletiva, omite-se da condição de mediadora de seus alunos e se coloca em uma posição secundária de auxiliar, em um território desconhecido no qual ela delega ao professor técnico (que está mais capacitado para o ensino das mídias do que para o ensino pelas mídias) a tarefa de ensinar aos seus alunos por meio das novas tecnologias, seja para ensinar os conteúdos do currículo, seja para conduzir a digitação de um poema. Registram-se, então, 3 ocorrências à parceria com esse profissional, com mais 3 incidências de fala que apontam para o protagonismo desse regente de laboratório. Vislumbra-se, nessa realidade, uma tendência do mundo pós-moderno e individualizado, que chega até a escola e impõe ao professor que se comporte como especialista e que seja a ponte entre os meios do passado, do presente e do futuro, derivando uma responsabilidade que assusta o professor e o relega ao mero papel de telespectador.

Julio Groppa Aquino, ao antever os *Instantâneos da escola contemporânea* (2007), chama esse professor telespectador de professor coadjuvante, que, em meio

à “tagalerice” do mundo midiático, perde voz, vez e homenagens, passando a ver a vida de seus alunos, por meio de um vidro-tela, a distância e fora de seu domínio, pois é ele

essa criatura impassível que possibilita aos mais novos serem diferentes do que são, ao obrigar-los a recordar o que lhes foi legado pelos que já se foram. Seu apego à memória e à medida mesma de sua força. Daí sua aversão à rapidez, à inconstância, à variação, a tudo aquilo que pode colocar em risco a integridade do frágil mundo. Sua sina é a repetição de uma senha de passagem que, para ele próprio, nada vale. [...] Tais professores, raríssimos, são párias desses tempos tão instantâneos quanto dissolutos que chamamos, por falta de outro vocábulo mais convincente, de presente. [...] Almejam silêncio apenas (AQUINO, 2007, p. 75).

Nesses tempos de distância e de individualismos, desconfiamos, inicialmente, que o computador tenha um papel importante na escola, o de aproximar os professores dos alunos, assim como a literatura, no movimento inverso da rede, assume o papel de trazer uma professora leitora e apreciadora da arte literária para o computador, pois, assim como esse gênero migrou para as telas em busca de novas possibilidades de recriação, o professor pode, facilmente, ser conduzido (pela palavra) para as telas, descobrindo o computador como um ambiente de interaprendizagem.

A despeito dessa suposta omissão da docente entrevistada, ela reconhece algumas contribuições do computador para a prática pedagógica (já na entrevista inicial, momento anterior à vivencia de um ensino sistemático e promovido pela pesquisa) tais como o potencial da *internet* para a indicação de leitura e para o compartilhamento do testemunho leitor; o poder do computador, com suas multimídias integradas, para despertar o interesse e o prazer dos alunos, realizando-os; e as possibilidades que se abrem para a pesquisa.

E agora, após esse percurso, não difundiremos a chave do engano de que o computador já faz parte da realidade de todas as crianças e jovens do mundo contemporâneo e de que essa mídia está amplamente acessível na escola, com professores protagonistas de seu ensino, capacitados, abertos e dispostos a compartilhá-lo. Talvez essa chave que procuramos nos conduza não somente para o ensino-aprendizagem de literatura mas também para o ensino das mídias e pelas mídias.

Apesar disso, neste frágil mundo, ainda há força nos professores que querem acompanhar seus alunos em uma jornada pelas novas tecnologias, superando todas

as adversidades estruturais e formativas, como podemos observar nas respostas da nossa mediadora sobre a interface entre mídia leitura e literatura e sobre as expectativas para o ensino de literatura via computador.

Quadro 25: Categorização das respostas da mediadora nas entrevistas iniciais – Temáticas: interface entre mídia, leitura e literatura e expectativas para o ensino de literatura via computador

Interface entre mídia, leitura e literatura		Expectativas para o ensino de literatura via computador	
Categorias	Frequência por ocorrência	Categorias	Frequência por ocorrência
Pesquisa	2	Acesso a informações inadequadas (vigilância)	2
Alfabetização e letramento (digitação e produção de textos)	1	Necessidade de mediação	2
Jogos de matemática	1	Acessibilidade	2
Leitura	1	Pesquisa	1
Audição de histórias	1	Aprendizagem	1
Aprendizagem	1	Dificuldade	2
Inovação	1		

As categorias agrupam frequências que demonstram oscilação acerca do que a professora entende em relação ao computador, vez que ora o toma como ferramenta de ensino-aprendizagem, que auxilia no aprendizado de outras disciplinas (com uma menção para a pesquisa, para a alfabetização e para o ensino de matemática), ora o referencia como um objeto de leitura, que possui especificidades inovadoras a serem ensinadas. Em seu discurso, ela o reconhece como um meio de comunicação que tem um valor em si e evidencia a importância da mediação do professor no processo de aproximação entre o aluno e essa mídia.

A gente sabe que o computador tem informação de todo o tipo, não é? A internet tem informação de todos os tipos. Então, você tem que estar ali presente. Essa é a desvantagem. Você tem que estar junto, orientando, dizendo o que é bom e o que não é. Você tem que estar junto. É positivo. Não resta dúvida. É um local de acesso a todo tipo de informação, não é? Você tem como ir mais longe, se você é um pesquisador, se você quer aprender ali. Às vezes, a linguagem da internet é um pouco alta para o nível de conhecimento dos alunos. Eles até leem o texto, mas aí como é uma linguagem mais abrangente, aí, fica um pouco alto, aí, você tem que ler com eles e você precisa retomar (ENTREVISTA INICIAL COM A MEDIADORA, 2010).

As concepções e as expectativas da docente revelam uma abertura para a experiência inovadora e a consciência de seu papel em uma intervenção pedagógica que ensine pelo/para o computador. Isso mostra que, a professora eleita para ser a mediadora colocou-se favorável à pesquisa, frente ao nosso objetivo de aliar o computador e a literatura, enxergando-os além de instrumentos que apoiam a aprendizagem de outras disciplinas ou que facilitam a aquisição da leitura e da escrita, no sentido restrito da alfabetização. Assim sendo, ela já carregava uma chave fundamental para o ensino de literatura que propusemos, ao demarcar, por meio de sua fala, outros horizontes a serem explorados mediante o computador e ao assinalar algumas de suas contribuições para um trabalho pedagógico.

Mas, afinal, teriam a literatura e o computador especificidades importantes a serem ensinadas na escola? De que forma eles podem ser conciliados em um projeto de formação leitora? Quais as contribuições objetivas do computador para o ensino de literatura? Se o Visconde fosse responder a essas perguntas, falaria de pronto: “Mistérios deste mundo de mistérios” (LOBATO, 2008, p. 54). Já a Emilia, não teria receio em afirmar que, para esse diálogo entre literatura e mídia, em prováveis tempos de guerra, faz-se necessária “uma lição de vida nova, porque a vida agora é esta. [...] Aprenda” (LOBATO, 2008, p. 55).

6.2 QUANDO A CHAVE E A FECHADURA SE ENCONTRAM

É chegado, portanto, o momento de aprendermos com as chaves que os sujeitos já carregavam antes da intervenção pedagógica promovida pela pesquisa. Assim, partindo das concepções, das ideias e das expectativas dos alunos e da professora acerca dos eixos determinantes da pesquisa, buscaremos enfocar o ensino-aprendizagem de literatura via computador, privilegiando algumas dimensões que consideramos relevantes em um trabalho pedagógico e que, além disso, encaminham um entendimento das contribuições das principais multimídias integradas ao computador para um trabalho de formação literária na escola.

Nesse recorte de análise, retomamos alguns conteúdos que expressam as situações de ensinar e de aprender, considerando as falas dos sujeitos envolvidos, organizadas por meio de temáticas e de categorias de análise que favoreçam o atendimento às questões e aos objetivos de pesquisa. Dentre esses conteúdos, daremos ênfase aos dados construídos na ocasião da intervenção pedagógica, tais

como as transcrições das sessões de leitura, os registros no *blog* e o *portfolio* da professora titular da turma. Outros dados importantes que podem complementar informações relacionadas à experiência de ensinar e de aprender literatura pelo computador são os conteúdos posteriores à intervenção, como, por exemplo, as *entrevistas finais* realizadas com os alunos.

Considerando os aspectos determinantes do ensino literário investigado, reunimos as chaves, e suas respectivas fechaduras, em subtópicos que versam sobre o encontro da literatura com o computador e que revelam as respostas dos aprendizes e da mediadora a respeito desse encontro. Sobre essa experiência, evidenciaremos aspectos de mediação, com ênfase nas relações interativas entre a professora e os alunos; aspectos metodológicos, com o objetivo de compreender as necessidades metodológicas e a adequação da andaimagem para este trabalho de inovação pedagógica; e aspectos do computador que o favorecem para um trabalho de formação literária no âmbito escolar.

6.2.1 Quando os aprendizes e a mediadora se encontram: a chave da mediação pedagógica

Para a realização de um trabalho de mediação pedagógica entre computadores e livros, entre a literatura e as multimídias, faz-se necessária a organização de muitos fatores igualmente determinantes, como as condições estruturais, os recursos materiais, o ambiente, o planejamento, a metodologia, a interação entre os sujeitos, dentre outros. Quando o ensino torna-se mais complexo, no diálogo entre dois objetos de tamanha força cultural e de grande potencial educativo, outras condições precisam ser asseguradas, como a manutenção dos computadores, o acesso à internet, o acesso a livros e a textos de qualidade, uma articulação com a biblioteca escolar e a escolha de uma metodologia que favoreça o ensino-aprendizagem de uma linguagem pela outra, de um meio pelo outro, isto é, da literatura pelo computador, sem que este último seja desconsiderado em sua condição de objeto de aprendizagem.

Dentre esses fatores importantes, trataremos especificamente dos saberes determinantes para o ensino personalizado que propusemos por meio desta tese, reconhecendo as exigências impostas ao papel protagonizado pela professora. Acreditamos, com isso, que o ensino de literatura na escola é um trabalho mediado

por outros leitores mais experientes, assim como o ensino das mídias, de forma que enfatizaremos algumas especificidades da mediação pedagógica exercida pela docente, trazendo à discussão os aspectos concernentes ao trabalho proposto.

No ensino de literatura que promovemos por meio da pesquisa, ficou evidente a necessidade de a mediadora assumir o papel de conciliadora de computadores e livros em um trabalho que, ao visar à formação literária por meio de uma nova via tecnológica, deve preocupar-se com alguns princípios mediadores, procedendo do modo como nos aconselham Moran, Masseto e Behrens (2012), ao insistirem no fato de que devemos

integrar tecnologias, metodologias, atividades. Integrar texto escrito, comunicação oral, escrita, hipertextual, multimídia. Aproximar as mídias, as atividades, possibilitando que transitem facilmente de um meio para o outro, de um formato para o outro. Experimentar as mesmas atividades em diversas mídias. [...] Variar a forma de dar aula, as técnicas usadas em sala de aula e fora dela, as atividades solicitadas, as dinâmicas propostas, o processo de avaliação. [...] Planejar e improvisar, prever e ajustar-se às circunstâncias, ao novo. Diversificar, mudar, adaptar-se continuamente a cada grupo, a cada aluno, quando necessário (BEHRENS; MORAN; MASSETO, 2012, p. 31).

Além desses passos, a mediadora precisou ainda articular um planejamento institucional com um cronograma de pesquisa, por meio de um projeto inovador, que exigiu um trabalho pedagógico personalizado, com flexibilidade de espaço e de tempo, abertura para a experimentação e para o trabalho criativo, acolhimento das diferenças dos sujeitos, respeito às formas de comunicação, às expressões da cultura e às novas tecnologias.

Nessa direção, podemos apontar algumas atitudes e alguns saberes necessários aos professores que pretendem assumir o computador como uma via inovadora de formação literária, com base na experiência observada e, principalmente, nos desafios enfrentados pela professora Eliza.

Inicialmente, partimos do pressuposto de que o professor que pretende ensinar alguma linguagem, objeto ou conhecimentos específicos de uma área, necessita, primeiramente, conhecê-los com propriedade. Como nos dizia Paulo Freire (1996), ao apontar os saberes necessários à prática educativa, o professor

necessita acreditar naquilo que está ensinando e, ainda, praticar o objeto de seu ensino pelo exemplo. Em concordância com Freire (1996), assumimos que o professor, antes de mediar o encontro prazeroso do leitor com o texto literário, necessita previamente experimentar e descobrir o prazer da leitura literária, de modo que ele possa dar um testemunho real de um leitor que conhece e que aprecia a literatura. Afinal, reiteramos: como pode esse professor assumir o ensino de algo que ainda não aprendeu? A própria professora da pesquisa responde em seu portfolio: “Sem dúvida, a formação do professor leitor é fundamental, pois ele tem um grande ‘poder’, enquanto mediador de leitura” (*PORTFOLIO DA PROFESSORA*, 2010).

De semelhante modo, no ensino-aprendizagem de literatura articulado às mídias, o mediador precisa ter conhecimento acerca dessas novas tecnologias, pois se não tiver a experiência no uso dessas mídias, de que modo poderá orientar o manejo delas, no momento de exploração dos textos? De que modo poderá ser um exemplo de usuário motivado pela *internet*, na navegação pelos textos de literatura eletrônica e pelas postagens no *blog* da pesquisa? Ainda que o objetivo final seja o ensino de literatura, é importante que, em uma proposta que considera o potencial educativo do computador, o professor tenha conquistado competências necessárias ao uso das novas tecnologias, para que ele possa fazer a ponte entre os alunos e um território no qual ele já transitou.

A Emília de Lobato, em sua travessia pelo mundo apequenado, em *A chave do tamanho* (2008), atua como mediadora dos personagens Juquinha e Candoca, no encontro deles com o novo mundo que se apresenta. Inicialmente, a boneca experimenta os desafios de um mundo novo para, em seguida, apresentá-los aos seus “alunos”. Da mesma forma, identificamos que o modo como a professora se relacionava com o texto literário e com o computador foi determinante para o seu trabalho de mediação pedagógica. Assim como podemos observar, nos relatos já destacados, o fato de a mediadora ser leitora de literatura, com descobertas dessa arte em uma perspectiva pessoal e profissional contribuiu para que ela fizesse uma ponte entre os alunos e esse texto. Porém, sua frágil experiência com a mídia computador dificultou, em alguns momentos, seu trabalho de mediação, o que pode ser constatado por meio de suas palavras:

Os textos que eu leio no computador são os textos que alguém me fornece, mas partir da minha pessoa para procurar ler, não. [...] Eu gosto de ler o livro. Ele [o aluno] vai para a sala de informática, ele vai buscar conhecimento, ele quer aprender. Ele gosta, a leitura é diferente para o aluno. Já para mim, eu prefiro livro, mas o aluno...[...] Não me acho capacitada para isso, sabe? Eu acho que para estar nessa função tem que ser uma pessoa específica, que saiba preparar. Até sugiro; por exemplo, o professor diz: "Eliza! Você está trabalhando que conteúdos?" Aí, eu vou, listo e, aí, ele faz uma pesquisa e já me dá o retorno, mas partir de mim, não (ENTREVISTAS INICIAIS, 2010).

Essa posição diante do computador influenciou, de forma direta e indireta, explícita e implícita, o modo como os alunos se relacionaram com essa mídia no trajeto da pesquisa e pode, seguramente, ter sido determinante do fato de a maioria dos alunos demonstrar (e registrar) sua preferência pelo livro para a apreciação do texto literário.

Além de compartilhar a condição de leitor literário e de usuário do computador, o mediador desse projeto inovador de educação deve construir continuamente saberes conceituais e teóricos acerca da leitura e da própria literatura, assim como deve buscar subsídios para realizar a interface dessa arte com a prática pedagógica e com o conhecimento de metodologias que favoreçam a escolarização do literário. Desse modo, o mediador assume que, para a apreciação e o ensino do texto literário, deve considerar as “diferenças e especificidades que o processo assume em decorrência daquilo que se lê, isto é, do objeto textual, com as consequências que este provoca nos modos de leitura” (PAULINO, 2001, p. 55).

A respeito dessa necessidade, a professora mediadora da intervenção investigativa é um exemplo de profissional, que construiu, no decorrer de seu magistério, conhecimentos teóricos e conceituais acerca da literatura, chegando até a participar de redes e de projetos de formação do professor leitor, com amplas oportunidades de avançar em seu conhecimento literário por meio da articulação entre teoria e prática. Além disso, é importante ressaltarmos que, já na prática da pesquisa, a professora teve oportunidade de desenvolver estudos relacionados ao ensino de literatura, o que se pode constatar no intercurso de sua reflexão:

Ao invés de perguntar o que é literatura, precisamos perguntar o que faz com que nós tratemos algo como literatura. Quando a linguagem é removida de outros contextos, destacada de outros propósitos, ela pode ser interpretada como literatura. Linguagem com propriedades ou traços específicos e podemos pensar a literatura como um produto de convenções e um certo tipo de atenção ((referindo-se à literatura)) (CULLER, 1999). Temos que lançar um novo olhar para o cotidiano da sala de aula e o que a escola tem feito ou pretende fazer para, de fato, formar leitores. Os momentos de estudo foram bastante positivos, não só para aprofundar os conhecimentos acerca da leitura literária, como também gerar novos desafios e inquietações à minha prática docente. É urgente repensar como o ensino de leitura literária está sendo conduzido nas escolas brasileiras. Os estudos, as pesquisas só contribuíram e aprofundaram os meus conhecimentos, mostrando, cada vez mais, a importância da leitura literária nas escolas e a necessidade de formação do professor (PORTFOLIO DA PROFESSORA, 2010).

Da mesma maneira, é fundamental que o professor que se propõe ensinar literatura, por meio do computador, construa subsídios teórico-metodológicos acerca das multimídias e da mídia-educação, como uma forma de garantir a inovação educativa por intermédio das novas tecnologias e o ensino das mídias a serem integradas à escola. Diante dessa necessidade, é relevante destacar que, embora tenhamos dedicado um momento da formação ao estudo do eixo *a leitura e as multimídias integradas ao computador*, a professora não registrou em seu *portfolio* conhecimentos relativos à mídia do computador, o que permite a inferência de que a experiência e a formação em torno dessa tecnologia não foi tão significativa para a docente quanto a formação em torno da literatura; consequentemente, o seu ensino-aprendizagem não foi tão motivador.

Para ensinar a literatura na atualidade, é imprescindível que se compreenda o direito à literatura como uma luta política a ser travada diariamente no cotidiano das escolas. Como consequência dessa compreensão, é dever do professor engajar-se na luta em favor da democratização do literário e, dialeticamente, defender o seu potencial democratizante e sua condição de bem cultural que está no centro de um projeto político e humanizador para o país. Nessa luta,

a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles. [...] Quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto mais lazer proporcionar maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um (CANDIDO, 2012, p. 35).

É importante esclarecermos que o computador também é objeto de luta no campo educacional, visto que essa tecnologia, embora amplamente difundida e aceita pelos aprendizes, ainda não desperta a devida atenção das políticas públicas, sendo desvalorizada desde as décadas de 1950 e 1960, quando se buscou impor o uso de técnicas nas escolas, baseadas em teorias comportamentalistas (BEHRENS; MORAN; MASSETO, 2012, p. 135). Portanto, é papel do professor garantir uma abordagem crítica, consciente e criativa das mídias, que as comprehenda como ferramentas pedagógicas e como objetos complexos e multifacetados a serem utilizados.

Além da consciência do ensino literário e do uso das mídias como lutas políticas, a assunção da literatura como arte comunicativa e de sua leitura como experiência educativa e estética colaboraram para um ensino humanizador, que vai além do didatismo imediatista presente em nossas instituições educativas. Partindo desse entendimento, o mediador pode superar as concepções alfabetizadoras que perpassam a prática de ensino da literatura e das mídias, bens artísticos e culturais que são minimizados à condição de instrumentos alfabetizadores. Com base nesse entendimento, o professor pode inovar em sua abordagem metodológica, em uma perspectiva ética, política e estética de ensino.

Por fim, é importante que o mediador comprometido com um projeto de inovação no ensino alargue seus horizontes para além das abordagens disciplinares, considerando as perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares, como um caminho promissor para o diálogo entre as áreas do conhecimento e entre as linguagens que compõem o currículo. Nesse sentido, a leitura pode ser o ponto comum entre a literatura e a mídia-educação, uma vez que ela é

o que de mais transdisciplinar temos para dar conta de questões que extrapolam método, instrumento, conteúdo, forma e campo de aplicação específico. Ela se apresenta como constituinte mesma do conhecimento, porque ação de um sujeito ou de uma subjetividade em formação, forjando expressão própria, o que, afinal é a meta principal de qualquer projeto educativo digno deste nome (YUNES, 2003, p. 7).

Com esse entendimento, o mediador poderá integrar arte com linguagens, tecnologias, bens culturais e meios de comunicação com vistas à prática de formação leitora, atividade fundadora do sujeito e articuladora de um ensino complexo e multifacetado. Em termos objetivos, podemos sintetizar os saberes e as atitudes necessários ao ensino de literatura via computador, no quadro representado a seguir.

Quadro 26: Saberes e atitudes necessários à mediação da literatura via computador

<i>Saberes</i>	<i>Atitudes</i>
- aspectos teóricos referentes à leitura.	- Articular um planejamento, uma metodologia e recursos materiais que favoreçam um ensino atual, complexo e multifacetado, com tendências interdisciplinares e transdisciplinares.
- aspectos teóricos referentes à literatura.	- Experimentar metodologias de formação leitora e literária, consideradas adequadas ao acercamento de textos de potencial estético e experiencial.
- aspectos teóricos referentes à mídia	- Adequar metodologias de formação leitora e literária, em um trabalho de mediação pedagógica via computador.
- aspectos teóricos referentes à interface pedagógica entre leitura, literatura e mídia.	- Assumir computadores e livros como recursos aliados em uma proposta de inovação educativa, com vistas à formação leitora e midiática.
- aspectos metodológicos referentes ao ensino de leitura.	- Conquistar competências necessárias ao manejo das novas tecnologias e à leitura literária.
- aspectos metodológicos referentes ao ensino de literatura.	- Compartilhar a condição real de leitor, que aprecia a literatura e que faz uso do computador, mediante experiências no plano pessoal e profissional.
- aspectos metodológicos referentes ao ensino de mídia.	- Realizar, de modo consciente, crítico e criativo a interface entre a literatura, a mídia-educação e a prática pedagógica.
- aspectos metodológicos referentes à interface pedagógica entre leitura, literatura e mídia.	- Construir continuamente saberes conceituais e teóricos acerca da leitura e da literatura. - Construir subsídios teórico-metodológicos acerca das multimídias e da mídia-educação, como uma forma de garantir a inovação educativa por intermédio das novas tecnologias e o ensino das mídias a serem integradas à escola.
	- Defender o ensino da literatura e das mídias como uma luta política a ser travada no campo educacional. - Assumir a literatura como arte humanizadora e comunicativa e sua leitura como uma experiência educativa e estética.
	- Abordar as mídias de forma crítica, consciente e criativa, compreendendo-as como ferramentas pedagógicas e como objetos complexos e multifacetados a serem ensinados.

	<ul style="list-style-type: none"> - Superar as concepções alfabetizadoras que perpassam a prática de ensino da literatura e das mídias.
	<ul style="list-style-type: none"> - Entender a leitura como uma atividade fundadora do sujeito e articuladora de um ensino complexo e multifacetado, que promove o diálogo entre as linguagens e as áreas do conhecimento.
	<ul style="list-style-type: none"> - Comprometer-se com um projeto de inovação educativa.
	<ul style="list-style-type: none"> - Adotar abordagens de ensino com perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares.

As atitudes e os saberes elencados expressam os desafios e as necessidades observadas e vivenciadas na situação de pesquisa, percebidas pela pesquisadora e relatados pela mediadora. Diante disso, é importante advertirmos o leitor de que os dados acima são resultados de seleções e de recortes orientados por escolhas objetivas e subjetivas, o que significa que outros saberes e atitudes podem se fazer necessários, dependendo das circunstâncias de pesquisa e de análise. Por nossa própria intervenção no meio educativo, identificamos tais necessidades, como sendo as mais urgentes, que podem ser modificadas conforme a dinâmica do mundo atual e do movimento social pós-moderno.

Frente a essa realidade, os dados construídos desvelam expectativas e desafios que se colocam, de modo específico, para o trabalho de mediação do professor. Ficou evidente a necessidade de considerar a interdependência teoria-prática, em que a teoria alimenta a prática e a prática alimenta a teoria arejando possibilidades inovadoras de realização do trabalho educativo. Assim, o professor que se propõe o ensino de literatura via computador tem de se valer de suas vivências de mediador e de aprendiz, tem de recorrer às teorias a respeito da literatura, das mídias e da prática pedagógica e tem de travar uma luta política e diária em favor da democratização dos bens culturais e formativos, superando desafios estruturais, financeiros e pedagógicos.

Mas, também, deve aperfeiçoar suas ações docentes a partir da leitura literária e do uso crítico, consciente e criativo do computador. Isso porque, se a relação do professor com a literatura e com o computador não for significativa, “se não houver interação entre ambos, a sua atuação como mediador de leitura fica comprometida. Além de não conseguir atingir o aluno, talvez ainda ajude a referendar a tradicional aversão dos alunos pela leitura proposta na escola” (BURLAMAQUE, 2006, p. 83).

E mesmo que chegue a reconciliar-se com a leitura, resgatando a dimensão lúdica e prazerosa da literatura, resta ainda ao mediador um outro desafio: respeitar o papel ativo e autônomo do leitor, deixando que as mídias e que os textos também exerçam suas funções mediadoras, de modo que o leitor possa ser protagonista nas relações com a máquina computacional e que possa desenvolver suas habilidades, seus estilos próprios de navegação e, assim, fazer descobertas que extrapolem os objetivos didáticos e considerem os horizontes do ciberespaço.

Cabe, ainda, a esse professor, considerar as novas tecnologias para fortalecer o trabalho com a leitura e com a literatura na escola, sem distanciar a o literário de seu potencial artístico, humanizador e experiencial. Assim, atuará na formação leitora a partir da certeza de que “a prática de leitura, alargando horizontes, permite ao indivíduo a descoberta de novas formas de ser e de viver, interna e externamente” (AGUIAR, 2006, p. 39). Com isso, esse profissional poderá desenvolver a competência leitora de seus alunos, emancipando-os e levando-os a resgatar a arte literária em face de seu mundo cotidiano; em contrapartida, poderá contribuir para a superação da passividade instaurada pelo ambiente escolar.

Contudo, nesse terreno de mediação pedagógica, fica-nos a percepção de que o professor, tal como a Emília, que tinha “um coraçãozinho sério que pensava que nem uma cabeça” (LOBATO, 2008, p. 40), precisa enxergar este mundo em que vivemos com abertura e motivação para experimentar as condições impostas à escola e afirmar, como a boneca: “Vi este mundo de agora. Tudo tão grande que a gente nem reconhece as coisas” (LOBATO, 2008, p. 42). E assim, ao enxergar o mundo de agora, o educador precisa, acima de tudo, compreender o seu papel de ponte móvel e dinâmica, de modo que tantos juquinhas e tantas candocas possam ser conduzidos à formação leitora e crítica que tanto almejamos.

6.2.2 Quando o ensino e a metodologia se encontram: a chave da andaimagem

Dentre as atitudes e os saberes necessários à mediação literária via computador, destaca-se a importância de o professor construir, por meio de uma formação inicial e continuada, conhecimentos teórico-metodológicos que possam servir de subsídios à sua prática pedagógica e, de modo específico, ao ensino-aprendizagem de literatura via computador.

Com essa base, questionaremos, nesta trajetória, os saberes metodológicos, tendo em vista a pergunta: *quais as especificidades da mediação do professor, na leitura literária realizada nos suportes computacionais multimidiáticos?* Anteriormente, abordamos essa questão de pesquisa, sob o ponto de vista das necessidades e dos saberes a serem conquistados pelo professor que pretende assumir esse projeto de inovação educativa. Diferentemente, enfocaremos, agora, as especificidades metodológicas experimentadas, planejadas e avaliadas, em interrogações que se desdobram da própria experiência: *como ensinar literatura via computador? Além de saber, o que é preciso fazer para que os alunos desenvolvam o gosto pelo texto literário mediante o computador e suas multimídias integradas?*

Na esteira desses questionamentos, resta-nos invocar a experiência, retomando, mais uma vez, as respostas da mediadora e dos aprendizes sobre como se forma o leitor de literatura por meio do computador; sobre o modo como se aprende esse objeto estético por um meio tecnológico e comunicativo; sobre os métodos e as condições materiais que precisam ser asseguradas e, principalmente, sobre a adequação de uma metodologia comumente utilizada para o acercamento de textos.

Com esse propósito, exploraremos a metodologia da andaimagem como uma chave já considerada adequada para o ensino de literatura, no decorrer das práticas e das pesquisas que propõem o diálogo entre o texto literário e a prática pedagógica, interrogando-a como uma possível metodologia para a interface literatura e mídia-educação, no diálogo entre o texto literário e o computador. Será também essa metodologia uma chave para esse ensino personalizado e especificado pelo uso das mídias? Será essa uma metodologia-chave que, de tão adequada à leitura literária, pode atuar como uma ponte para o diálogo com qualquer área ou linguagem que faça parte de um projeto educativo inovador?

A respeito da metodologia da andaimagem (*scaffolding*), definida por Graves e Graves (1995) e baseada nos estudos de Jerome Bruner (1995), é relevante destacarmos os aspectos que a favorecem para a situação de ensino-pesquisa empreendida, tendo em vista que seus princípios e fundamentos foram anteriormente abordados no capítulo metodológico.

Essa abordagem metodológica pode nortear “atividades especificamente desenhadas para assistir um grupo particular de estudantes a ler com sucesso, entender, apreender e apreciar uma seleção particular [...] construindo uma estrutura

instrucional, um andaime” (GRAVES; GRAVES, 1995, p. 1). Nesse sentido, apoia-se em alguns conceitos de base, como a zona de desenvolvimento proximal (zdp), desenvolvida pelo psicólogo Vigotsky (1998) e definida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

Indubitavelmente, a metodologia funda-se em estudos relacionados à linguagem, ao discurso em sala de aula e a processos de socialização, colocando a interação social, verbal e cognitiva entre sujeitos mais experientes e outros menos experientes no centro de uma cooperação para uma aprendizagem construtiva. Nessa perspectiva, o termo “andaime” representa um conceito metafórico referente às ajudas contingentes explícitas ou implícitas que um mediador mais experiente de uma determinada cultura ou sociedade educativa pode dar a um aprendiz em potencial.

Em uma primeira instância, destacamos, diante do desafio duplamente formativo que propomos, o fato de a metodologia da andaimagem ter sido desenvolvida para o acercamento de textos diversos, em um processo de leitura amplo e abrangente, e não somente na leitura de textos literários ou até mesmo de textos escritos em determinados suportes. Dessa maneira, pode apoiar uma estratégia inovadora de leitura que utiliza diferentes suportes e gêneros textuais.

Em segunda instância, admitimos que um trabalho de andaimagem pode lançar mão de ações simples e desafiadoras, por meio de discursos do mediador, como enunciados, perguntas, afirmações, que construam uma base contextual para a compreensão dos textos apreciados, que criem uma atmosfera positiva em meio à comunidade leitora e que ofereçam pistas desafiadoras, que conduzam os alunos a novas formas de pensar, de analisar, de categorizar e de falar. Em face disso, “as estratégias de andaimes são culturalmente específicas e podem variar muito em função das redes sociais, grupos étnicos ou culturais e comunidades nacionais” (BORTONI-RICARDO; FERNANDES DE SOUSA, 2006, p. 2).

Nesse sentido, a simplicidade de suas ações aliada à flexibilidade cultural de suas estratégias favorecem a metodologia da andaimagem em uma intervenção

pedagógica que desafia o ensino com mudanças inovadoras e que experimenta a literatura em uma nova possibilidade de mediação e em uma perspectiva ecológica, na qual as especificidades do grupo social protagonista são extremamente consideradas e determinantes na escolha dos andaimes. Assim, a andaimagem necessita basicamente de um professor consciente de seu papel discursivo e argumentativo, dos aprendizes e dos recursos materiais previamente planejados, sem que sejam necessários outros meios complexos e inviáveis à realidade da escola pública.

Reforçando esse parecer, a professora mediadora da pesquisa reafirma a metodologia da andaimagem para um trabalho inovador de formação literária na escola, conforme atesta seu próprio discurso:

Interessante é que quando eu comecei a ler, todos os alunos foram lendo junto comigo e foi uma leitura coletiva, pois os alunos foram lendo juntamente comigo e foi uma leitura coletiva, pois os alunos foram atraídos pelo texto e sentiram a vontade de participar e não só de ouvir. No final da aula, eles relataram que gostaram de ler juntamente comigo (*PORTFOLIO DA PROFESSORA*, 2010).

Outro aspecto importante a ser evidenciado é o fato de essa metodologia permitir uma reelaboração conceitual, na dimensão cognitiva e comunicativa, em torno dos objetos do conhecimento e dos bens culturais apreciados por meio de uma abordagem escolarizada. (BORTONI-RICARDO; FERNANDES DE SOUSA, 2006). Esperamos, pois, com o trabalho desenvolvido pela mediadora mais experiente, conduzir os alunos por novos modos de pensar a literatura e a mídia computador, estabelecendo novas maneiras de relacionar as linguagens e as áreas do conhecimento e, consequentemente, alargando os horizontes de significação e compreensão textual.

Com esses apontamentos, defendemos que a metodologia da andaimagem, eleita para a interface entre a literatura e a mídia, é uma forma adequada de atuação na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, uma vez que possibilita uma base comunicativa e interdisciplinar que se dá na relação com o outro-professor experiente e engajado (no ensino literário), cujo objetivo final é a autonomia de seus aprendizes na apreciação do texto literário e no acesso ao computador. Nesse processo de mediação pedagógica, o professor vai se retirando aos poucos, conforme o avanço dos seus alunos e a independência em relação aos andaimes.

Com isso, retirados os andaimes, as candocas e os juquinhas, sujeitos de um projeto de formação leitora, podem fazer a travessia pelo mundo de agora, de forma autônoma, crítica e compreensiva.

6.2.2.1 A chave planejamento

Ao considerarmos a metodologia da andaimagem como uma chave para o ensino-aprendizagem de literatura via computador, é importante especificarmos as condições metodológicas em que a intervenção pedagógica ocorreu, apontando as adequações necessárias ao ensino que realizamos com uma turma de 5º ano de uma escola pública municipal.

A experiência de leitura por andaimagem obedeceu, conforme apontam os teóricos Graves e Graves (1995), as etapas de planejamento e de implementação, fundamentais para a realização de uma vivência leitora bem sucedida. O planejamento das sessões de leitura literária ocorreu após o conhecimento aprofundado das características dos sujeitos envolvidos e do *locus* de investigação, isto é, após a construção de uma percepção ecológica do campo e de seus fatores constituintes.

A etapa de planejamento foi de grande relevância para uma proposta de inovação educativa, pois em uma parceria formativa, a pesquisadora e a mediadora das sessões refletiram sobre as possibilidades de ensino literário, sobre o uso educativo do computador e sobre o perfil do grupo e as condições favoráveis à presença da literatura e das mídias na escola. Essa reflexão proporcionou momentos de aprendizado e encaminhou proposições que podem servir de subsídios para os professores de outras realidades.

Nesse processo, a professora foi convidada a uma análise crítica de seu ambiente de trabalho, do perfil de seus alunos e dos seus modos de ensinar e de aprender, especialmente no que se refere ao tratamento dado à literatura e ao computador. Além disso, a educadora apropriou-se de uma metodologia considerada adequada para o trabalho com a literatura, como comprovamos por meio das anotações no diário de campo:

Para ilustrar a metodologia da andaimagem, implementei uma sessão de leitura, com base na metodologia estudada, do texto *Tia Januária é veterinária*, de Sylvia Orthof. Após esse momento, a professora comentou que, muitas vezes, essa metodologia é usada, mas não se aplica o termo andaimagem: “Esse termo é novo para mim. Nas aulas de leitura, sempre seguimos aquela ficha de leitura: autor, personagens. Eu sempre leo assim para os meus alunos”. Na discussão do planejamento da leitura, a professora citou exemplos de cuidados que tenta manter com a sua audiência, já que tem uma turma muito heterogênea. Ela relatou dificuldades e falou de alunos que precisarão de motivação e de estratégias diferentes (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Diante das necessidades enfatizadas pela professora do grupo, adotamos como estratégia inicial a entrevista com os sujeitos, sendo que as entrevistas dos aprendizes ficaram acessíveis à mediadora das sessões para que ela pudesse aprofundar seus conhecimentos sobre seus próprios alunos, considerando os eixos explorados na pesquisa. Com essa base, no estudo da audiência, ela construiu dados específicos para o planejamento das sessões de leitura a partir de um roteiro com os seguintes tópicos:

- perfil da turma – especificidades, experiências leitoras, gostos e interesses;
- perfil da mediadora – especificidades, experiências leitoras, gostos e interesses;
- contexto social e escolar/condições estruturais;
- crianças com necessidades educacionais especiais – condições de atendimento e especificidades de ensino;
- critérios de qualidade em obras literárias – escolher e indicar para a pesquisa três livros de literatura.

Esses dados complementaram informações coletadas nas entrevistas e permitiram o exercício de colaboração da professora titular na prática da pesquisa, fazendo uso de um instrumento de grande relevância, assim como contribuíram com a formação continuada da docente, no sentido de ressaltar o valor do planejamento e de apontar encaminhamentos para a realização de um plano consistente, flexível e democrático.

É importante salientarmos que a concepção de planejamento que norteou essa etapa de ensino-pesquisa também dialoga com princípios apontados por Moran, Masseto e Behrens (2012), a partir dos quais eles defendem o ato de planejar a aula como um processo que, em si, carrega uma função mediadora e

oferecem diretrizes didáticas para um ensino sistematizado, com objetivos claros e bem definidos.

Nessa direção, os planejamentos ocorreram de forma sistemática, antes das sessões de leitura, e constituíam momentos formativos e avaliativos das sessões anteriores. A necessidade dessa atividade pode ainda ser observada nos registros de diário de campo construídos pela pesquisadora:

Apresentei-lhe livros diversos, com textos literários e não-literários. A professora colocou exemplos de livros que já conhecia e se posicionou diante dos livros que estavam à disposição. Para sistematizar esses critérios de seleção do texto literário, pedi que a professora visitasse a biblioteca da escola e escolhesse três livros para a pesquisa, considerando as qualidades aprendidas. Na sequência, passamos a debater as especificidades da turma da professora. Pensamos sobre o perfil da turma e sobre as crianças que demandam uma atenção especial. A professora pediu um tempo maior para observá-los e para pensar com calma nas especificidades do grupo. Isso será importante para a possibilidade de trabalharmos em duplas, no uso do computador. Nessa ocasião, discutimos o caso de alguns alunos e as dificuldades estruturais da escola. Forneci à professora um roteiro para orientar a construção do perfil da turma e pedi que ela fizesse registros no *portfolio*. Por fim, pedi que a professora continuasse lendo *Por que ler os clássicos desde cedo?*, de Ana Maria Machado, pois esse livro ajudaria na seleção de textos literários (DIÁRIO DE CAMPO, 2010)

Essas ações de planejamento ilustram a necessidade de um estudo da audiência que anteceda uma situação formativa de leitura, já que esse cuidado com os sujeitos da leitura é fundamental para o convívio e aproveitamento criativo da leitura de literatura. No registro em evidência, identificamos indícios de outra atividade do planejamento tão importante quanto o estudo da audiência, isto é, a seleção dos materiais de leitura. Para essa atividade, dedicamos encontros diversos, com estudos teóricos e apreciação de obras literárias e não literárias.

A seleção dos materiais de leitura levou em consideração a temática *Experiência com os aprendizes*, construída a partir dos dados levantados na entrevista inicial com a mediadora, o perfil da turma observado e registrado pela professora Eliza, as observações da pesquisadora e os subsídios teóricos relacionados à qualidade literária dos textos.

Quadro 27: Categorização das respostas da mediadora nas entrevistas iniciais – Temática: experiência com os aprendizes

Categorias	Frequência por ocorrência
Heterogeneidade	1
Risco social (Falta de acesso aos bens culturais)	2
Fragilidade leitora	4
Desmotivação e desinteresse	2
Uso do computador em <i>lan houses</i> (objetivos divergentes dos objetivos escolares)	1

Para tratar das preferências leitoras de seus alunos, a professora tece o seguinte comentário, deixando sempre transparecer sua apreciação avaliativa:

Tem alunos que gostam muito de ler gibis, entendeu? É o tipo de leitura que quando chegam na sala de leitura, na biblioteca, ele procura aquele tipo de leitura só. Eu digo: “Mas, vamos tentar ler outra coisa?” Mas, ele se identifica com aquele herói, acho que é por isso. Já têm outros que gostam mais de fábulas. Mas, unânimemente são as leituras curtinhas, que não demoram muito, que seja uma coisa breve, que ele leia de capa a capa. Nenhum aluno pega um livro, assim, volumoso de 50 páginas para ler, não! Às vezes, até entregam dizendo: “Ah! professora, esse livro é grande!” Eles não têm o gosto, o hábito, e, aí, torna-se uma leitura enfadonha, mesmo sendo um título que eles gostassem. São leituras breves, são leituras curtas, de preferência de ilustração (ENTREVISTA INICIAL COM A PROFESSORA, 2010).

O conhecimento do perfil dos leitores constitui uma condição para a elaboração de qualquer planejamento que considere as especificidades de sua audiência. Assim, as informações da professora sujeito da pesquisa a respeito dos aprendizes foram de grande relevância para os encaminhamentos didáticos das aulas. Sob o ponto de vista da professora, estávamos diante de um grupo marcadamente heterogêneo, em condição de risco social, com fragilidade leitora, com desmotivação e desinteresse para questões leitoras e escolares. A experiência da maioria com o computador, segundo ela, restringia-se às *lan houses*, locais em que esses aprendizes realizam práticas diversas, geralmente relacionadas a entretenimento.

Tendo em vista essa frágil presença da literatura na cultura das crianças, buscamos conciliar o objetivo de eleger obras literárias de qualidade com os gostos e as necessidades dos aprendizes. Para cumprir esse propósito, a professora titular assumiu um importante papel, evidenciado, mais uma vez, pela pesquisadora, em seu diário de campo:

Dando continuidade ao planejamento das sessões, discutimos os livros escolhidos pela professora no acervo da escola. Retomamos os critérios de escolha dos livros e eliminamos o critério “ter na biblioteca da escola”, pois decidimos que os livros que serão lidos na pesquisa serão comprados e doados para a biblioteca da escola. No debate, a professora deixou claro, em suas falas, os referenciais teóricos que construímos nos estudos. Ela disse que as escolhas foram difíceis porque os livros de qualidade estão escassos na biblioteca da escola. Disse que o acervo da escola do Estado, na qual ela trabalha no turno da manhã, está bem melhor. Disse ainda que seus alunos precisam de livros ilustrados, que estava difícil encontrar livros com ilustrações de qualidade. Os critérios evidenciados pela professora em suas escolhas foram: a qualidade literária e o perfil dos seus alunos. Eu levantei uma lista que foi confrontada com a lista da professora (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

A análise e seleção de obras propiciou à professora titular da turma a ampliação de repertório, a assunção de um olhar profissional frente à diversidade de gêneros textuais, o conhecimento de outros suportes do literário e de outros gêneros constituídos para interface no computador. De outro lado, ficou evidenciada a possibilidade de, por meio de um planejamento cuidadoso, organizar e implementar sessões de leitura na escola, encaminhando momentos de aprendizado mútuo e de formação pedagógica. Essa ação educativa de formação leitora, na visão de Burlamaque (2006), corresponde ao primeiro passo para a construção do valor da leitura literária, junto aos educandos e precisa considerar a variedade de gêneros e de suportes na ampliação das concepções e das experiências do leitor.

Após a escolha das obras, partimos para o estudo dos textos, organizados em diferentes suportes e gêneros. Sobre a seleção dos suportes, podemos afirmar que o computador atendeu prontamente ao objetivo de oferecer possibilidades de leitura multimodal, através de multimídias integradas, atuando como um mediador semiótico, verbal e experiencial. A respeito desse suporte, a professora Eliza observou que “os alunos gostaram, por que puderam participar da história, colocando os nomes. Foi um momento de descontração da turma e muitos colocavam nomes dos colegas. A aula aconteceu de maneira divertida e diferente do ambiente de sala de aula” (PORTFOLIO DA MEDIADORA, 2010).

Já os alunos divergiram em suas opiniões sobre o uso do computador como um suporte adequado à prática da leitura. Isso pode ser constatado nos registros do *blog*, principalmente ao explorarmos as respostas dos aprendizes, em que esses sujeitos afirmam: “Foi bom ler na tela do computador. [...] Eu prefiro ler no

computador, por que é mais legal. A pessoa não segura nada e as letras ficam melhores. Eu aprendo mais" (REGISTRO NO BLOG, 2010). Diferentemente disso, outros sujeitos apresentam argumentos que sinalizam as dificuldades e as fragilidades da leitura realizada no computador, como descrita no quadro seguinte.

Quadro 28: Categorização das respostas dos aprendizes – Entrevistas finais e Registros no blog – Temáticas: falas, ideias e sentimentos que expressam relação de desconforto e de dificuldade com a leitura literária via computador

<i>Entrevistas finais</i>		<i>Registros no blog</i>	
<i>Categorias</i>	<i>Frequência por ocorrência</i>	<i>Categorias</i>	<i>Frequência por ocorrência</i>
Relação de desconforto e de dificuldade com a leitura literária no computador (inadequação do computador para leitura literária)	15	Relação de desconforto e de dificuldade com a leitura literária no computador (inadequação do computador para leitura literária)	11
Relação de desconforto e de dificuldade com a leitura literária no livro	0	Relação de desconforto e de dificuldade com a leitura literária no livro	0

Nessa categorização, identificamos que alguns respondentes caracterizam a leitura no suporte computador como sendo difícil e desconfortável, apontando-a como uma experiência frágil e assistemática. Esses resultados vão de encontro à concepção amplamente difundida e criticada pelo especialista britânico Buckingham (2007) de que as crianças têm uma habilidade natural para lidar com o computador. Opondo-se a esse equívoco, esse autor explica:

As crianças tendem a ser vistas como possuidoras de qualidades inerentes, que se ligam de um modo único às características inerentes a cada meio de comunicação. Na maioria dos casos, é claro, essa relação é definida como negativa: atribui-se às mídias eletrônicas um singular poder de explorar a vulnerabilidade das crianças, de abalar sua individualidade e destruir sua inocência. [...] Mais recentemente, porém, começou a emergir uma construção bem mais positiva dessa relação. Longe de como vítimas passivas das mídias, as crianças passam a ser vistas como dotadas de uma forma poderosa de “alfabetização midiática”, uma sabedoria natural espontânea (BUCKINGHAM, 2007, p. 65, grifo do autor).

Considerando esse ponto, observamos que os alunos não demonstram, no contato sistemático com a leitura realizada no computador, uma sabedoria e uma

competência natural, sendo isso, supostamente, uma indicação de que, assim como na relação com o texto literário, é necessária uma mediação de um outro mais experiente, por meio de um planejamento flexível e facilitador de novas oportunidades para o exercício da criatividade, da autonomia, da comunicação e da leitura.

Na verdade, enquanto demonstravam interesse e curiosidade, também sinalizavam dificuldades e necessidades formativas específicas aos usuários de computador; sobretudo, ao manejo dos suportes e gêneros de leitura eleitos para a investigação. Na análise dos leitores que navegam no ciberespaço, Santaella (2004) aponta três tipos de navegadores que podem auxiliar na compreensão da nossa audiência, principalmente no que se refere à relação com o computador: os leigos, os novatos e os expertos. Para essa autora,

os principais traços revelados pelos novatos são: desorientação diante da profusão de signos que se apresentam na tela, ansiedade e insegurança nas operações de navegação. Alguns novatos também apresentam impaciência em relação ao tempo e atenção que seriam necessários para tentar compreender os indicadores de navegação. Disso resulta um estado de desconcentração, uma grande incidência de erros, a confusão e a incapacidade para encontrar um caminho de volta. [...] “aprender a se virar”, é muito justamente aquela que é capaz de indicar os traços identificatórios do usuário leigo. Este usuário é aquele que já tem um conhecimento específico de algumas rotas e que vai se virando para encontrar outras. É aquele que examina a situação a cada passo e já sabe eliminar alternativas falsas e escolher as corretas. [...] O experto, por fim, tem conhecimento dos aplicativos no seu todo, manipulando as ferramentas e os comandos com desenvoltura e velocidade. Transita pela rede com familiaridade (SANTAELLA, 2004, p. 66, grifo do autor).

A despeito das impressões da professora acerca de seus alunos, identificamos que os leitores oscilam em seus comportamentos, apresentando ora características de leigos, ora características de novatos. Essas condutas expressas pelas crianças frente ao computador foram observadas diante das suas multimídias integradas, tais como a rede de *internet*, especificamente, o *blog* e a literatura eletrônica e o *software* que simula o livro eletrônico, ou seja, o *flipalbum*. Já na relação com o livro impresso, mídia mais presente na cultura dos aprendizes, se compararmos com as novas tecnologias, esses alunos demonstram maior familiaridade, segurança e abertura, apontando-o, como suporte favorável à leitura.

Essa relação frágil das crianças com o computador e com as suas multimídias integradas reafirma a necessidade de projetos que valorizem o potencial educativo e mediador das mídias contemporâneas, tendo em vista que essas novas mídias trazem comprovadamente benefícios criativos, educacionais e comunicativos, muitas vezes ofertados apenas para uma pequena elite de nossa sociedade (BUCKINGHAM, 2007).

Com essa base, priorizamos o planejamento das sessões como um momento estratégico, tal como acontece nas grandes guerras, em que os participantes anteveem os passos do oponente; em nosso caso, a ausência de um trabalho sistemático voltado para a formação leitora, literária.

Como resultado dessa etapa da investigação, elaboramos oito planejamentos das sessões de leitura³ com uma sequência didática padronizada, exceto pelo encontro com as multimídias, por ocasião da 1ª sessão de leitura. De modo geral, esses planejamentos previam sessões de leitura com momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, conforme encaminham Graves e Graves (1995). Tais instrumentos revelaram-se muito importantes na forma como nortearam o trabalho de mediação da professora, que se sentiu segura e familiarizada com esse modo de orientação, com os textos e com os suportes trabalhados, visto que ela participou ativamente do ato de planejar.

Concluímos, ainda, que a ação de planejar as sessões de leitura contribuiu significativamente para a organização do processo de ensino, para o alcance dos objetivos e para a implementação das sessões de leitura, confirmando-se como uma atividade indispensável à ação docente; sobretudo, ao desenvolvimento de uma proposta inovadora que aliou pesquisa e ensino em caráter de experimentação.

6.2.2.2 A chave pré-leitura

As ações de pré-leitura empreendidas no projeto de formação leitora funcionaram como um rito de iniciação, como uma estratégia de motivação para a experiência e como um verdadeiro andaime para o aprendizado. Dentre essas ações, destacamos, inicialmente, um momento que se constituiu em atividade de pré-pesquisa, intitulado *Negociação da pesquisa com os alunos*, do qual extraímos o episódio abaixo.

³ Os planejamentos das sessões de leitura estão disponibilizados nos anexos da tese.

Episódio 01: Negociação da pesquisa com os alunos

P.P.: O que é que vocês acham que eu vou descobrir?

Todos: (As crianças gostam mais de ler) no livro!

P.P.: É mesmo? Por que você acha que eu vou descobrir isso?

A.N.I.: Porque no livro a gente lê melhor e, no computador, tem que ficar mexendo direto.

A.N.I.: É!

P.P.: No computador tem que ficar mexendo direto e no livro a gente lê melhor?

A.N.I.: É!

A.N.I.: Pra passar a página.

P.P.: Pra descobrir, eu e a professora Eliza conversamos muito e pra descobrir isso, o que é que a gente vai fazer: primeiro, a gente vai fazer aulas no computador, aulas de leitura, com histórias que têm lá no computador, e depois, a gente vai ter aulas com o livro pra gente poder descobrir como é que vocês gostam mais de ler, entendeu? E, pra isso, eu preciso da colaboração de vocês, que vocês participem dessas aulas que nós vamos ter. [...]. Vocês topam participar?

Todos: Topo!

P.P.: Aceitam?

Todos: Aceito!

Essa negociação da pesquisa com os aprendizes foi importante para possibilitar a adesão e a participação consciente dos alunos, em uma perspectiva de investigação que é condicionada pelos modos de participação dos sujeitos, uma vez que são eles próprios que realizam a intervenção pedagógica. Além disso, possibilitou um convite motivador à pesquisa e o registro dos conhecimentos prévios e das expectativas dos alunos, ressaltando a valorização da clientela no processo investigativo.

As atividades de pré-leitura, segundo Graves e Graves (1995), podem compreender ações de motivação, de ativação dos conhecimentos prévios, de construção de conhecimentos específicos do texto, de relação texto-vida, de pré-ensino de vocabulários e conceitos, de pré-questionamentos e de outras estratégias que favoreçam o acercamento e a compreensão dos textos.

Com essa base, buscamos estratégias variadas que encaminharam momentos de sedução para a leitura e de formação. Em meio a essas atividades, evidenciamos a 1^a sessão de leitura, em que realizamos um encontro com as multimídias e o pré-ensino de algumas mídias integradas ao computador e de alguns suportes de leitura a serem utilizados na pesquisa. Assim, iniciamos a andaimagem para a leitura literária via computador.

Episódio 02: Pré-leitura da 1ª sessão de leitura – Encontro com as multimídias

<Literatura Eletrônica>

P.P.: Alguém sabe o que é literatura eletrônica?

Apolinário: ((inaudível)).

P.P.: É música, é? Literatura é música? O que é literatura? É o que a pessoa fica lendo? Então é um texto, não é, Pedrinho? E onde é que a gente encontra literatura?

Todos: Nos livros!

P.P.: No Livro!

Libério: No livro, no computador...

P.P.: No computador? É? Também no computador? O que será literatura eletrônica? Ninguém tem ideia? Vocês já disseram que literatura se encontra no livro. E que literatura é um texto que a gente lê. E o que será que é literatura eletrônica? Alguém tem uma ideia? Podem falar o que vocês pensam sobre isso? Qualquer coisa! [...] Essas histórias estão no computador, mas primeiro foram do livro. Mas, hoje, vamos conhecer uma literatura que foi feita já para ser lançada no computador. Nunca passou pelo livro. É a literatura eletrônica! Tá todo mundo vendo, aí, uma tela igual a essa?

Todos: Tô!

P.P.: Aqui tem muitas histórias de literatura eletrônica. [...] Clica aí na história que você queira escolher! Pra você olhar como é a literatura eletrônica. [...] Vão entrando aí e explorando esse site.

<Flipalbum>

P.P.: Agora, nós vamos conhecer a literatura em outro lugar, no Flipalbum; o nome desse programinha aí é Flipalbum. É um livro que existe de verdade, ó o livro aqui! Viu, Umbelina, vê o livro aqui! Esse livro foi transformado, foi levado para o computador. E nós vamos ler agora juntos, tá certo? Atenção, que é pra passar naquela setinha, tá certo? Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque. Olha aqui onde eu tô! Olha onde é que eu tô! Vamos ver? Vai passando na setinha! Quando a gente lê história, a gente faz total silêncio porque o livro é que tem que tomar o lugar! Eu vou ler e vocês vão ouvir, tá certo?

<Livro>

P.P.: Hoje a gente vai experimentar a leitura no... LIVRO! ((Barulho dos alunos)) Vamos começar? Alguém aqui já conhece “A Pequena Vendedora de Fósforos”?

A.N.I.: Eu! Eu tenho o livro dela!

P.P.: Ah, que legal! Olha, só! Vamos agora... [...] “A Pequena Vendedora de Fósforos”. Sabe quem escreveu? Foi Andersen! Vamos lá! Primeira página, ó! Todo mundo aqui!

Com essas ações de pré-leitura, os leitores puderam explorar os suportes de leitura, os gêneros literários e as mídias do computador, em um processo formativo de reconhecimento dos mediadores do ato de ler, de inserção nos ritos da pesquisa, de associação com os objetos já conhecidos e de reelaboração conceitual em torno

dos suportes, dos gêneros e da própria leitura, já que descobriram um novo tipo de literatura para interface digital, um novo *software* de recriação do livro impresso e uma nova dinâmica de leitura comunitária em torno do suporte livro.

Para isso, acolhemos as ideias iniciais dos aprendizes, oferecemos informações e pistas de contextualização, suscitamos a análise dos textos, ensinamos sobre o uso das mídias e dos suportes e conduzimos os sujeitos por novas maneiras de pensar, de analisar, de observar, de categorizar e de falar (BORTONI-RICARDO; FERNANDES DE SOUSA, 2006). Assim, estimulamos o grupo para a leitura e para a pesquisa, numa convergência entre nossa fala, nosso conhecimento de mediadora mais experiente e o repertório leitor, literário e midiático dos alunos.

Do mesmo modo, conduzimos estratégias de ensino das mídias e pelas mídias, segundo o enfoque de Belloni (2005), em que as multimídias integradas ao computador e privilegiadas para o tratamento do texto literário são assumidas em um duplo viés: de objeto de ensino-aprendizagem (sob a ótica da mídia-educação) e de ferramenta para a formação leitora na escola (sob a perspectiva da comunicação educacional).

No decorrer das demais sessões de leitura, as estratégias de pré-leitura foram sendo modificadas, conforme os objetivos da aula e da pesquisa. Como exemplo disso, já com a mediação da professora titular Eliza, tivemos momentos de formação leitora, com o conhecimento biográfico de autores consagrados, como Angela Lago e Manoel de Barros.

Episódio 03: Pré-leitura da 2ª Sessão de leitura – Leitura compartilhada da biografia de Angela Lago

P.T.: Então, a gente vai ter oportunidade de ver que uma pessoa só pode fazer duas coisas. Pode escrever e pode ilustrar ao mesmo tempo. Mas essa pessoa que nós vamos falar hoje, da nossa história, chama-se Angela Lago. Alguém já ouviu falar nela, Angela Lago? Então, nós vamos conhecer um pouquinho dessa pessoa, que é muito importante na Literatura Brasileira, que é Angela Lago. Eu acho que vou pregar (cartolina) ali para ficar melhor para todo mundo ver. Então, o que nós vamos conhecer agora vai ser um pouco da biografia de Angela Lago, que foi essa pessoa que fez essa história para vocês hoje. Será que é uma pessoa que escreve muito?

Todos: É.

P.T.: Será que é uma pessoa que escreve pouco? De que forma ela escreve? É isso que a gente vai conhecer hoje. Alguém já ouviu falar em Angela Lago?

Todos: Não.

P.T.: Nunca ouviram falar nela?

Nestor: Não.

P.T.: Alguém sabe onde ela nasceu?

Todos: Não.

P.T.: Então, vamos ler um pouquinho. Quem tá ali vai ter um pouquinho de dificuldade, mas a gente vai vendo um pouco. Então, tem assim, dá para gente ler juntos? Angela Lago...

P.T. e Alunos: Escritora e ilustradora mineira nascida em BH...

Episódio 04: Pré-leitura da 5ª Sessão de leitura – Leitura pela professora da biografia de Manoel de Barros

P.T.: Manoel de Barros. Alguém já ouviu falar em Manoel de Barros?

Alunos N.I.: Eu. Eu.

P.T.: Já ouviu falar? Já leu algum livro dele?

Narizinho: Já. Eu não.

P.T.: Lembra algum livro que você leu dele, de Manoel de Barros?

Pedrinho: Lembro não, mas já li.

P.T.: Já leu? Que bom! Então pronto. Pedrinho, ele disse que já leu um livro que no momento ele não está lembrando o nome. Então, eu vou ler um pouquinho a biografia dele, que é pra gente poder iniciar um pouquinho melhor... desse autor, que é um autor muito consagrado, porque escreve pra crianças, escreve poemas, é um homem muito inteligente, não é?

Além da exploração dos conhecimentos referentes aos autores das histórias, adotamos, ainda, como estratégias de pré-leitura, a antecipação em torno dos suportes e das mídias, a relação texto-vida, a retomada de sessões anteriores, a apreciação da capa do livro, das ilustrações do livro e da tela, a problematização do título das histórias, a discussão acerca dos aspectos constituintes do livro, dentre outras. Em alguns momentos, essas estratégias eram combinadas em ações de preparação para a leitura, como podemos observar na 4ª sessão de leitura.

Episódio 05: Pré-leitura da 4ª Sessão de leitura – Literatura Eletrônica “Los três animalitos”.

P.T.: E hoje nós vamos trabalhar...David está prestando atenção à tela. Está analisando algumas imagens que aparecem. Vocês já descobriram que o título da história é como?

Teodorico: Os três animais.

P.T.: Muito bem. De que será que vai falar essa história? O que vocês acham? Vai falar de quê?

Candoca: Dos três animais.

P.T.: Que estão onde?

Juquinha: Na floresta.

P.T.: Será que eles são bons?

Todos: São.

P.T.: Será que vai ser uma história de aventura?

Visconde: Vai.

P.T.: Que vai ter emoção?

Todos: Vai.

P.T.: Esses três animais, eles estão felizes?

Nestor: Estão.

P.T.: Olhando, assim, as imagens?

Nestor: Estão alegres. Estão felizes.

A pré-leitura também serviu ao propósito de ensinar acerca das mídias, de modo que o grupo pudesse avançar com autonomia no uso das tecnologias privilegiadas na pesquisa e avançar para além de comportamentos de leigos e de novatos (SANTAELLA, 2004). Esse ensino midiático pode ser constatado em recortes de pré-leitura destacados abaixo.

Episódio 05: Pré-leitura da 3ª Sessão de leitura

P.T.: Então, como será que nós vamos ter quer fazer... Prestando atenção! O que será que nós vamos ter que fazer para que a nossa página vire e para que vá para outra página? O que vocês acham?

Emília: Clicar ali em cima! Clicar na setinha!

P.T.: Ah! Aí tem uma setinha, não tem?

Todos: Tem.

P.T.: Então, nós vamos clicar na setinha e ver a nossa primeira página que eu vou ler lentamente.

Observamos que as estratégias utilizadas, a perspectiva da andaimagem, encaminharam diferentes tipos de interação e de comunicação, tendo o professor como um mediador das vozes, das perguntas e das respostas que encaminharam o ensino de literatura para uma situação comunicativa de aprendizagem (CAZDEN, 1991).

Em nosso caso, a pré-leitura assumiu uma importância fundamental para o envolvimento dos alunos nas sessões de leitura, para a construção de conhecimentos necessários à formação do leitor e ao aprendizado da leitura literária por meio de uma nova tecnologia. Além disso, as ações de pré-leitura extrapolaram as orientações de Graves e Graves (1995), constituindo momentos de socialização com o grupo, com a pesquisadora e com a mediadora. Possibilitaram, ainda, um aprendizado inicial e a atualização de repertório; motivaram o grupo para as ações subsequentes, também constituintes da metodologia da andaimagem; favoreceram a acuidade na leitura e o uso das mídias integradas ao computador e potencializaram a compreensão em torno dos textos selecionados. Com isso, proporcionaram um prazer inicial, um convite ao pertencimento a uma comunidade leitora e, logo em seguida, o prazer do encontro com o texto.

Avaliamos, nessa etapa da pesquisa, que as ações de pré-leitura, em comparação com as atividades que a sucederam, foram mais facilmente realizadas pela mediadora e de maior adesão por parte dos sujeitos leitores, considerando que,

na maioria das aulas, ocorriam sem o contato imediato dos aprendizes com o computador, o que favorecia a concentração e a participação discursiva. Já no momento em que o computador entrou em cena, a atenção passou a ser dividida entre a máquina, o texto e a mediadora, em uma concorrência desleal, considerando-se os atrativos do ciberespaço.

Entendemos, com isso, que, no momento da pré-leitura, os leitores estavam em um grau de interatividade ainda superficial, considerando as previsões em torno do texto, as seleções encaminhadas pela leitora mais experiente, no intuito de despertar expectativas em torno da leitura. Podemos, então, dizer que predominou, nessa etapa da andaimagem, a conversação, o diálogo e a discussão, considerados por Santaella (2004) como um nível trivial de interação comunicativa, em que os leitores começam o processo de imersão nos meios, bem como a antecipação de recortes dos materiais e dos suportes de leitura.

6.2.2.3 A chave leitura

O encontro com o texto geralmente ocorre nos momentos de *leitura*, situação propícia à apreciação da arte literária, em que é vivenciada uma experiência, por meio de diversas modalidades de leitura, de recursos e de suportes. Considerando os princípios da metodologia da andaimagem, desenvolvemos estratégias de leitura tendo como foco o papel ativo, compreensivo e colaborativo do leitor.

Essa experiência funda-se na concepção de leitura como um acontecimento, em que “o texto é o processo integral, que abrange desde a reação do autor ao mundo até sua experiência pelo leitor” (ISER, 1996, p. 13). Assim sendo, o leitor, com seus atos de imaginação, “preenche” o texto, assume a centralidade do ato de ler e tem o seu papel definido na interação entre a estrutura do texto e a estrutura desse ato (ISER, 1996).

Nessa lógica, Smith (2003) destaca a leitura como um ato de compreensão, de atribuição de sentido, determinado pela materialidade do texto, a informação visual e apreensível pelo leitor, e pela experiência que o leitor já carrega, isto é, a informação não visual. Trata-se, pois, de uma atividade que toma como referência a própria vida humana e parte disso para alargar os horizontes daquele que a realiza. Em concordância com esse pensamento, Yunes (2003) afiança que

a leitura, por isso, passou, paradoxalmente, a ser um precioso instrumento de reaproximação à vida, pelo qual o deslocamento de horizonte provocado pelo texto, pela interação que mobiliza o sujeito do desejo, ressita o leitor e faz com que ele possa atualizar o texto no ângulo da sua historicidade, da sua experiência, dando-lhe também vida nova.

Pautando-nos por esse esclarecimento, procedemos a uma abordagem metodológica da leitura em um processo de construção que contou com a colaboração ativa da mediadora das sessões, conforme relatado abaixo:

Passamos a discutir o texto a ser lido na próxima sessão de leitura, História para dormir cedo, de Angela Lago, recomendado como uma literatura eletrônica de qualidade, pelo site Dobras de leitura. Acessamos a internet. Ensinei para a prof.^a como acessar o texto na internet e ela disse que iria treinar e reler em casa, com mais calma. Ela gostou do texto e se surpreendeu ao constatar que o conto de literatura eletrônica era curto e interativo. Depois, discutimos possíveis perguntas a serem feitas para as crianças. Ela se mostrou segura para a sua estreia como mediadora. Pensamos em possíveis perguntas e estratégias. A professora disse que, pela característica do texto, poderíamos fazer uma leitura compartilhada, em voz alta (todos juntos) – alunos e professora. Ela se baseou no encontro com as multimídias para decidir. Disse que percebeu que alguns estão “muito na frente”, enquanto outros estão atrás, não acompanham a professora. Disse que o texto era ideal porque era compatível com a habilidade leitora de seus alunos. Disse que prefere que os alunos descubram a interação com a história, na parte em que eles têm que participar. Ela também sugeriu que, no momento de pós-leitura, em casos de exploração do texto, deixemos um monitor à mostra. E as crianças poderiam se virar para frente porque elas se dispersam facilmente e se o computador ficar ligado, vão se distrair. Também não estão muito acostumados com uma situação de discussão (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Os planejamentos que definiram as modalidades e as estratégias de leitura ocorreram conforme a dinâmica apresentada no recorte acima. No decorrer das sessões, avaliamos que as circunstâncias, tais como o ambiente de leitura, a faixa etária e a experiência dos alunos, os recursos midiáticos, os suportes de leitura e as especificidades dos textos escolhidos, levaram-nos a privilegiar a estratégia da leitura, já que alguns textos não se adequavam à contação, por sua própria natureza multimodal e interativa. Optamos, portanto, pelo procedimento de leitura, com variadas modalidades.

Nessa oportunidade, experimentamos assumir o papel de mediadora da 1^a sessão de leitura, nomeada de *Encontro com as multimídias*, com vistas a

apresentar à mediadora e aos aprendizes os materiais de leitura, incluindo os suportes midiáticos, e a situar o grupo sobre o rito das aulas de leitura, conforme a metodologia da andaimagem. Segundo relatos da professora Eliza, a aula inicial, em que nos fizemos mediadora, forneceu-lhe um modelo de condução das sessões que serviu como ponto de partida para o seu trabalho, assim como norteou a escolha dos procedimentos e das modalidades adequadas a cada gênero textual (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

O momento da leitura propiciou aos leitores e à mediadora a experiência com as multimídias integradas ao computador (principalmente com o software *flipalbum*, a *internet* e o *blog*), com o livro, com a literatura eletrônica e com a literatura impressa. Essa variedade proporcionou uma formação leitora ampla, possibilitando ao aprendiz “dominar o esquema dos gêneros como instrumento fundamental no acercamento e no diálogo com o texto”, já que “as marcas do gênero orientam o leitor para adotar uma atitude mental adequada que lhe permita entender, com a maior brevidade possível, a natureza do texto com que passa a interagir” (AMARILHA, 2006, p. 38).

Com essa variedade de suportes e gêneros, a organização das modalidades de leitura obedeceu a seguinte disposição:

Quadro 29: Modalidades de leitura distribuídas nas sessões

1ª sessão de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura silenciosa – Literatura eletrônica • Leitura em voz alta pela professora – Literatura em <i>flipalbum</i> • Leitura em voz alta – Literatura impressa
2ª sessão de leitura	Leitura em voz alta – Literatura eletrônica
3ª sessão de leitura	Leitura em voz alta e leitura silenciosa – Literatura eletrônica
4ª sessão de leitura	Leitura em voz alta – Literatura eletrônica
5ª sessão de leitura	Leitura compartilhada – Literatura em <i>flipalbum</i>
6ª sessão de leitura	Leitura compartilhada – Literatura em <i>flipalbum</i>
7ª sessão de leitura	Releitura – Leitura silenciosa – Literatura impressa
8ª sessão de leitura	Releitura – Leitura em voz alta – Literatura impressa

A modalidade da *leitura em voz alta* executada pela professora predominou, sendo utilizada em cinco sessões de leitura, em um universo de oito sessões. O motivo da escolha decorre da constatação (realizada ainda na etapa da ecologia do *locus* e dos sujeitos) de que a mediadora das aulas considera o procedimento de leitura mais acessível do que o procedimento de contação, dadas as suas

exigências de memorização e de *performance* corporal e teatral. Além disso, a referida professora já fazia uso da leitura em voz alta, em suas práticas anteriores à pesquisa, o que favoreceu a adesão e a familiaridade por parte dos sujeitos.

Nessa escolha, explicamos para a docente em formação que a leitura em voz alta (leitura oral), tal como a literatura e as novas tecnologias, tem sido objeto de luta nas escolas, uma vez que “[...] a leitura oral em que se reconhece o fio sonoro do texto na sua composição ou é pouco praticada, ou está em desuso ou é feita de forma mecânica, desprovida do sopro da vida que de fato é” (AMARILHA, 2009, p. 2). Como vemos, a leitura oral constitui um desafio para o professor que pretende implementar essa modalidade leitora e, com isso, instaurar a cultura da oralidade e da escuta na escola. Frente a esse desafio, assumimos a leitura oral como uma habilidade básica do professor que almeja compartilhar o gosto pelo texto literário e por outros gêneros ficcionais.

De fato, a leitura em voz alta realizada pela professora titular do grupo caracterizou-se como um dos momentos de maior disposição, concentração e prazer pela leitura, o que foi assegurado pela voz da mediadora e pelo ambiente de comunidade, em que os sujeitos leitores participam de um evento social e contribuem com seu ouvido pensante (SHAFER, 2000), com seu exercício cognitivo e sua experiência catártica. O valor dessa modalidade de leitura é ainda atestado por AMARILHA (2009):

A leitura oral de literatura apresenta um potencial fecundo para a abertura de um canal cognitivo, linguístico, social e afetivo ao desenvolver a capacidade do leitor de participar pela palavra da experiência inventiva e comunicativa e sair dela em condições de refletir sobre ela, sobre si próprio e sua contingência. Esse é o prazer decorrente do texto – promover o conhecimento pela participação intelectual, sensível, social e afetiva. E isso o mediador de leitura pode fazer (AMARILHA, 2009, p. 11).

Confirmamos também a importância da leitura oral nas situações de engajamento e de prazer manifestadas pelos aprendizes, na segurança e afirmação do papel de mediadora demonstrado pela professora titular e na democratização dos textos para os alunos que ainda não alcançaram a autonomia no ato de ler. Nesse processo de leitura oral, a mediadora fez uso da voz, de forma planejada e mobilizadora, por meio de um procedimento de sociabilidade em torno das narrativas.

Outro aspecto que favoreceu o uso da leitura em voz alta foi sua adequação a diferentes gêneros e suportes, como podemos observar nas transcrições a seguir.

Episódio 06: Leitura em voz alta de Chapeuzinho Amarelo em Flípalbum – 1ª Sessão de leitura

P.P.: E nós vamos ler agora juntos, tá certo? Atenção, que é pra passar naquela setinha, tá certo? Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque. Olha aqui onde eu tô! Olha onde é que eu tô! Vamos ver? Vai passando na setinha! Quando a gente lê história, a gente faz total silêncio porque o livro é que tem que tomar o lugar! Eu vou ler e vocês vão ouvir, tá certo?

Episódio 07: Leitura em voz alta de Los tres animalitos em Literatura eletrônica – 4ª Sessão de leitura

P.T.: Então, vamos imaginar. A história, ela é curtinha, não é tão longa, vai estar toda em outra língua, não vai estar em português, ela vai estar em outra língua. Assim como ontem, nós vamos seguir passo a passo. Eu peço a Emily, as meninas e aos meninos também pra ficarem atentos ao meu comando. Na hora em que você adianta a história, na hora em que você adianta a história sem a minha orientação, você perde a sequência da história, não é? Então, é interessante, eu vou ler a história devagarzinho, bem lento. Vocês vão ler juntos comigo e pra isso nós vamos ter que fazer passo a passo. Passo a passo. Agora, nós vamos iniciar a nossa história.

Episódio 08: Leitura em voz alta de O fazedor de amanhecer em Literatura impressa – 8ª Sessão de leitura

P.T.: Hoje, eu vou lendo e vocês vão acompanhando, tá certo? Para que todo mundo termine a leitura na mesma hora. Pra que todo mundo termine igual, tá combinado assim?

P.T.: Outro combinado, quando a gente estiver lendo o livro, ninguém pode fa...

Todos: ...lar.

P.T.: Ninguém pode interromper, mesmo que tenha dito assim: “Ó nem percebi isso quando eu li, quando a gente leu o livro em *Flípalbum*, nem percebi, vi agora”. Mas vai guardar a ideiazinha na cabeça; aí, a gente depois comenta. Tá bom? Durante a leitura, a gente não pode fa...

Todos: ...lar.

P.T.: A gente só vai ler com os olhos, né? Fazendo a leitura das imagens, dos textos, ler devagarzinho para que todo mundo possa ler junto. Combinado?

Embora tenha atendido ao propósito de pesquisa, adequando-se à diversidade de gêneros e suportes, a leitura oral sofreu alguns ajustes, em decorrência das inovações implementadas na intervenção. Sabemos que, no caso da literatura impressa, a leitura oral caracteriza-se pela intangibilidade do texto, que deve ser respeitada pelo mediador e pelos ouvintes leitores, e os impede de

modificá-lo ou interrompê-lo. Para esse alcance, a mediadora deve firmar o contrato didático, de modo a garantir aos alunos o trabalho imaginativo e o exercício do ouvido pensante.

Observamos, no entanto, que, na leitura de textos constituídos e adaptados para o computador, esse exercício da oralidade se constituiu como um evento acústico, de certa forma fragmentado, que exigiu outros ritos e outros contratos, encaminhando novas experiências de leitura e de mediação.

Para a navegação nas obras em *flipalbum*, a professora conduzia a leitura, tendo em mãos o livro impresso, o que lhe favorecia uma maior mobilidade e flexibilidade; já os leitores acompanhavam a leitura observando a transposição do texto para um suporte interativo de estrutura diferenciada. Essa nova versão midiática da literatura esteve suscetível a fatores externos ao texto que encaminham um novo ritmo de leitura e que são determinantes, tais como a habilidade do navegador na leitura e no manejo da máquina computacional e as condições da comunicação interativa no encontro entre o funcionamento do computador e o perfil cognitivo do leitor. Do mesmo modo, a leitura da literatura eletrônica exigiu especificidades de procedimentos, apontando para a necessidade de uma leitura silenciosa e individualizada, frente às interferências da máquina, do leitor individual e da comunidade que compartilha do mesmo texto. Essa realidade orienta-nos à percepção de que, nesse processo de leitura,

não há mais como pensar o homem separadamente da máquina, pois ambos estabelecem um tipo de interação no qual os processos de geração de significados, interpretação e cognição não se centralizam mais no homem, mas estão imbricados na sua íntima relação com o computador (KIRCHOF; MENEZES, 2010, p. 144).

Está claro, pois, que, entre a voz da professora e os textos, havia um computador e uma nova relação a ser administrada, considerando outros modos de pensar, bem como cérebros reconfigurados, em função dos novos ambientes experimentados; outros tipos de experiências temporais e espaciais e estímulos diferenciados para as funções sensório-motoras associadas à interação entre o sujeito pensante e uma linguagem multimodal. Essa linguagem convocou uma leitura que oscilava entre um evento social e um evento individual, em que a experiência estética promovida pelos textos com potencial multimodal levavam os

leitores a participar da leitura de maneiras variadas, compondo-as segundo suas habilidades, as condições de manutenção e de velocidade das máquinas, e o nível de interação cognitiva e experiencial que conseguiam atingir.

Sob essa perspectiva, a etapa de leitura fez emergir graus de interatividade diferentes dos experimentados nas ações de pré-leitura, abordados por Santaella (2004) como relações que se deslocaram da discussão com a mediadora para a interação com o texto e com a máquina, tais como a interatividade arborescente, em que os leitores fazem seleções e transitam de maneira não linear; a interatividade linguística, com acesso à linguagem verbal; a interatividade de criação, no exercício de coautoria das obras; e a interatividade “[...] de comando contínuo, que permite a modificação, o deslocamento de objetos sonoros ou visuais mediante a manipulação do usuário como nos *videogames*” (SANTAELLA, 2004, p. 155).

Segundo Hayles (2009), estudos revelam uma mudança cognitiva em crianças e adolescentes, frente à necessidade de estímulos variáveis, com uma capacidade de operar ferramentas computacionais e atender aos seus objetivos (sejam de jogos ou de leituras), por meio de uma hiperatenção, voltada para estímulos visuais e sonoros, isto é, para uma linguagem multimodal.

Em concordância com Hayles (2009), Kirchof e Menezes (2010) admitem as diferenças na leitura do livro impresso e da literatura eletrônica, com ênfase nas alterações cognitivas do leitor, ao revelarem que,

para interagir com o livro, o homem teria as suas conexões cerebrais configuradas de modo a bloquear estímulos externos para, assim, ler, entender e refletir através da subvocalização; tipicamente é ativada na leitura de literatura impressa. Os efeitos da hiperatenção, por sua vez, encontram-se em obras literárias nas quais os textos são reorganizados junto com estímulos visuais e sonoros que fornecem pistas para que o leitor descubra os mecanismos por trás dos algoritmos responsáveis pelo resultado visto na tela (KIRCHOF; MENEZES, 2010, p. 147).

Nesse sentido, podemos considerar a leitura empreendida na pesquisa como um processo diferenciado, evidenciado pelas várias modalidades experimentadas, como podemos identificar na leitura em voz alta ocorrida no evento a seguir.

Episódio 09: Interrupções da leitura em *Flipalbum*

A.N.I.: Passando! Olha onde é que eu tô! Aqui, ó! Ai meu Deus! [...] É que tem que carregar aqui! Ai, de novo!

Episódio 10: Interrupções da leitura em Literatura Eletrônica

P.T.: Não clica em nada, fica só olhando as imagens que ficam saindo. Vai chegar... [...] E agora, o que é que vocês percebem? O que aparece na tela? Qual é a frase que aparece na tela? O que é que está faltando pra gente terminar?

Computador: Carregue a gente para o lugar!

P.T.: Percebeu o quê, Emília?

Emília: Carregue a gente para o lugar.

[...]

P.T.: Então, agora vamos clicar na setinha pra ver o que será que vai acontecer. Clique na setinha pra ver o que será que vai acontecer. Agora espera... [...] Não adiante, espere o colega, tenha um pouco de paciência. Pronto? Eu vou começando lendo bem devagarzinho, porque a maioria já conseguiu chegar.

Narizinho: Vou colocar, espera aí! [...] Vou escolher esse.

P.P.: É porque tem uns que ainda estão carregando, Eliza.

Teodorico: Eu já li!

P.T.: Então, o que é que a gente vai fazer? Vamos abaixar o volume dos computadores e, aí, vocês vão pegar o *mouse* e carregar cada personagem desse para o lugar que cada um se encontra. Vamos carregar cada um e colocar no seu lugar. Vamos ver o que acontece.

Barnabé: Eu coloco a menina pra onde? [...] E como é que a gente vai colocar esse bicho pra dormir?

P.T.: Vai pegar o *mouse*!

As interrupções provocadas, ora pelo tempo de resposta da máquina, ora pela habilidade do usuário, revelam que a leitura oral dos gêneros veiculados pela mídia do computador foi necessariamente modificada para atender às especificidades da interatividade multimodal que ocorre nessa mídia e as limitações da máquina, que nem sempre respondia ao ritmo do leitor e às demandas da história apreciada. Assim, a leitura em *flipalbum* e a leitura em literatura eletrônica, pela experiência que promovem, por sua multimodalidade (com som, imagem e espaços para a interatividade), dificultaram o acordo didático no sentido de que os alunos deveriam acompanhar a leitura de forma silenciosa e sem interrupções. Na verdade, o que parecia ser o descumprimento de um contrato, era um momento de aprendizado, em que os próprios leitores sinalizavam os modos como poderiam ler literatura no computador.

Diante disso, recorremos a outras modalidades de leitura, a fim de experimentarmos outras possibilidades que favorecessem a leitura no computador.

Ficou evidenciada a necessidade da *leitura silenciosa* pelo modo como os alunos realizavam a leitura da literatura eletrônica em uma experiência individual, segundo seu ritmo, seu perfil cognitivo e seus interesses. Assim, após a leitura em voz alta, implementada na 3^a sessão de leitura, os aprendizes tiveram a oportunidade de vivenciar a leitura silenciosa, já que a história permitia escolhas que encaminhavam outros finais a serem apreciados, tal como acontece no destino humano. Assim aconteceram os momentos de leitura silenciosa.

Episódio 11: Leitora silenciosa de La pelota dorada – 3^a sessão de leitura

P.T.: Quem eram os outros personagens que poderiam ter aparecido na história? Quem eram?

Antonica: O Pato e o...

P.T.: O Pato.

Nonoca: E a Tartaruga.

P.T.: A Tartaruga. Será que se a gente tivesse escolhido como herói o Pato e a Tartaruga, será que tinha sido esse mesmo final?

Todos: Não.

P.T.: Será?

Todos: Não.

P.T.: Então, a gente pode fazer o seguinte: depois que a gente voltar lá do recreio, a gente pode ver como seria o final da história...Querem ver ou não querem?

Todos: Queremos.

[...]

P.T.: Por que até agora a gente só sabe como é o final do Castor, não é? Como seria o final com a Tartaruga? Como será que seria o final com o Pato?

[...]

Zé Carijó: A Princesa dava um beijo nele e ele salva a bola de ouro e entrega a bola a ela.

P.T.: Então, depois do recreio a gente pode voltar pra ver como seria o final do Pato, da escolha do Pato e da Tartaruga sendo os nossos heróis. E a gente também pode construir o nome deles, não é? A gente também pode participar, tá bom? [...] Na hora que for...na hora que for clicar no animal, aí vocês vão escolher o Pato, no caso, ou a Tartaruga e vão fazer uma leitura só vocês, tá bom?

Juquinha: Ó Teodorico está fazendo desse jeito aqui!

Episódio 12: Leitura silenciosa de O fazedor de amanhecer – 7^a sessão de leitura

P.T.: Então, a gente vai tentar fazer o seguinte. É, vai ser uma leitura diferente porque vão ser vocês que vão ler. Nas outras vezes, a professora lia, não é? E vocês acompanhavam. E hoje, a gente vai distribuir o livro. [...] Agora, calmamente, vocês vão reler o livro. Só que vão reler aqui. Em silêncio, vai ler com o coração e com os olhos. Tá bom? Sem pressa, analisando as imagens. Leiam com o coração e com os olhos. [...] Quem já terminou a leitura, levanta o braço.

Quindim: Eu acabei. Eu acabei agora.

Como vemos, na ocasião da 7^a sessão de leitura, os alunos também tiveram a oportunidade de realizar a leitura silenciosa da literatura impressa, de posse do livro, de modo que se puderam experimentar leitores autônomos e ativos, fazendo uso dos suportes livro e computador. Sobre essa modalidade, é importante ressaltarmos a leitura silenciosa como fundamental para a formação da autonomia leitora do aprendiz e para o respeito ao ritmo e às diferenças de cada um. Além disso, a leitura silenciosa mostrou-se uma iniciação para a formação de um usuário do computador, que seguramente precisará desenvolver habilidades para a leitura que Santaella (2004) chama de leitura orientada hipermidiaticamente. Trata-se de um tipo de leitura que ocorre por meio das mídias computacionais, caracterizada por ser uma “atividade nômade de perambulação de um lado para outro, juntando fragmentos que vão se unindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis” (SANTAELLA, 2004, p. 175). É, portanto, a leitura silenciosa, um ensaio para a navegação no mundo midiático ou, como a autora prefere, hipermidiático.

Vale registrar, ainda, a modalidade de *leitura compartilhada*, vivenciada na 5^a e na 6^a sessão de leitura, das quais extraímos episódio a seguir.

Episódio 13: Leitura compartilhada de O fazedor de amanhecer em Flipalbum – 5^a sessão de leitura

P.T.: Então, a gente vai combinar o seguinte: olhe, vai ter partes da história que vocês vão ler junto comigo, tá bom? E vai ter parte da história onde eu vou ler sozinha pra melhor compreensão do texto, tá bom? Vai ter esses dois momentos. Assim como nas outras histórias que vocês, que Nataliene leu, que Aline leu... vocês participavam dando nome aos personagens, ao pessoal que fazia parte da história. Hoje, a participação de vocês vai ser através da leitura, tá bom? Eu vou ler umas partes...

[...]

P.T. e Alunos: “Quem não tem ferramentas de pensar inventa...”.

Essa leitura compartilhada revelou-se importante para o que Cazden (1991) chama de tempo compartilhado entre o professor e os aprendizes, fundamental não só por “criar um sentido comunitário entre as crianças como por possibilitar o desenvolvimento da linguagem oral” (CAZDEN, 1991, p. 37, tradução nossa). Além disso, mostrou-se facilitadora da leitura no computador, já que os alunos podiam adequar o ritmo de sua leitura à troca dos turnos com a mediadora, tendo o seu tempo de leitura respeitado e ajustado à coletividade.

A *leitura de imagens*, por sua vez, foi um procedimento que agregou todos os aprendizes em torno da tela e do livro impresso. Caracterizou-se por ser uma prática mobilizadora de interesse e prazer, na qual todos desejavam apresentar sua opinião, independentemente dos diferentes níveis de leitura e das competências no manejo do computador.

Episódio 14: Leitura de imagens – O fazedor de amanhecer em Flipalbum – 5ª sessão de leitura

P.T.: Vamos ler juntos?

P.T. e Alunos: E as borboletas se aproveitavam dessa amplidão para voar mais longe.

P.T.: Olhem quantas borboletas.

Libério: Umas mais bonitas que as outras.

Elias: A mais bonita é essa furada aí.

Febrônia: A mais bonita é essa azul.

Taylor: A mais bonita é essa, deixa eu ver, é aquela.

Carmela: Essa daqui é a mais bonita ((mostrando a imagem)).

[...]

P.T.: Só parando um pouquinho a leitura, veja que a roupa dele tem dois tipos, não é?

Apolinário: Lisa e colorida.

Episódio 15: Leitura de imagens – O fazedor de amanhecer em Flipalbum – 5ª sessão de leitura

Teodorico: Ele virou um passarinho.

Pedrinho: A barba desse bicho é de ouro, é?

P.T.: De ouro?

Pedrinho: O bigode do bicho.

P.T.: O que você acha? Você acha que é de ouro?

Nastácia: Não, não é? Eu acho que ele pintou.

P.T.: Pintou? Por que será que o autor usou uma barba assim, amarelinha? Por quê? O que é que você acha?

Rabicó: Porque é a cor do chapéu.

P.T.: Por que é a cor do chapéu?

Minerva: Porque está velho.

P.T.: Porque está...

Todos: ...velho.

P.T.: Porque está velho. Que mais? O que é que você acha, Pedrinho?

Emília: A cor do sol. A cor do sol.

P.T.: Olha aí! Emília acha que a barba dele está amarela, porque é o reflexo do...

Emília: ...sol.

P.T.: É o reflexo do sol.

Iara: Combinando com a cor da borboleta.

P.T.: Combinando com a cor da borboleta, não é?

Pedrinho: Combinando com o chapéu dele, ó!

Visconde: Com o chapéu.

Pedrinho: O passarinho tava pousando!

Essa prática de apreciação da linguagem não-verbal permitiu o desenvolvimento da acuidade na leitura imagética, formando habilidades específicas necessárias ao leitor e auxiliando no trajeto para a leitura da palavra. O computador, com seus recursos imagéticos e sua natureza híbrida, possibilitou a ampliação dessa experiência na leitura de imagens em movimentos, as chamadas animações. Os próprios alunos destacam as novas percepções que, em outras situações, passariam despercebidas, em uma leitura que ocorre de forma fluida, ágil e interativa: “Olha! Tem movimento!” “Se mexe!” “Tem gestos!” “Os personagens estão se mexendo!” (SESSÕES DE LEITURA, 2010). Com isso, o computador, ao orientar uma nova modalidade de leitura, contribuiu para a formação da leitura imagética e da leitura de animações, propostas em um ambiente dinâmico e hipertextual.

Como apresentamos no quadro *Modalidades de leitura distribuídas nas sessões*, privilegiamos a *releitura* como procedimento na 7^a e na 8^a sessões de leitura, nas quais lemos *O fazedor de Amanhecer*, de Manoel de Barros, e *Flicts*, de Ziraldo, com o objetivo inicial de refletirmos sobre a determinância dos suportes de leitura na experiência estética vivenciada pelos leitores e no processo de mediação experimentado pela professora. Com esse propósito, relemos dois textos que já haviam sido apreciados por meio do *flipalbum*, utilizando, nesta segunda experiência, o livro impresso.

Episódio 16: Releitura de O fazedor de amanhecer em Livro impresso – 7^a sessão de leitura

P.T.: Então vai ser uma leitura um pouquinho diferente, não é? E o livro que nós vamos ler hoje vai ser o título “O fazedor de amanhecer”.

Nonoca: De novo?

P.T.: No caso, como ela disse de novo, então vai ser uma relei...?

Libério: ...tura...ção.

P.T.: Vai ser uma relei...?

P.T. e Alunos: tura.

P.T.: Uma releitura do livro e vocês já viram em *flipalbum*, não é? Hoje, vai pegar o livro e vamos fazer uma releitura daquilo que a gente já leu. Nós vamos ler de novo.

[...]

P.T.: Quem acha que foi na primeira leitura que vocês se emocionaram ou agora se emocionaram mais, antes ou depois?

Barnabé: Antes.

Narizinho: Depois.

Episódio 17: Releitura de Flicts em Livro impresso – 8^a sessão de leitura

P.T.: Ó, então pronto, quem não leu, não é? Quem não veio nesse dia vai ler no livro e, aí, vai, talvez vá perceber coisas que a gente nem percebeu antes, não é? E, aí, então, a gente pode imaginar, a gente pode descobrir coisas diferen...

Todos: ...tes.

P.T.: Então aqui está o nosso livro. Como é o título?

Todos: Flicts.

P.T.: Flicts. Ele vai falar de quê?

Nestor: De cor. De cores.

[...]

P.T.: Alguém descobriu alguma coisa nova hoje? Com essa leitura? Na releitura?

Pedrinho: Eu descobri!

P.T.: O quê?

Pedrinho: A última parte.

P.T.: A última? Por que a última?

Pedrinho: Porque ele vem, Flicts ia embora, sumiu e depois voltou.

P.T.: Sumiu e depois voltou?

Como vemos, a experiência da releitura revelou-se um momento de aprendizado, em que os aprendizes avançavam na compreensão dos textos, vivenciavam novas descobertas, ressignificavam os elementos constituintes da narrativa, as estratégias de ler e os próprios suportes. Na visão de Smith (1999), a releitura necessita ser valorizada como um ato de compreensão, pois

[...] as crianças jovens que lêem o mesmo livro 20 vezes, apesar de saberem as palavras de cor, não estão evitando um material mais 'desafiador' a fim de evitar aprender, elas ainda estão aprendendo. Pode ser que enquanto elas não saibam cada palavra do livro antecipadamente elas não entendam os aspectos mais complexos da leitura, tais como testes de hipóteses sobre o significado e uso do mínimo possível de informação visual (SMITH, 1999, p. 89, grifo do autor).

Sobre essa ótica, compreendemos que a releitura é um ato de aprendizagem, que exige do leitor competências de outra ordem na rememoração de uma vivência anterior e na articulação de conhecimentos. Além disso, a releitura promove uma experiência intelectual, sensorial e afetiva, de modo que constitui uma nova experiência, diferenciada da leitura anterior.

Vale ainda considerar o fato de que, no decorrer das sessões de leitura, os leitores tiveram a oportunidade de vivenciar a releitura de forma mediada e intencional; também recorreram a essa atividade de forma espontânea, na apreciação da literatura eletrônica, da literatura impressa e da literatura em

flipalbum, reafirmando, com isso, o valor desse procedimento. Em comprovando essa percepção, analisemos as situações em que as crianças eram surpreendidas realizando a releitura, no exercício de sua autonomia leitora.

Episódio 18: Releituras espontâneas realizadas pelos aprendizes – 2ª sessão de leitura

P.T.: Daniel parece que ainda não conseguiu botar todo mundo para dormir, não Daniel?

Visconde: Já botei.

P.P.: Está relendo.

P.T.: Daniel está relendo a história? Ah tá! É sinal que ele gostou, não é? Está relendo a história e vendo tudo de novo. Olhe como é interessante essa leitura eletrônica, não é?

Episódio 19: Releituras espontâneas realizadas pelos aprendizes – 3ª sessão de leitura

P.T.: Numa piscina que parece ter um castelo do lado, não é? Muito bem. O que vocês sentiram com essa história? Que sentimento brotou na gente? Heim? O que vocês sentiram quando fomos lendo a história?

Pedrinho: Deixa eu botar aqui de novo pra ver o que acontece com a Tartaruga ali.

P.T.: Quer colocar de novo pra ver o que acontece com a Tartaruga?

A necessidade de reler, expressa pelos aprendizes, reafirma a importância dessa atividade diante de textos, que, por sua complexidade e estrutura, encaminham uma leitura não linear, e para além da superfície, convidando o leitor para repetir a experiência prazerosa e enriquecedora. Daí o fato de concordarmos com Jouve (2002), quando afirma que “[...] a releitura é a prática mais adequada à complexidade dos textos literários” (JOUVE, 2002, p. 29).

Na mesma lógica de Jouve (2002), defendemos que a releitura também se faz necessária para a compreensão e apreciação de obras de literatura eletrônica e de textos literários suportados por outras vias midiáticas, uma vez que a diversidade de gêneros e suportes resulta na experiência estética, que decorre também do meio e não somente da mensagem veiculada; sendo que o meio interfere na silhueta da mensagem, de tal forma que determina o modo como o leitor a recebe (BELLONI, 2005). Os próprios leitores atestam a interferência dos suportes na apreciação do literário, como observamos no episódio seguinte.

Episódio 20: Pós-leitura de *O fazedor de amanhecer em livro impresso (sessão de releitura)* – 7ª sessão de leitura

P.T.: Vocês viram e tiveram a experiência de fazer a mesma leitura, o mesmo texto com material diferente, não foi? Vocês leram em Flipalbum, no computador, e agora vocês leram no livro. Pensem bem, qual foi a experiência melhor: ler aqui nesse material...((referindo-se ao livro)).

Alunos N.I.: Nesse material.

[...]

P.T.: No livro?

Zé Carijó: Livro.

P.T.: Livro?

Rabicó: Foi no livro. LIVRO!

P.T.: Por quê? Um de cada vez.

Barbabé: Porque no livro dá para ler melhor.

P.T.: Dá para ler melhor?

Zé Carijó: Entende melhor.

P.T.: Entende melhor? O que mais? Vamos falar, agora eu quero ouvir.

Pedrinho: Eu prefiro aqui, porque, no computador, as letras são bem pequeninhas e aqui não são.

P.T.: O que mais?

Visconde: Aqui eu passo a página mais rápido e no computador demora demais.

P.T.: Você aí passa a página mais rápido? E lá não?

Visconde: Sim.

P.T.: O que mais? Matheus, o que você achou melhor, qual a experiência melhor: de ler aqui ou de olhar o livro lá na tela?

((Matheus aponta para o livro))

P.T.: Aí é melhor, por quê?

Teodorico: É mais legal.

P.T.: É mais legal? Num sabe explicar por quê, mas é legal. E Ingrid, acha melhor onde?

Narizinho: No livro.

P.T.: No livro é melhor? Por quê?

Iara: Porque aqui dá para ver melhor.

P.T.: Dá para ver melhor o quê, as imagens ou os textos?

Pedrinho: Os textos e as imagens.

P.T.: Os textos e as imagens. Agora, vejam outra pergunta: vocês gostaram mais, a emoção que vocês sentiram, foi na primeira leitura ou agora na releitura?

Rabicó: Agora na releitura.

P.T.: Quem acha que foi na primeira leitura que vocês se emocionaram ou agora se emocionaram mais, antes ou depois?

Barnabé: Antes.

Narizinho: Depois.

P.T.: Agora, com o livro, se emocionaram mais? Por quê?

Nestor: Eu achei melhor no computador. [...] Porque eu gostei do campeonato ((referindo-se ao poema de Manoel de Barros)).

Nessa etapa de leituras e releitura, a posse do livro e do computador tornou-se condição necessária para a realização das sessões, constituindo estratégia

importante para todas as modalidades de leitura e garantindo o respeito à subjetividade leitora e à autonomia de cada leitor. Os livros e os computadores tornaram-se (assim como o outro mais experiente) protagonistas e mediadores das sessões de leitura. Funcionavam, portanto, como objetos-andaimes, reveladores da credibilidade do professor e da capacidade do leitor, pois, no momento em que ofertamos o livro e o computador aos aprendizes, apostamos em suas condições de leitores em potencial, e os encorajamos, elogiando-os intelectualmente. Abaixo, apresentamos o registro dessa cena de posse do livro, em que os alunos vivenciam o contato sensorial com esse objeto de conhecimento.

Episódio 21: Entrega dos livros para os aprendizes – 8^a sessão de leitura

P.T.: Então tá, agora cada um vai receber um livro, não é? Eu convido Narizinho. Narizinho pode levantar e distribuir os livros para todo mundo. Narizinho e Antonica, para ser mais rápido. Podem distribuir os livros. Enquanto a gente usa o livro, eu costumo dizer, Hugo! Eu costumo dizer que esse é o material precioso e a gente tem que ter cuidado, zelo.

Benta: Tá fechado! Tá fechado.

P.T.: Está fechado. Mas vocês podem abrir.

Nastácia: Ai meu Deus do céu!

P.T.: Calma, cuidado para não rasgar. Abrindo, não é? É uma preciosidade, livro é sempre uma preciosidade. Tem cheiro de quê?

Benta: De novo!

P.T.: Tem cheiro de novo?

Alunos: Tem.

P.T.: Legal.

Rabicó: Tá bem novinho, professora.

P.T.: É tá bem novinho.

Antonica: Parece que foi comprado!

P.T.: Parece que foi comprado?

Benta: Não é!

Teodorico: Foi comprado!

P.T.: Foi comprado. Foi uma doação [...] para a escola. Não é legal?

Alunos: É.

Como vemos, em uma circunstância em que investigamos as contribuições do computador para o desenvolvimento do gosto pela literatura, evidenciamos o encantamento dos leitores pelo suporte livro, apesar do interesse mobilizado pelo computador. Diante desse material de leitura, os leitores demonstraram que a relação corpo-a-corpo com o livro é parte constituinte da leitura do texto e influencia diretamente a recepção à arte literária, de modo que não é possível distanciarmos a recepção do suporte como uma atividade pragmática diferente da recepção ficcional.

Dessa maneira, o fascínio diante do livro marca o início de um processo de comunicação com o texto, em que os leitores são convidados ao julgamento, a percepções e a um relacionamento que é, ao mesmo tempo, cognitivo, afetivo e social. Assim sendo, como afirma Stierle (1979), o livro também exerce uma função comunicativa e suscita reações no leitor, as quais são constituintes de uma recepção, o que pode ser aprofundado e tornado complexo quando o texto que o suporte veicula é ficcional. Na visão desse autor,

[...] a recepção abrange cada uma das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade de reações por elas provocadas – que incluem tanto o fechamento de um livro, como o ato de decorá-lo, de copiá-lo, de presenteá-lo, de escrever uma crítica ou ainda o de pegar um papelão, transformá-lo em viseira e montar a cavalo (STIERLE, 1979, p. 121).

Significa, então, que quando os nossos aprendizes de literatura sinalizam a importância de um contato estético, isto é, sensorial com o suporte livro, tocando-o, apreciando o cheiro e julgando sua apresentação gráfica, já estão imersos em um processo recepcional que sugere uma hierarquia construída pelo receptor, a qual se aprofunda e se torna mais enriquecedora, conforme a habilidade desse leitor (STIERLE, 1979).

Isso posto, podemos afirmar que o livro em si é, com sua materialidade, parte importante para a experiência de leitura multimodal, já que o texto não existe sem o seu suporte e a leitura, por sua vez, não existe sem a interação com algum meio que torna acessível o seu conteúdo verbal e não verbal. Como admite Amarilha (2011),

[...] acrescentamos, a esse texto, a diversidade de linguagens presente no projeto gráfico do livro, sobretudo naqueles dirigidos à infância. Nesse sentido, julgamos relevante considerar a produção impressa do livro como outro sistema semiótico que se agraga ao texto, colaborando de maneira ampla e profunda para a significação da composição verbal de que é suporte. É evidente que os novos meios digitais também agregam densidade de significação aos textos que veiculam (AMARILHA, 2011, p. 151).

Assim como o livro exerce uma função no processo de leitura, no que se refere à recepção e à multimodalidade, o computador também produz estimulações estéticas sensoriais e cognitivas no leitor, as quais especificam o processo de leitura

virtual e interferem, sobremaneira, no modo como o leitor recebe o texto e se relaciona com este.

Podemos afirmar que, após vivenciarem as sessões de literatura, as crianças, além de aprenderem a desfrutar o prazer do texto literário, também aprenderam que existem diferentes maneiras de ler, as quais elas tiveram a oportunidade de experimentar e avaliar, segundo suas subjetividades leitoras. O aprendizado das modalidades de leitura foi uma parte integrante da formação do leitor que enriqueceu a situação de pesquisa e nos permitiu refletir sobre o ensino de leitura em toda sua complexidade.

6.2.2.4 A chave pós-leitura

As ações de pós-leitura, terceira etapa da sequência didática das sessões de leitura, basearam-se na abordagem da andaimagem (GRAVES; GRAVES, 1995), com algumas adequações ao objeto de ensino e à via midiática privilegiada. Conforme já abordamos, as diversas atividades de *pós-leitura* serviram, basicamente, aos propósitos de avançar na compreensão dos textos, de avaliar a leitura, a metodologia e a mediação, de reler e de ressignificar os textos a partir do ponto de vista do outro, em uma dinâmica de discussão comunitária.

Com essa base, em todas as sessões de leitura, optamos pelas discussões de pós-leitura fundamentadas em questionamentos, seguidos dos registros mediados no *blog* da pesquisa, as quais tinham como conteúdo a experiência de leitura vivenciada, segundo a vivência subjetivada de cada leitor. O motivo que nos levou a essa escolha, em meio a tantas outras, foi a concepção de que o grande foco de uma aula de literatura é o encontro do texto com os seus leitores, isto é, o acontecimento da leitura (ISER, 1996) e não outras atividades que se desdobram da leitura. Sendo assim, o que nos interessava explorar eram as impressões, as sensações, os sentimentos, as dúvidas e as compreensões decorrentes desse acontecimento, em uma discussão orientada e planejada, em vez de propor outras atividades que pudessem servir de pretexto para a presença do literário e, com isso, tomar o lugar do texto, desvirtuar ou, simplesmente, deixar inexplorada a verdadeira recepção.

Para ilustrarmos as ações de pós-leitura, apresentamos recortes de episódios que retratam alguns objetivos desse momento didático, que se faz concretizar nas seguintes atividades:

a) Retomada das previsões realizadas na pré-leitura

Episódio 22: Pós-leitura da 3ª sessão de leitura – La pelota dorada (Literatura Eletrônica)

P.T.: Vira pra mim, a história terminou. Então, preste bem atenção na nossa interpretação agora, ó! No início da história, não foi Rabicó, Narizinho e Minerva? No início da história, quando fomos começar a ler, eu perguntei o que é que vocês achavam que ia acontecer na história, não perguntei? Aí eu perguntei...

Pedrinho: Eu acertei eu...

P.T.: Olha aí! Pedrinho falou que na história poderia ter o quê?

Pedrinho: Bichos.

P.T.: Bichos? E tinha, não é? Tinha o Castor.

Pedrinho: Crianças.

P.T.: Tinha criança, personagens, bichos, não é? Princesa. Tinha Príncipe, não é? Então, o que a gente pensou que poderia acontecer de fato aconte...

Todos: ...ceu.

P.T.: Eu perguntei também em que lugar essa história poderia acontecer, não perguntei?

Barnabé: Castelo.

P.T.: E vocês disseram que poderia acontecer onde?

Barnabé: No castelo.

P.T.: Na praia, na cidade. E, aí, a história acontece em que lugar?

Todos: No castelo.

b) Retomada dos enredos das narrativas

Episódio 23: Pós-leitura da 2ª sessão de leitura – História para dormir mais cedo (Literatura Eletrônica)

P.T.: Agora, a gente vai fazer o seguinte: vai ficar de costas para a tela do computador e vai olhar pra mim. Então, vamos aos comentários. Vamos aos nossos comentários. O que é que vocês acharam da história? Fala um de cada...?

Alunos: Vez.

P.T.: Visconde! Vamos colaborar! O que acharam da história, Pedrinho?

Pedrinho: Interessante.

P.T.: Por que foi interessante?

Pedrinho: Porque ela fala de uma mulher.

P.T.: Fala de quem mais?

Pedrinho: Fala das meninas e do cachorro.

P.T.: Então, praticamente quem são os personagens da história? Quem são?

Todos: O cachorro, o menino, a menina e a velha.

P.T.: O cachorro, quem mais?

Todos: [...] a menina, o menino e a mulher.

P.T.: E a mulher. Então, eles aparecem no começo ou no fim da história?

Visconde: Sim.

c) Relação texto-vida e acolhimento das sensações e dos sentimentos

Episódio 24: Pós-leitura da 2ª sessão de leitura – História para dormir mais cedo (Literatura Eletrônica)

P.T.: E a história fala em dormir?

Todos: Falava.

P.T.: E só pensou em dormir quando eu falei assim: História para dormir mais cedo. Só pensou em dormir?

Narizinho: Eu pensei em dormir cedo.

P.T.: Pensou em dormir cedo, e que horas é dormir cedo para vocês?

Alunos: Quatro horas, cinco horas, sete horas, nove horas.

P.T.: É dormir cedo?

Todos: É

P.T.: E quem dorme cedo acorda cedo ou acorda mais tarde?

Alunos: Acorda cedo.

P.T.: Quem dorme cedo, acorda cedo?

Narizinho: Eu durmo tarde e acordo cedo.

Episódio 25: Pós-leitura da 7ª sessão de leitura – O fazedor de amanhecer (Livro impresso)

P.T.: Pense assim, pense aí, por que será, por que será que Manoel de Barros pensou em escrever esse livro com esse texto. Pensem aí! Por quê? Por que esse título?

Pedrinho: Porque ele quer aparecer.

P.T.: Por que ele quer aparecer? Vocês concordam com Pedrinho?

Todos: Não.

P.T.: É, acho que não, não é? Mas, por que será?

Rabicó: Foi por causa da pintura.

P.T.: Por causa de quê?

Rabicó: Da pintura.

Pedrinho: Eu penso que é porque ele vai morrer, aí...

Zé Carijó: Porque é bonito.

P.T.: Porque é bonito. E o que mais?

Pedrinho: Eu disse que é porque ele vai morrer, aí, ele vai deixar o livro pra gente.

P.T.: [...] Agora, veja bem, diante dos textos que vocês leram, o que é construir o amanhecer, o que é fazer o amanhecer? O que é?

Pedrinho: Construir o amanhecer?

P.T.: Sim. Fazer o quê?

Pedrinho: Eu acho que é construir um livro, não?

P.T.: Fazer o amor. O que é fazer o amanhecer?

Pedrinho: Ele passa a ser construído com as coisas bonitas.

P.T.: Olha aí, estão ouvindo? Estão ouvindo a colocação de Pedrinho? Como é interessante. Pedrinho está dizendo... o quê, Pedrinho?

Pedrinho: Que ele quer construir uma cidade melhor.

P.T.: Ele quer fazer um mundo me...?

P.T. e Alunos: Melhor.

P.T.: E eu vejo assim, como Celly está comentando ali, cada dia, cada dia, cada amanhecer, é vitória, tem uma nova chance. Cada dia, a gente tem uma nova?

Todos: Chance.

[...]

P.T.: O que é preciso fazer? Pra gente ter um amanhecer melhor, é preciso a gente fazer o quê?

Pedrinho: Tomar um cafezinho. Tomar café.

P.T.: Tomar café. Então, pra gente amanhecer legal é preciso a gente se alimen...?

Todos: Alimentar.

P.T.: O que mais?

Pedrinho: Ir pra escola.

P.T.: Olha aí outra coisa importante, pra gente amanhecer melhor, legal, é preciso acordar pra ir pra escola. O que mais?

Pedrinho: É bom ter uma família.

P.T.: É bom ter uma família pra gente brincar.

Pedrinho: Vai pra Igreja.

P.T.: Isso, vai pra Igreja. Nestor! Quer comentar alguma coisa Nestor, do livro?

Alunos: Não.

P.T.: Não, por quê? Minerva, pensa aí um pouquinho, na sua cabeça, o que é que é interessante para ter um bom amanhecer? Na sua cabeça, o que é?

Minerva: Ser inteligente.

P.T.: Ser?

Minerva: Inteligente.

P.T.: Ser inteligente. Olha que coisa inteligente. Minerva está dizendo que para o amanhecer ser bem legal, ela já precisa acordar de forma inteligen...?

Todos e P.T.: Inteligente.

P.T.: Então, acordar, fazer a higiene e o que mais, Camila? Que mais? Só? Trabalhar, estudar, né?

Pedrinho: Eu sei.

P.T.: Diga.

Pedrinho: Pra o dia amanhecer legal, estar tudo em paz, ter uma sogra legal e todo mundo ser legal.

Episódio 26: Pós-leitura da 8ª sessão de leitura – Flicts (Livro impresso)

P.T.: Sim! A gente, às vezes, presta atenção! A gente, às vezes, se sente assim?

Todos: Sente!

P.T.: Prestem atenção em minha pergunta: em que momentos na vida da gente, a gente se sente só? Sozinho?

Barnabé: Quando não tem amigo.

P.T.: E que mais?

Teodorico: Quando não tem um parceiro, um irmão.

P.T.: Não tem irmão...

Quindim: Um parceiro.

P.T.: Um parceiro.

Elias: Quando não tem mãe por perto.

P.T.: Quando não tem mãe por perto.

Antonica: Quando não tem pai por perto.

P.T.: Quando não tem pai por perto.

Narizinho: Um tio, uma avó, avô, padrasto.

Pedrinho: Um tataravô, bizavô! (Risos).

- d) Argumentação, conflito cognitivo e oferecimento de informações e de esclarecimentos que possam preencher as lacunas de compreensão e/ou trazer outras significações aos textos

Episódio 27: Pós-leitura da 5ª sessão de leitura – O fazedor de Amanhecer (Flipalbum)

P.T.: [...] Quando diz assim ó, quando o texto diz assim: “Quando estávamos todos acostumados com aquele Bernardo-árvore ele bateu asas e avoou”. O que vocês entendem disso? Entendem alguma coisa? Jéssica?

Tambelina: Eu entendo. Vira fruta.

Iara: Eu entendo que vira fruta também.

P.T.: Não, não é. Vamos pensar direitinho.

Antonica: Eu não entendi isso, não.

P.T.: Ele diz assim ó: “Quando estávamos todos acostumados com aquele Bernardo-árvore ele bateu asas e voou Virou Passarinho”. O que é que vocês interpretam disso? Alguém tem alguma interpretação?

Todos: Não.

P.T.: E além do mais, disse assim: e virou Passarinho. Foi para o meio do serrado ser um arapuã.

Antonica: O que é serrado?

P.T.: É um lugar que tem muitas plantas. Alguém consegue entender essa parte?

Tambelina: Eu não.

P.T.: Por que diz que ele voou, não está mais presente entre eles?

Benta: Que ele morreu.

Episódio 28: Pós-leitura da 6ª sessão de leitura – Flicts (Flipalbum)

P.T.: E pra que servem as cores? O que é que vocês acham?

Francisco: Pra pintar.

P.T.: As cores servem só para pintar?

Todos: Não.

P.T.: Pra desenhar, pra o que mais?

Libério: Pra colorir, pra pintar.

P.T.: Pra colorir, pra pintar. Pensem aí, por que será que Ziraldo pensou em fazer essa história pra gente? Por que será que ele fez isso?

Emília: Porque ninguém pinta com amarelo queimado.

P.T.: Ninguém pinta com amarelo queimado?

Antonica: Eu pinto. Eu pinto.

Benta: Eu pinto com roxo.

P.T.: Hein?

Emília: Amarelo queimado é a cor dele.

Iara: E ninguém pinta com roxo.

P.T.: Amarelo queimado é a cor dele?

Nastácia: É não.

Iara: Ninguém pinta com o roxo.

P.T.: Ninguém pinta com o quê?

Iara: Roxo.

P.T.: Ninguém pinta com o roxo, não?

Iara: Não.

P.T.: Por que ninguém pinta com o roxo?

Iara: Por que não pinta, porque a cor é muito escura.

e) Estabelecimento de relações intertextuais e ativação do repertório leitor

Episódio 29: Pós-leitura da 3ª sessão de leitura – La pelota dorada (Literatura Eletrônica)

P.T.: Qual história essa história aí lembra vocês?

Barnabé: Lembra... Cinderela.

P.T.: Cinderela?

Teodorico: Não! Lembra...

P.T.: Que beija e se transforma em outra coisa?

Antonica: Professora! A história do sapo!

P.T.: A história do Sapo?

Emília: Sim. Que a mulher beija ele e ele vira um Príncipe.

Tambelina: Ele vira um Príncipe.

P.T.: Que outra história isso acontece?

Benta: Shrek. De Shrek. A Princesa Fiona.

P.T.: A Princesa o quê?

Benta: Fiona.

P.T.: A Princesa Fiona? Isso Acontece?

Todos: Acontece.

P.T.: Em que outra história isso também acontece e ele se transforma em outra coisa?

Nastácia: É... a Bela...

P.T.: A Bela o quê?

Nastácia: A Bela e a Fera.

P.T.: A Bela e a Fera? Isto também acontece, não é?

Barnabé: E na Cinderela.

P.T.: Ele era feio e ficou boni...

Todos e P.T.: ...to.

P.T.: Então vejam bem, a história da Bela e a Fera também acontece isso, acontece essa transformação, não é? Do personagem se transformar em outra coisa?

Zé Carijó: Professora, a Fera é mais feia.

f) Exercício da criatividade e da coautoria;

Episódio 30: Pós-leitura da 3ª sessão de leitura – La pelota dorada (Literatura Eletrônica)

P.T.: Se vocês fossem criar um outro final para a história, como vocês fariam? Como é que vocês inventavam um outro final? Pense aí! Se Emilia fosse dar um outro final à história, se agora eu dissesse: vocês agora vão escrever na tela um outro final da história, que final vocês dariam? Pense aí! Pedrinho! Que final você daria a essa história se você tivesse que finalizar a história, Pedrinho? Como é que você faria?

Pedrinho: Eu faria eles fazendo as pazes, só.

[...]

Minerva: Com final feliz.

P.T.: Que final feliz seria esse? Pense aí! Minerva! Terminaria a história como?

Minerva: O Castor entregando a bola sem pedir recompensa.

P.T.: O Castor entregando a bola sem pedir recompensa.

[...]

Narizinho: Salvar...

P.T.: O Rei salvando a Rainha? Quem é o Rei, no caso, é o Príncipe?

Iara: É.

P.T.: É o Príncipe? Salvava a Rainha de quê?

Iara: Devolvia a bola.

P.T.: Devolvia a bola. Então, mesmo assim, tinha que salvar a bola?
E Quindim, que outro final faria para essa história?

Quindim: Se casava.

Episódio 31: Pós-leitura da 4ª sessão de leitura – Los tres animalitos (Literatura Eletrônica)

P.T.: Quindim, que outro final você daria a história?

Quindim: Que ele não derrubasse a casa, aí, ele fugia e pedia socorro e o caçador matava o lobo.

Episódio 32: Pós-leitura da 8ª sessão de leitura – Flicts (Livro impresso)

P.T.: Agora a pergunta é: se vocês, prestem bem atenção, se vocês fossem o autor dessa história, se vocês fossem Ziraldo, pensem aí, não respondam de imediato não, pensem! Que final, que final vocês dariam a essa história?

[...]

Nastácia: Eu botava Flicts e as cores.

[...]

Zé Carijó: Eu colocava Flicts no arco-íris.

[...]

Pedrinho: Eu colocava Flicts para ser amigo dele.

P.T.: Colocava Flicts para ser amigo de quem? Do arco-íris?

Pedrinho: Das cores.

P.T.: Das cores? Que mais?

Narizinho: Eu botaria ele pra trabalhar.

P.T.: Pra trabalhar? Trabalhar em quê?

Narizinho: Tanto faz.

Minerva: Com as cores.

P.T.: Trabalhar com as cores?

Minerva: ((Gesticula positivamente)).

P.T.: Que profissão ele teria ao trabalhar com as cores?

Narizinho: Pintor.

P.T.: Pintor usa várias cores, não é?

Emília: Eu daria um final assim, eu botava, eu deixava...

Barnabé: Flicts e seus amigos.

Emília: É...eu fazia as pazes com as cores, para as cores não ignorarem ele, botava as cores com ele e... [...] eu botava ele e as cores no final.

[...]

Benta: Eu dava pra Flicts essa página em branco.

P.T.: Botava ele nessa página?

Benta: ((Gesticula positivamente)).

P.T.: E que cor você daria a ele?

Teodorico: Que cor daria, professora?

P.T.: Deixa ela pensar.

Todos: Azul. Azul não! Roxo! Vermelho! Laranja!

P.T.: Deixa ela pensar.

Benta: Azul.

[...]

Minerva: Eu diria que as cores respeitassem Flicts.

Como é possível constatar, destacamos situações que derivam de discussões realizadas pelo grupo, com base em questionamentos. Essa opção metodológica decorre do entendimento de que, por serem o acercamento e a apreciação do literário, os objetivos primeiros da formação literária na escola, o texto literário deve ser o eixo central das situações prévias, das ações leitoras em si e dos diálogos posteriores à leitura. As atividades de pós-leitura acima evidenciadas

[...] dão a oportunidade para os estudantes avaliarem [...] a qualidade do texto em si mesmo. Eles dão oportunidade para ambos professores e alunos avaliarem a compreensão dos estudantes de um texto. E elas dão oportunidades para os estudantes responderem a um texto numa variedade de formas interessantes (GRAVES; GRAVES, 1995, p. 6).

Os questionamentos privilegiados foram condutores de uma conversa orientada e planejada que proporcionou a retomada das respostas à pré-leitura, com espaço para a verificação de previsões, a relação texto-vida, por meio do acolhimento às experiências, às ideias e aos sentimentos dos sujeitos, o exercício argumentativo, mediante os conflitos cognitivos e a troca de opiniões e de pensamentos divergentes.

Com isso, houve, de certa forma, uma retomada do padrão discursivo desenvolvido na pré-leitura, com um grau de comunicação interativo, orientado pela discussão em torno dos textos e pela reflexão das experiências. Desse modo, os leitores foram convocados a uma relação com a mediadora, com a comunidade aberta em diálogo, com a máquina computacional, com os textos, em um processo de releitura, de rememoração e de análise aprofundada (e) com outras mídias de socialização da experiência leitora, como é o caso do *blog*. Esses diversos protagonistas da etapa de pós-leitura propiciaram uma situação mais complexa de formação leitora, comparando-se com a etapa de pré-leitura e de leitura, com variados graus de interatividade, em um intercâmbio multirreferencial e de influências mútuas entre os suportes e sujeitos envolvidos, como comunicação face-a-face, comunicação mediada pelo computador, comunicação linguística mediada pelos textos, e comunicação social com o grupo (SANTARELLA, 2004).

Os momentos de pós-leitura também expressam situações de leitura intertextual, em que o leitor recorre à sua bagagem de conhecimentos e ao seu

repertório para interagir com o texto e para avançar em sua compreensão. Nesse processo, utiliza sua imaginação para atribuir sentido, para preencher vazios e para assumir a condição privilegiada de coautor.

A leitura de imagens, seguida da relação texto-imagem, encaminhou importantes reflexões em torno dos textos e contribuiu para o desenvolvimento da acuidade na leitura imagética convencional e na leitura das imagens animadas pelos suportes híbridos, modificados pela natureza multimidiática, como podemos observar na sequência abaixo.

Episódio 33: Pós-leitura da 7ª sessão de leitura – O fazedor de amanhecer (Livro Impresso)

P.T.: Nós analisamos os textos, num foi Ambrósia? Analisamos os textos, agora eu pergunto: as imagens têm alguma coisa a ver com o título?

Ambrósia: Não.

P.T.: Tem não, por quê?

Todos: Tem sim. Tem professora.

P.T.: Tem. Quais foram as imagens que vocês... Eu estou falando de imagens, quais as imagens que vocês mais gostaram?

Quinota: Esse daqui.

P.T.: Você gostou mais desse daí, por quê? Tem que dizer o porquê, não é?

Quinota: Porque tem muleta.

Episódio 34: Pós-leitura da 2ª sessão de leitura – História para dormir mais cedo (Literatura Eletrônica)

P.T.: No começo, já aparece a mulher?

Teodorico: No começo, só a senhora.

P.T.: Primeiro aparece quem?

Visconde: A mulher.

P.T.: Mas tinha uma coisa que eles faziam, o que é que eles faziam tanto?

Visconde: Iam perseguindo a mulher. A mulher andava e ia um de cada vez atrás dela.

P.T.: A mulher andava e ia um de cada...?

Todos: Vez.

P.T.: E tinha os gestos que eles faziam, não tinha?

Todos: Tinha.

P.T.: Quais os gestos que eles faziam?

Visconde: Eles dormiam cedo.

Os episódios em destaque mostram que a pós-leitura também constitui uma atividade oportuna para o aprendizado dos gêneros textuais explorados e dos suportes de leitura, fazendo uma reflexão sobre o próprio ato de ler e sobre as modalidades que melhor se adaptaram aos suportes. Esse aprendizado é

fundamental para que o leitor desfrute com prazer e compreensão o mundo ficcional e a diversidade de textos acessados por meio do computador.

Percebemos que, em diversas situações, a mediação nos momentos de pós-leitura ocorria pela máquina, que funcionava como um apoio semiótico à interação verbal promovida pela professora. Os recursos interativos disponíveis no computador apelavam, em distintos momentos, para uma releitura individualizada, em que os leitores se motivavam para explorar os suportes e os textos, conforme seus interesses e suas experiências. Essa atividade permitiu o exercício da leitura como uma ação hipermidiaticamente orientada, na qual os aprendizes inauguram novos modos de ler e desenvolvem seus estilos pessoais de navegação pelo texto híbrido e fluido, nos muitos recortes das sessões em que a professora foi colocada em uma posição de coadjuvante para que os aprendizes explorassem os caminhos alargados pela leitura no computador. Vivenciaram, pois, uma interatividade na comunicação mediada pelo computador, numa revelação de que

[...] o que se tem aí, portanto, não é só um tipo de interatividade interpessoal mediada pela máquina, mas também uma interatividade transindividual, em que a pessoalidade do cibernauta se pulveriza em tramas infinitas de nexos e passagens por situações e sítios virtuais, nos quais emissor e receptor perdem seus limites definidos para ganhar uma face plural, universal, global. Em quaisquer dos casos, a interação via computador tem uma estrutura que força seus usuários a desconstruir muitas das ferramentas culturais que estão na base de todos os sistemas de interação mais convencionais (SANTARELLA, 2004, p. 163).

Por intermédio do computador, os leitores construíram novas experiências na relação com os textos, com os suportes de leitura, com o computador como mídia integradora, com a leitura, com a literatura e com o professor, no papel de outro mais experiente. Nesse sentido, o computador alargou as possibilidades de leitura, trazendo contribuições para a formação do leitor e para a formação de um navegador que busca autonomia nos vários níveis em que a leitura midiática se apresenta.

Além dessa formação de via dupla, a pós-leitura ofereceu à professora titular e à pesquisadora um *feedback* de sua metodologia de trabalho, devido ao seu caráter avaliativo da recepção, da compreensão, dos materiais de leitura e dos recursos utilizados. Nessa oportunidade, diversos questionamentos, tais como “É interessante essa leitura assim? O que é melhor: ler no computador ou ler no livro?”

(*Pós-leitura da 2ª sessão de leitura*), dentre outros, serviram de indicadores preciosos para a avaliação e para o (re)planejamento, demonstrando como os andaimes podem ser mais bem organizados para a formação leitora dos aprendizes.

Na análise do evento de pós-leitura, cabe-nos evidenciar também a importância dessa estratégia como momento de interação discursiva entre os pares, entre os pares e os textos, entre os pares e o computador e entre os pares e a professora mediadora. Quanto a isso, identificamos, na maioria das sessões, um padrão discursivo que se repete, segundo orientações da metodologia da andaimagem, e atende ao duplo viés formativo. Nesse padrão discursivo, destacamos, primeiramente, as *perguntas* feitas pela professora titular (em situações de pré/pós-leitura), que são como tópicos desencadeadores da discussão, que especificam o ensino-aprendizagem de literatura como um ato comunicativo, educativo, afetivo e interativo. Considerando essa especificidade do ensino-aprendizagem da literatura, exploramos os textos e as particularidades de uma relação mediada pelo computador e, em segundo lugar, pelo livro, em uma perspectiva comparativa, na qual o suporte torna-se parte do texto determinando a experiência e a recepção.

De modo geral, os questionamentos utilizados visavam, inicialmente, ao avanço da discussão para um nível interpretativo, argumentativo e crítico do texto, de modo que as contribuições do computador para a apreciação do literário fossem evidenciadas. Essa orientação baseou-se em Vincentelli (2003), para quem a leitura é um processo que se realiza segundo um propósito. Em suas próprias palavras, é preciso “[...] encarar a leitura como uma atividade interativa, sintetizar a informação a partir do texto e sua própria experiência, assumir uma atitude crítica frente ao lido, aplicar o conhecimento para a resolução de problemas” (VINCENTELLI, 2003, p. 80, tradução nossa). Ainda na visão dessa autora, para que a leitura seja potencializada como uma atividade proveitosa e de caminhos plurissignificativos que exploram para além do texto, conduzindo à criatividade, à criticidade e à argumentação, é necessário que as perguntas lançadas se abram para o potencial transdisciplinar e subjetivo da leitura literária, com respeito à estrutura do texto, definida por um substrato empírico que já pressupõe uma estrutura de efeito (ISER, 1996).

Visando esse alcance, tomamos como base as categorias de perguntas propostas por Vincentelli (2003) para planejar as questões de pós-leitura, privilegiando perguntas que propiciassem o gosto pela literatura e o

desenvolvimento de habilidades comunicativas, cognitivas, sociais e afetivas, em um contexto escolarizado, bem como o exercício do pensamento crítico, de estratégias metacognitivas, de elaboração de inferências, analogias, ativação dos conhecimentos prévios e, por fim, da análise e resolução de problemas, como podemos observar na exemplificação das perguntas que atendem às categorias de Vincentelli (2003).

Quadro 30: Categorização das perguntas de pós-leitura na leitura literária via computador, segundo as competências cognitivas desenvolvidas pelo leitor, propostas por Vincentelli (2003)

Habilidade cognitivas	Perguntas da mediadora
Ativação dos conhecimentos prévios ou experiências prévias	<ul style="list-style-type: none"> - Tinha criança, personagens, bichos, não é? - Pedrinho falou que na história poderia ter o quê? - E vocês disseram que poderia acontecer onde? - Vocês viram o que é a leitura eletrônica, não viram? Na outra aula?
Análise e solução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - As cores servem somente para pintar? - Por que será que ele fez isso? - Que final feliz seria esse?
Formulação de hipóteses, inferências ou analogias	<ul style="list-style-type: none"> - Será que vão aparecer personagens? - Será que se a gente tivesse escolhido como herói o pato e a tartaruga, será que tinha sido esse mesmo final? - O que vocês têm a dizer do livro? - Vocês perceberam que alguns textos aqui falam sobre o silêncio?
Aprendizagem memorialística e paráfrase do texto	<ul style="list-style-type: none"> - O que acontece no final? - Essa história lembra outra história?
Estimulação da observação e interpretação do observado	<ul style="list-style-type: none"> - Olha aí o que acontece! O que aconteceu de interessante? - O que vocês entendem disso? Entendem alguma coisa?
Pensamento crítico	<ul style="list-style-type: none"> - Quando o castor fez a proposta de receber uma recompensa, o que é que vocês acharam? Essa proposta foi legal? Você teria essa mesma atitude se fosse ajudar alguém? - Qual foi a história mais fácil de ler?
Estimulação de respostas criativas	<ul style="list-style-type: none"> - Mas assim, o que vocês sentiram lendo essa história? - Como é que você terminaria a sua história [...] Que outro final faria para essa história? - Qual era o nome da fera de vocês?
Promoção da investigação	<ul style="list-style-type: none"> - Vai entrar no site e vai tentar buscar pra ver que tipo de homem é esse tão inteligente!

A despeito dessa base teórica e do cuidado no planejamento das questões de pós-leitura, identificamos que, na dinâmica da aula de leitura, as perguntas, muitas vezes, tornavam-se restritivas e fechadas para um sentido unívoco e para uma comunicação unidirecional, em que a mediadora direcionava as respostas aceitáveis

e cabíveis, considerando-se os modelos sociais e a formação moralizante dos sujeitos. Essa prática é comumente encontrada em trabalhos desenvolvidos com o texto literário, que desconsideram o espaço de formação leitora como um processo de interlocução e de inter-relação, em que leitores são sujeitos ativos que constroem significações em torno dos horizontes traçados pelos textos. Tal postura está diretamente associada às concepções equivocadas de leitura, de literatura e de leitor e ressalta a necessidade de o mediador compreender que o seu papel é “[...] criar oportunidades que permitam ao aluno construir sua interpretação e interação com o texto, sem que, de forma imediata e pré-concebida, ele faça intervenções. Assim, será possível um encontro com o texto” (BURLAMAQUE, 2006, p. 83).

Observamos, apesar disso, que o suporte computador especificou a mediação expressa pelos questionamentos que serviam de andaimes, assim como desenvolveu habilidades cognitivas específicas, encaminhadas por um padrão discursivo diferenciado, com perguntas relacionadas à interação com o texto, com o suporte e com o próprio mediador. Abriu, com isso, possibilidades de discussão multirreferenciais que estimularam o protagonismo no ato de ler, convocaram novos ambientes de interação e suscitaram amplos graus de comunicação midiática, ora pelo texto, ora pela tela, ora pela rede. Mais abaixo, podemos comparar as questões de pós-leitura extraídas das situações mediadoras da literatura pelo suporte livro impresso.

Quadro 31: Categorização das perguntas de pós-leitura na leitura literária via livro impresso, segundo as competências cognitivas desenvolvidas pelo leitor propostas por Vincentelli (2003)

<i>Habilidade cognitivas</i>	<i>Perguntas da mediadora</i>
Ativação dos conhecimentos prévios ou experiências prévias	<ul style="list-style-type: none"> - Será que hoje, quando a gente ler novamente no livro, será que nós vamos descobrir coisas novas? - É a mesma coisa ler aqui? Ler no livro? - Desde a primeira sessão, quem lembra das histórias que a gente já leu?
Análise e solução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Se faz gente em frasco? [...] Se faz gente em laboratório? - Quando um amigo não quer falar com a gente?
Formulação de hipóteses, inferências ou analogias	<ul style="list-style-type: none"> - O que é construir o amanhecer, o que é fazer o amanhecer? - Os textos que vocês leram tinha alguma coisa a ver com o título? - Quando eu leo o texto das palavras, quando eu falo do silêncio, quando eu leo aqui, tem a ver com o amanhecer?

Aprendizagem memorialística e paráphrase do texto	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ele inventou o quê?</i> - <i>O que é que fala do silêncio?</i>
Estimulação da observação e interpretação do observado	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Fala de quê, esse aí?</i> - <i>Entendeu o quê?</i> - <i>Quais foram as imagens que vocês, eu estou falando de imagens, quais as imagens que vocês mais gostaram?</i> - <i>Ele era a lua? Você acha que ele era a lua?</i>
Pensamento crítico	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Qual foi a melhor experiência?</i> - <i>Você aprendeu o quê sobre as borboletas, lendo esse livro? Alguém tirou uma lição [...]?</i> - <i>Como foi melhor ler? [...] Por que você acha melhor ali?</i>
Estimulação de respostas criativas	<ul style="list-style-type: none"> - <i>O que é que é interessante para ter um bom amanhecer? Na sua cabeça, o que é?</i> - <i>Você gostou mais desse daí, por quê? Tem que dizer o porquê, não é?</i> - <i>Se você fosse mandar uma mensageninha pra Flicts, o que você diria pra ele diante dessa situação todinha da história?</i>
Promoção da investigação	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pense aí! Por que será, por que será que Manoel de Barros pensou em escrever esse livro, com esse texto? Pensem aí. Por quê? Por que esse título?</i> - <i>Por que será que o autor resolveu colocar uma página toda branca, somente com uma palavrinha lá embaixo?</i>

Havemos de convir que algumas questões são recorrentes nas duas situações de mediação, seja pelo livro, seja pelo computador. Entretanto, o padrão discursivo é modificado quando o computador e o livro trazem interferências próprias da relação com o suporte, que determinam o modo de interagir e de aprender do leitor. Nessa análise, evidencia-se o fato de que os suportes distintos desencadeiam situações de ensino-aprendizagem diferenciadas, desenvolvem habilidades cognitivas e promovem outros níveis de interações, já que “[...] o adulto contribuiu com uma série de perguntas pensadas para oferecer a princípio uma ajuda mínima [e foi] aumentando-a conforme se fizesse especificamente necessário” (CAZDEN, 1991, p. 119, tradução nossa). Além disso, por meio da obtenção de respostas, experimenta caminhos para auxiliar a compreensão e a aprendizagem, reafirmando o valor das perguntas em um modelo de discurso como andaimagem.

Como se fez perceptível, a pergunta comum no acercamento dos textos mediados pelos dois suportes foi sempre: “O que vocês sentiram ao ler a história?” E isso se deu por acreditarmos que esse questionamento valoriza o leitor em sua individualidade, em sua história, em sua identidade e em sua experiência com o texto e também porque requer “[...] um trabalho cognitivo de inferência mais

complexo para ir mais além da informação facilmente acessível na memória ou no texto" (CAZDEN, 1991, p. 112, tradução nossa).

Nessa direção, Hayles (2009) aponta o livro e o computador como tecnologias que alteram o estado perceptivo e cognitivo do leitor, observando apenas que

[...] a diferença se dá no grau em que as duas tecnologias podem ser percebidas como agentes cognitivos. Um livro funciona como um receptáculo para as cognições do escritor que se encontram armazenadas até serem ativadas por um leitor, momento no qual um complexo processo de transmissão ocorre entre escritor e leitor, mediado pelas especificidades do livro como um suporte material. [...] Em livros reais, naturalmente, as letras não mudam uma vez que a tinta tenha sido impressa permanentemente no papel. Em muitos textos eletrônicos, entretanto, palavras e imagens mudam de posição, por exemplo valendo-se de algoritmos ou de programas aleatórios que obtêm informações de fluxos em tempo real para criar um número infinito de recombinações possíveis. O fluxo "recombinante", como é chamada a estética de tais obras, dá uma impressão mais forte de agência, de interferência, que um livro (HAYLES, 2009, p. 73, grifo do autor).

Em concordância com Hayles (2009), compreendemos que a presença do computador agregou valores formativos explicitados pelos questionamentos que suscitou, pelas competências cognitivas que desenvolveu e, consequentemente, pela formação midiática, leitora e literária que viabilizou. Além de habilidades cognitivas, o computador também contribuiu para o desenvolvimento de competências sociais, na maneira como se tornou ponto de encontro entre o leitor e o texto, entre o leitor e o mediador, entre o leitor e a literatura, entre o leitor e um exercício de autoconhecimento e de pensamento crítico em torno da vida, dos suportes, dos textos e dos tipos de leitura. Nesse processo, as perguntas funcionaram como andaimes de linguagem, que se entrecruzaram propiciando a discussão mediada pelo livro e pelo computador.

Identificamos que, na leitura dos textos de natureza eletrônica e na apreciação de obras transpostas para o computador, por meio do *software* de *flipalbum*, os leitores apresentaram comportamentos diversos, demonstrando estilos de navegação e níveis de leitores imersivos. Apesar dos comandos planejados da mediadora, alguns leitores atuavam como errantes, em fugas por outros caminhos abertos pela rede hipermidiática, enquanto outros assumiam o papel de detetives, em torno das orientações da professora, exercitando a curiosidade a partir dos materiais disponibilizados. O detetive, nas palavras de Santaella (2004), é "[...]

aquele que, orientado pelas inferências indutivas, segue, com muita disciplina, as trilhas dos índices de que os ambientes hipermidiáticos estão povoados". Já os previdentes, por sua familiaridade com as multimídias, navegaram seguindo a lógica da previsibilidade e antecipando consequências, com maiores possibilidades de submergir na exploração dos textos e dos aspectos multimodais da linguagem.

Com esses diferentes estilos, os leitores desenvolveram estratégias e habilidades segundo as especificidades de cada suporte. No computador, registramos ações de pós-leitura que variavam e revelavam, tanto o desejo de releitura dos textos e de permanência na rede para uma liberdade de navegação, quanto a necessidade de explorar outros textos que não estavam privilegiados em uma sequência didática previamente determinada e de usufruir da mobilidade de um texto que, enquanto espera o seu leitor em um *link* ou em uma janela, convida a outras leituras e perambulações pela malha hipermidiática. Diante dessa concorrência, alguns leitores demonstraram atitudes de resistência à participação de uma pós-leitura nos moldes de uma discussão em torno de um texto impresso e apresentaram dificuldades de abandonar, ainda que momentaneamente, a interação com a máquina para centrar a atenção na interação com o mediador e com a comunidade, na retomada de um texto que, pela própria dinamicidade e natureza instantânea, não se faz presente e disponível em uma situação de discussão e de apreciação com acuidade.

Assim sendo, temos justificada a nossa afirmação de que os meios eletrônicos, além de fazerem emergir novas formas de percepção e cognição, pelas suas estruturas híbridas, alineares e multimodais (SANTAELLA, 2004), também sinalizam procedimentos metodológicos mais adequados às suas especificidades. Em consequência, requerem uma pós-leitura que esteja mais centrada na máquina do que no mediador e que recorra às ferramentas disponíveis nas redes sociais para a reflexão e discussão em torno das obras apreciadas. Isso mostra que, a importância do mediador fica mais demarcada na literatura impressa.

Com base nessa compreensão, experimentamos uma estratégia de pós-leitura particularizada, decorrente do uso das multimídias: o registro no *blog*, abordado na perspectiva de Miguel Rettenmaier (2009), como um gênero midiático formativo, de grande potencial para o aprendizado e para o registro da leitura. O momento de registrar a experiência de leitura no *blog* foi assumido como um complemento à pós-leitura e contou com a mediação da professora, em situações de

orientação explícita e de autoria por parte dos aprendizes, conforme destacamos nos seguintes episódios.

Episódio 35: Pós-leitura da 2ª sessão de leitura – Registro no blog

P.T.: Então, finalizando, todos gostaram, não é? Se a gente tiver que anotar alguma coisa no nosso blog, a gente já tem ideia mais ou menos do que a gente registrar, não é? Porque quem for ver depois o blog em outro lugar, em outro dia, aí vai ver assim: lá na escola Angélica Moura, eles leram essa história aqui de Angela Lago, História para dormir mais cedo. Então, alguém vai ver que vocês já leram essa história.

Episódio 36: Pós-leitura da 3ª sessão de leitura – Registro no blog

P.T.: Então, agora, nós vamos fazer o seguinte: nós vamos fechar aí o site da história, e vamos abrir lá no blog da escola para vocês registrarem as expectativas da história, o que é que vocês gostaram, o que é que acharam interessante, tá bom? [...] Vão fechando! Já podem ler os comentários das anteriores. Vamos ver se todo mundo consegue abrir de novo?

Episódio 37: Pós-leitura da 8ª sessão de leitura – Registro no blog

P.T.: Agora, vocês vão ter 10 minutos pra ir para o blog e tentar registrar o que acharam interessante, um recado pra Flicts, tá bom? Pensem aí que recado mandariam para ele. A parte que mais gostaram da história.

P.T.: Essa é a oitava sessão de leitura: Caros alunos, é... estão acompanhando?

Todos: Estamos.

P.T. e Alunos: Caros alunos do mundo virtual! Chegamos a nossa oitava sessão de leitura. Hoje, lemos a história de Flicts, de Ziraldo. Estou curiosa pra saber como foi a experiência, pois sei que vocês gostaram muito da leitura de Flicts em *flipalbum*. Bons comentários!

P.T.: Tá vendo?

[...]

P.T.: Hoje você viu alguma coisa diferente na história? Hoje? Que não tinham percebido antes? Hoje, eu lendo no livro, percebi isso assim, assim, assim.

Toedorico: Professora! Eu gosto ou não de Flicts?

P.T.: O que vocês acham de mandar recado pra Ziraldo, no blog? [...] Se alguém quiser mandar um recadinho pra Flicts, pode também!

Como observamos nos episódios, a pesquisadora lançava no *blog* uma questão norteadora e motivadora e a professora titular encaminhava o momento dos registros, com o apoio técnico da pesquisadora e do regente de laboratório. Assim, o *blog* consistiu em um meio de comunicação entre os aprendizes, os pares, a

professora titular, a pesquisadora e os leitores anônimos da rede universal, em uma experiência singular na vida escolar das crianças participantes da pesquisa.

Do ponto de vista privilegiado dos aprendizes, analisemos o que registraram da experiência de autoria no *blog*, por ocasião das entrevistas finais.

Quadro 32: Categorização das respostas dos aprendizes – Entrevistas finais – Temática: experiência de registro no *blog*

Categorias	Frequência por ocorrência
Assunção do <i>blog</i> como instrumento de comunicação	9
Assunção do <i>blog</i> como instrumento de formação leitora	2
Assunção do <i>blog</i> como instrumento de formação literária	1
Assunção do <i>blog</i> como instrumento de formação midiática	3
Assunção do <i>blog</i> como instrumento de registro e de apoio memorialístico	1
Assunção do <i>blog</i> como instrumento de valorização do leitor (prestígio e reconhecimento)	4

A partir das falas obtidas por meio das entrevistas finais e das frequências distribuídas pelas categorias em torno da temática *experiência de registro no blog*, podemos observar que os aprendizes, em sua maioria, assumiram o *blog* como um instrumento de comunicação com os partícipes da comunidade leitora, com os autores das obras apreciadas, com as famílias e com a pesquisadora, por meio de afirmações que potencializam essa condição comunicativa, tais como:

Eu acho que todo mundo gostaria de ler o que escrevi no blog". [...] Eu acho que as outras escolas. [...] Escrevi pra todo mundo ler. [...] Minha mãe. [...] Eu pensava que estava escrevendo pra você ((referindo-se à pesquisadora)). [...] Falei dele ((do blog)) pra minha madrinha [...]. Eu ia pedir pra ela botar no Google lá, só que o meu padrinho levou o...Aí, não deu para mostrar. [...] Eu falei que era importante, era legal, que eu achei mais legal as de Manoel de Barros. [...]. Escrevia para Ziraldo (ENTREVISTAS FINAIS, 2010).

Com essas percepções, os leitores atestaram o *blog* como um canal por meio do qual informaram sobre a experiência vivenciada e expressaram suas opiniões, assumindo a identidade de leitores e de produtores de informações, com destinatários diversos. “Talvez, o lado mais extremado de ‘cada um diz o que quer e apresenta o que diz como a informação correta’ esteja nos *blogs*, que cada vez se

proliferam mais e apresentam recortes temáticos e de opinião das mais diversificadas" (RETENMAIER, 2008, p. 225 - tradução nossa, grifo do autor).

Também entenderam o *blog* como uma ferramenta formativa que favoreceu o ensino da leitura literária e da mídia, com maior frequência para esta última. As falas dos sujeitos testemunham a inserção em uma rede midiática que exigia habilidades técnicas e comunicativas específicas e que se tornou um canal de reflexão e de compartilhamento da experiência leitora, provocando sentimento de pertencimento, relacionamento social e afetivo e sentido de comunidade em torno dos textos literários, tal como revelam suas próprias palavras:

Gostava de fazer o registro no blog, porque a gente aprende mais a escrever e a ler. [...] As pessoas iam ter vontade de ler as histórias que lemos, se lessem o *blog*. [...] Gostava de fazer o registro no blog, porque a pessoa vê e faz lá no computador. É melhor! Tudo o que a pessoa aprende bota no computador. [...] O *blog* é importante porque ele sabe muita coisa (ENTREVISTAS FINAIS, 2010).

A constatação de que os aprendizes de literatura perceberam-se, por meio do *blog*, partícipes de uma situação comunicativa que extrapolou os limites da sala de aula e da escola foi possível mediante os próprios registros nesse gênero midiático.

Quadro 33: Categorização das respostas dos aprendizes – Registros no blog – Temática: falas que atestam o *blog* como instrumento de comunicação, de formação leitora e de formação literária

Categorias	Frequência por ocorrência
Assunção do <i>blog</i> como instrumento de comunicação	12
Assunção do <i>blog</i> como instrumento de formação leitora	2
Assunção do <i>blog</i> como instrumento de formação literária	2

Mais uma vez, ressalta-se o caráter comunicativo do *blog*, com uma ocorrência de 12 mensagens. Esse aprendizado é fundamental para o leitor dos novos tempos, que precisa reconhecer as mídias como meios de formação leitora e literária, bem como necessita reconhecer as mídias como rede de expressão e de troca da identidade leitora, espaço de formação de repertório, de divulgação do prazer de ler e de descobertas dos novos tempos e das novas possibilidades de apreciação do literário. Ao colocar em evidência a natureza de meio de comunicação

do *blog*, o aprendiz experimentou, como nos diz Zilberman (2008, p. 262, tradução nossa) “[...] novas possibilidades de reproduzir a expressão oral, infringindo normas cristalizadas dessa representação. [...] É um exemplo de uma utilização do código linguístico, hoje inaceitável no meio impresso, mas corrente no meio digital”.

Tantas são, pois, as razões que sustentam a nossa avaliação no sentido de que o uso do *blog* contribuiu para o alcance de nossos objetivos. E isso não somente porque nos forneceu dados complementares à análise e permitiu a construção de uma rede comunicativa em que os sujeitos se sentiam motivados e prestigiados na condição de leitores e de escritores capazes mas também porque se constituiu em um meio de divulgação da literatura e da prática pedagógica de formação leitora, de tal modo a mobilizar a professora titular da sala para o uso dessa rede de comunicação social, na qual ela postou, no momento de pós-leitura da 2^a sessão: “A experiência com o texto *La pelota dorada* foi bem significativa para as crianças, porque elas não tinham tido contato com a leitura eletrônica em outra língua. Eles participaram ativamente, sentindo-se parte da história. Valeu a experiência.” (REGISTRO NO BLOG – 2^a SESSÃO DE LEITURA, 2010). Com essa motivação, contagiou outros professores da escola, que passaram a visitar o *blog* da pesquisa e a conhecer as possibilidades de formação literária que estavam ao alcance de todos, a exemplo da professora do 2º ano, que registrou no *blog*: “Quero conhecer o recurso *flipalbum*. Abraços!” (REGISTRO NO BLOG – 5^a SESSÃO DE LEITURA, 2010).

Ressaltamos, ainda, que os registros no *blog* faziam referência aos livros impressos apreciados, reafirmando a importância da leitura para o acesso ao meio digital e atuando como um meio de indicação e de suporte à formação leitora via livro, como observam os próprios leitores. Parece incontestável o fato de que, por meio desse recurso, o computador pode ser um forte aliado no desenvolvimento da postura leitora, pois

[...] o acesso à realidade virtual depende do domínio da leitura e, assim, essa não sofre ameaça, nem concorrência. Ao contrário, sai fortalecida, por dispor de mais um espaço para sua difusão. Quanto mais se expande o uso da escrita em meio digital, tanto mais a leitura será chamada a contribuir para a consolidação do instrumento, a competência dos usuários e o aumento do público (ZILBERMAN, 2008, p. 262, tradução nossa).

Assim como o registro no *blog* mostrou-se uma estratégia favorável à pós-leitura de uma experiência realizada no computador, a discussão realizada por meio de perguntas, em um território externo à máquina, revelou algumas fragilidades. Para efeitos desta análise, é importante destacarmos essas fragilidades observadas nas situações de pós-leitura. Dentre as muitas detectadas, evidenciamos a dificuldade da mediadora em aprofundar as discussões, de modo a explorar a recepção em suas dimensões mais relacionadas à subjetividade do leitor e, por outro lado, aos aspectos técnicos e estruturais dos suportes e dos textos; o esforço para implementar uma situação de discussão no grupo, com vistas ao acolhimento da voz e à interação discursiva entre os pares, diante da indisciplina, da constante quebra do contrato didático e do fato de a prática de discussão ser ainda incipiente em suas vivências escolares. Observamos, ainda, que os questionamentos enfocaram, sobretudo, a comparação e a relação de preferência entre os suportes, ao invés de conduzirem os sujeitos para reflexões sobre as contribuições do computador na formação do leitor de literatura.

Episódio 38: Pós-leitura da 3ª sessão de leitura – La pelota dorada (Literatura Eletrônica)

P.T.: Quando a gente ajuda alguém, a gente tem que pensar no retorno pra mim, da recompensa? Ou a gente ajuda só por ajudar?

Todos: Ajudar.

P.T.: Vou escutar um de cada vez. Juquinha, por que a de hoje foi mais legal?

Juquinha: porque a historinha, a fala é diferente.

P.T.: porque a fala era...

Juquinha:...diferente

P.T.: ...diferente. Quem mais quer comentar a de hoje? Por que a de hoje foi interessante, hein Barnabé?

Alunos: A de hoje foi ruim!

P.T.: Hein Barnabé?

Barnabé: Porque tinha animais.

P.T.: Porque tinha...

Barnabé: ...animais.

P.T.: Qual a que você achou melhor: a história de hoje ou a de Angela Lago?

Carochinha: A de hoje.

P.T.: A de hoje foi mais interessante?

((alunos gesticulam, positivamente, com a cabeça))

P.T.: Por que a de hoje foi mais interessante? Hein, Carochinha?

Carochinha: Porque tinha o Castor.

P.T.: Por que tinha mais animais, não é?

Carochinha: É.

A exemplo desse episódio, as discussões de pós-leitura, de um modo geral, pouco oportunizaram a argumentação e o exercício do pensamento divergente, com o predomínio da voz e das ideias da mediadora, isto é, da autoridade discursiva, que recorreu, em alguns momentos, à imposição moralizante de pontos de vista. Aliás vale reforçar o fato de que essa abordagem tem sido recorrente nas escolas que fazem uso da literatura para

[...] ensinar virtudes supostamente indispensáveis aos indivíduos [...]. O uso e o abuso dessa literatura edificante e modeladora seguem critérios meramente escolares, com a intenção de despertar no aluno qualidades que favoreçam seu rendimento, sua conduta e sua capacidade de adequar-se ao modelo escolar. Esse tipo de leitura é muito mais pedagógico do que literário. Urge abolir a leitura desse tipo de texto no universo escolar, assim como rever seu caráter de obrigatoriedade (BURLAMAQUE, 2006, p. 86).

Do mesmo modo, observamos que muitas perguntas dos alunos ficaram sem respostas, apesar de apontarem para excelentes oportunidades de discussão e de reflexão em torno dos textos, dos gêneros e dos suportes. Compreendemos, no entanto, que a atitude mediadora da professora titular da turma e, principalmente, suas dificuldades em instaurar uma prática de ensino-aprendizagem recíproca e orientada pela colocação de andaimes estiveram determinadas por fatores complexos relacionados à história de vida e de formação docente, à condição social e cultural dos sujeitos envolvidos, às fragilidades no cumprimento dos protocolos de pesquisa e aos entraves institucionais impostos à escola pública do nosso país.

Reafirmamos, portanto, a necessidade de uma prática pedagógica que considere a leitura, na perspectiva de seus objetos, suportes e procedimentos. E também entendemos que,

em vez de perguntas prévias feitas pelo professor, com suas respostas padronizadas, a assunção desse modelo comprehensivo-dinâmico exige que a leitura literária seja processada com mais autonomia, tendo os estudantes direito de seguir suas próprias vias de produção e de sentidos, sem que estes deixem, por isso, de serem sociais (PAULINO, 2008, p. 63).

Em função dessa experiência, defendemos a metodologia da andaimagem como uma estratégia adequada aos princípios teóricos que norteiam a tese e a uma proposta de formação literária. A despeito das dificuldades, entendemos que a pós-

leitura, como uma prática construída no decorrer das sessões, redundou em avanços na participação e na expressão dos alunos, como também produziu melhor desempenho na recepção, no manejo do computador e do livro, na disciplina, na apropriação dos ritos de leitura. Mas uma questão inquieta-nos: houve acercamento prazeroso, vicário e experiencial em torno do texto? O computador foi, de fato, um suporte mediador de leitura literária?

6.2.3 Quando o computador e a literatura se encontram: a chave do ensino literário via computador

Com a travessia da boneca Emília por um mundo em contexto de guerra, na obra *A chave do tamanho* (2008), aprendemos lições de vida nova, com as quais a personagem lobatiana ressalta valores relacionados à adaptação, à persistência e à subsistência entre os diferentes, que “podem subsistir muito bem – resolveu Emília. Eu estou subsistindo muito bem” (LOBATO, 2008, p. 65).

Com essa base literária, defendemos a subsistência entre o livro e o computador, frente ao desafio de formar leitores de literatura, dada a relevância e a atualidade dessa arte, em tempos de lutas e de incertezas no campo educacional. Para isso, após analisarmos aspectos referentes à realidade da escola, à trajetória formativa dos sujeitos, à mediação pedagógica e à metodologia das sessões, enfocaremos, neste momento, os conteúdos de análise que apontam mais diretamente para as contribuições do computador no ensino de literatura.

Nessa tentativa, retomaremos as seguintes questões de pesquisa: quais as contribuições do computador, com suas multimídias integradas, para a formação do leitor de literatura? Como se dá a interação do leitor com o texto literário, em diferentes suportes computacionais multimidiáticos e em diferentes gêneros? Esse retorno cumpre o propósito de evidenciar a importância do computador e, consequentemente, de oferecer ao professor, em complemento às discussões já realizadas neste capítulo, subsídios para um ensino de literatura inovador e coerente com os novos desafios que se apresentam ao contexto educativo.

Em resposta a essas questões, buscamos considerar o ponto de vista dos aprendizes e da mediadora e as inferências da pesquisadora, por meio da abordagem analítica dos conteúdos da intervenção, principalmente as sessões de leitura e o registro no *blog*, e os conteúdos posteriores à intervenção, com ênfase

nas entrevistas finais e no *portfolio* da professora, acessível à pesquisadora após as sessões de leitura.

Os objetivos desta etapa da análise podem ser visualizados a partir da categorização abaixo.

Quadro 34: Categorias referentes às contribuições do computador para a formação literária, no ponto de vista dos aprendizes e da mediadora

<i>Temática: contribuições do computador para a formação literária, no ponto de vista dos aprendizes</i>	<i>Temática: contribuições do computador para a formação literária, no ponto de vista da mediadora</i>
<i>Categorias</i>	<i>Categorias</i>
• recepção dos sujeitos aos textos	• especificidades da mediação literária, com o uso do computador
• recepção dos sujeitos aos suportes midiáticos e aos suportes de leitura	• saberes necessários ao ensino de literatura via computador
• recepção dos sujeitos à mediação da professora	• situações de reflexão e/ou possibilidades de formação literária mediante as multimídias disponibilizadas no computador
• recepção dos sujeitos à metodologia de leitura	
• recepção à leitura literária na mídia computador, em contraponto com a recepção à leitura literária em livro impresso	
• situações de reflexão e/ou possibilidades de formação literária mediante as multimídias disponibilizadas no computador	

Na perspectiva da mediadora, abordaremos a temática *situações de reflexão e/ou possibilidades de formação literária mediante as multimídias disponibilizadas no computador*, uma vez que os saberes necessários à formação literária e a mediação pedagógica foram explorados nos tópicos anteriores.

Observamos que, durante todo o processo investigativo, a professora titular da turma mostrou-se desafiada e motivada pelas novas possibilidades de ensino apresentadas. Nas situações de formação, essa docente ressaltou a importância do computador para que ela pudesse experimentar-se como professora e superar suas dificuldades no uso das novas tecnologias educacionais. Também ressaltou a necessidade de uma formação específica para o uso do computador na sala de aula, afirmando continuamente: “É preciso uma formação e uma experiência para interagir” (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Nas sessões de leitura, apesar de a professora ter uma prática ainda incipiente com o computador, ficou evidente a atitude de descoberta e de encantamento com as recriações do literário, assumindo o lugar de mediadora e de aprendiz. Seu discurso mediador revela avanços formativos no ensino via computador, bem como uma compreensão da importância de seu testemunho de prazer diante dos textos literários e das especificidades do objeto de seu ensino, como, por exemplo, nas seguintes afirmações: “A leitura eletrônica vai ter sentido se a gente for seguindo todos os passos da leitura. [...] Eu tenho certeza que vocês vão amar. Eu, particularmente, já vi e gostei muito. Eu não tenho dúvida que vocês vão se encantar” (2^a SESSÃO DE LEITURA, 2010).

Sobre a literatura eletrônica, a professora destacou, em sua interação comunicativa com os aprendizes, a possibilidade de coautoria e de participação explícita na composição do enredo e na concretização da narrativa, como podemos encontrar em declarações recorrentes evidenciadas no episódio a seguir.

Episódio 38: Pós-leitura da 2^a sessão de leitura (Literatura Eletrônica)

P.T.: Essa foi a nossa leitura eletrônica e vocês tiveram que participar, não é? Participar da história para que a história pudesse ter um final. Enquanto vocês não botaram todos para dormir a história não podia ter sido conclu...

Todos: ...ída.

Episódio 39: Pós-leitura da 3^a sessão de leitura (Literatura Eletrônica)

P.T.: Vocês gostaram de participar da leitura?

Todos: Gostamos.

P.T.: Então, a gente se pergunta: será que hoje na nossa leitura eletrônica vocês vão poder participar?

Episódio 40: Pré-leitura da 5^a sessão de leitura (Flipalbum)

P.T.: As duas últimas leituras que nós fizemos, eram autores o quê, alguém lembra? As duas últimas leituras eletrônicas, quem eram os autores?

Alunos N.I.: Anônimos.

P.T.: Eram autores?

P.T. e Alunos: Anônimos.

P.T.: Eram autores anônimos, e no final vocês também se tornavam autores, lembram? Porque vocês davam nome aos personagens, aos bichos, ao herói, num é? Aquele bicho que seria o monstro.

Segundo Hayles (2009), essa interação na literatura eletrônica difere da interação ocorrida em outros suportes e gêneros, pois

[...] corpo e máquina interagem de maneiras fluidas e dinâmicas que são codeterminantes. A literatura eletrônica pode ser vista como participando dessas dinâmicas e também explorando suas implicações para a subjetividade contemporânea e as formações culturais. [...] Concentrar-se apenas no corpo ou na mídia como determinantes do horizonte para essas ricas interações é ver apenas uma parte do quadro. Pessoas e máquinas são corporizadas e as especificidades de suas corporizações podem ser bem mais compreendidas nas dinâmicas recursivas pelas quais se desenvolvem conjuntamente. Existem oportunidades especialmente potentes para a literatura eletrônica, dados os ambientes intensamente cognitivos da mídia em rede e programável. (HAYLES, 2009, p. 135).

Dessa maneira, entendemos que os vazios existentes na literatura eletrônica são diferenciados pela relação de dependência da própria máquina. Esses vazios da obra eletrônica permitem a coparticipação do leitor em níveis de interação que são programados pela mídia, sem grandes possibilidades de mudança. É como se o texto previamente programado oferecesse opções de coautoria, assim como na literatura impressa o texto oferece pistas para a interpretação e vazios para a criação do leitor, segundo a estrutura do texto.

No ensino do *flipalbum*, a mediadora identificou outros níveis de interação do leitor e, consequentemente, especificidades na mediação, experimentando outras modalidades de leitura (“Hoje a participação de vocês vai ser através da leitura”) e atentando para as particularidades desse suporte midiático (“o *flipalbum* tem todo um modo de apresentar o livro, não é?”) (6^a e 7^a SESSÕES DE LEITURA). A despeito dessas percepções, observamos que a professora não desenvolveu muitas reflexões em torno das contribuições específicas do *software*, e que, durante as sessões, atribuiu ao *flipalbum* praticamente o mesmo tratamento atribuído posteriormente ao livro.

Na transição para o livro impresso, a referida professora evidenciou as diferenças que os suportes promovem na leitura dos textos, com perguntas que exploram a experiência de ler no livro, em comparação com as leituras via computador, realizadas anteriormente. Para isso, ela utilizou a experiência do computador como um canal de referências intertextuais e como um momento de crescimento do leitor, seja pelo aprendizado sobre a máquina, seja pelo aprendizado

sobre a natureza dos textos, seja pela formação de repertório. Observemos as perguntas recorrentes nessa transição para o uso do livro impresso, em situação de releitura: “Agora, com o livro, se emocionaram mais? Por quê?” “Como é que foi a experiência de ler no li...a mesma história no livro e em *flipalbum*? Como foi melhor ler?”.

Já na construção do *portfolio*, a professora destacou algumas contribuições do computador para sua prática pedagógica, as quais foram categorizadas na temática *análises reflexivas da experiência da pesquisa – contribuições do computador para o ensino de literatura*, apresentado no quadro abaixo.

Quadro 35: Categorização das respostas da mediadora – Registros no Portfolio – Temáticas: reflexões teórico-metodológicas referentes ao ensino de literatura via computador – análises reflexivas da experiência de ensino-pesquisa

Categorias	Frequência por ocorrência
Especificidades da mediação literária	8
Especificidades da mediação literária via computador	3
Contribuições do computador para o ensino de literatura	6
Contribuições da experiência de ensino-pesquisa à sua prática pedagógica	5

Conforme a categorização apresentada, identificamos que a docente alcança, ao menos no nível compreensivo, o entendimento de que a literatura exige uma didática diferenciada, em função das especificidades da sua linguagem e do modo como interage com o seu aprendiz. De maneira semelhante, a opção pelo suporte computador também especifica um ensino que exige uma didática e uma mudança de paradigma que oportunize uma experiência no contato com o texto e uma interação com os suportes formativos, embora a mediadora evidencie o objeto literário como determinante de maior força, nas modificações que exige para o seu ensino.

Para a leitura literária, essa mudança de paradigma interessa muito, pois institui um outro modo de encarar as diferenças individuais no processamento linguístico-formal do texto. [...] Trata-se de uma outra didática da leitura literária, que pode reequilibrar o individual e o coletivo e que está se mostrando necessária (PAULINO, 2008, p. 63).

Com suas declarações, a professora sinaliza algumas contribuições das multimídias utilizadas por intermédio do computador para o ensino de literatura, tais como a necessidade de utilizar um recurso que é convidativo e que mobiliza o interesse e o prazer dos leitores em formação; a possibilidade de, por meio do computador, construirmos uma política pública de democratização da literatura; a importância de oferecermos ao leitor variados suportes e gêneros, de modo que eles descubram suas preferências e sua subjetividade leitora; o caráter motivador e comunicativo do *blog*, que pode inserir o leitor em uma rede de formação leitora como uma prática de alcance social; o exercício de coautoria do leitor, em níveis diferenciados; as oportunidades de releitura e, consequentemente, de novas experiências proporcionadas pelo computador. Além disso, ressalta contribuições da prática de ensino-pesquisa para a sua prática pedagógica, como testemunham seus relatos:

Os momentos de estudo foram bastante positivos, não só para aprofundar os conhecimentos acerca da leitura literária, como também gerar novos desafios e inquietações à minha prática docente. [...] É urgente repensar como o ensino de leitura literária está sendo conduzido nas escolas brasileiras. [...] Os estudos, as pesquisas só contribuíram e aprofundaram os meus conhecimentos, mostrando, cada vez mais, a importância da leitura literária nas escolas e a necessidade de formação do professor. [...] O material que Danielle me apresentou foi bastante rico, atualizado e reflexivo. Sou grata pelo empenho e prazer que acontecia em nossos encontros de leitura, os quais fortaleceram minha prática e despertaram uma maior aproximação com a leitura literária. [...] Vimos como poderíamos conduzir os passos da aula, levando em consideração os estudos feitos anteriormente e o perfil da turma (REGISTRO NO PORTFÓLIO DA MEDIADORA, 2010).

Do lado dos aprendizes, buscaremos conhecer as contribuições do computador para a formação de leitores de literatura, com base nas respostas desses próprios leitores e na recepção que observamos e registramos por meio dos procedimentos e instrumentos de pesquisa e que, em seguida, categorizamos a partir de alguns princípios da *Análise de conteúdo*. Acreditamos, assim como Lobato na obra *A chave do tamanho*, que as crianças estão no centro de um projeto contra a guerra e, por isso, devem ser consideradas em suas respostas, ideias e

sentimentos. Afinal, “[...] não somos ditadores dos tais do quero, posso e mando. Temos de consultar a opinião das gentes” (LOBATO, 2008, p. 91).

As respostas dos aprendizes apontam para algumas contribuições do computador em situação de aprendizado da literatura na escola. Nas sessões de leitura, vivenciaram a leitura pelas multimídias como uma experiência que permite a coautoria, o exercício da criatividade, a construção de um repertório literário, nos meios impresso e eletrônico, a descoberta de novas modalidades de leitura e o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Quadro 36: Categorização das respostas dos aprendizes – Entrevistas finais e Registro no blog – Temática: contribuições do computador para a formação do leitor

<i>Blog</i>		<i>Entrevistas Finais</i>	
<i>Categorias</i>	<i>Frequência por ocorrência</i>	<i>Categorias</i>	<i>Frequência por ocorrência</i>
Indicativos de formação leitora (aprendizagem)	45	Indicativos de formação leitora (aprendizagem)	7
Indicativos de formação literária (aprendizagem)	10	Indicativos de formação literária (aprendizagem)	3
Indicativos de formação midiática (aprendizagem)	5	Indicativos de formação midiática (aprendizagem)	4
Interação entre os sujeitos (formação de uma comunidade leitora)	4	Interação entre os sujeitos (formação de uma comunidade leitora)	3
Adequação do computador para a leitura literária	6	Adequação do computador para a leitura literária	5
Formação de repertório	19	Formação de repertório	4
Relação de protagonismo e de autonomia no ato da leitura	29	Relação de protagonismo e de autonomia no ato da leitura	7
Estímulos à criatividade	5	Estímulos à criatividade	0

Como vemos, os aprendizes apontam para contribuições do computador à formação literária, por ocasião das entrevistas finais e dos registros no *blog*, dentre as quais evidenciaram aspectos formativos, com uma maior incidência para a formação leitora (52 ocorrências), no sentido de capacitação para o ato de ler; mas também ressaltaram a formação literária (com 13 ocorrências) e a formação midiática (com 9 ocorrências).

As afirmações dos sujeitos salientam o valor da leitura na atualidade, assim como consideram o computador como possibilidade midiática que contribui para o ensino da leitura, da literatura e da própria mídia. Registramos, portanto, entre os sujeitos, uma visão de leitura que parte de uma associação restrita com a habilidade de ler e escrever, de forte incidência, para uma função multifacetada e formativa,

que contempla a variedade do objeto de leitura e do suporte. Essa concepção assumida pelos sujeitos vai ao encontro da visão difundida na sociedade, de que a leitura é objeto de prestígio e de *status social*, o que é reforçado pela ampla difusão dos suportes multimidiáticos. “A visão que a sociedade faz da leitura é, pois, contraditória, além de multifacetada, já que o mesmo termo encobre significados diferentes” (ZILBERMAN, 2001, p. 17).

Por ora, é significativo o fato de que os leitores em formação, por meio da experimentação de leitura no computador, revelam uma visão ampla e formativa do ato de ler (com 11 ocorrências), na medida em que saem em defesa do computador como suporte adequado para essa prática. Esse quantitativo é expressivo, se considerarmos que, anteriormente à intervenção, a maioria dos sujeitos ainda não tinha vivenciado a leitura literária pela via midiática de forma sistemática e apontava o livro como veículo preferencial para a apreciação dessa arte. No alargamento dessa concepção de suporte, destacamos, ainda, que os sujeitos abordam a leitura literária no computador como um meio de estímulo à criatividade (com 5 ocorrências), de construção de uma comunidade de leitura (com 7 ocorrências), de formação de repertório, (com 23 ocorrências) e de estímulo à relação de protagonismo e de autonomia por parte do leitor.

Diferentemente das ideias difundidas, de que o leitor é passivo na relação com o computador, já que tem acesso a informações que são aparentemente imutáveis e unidireccionais e de que não pode transformar a máquina, mas pode transformar o texto, os leitores experimentaram-se como protagonistas e sujeitos autônomos, em relações de coautoria. Zilberman (2008) corrobora a ideia de protagonismo na leitura realizada no computador, ao afirmar que

o destinatário das mensagens transmitidas eletronicamente não é um receptor passivo. Ao contrário do leitor de Gutenberg, o internauta pode captar várias mensagens concomitantemente, ao operar com janelas simultâneas, que elege voluntariamente. Também as janelas mesclam elementos verbais e visuais, estimulando a capacidade de percepção e atenção do destinatário (ZILBERMAN, 2008, p. 264, tradução nossa).

Nesse sentido, os novos meios permitiram a produção e a leitura ativa de ficções, de modo que os textos literários, apreciados como produções verbais, estão cada vez mais produtivos e interativos.

Dentre as respostas dos leitores em torno da temática *contribuições do computador para a formação do leitor*, destacamos as falas que evidenciam o aprendizado proveniente da experiência de ensino-pesquisa, com indicativos de que a leitura literária via computador pode permitir um aprendizado multifacetado sobre a linguagem e o manejo do computador, sobre a interação com o livro, sobre a habilidade de ler e sobre os ritos da sala de aula. Destacamos, principalmente, a possibilidade de o computador (pelo interesse que desperta nas crianças e pelas inovações que permite) favorecer o gosto pela leitura e pela literatura e promover o encontro com a arte literária em outros suportes.

Em meio aos gostos e às preferências dos leitores, evidenciados no *blog*, recortamos alguns registros categorizados nas temáticas *a recepção dos sujeitos aos textos e a recepção dos sujeitos aos suportes midiáticos e aos suportes de leitura*, que expressam o valor dos gêneros e suportes apreciados por intermédio do computador e que, de certa forma, versam acerca da experiência prazerosa, vicária e experiencial proporcionada pela leitura literária em suporte multimidiático.

Quadro 37: Categorização das respostas dos aprendizes – Blog e Entrevistas Finais – Temáticas: a recepção dos sujeitos aos textos e a recepção dos sujeitos aos suportes midiáticos e aos suportes de leitura

Categorias	Frequência por ocorrência
Experiência estética do tipo <i>poiesis</i> (coautoria)	24
Experiência estética do tipo <i>aisthesis</i> (renovação das percepções, experiência sensorial, relações de descoberta, de surpresa e de humor)	66
Experiência estética do tipo <i>katharsis</i> (exploração dos sentimentos, processo de identificação, contrato ficcional e relação de prazer com o texto)	114
Relação de prazer com o suporte computador	13
Relação de prazer com a linguagem híbrida e multimodal – gêneros e suportes midiáticos	24

As categorizações agrupam os conteúdos manifestos que testemunham a favor da experiência de leitura via computador, considerando alguns aspectos essenciais constituintes do processo de apreciação do literário, tais como: a experiência estética em seus três níveis de *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*; a relação de identificação, por meio da experiência vicária, e de prazer com os textos e com os suportes; a leitura da linguagem não-verbal; as relações intertextuais que promove com textos, gêneros e suportes; a formação de repertório; as relações reflexivas e comparativas que promove acerca da linguagem verbal e do livro impresso; as possibilidades multimidiáticas de acessibilidade e agilidade, em uma dinâmica fluida

e interativa; a posse do computador como uma tecnologia de leitura, em atendimento à subjetividade e à individualidade do leitor; a construção do sentido de comunidade; o desenvolvimento das habilidades leitoras; o exercício de coautoria e de criatividade; e o jogo de prazer e de entretenimento.

No reconhecimento dessa possibilidade de leitura literária via computador, e de suas contribuições, Busatto (2006) afirma que a assunção da máquina computacional como uma linguagem para a arte de contar histórias é um imperativo para o século XXI, uma vez que

[...] a criança deste início do século XXI, seja ela moradora da favela das grandes cidades ou do condomínio de classe média e alta, já se encontra envolvida num imaginário construído por tecnologia de ponta, cujas produções culturais chegam até ela mediadas pelo computador, Internet, CD-ROM, DVD-ROM. A facilidade com que ela manipula o suporte digital sugere que se pense e considere essa linguagem não como uma presença efêmera desse cotidiano, mas como um segmento a ser pensado; não apenas por meio da navegação na web e do uso do processador de texto, mas também como instrumental importante no contexto educacional e cultural, atentando para as novas literariedades que esse meio indica e propõe. Estamos diante de uma recepção diferenciada para o texto, com a incidência de novos indicadores para esta leitura (BUSATTO, 2006, p. 99).

Ao evidenciarmos as respostas dos aprendizes, adentramos no território do efeito e da recepção, como bem alerta Busatto (2006). Porém, lidamos com uma grande dificuldade já que a recepção dos sujeitos aos textos e o efeito que estes provocaram são de difícil apreensão e, consequentemente, difíceis de serem analisados, ainda que os leitores expressem seus sentimentos, suas sensações e ideias decorrentes da experiência com os textos. Suas experiências reais são apenas vislumbradas, algumas vezes, aos nossos olhos investigativos, de modo que jamais poderemos mensurar, com precisão experimental, o modo como os leitores interagiram com a literatura via computador e, de certa forma, os desdobramentos que trarão contribuições para a formação do leitor.

Para as nossas inferências acerca das relações leitoras estabelecidas na intervenção pedagógica, buscamos o apoio de Iser (1996), pois nos interessa, de um modo mais imediato, o efeito que os textos provocaram nos leitores, na ponte com a literatura e a prática pedagógica. Com base nas considerações desse autor, acerca

da atividade da leitura, é impossível sabermos como a obra e o leitor completaram-se no acontecimento de realização dos textos lidos em um processo comunicativo.

Apesar de tomarmos Iser (1996) como referencial, consideramos as contribuições de Jauss (1979), cujas concepções convergem para a recepção da obra em determinado contexto histórico e para a caracterização da experiência estética. Neste duplo horizonte de efeito e de recepção, procuramos sempre empregar o termo recepção para aquilo que nos foi perceptível na situação de ensino-aprendizagem de literatura, compreendendo que registramos e analisamos o efeito como produto da interação entre os leitores e os textos pela via do computador e, ao documentarmos essa experiência em uma perspectiva de pesquisa, estamos registrando a recepção de um determinado grupo de leitores, segundo condições sociológicas e históricas específicas.

Jauss (1979), com seu próprio discurso, ajuda-nos a esclarecer essa posição, ao assumir a recepção

como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma determinada sociedade. [...] enquanto a psicologia do processo de recepção for tão pouco esclarecida quanto o papel e a produção da experiência estética no sistema de estrutura de ação de um mundo histórico, é pouco apropriado esperar-se um esclarecimento total sobre o comportamento dos leitores pelas análises (JAUSS, 1979, p. 73).

Diante desse desafio, julgamos menos pretensiosa, considerando os conteúdos de análise de que dispomos e o nosso objetivo de pesquisa, a tentativa de compreender os processos em que se concretizaram os efeitos e os significados dos textos para os leitores contemporâneos que, ao serem inseridos nessa circunstância, reconstruíram, como consequência da ação leitora, o percurso histórico e social pelo qual os textos foram recebidos e interpretados. Assim, entendemos que as escolhas e condições da intervenção pedagógica realizada impuseram um contexto histórico e social diferenciado que, por sua vez, produziram um efeito único e distinto de outras experiências semelhantes. É, portanto, sobre esse efeito produzido que pretendemos lançar um juízo estético. Não obstante, dadas as dificuldades de apreendermos a recepção nos sentidos de efeito e de resposta coletiva, histórica e social à obra, parecem-nos mais aproximadas as

relações imediatas de efeito, já que não dispomos de dados que nos possam conduzir por uma via histórica na análise da experiência estética.

No entanto, tomamos a crédito, as definições literárias de Jauss (1979), sobretudo as suas aproximações com Iser (1996), no sentido de entender a leitura literária como um ato comunicativo, e do leitor como o sujeito de uma atividade estética. Também consideramos as definições próprias acerca das descobertas de Jauss (1979) provenientes da retrospectiva histórica do prazer estético, a exemplo das categorias da fruição estética explicitadas a seguir:

designamos por *poiesis*, [...] o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos, [...] segundo a qual o indivíduo, pela criação artística, pode satisfazer a sua necessidade geral [...] e convertê-la em sua própria obra. [...] A *aisthesis* designa o prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo, [...] ela se coloca com o significado básico de um conhecimento através da experiência e da percepção sensíveis. Enquanto experiência estética receptiva básica, [...] que compreende a recepção prazerosa do objeto estético como uma visão intensificada, sem conceito ou, através do processo de estranhamento, como uma visão renovada. Designa-se por *katharsis* [...], aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique. [...] libertar o espectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer no outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar (JAUSS, 1979, p. 101).

Sobre essas categorias da experiência estética, Jauss (1979) acrescenta que a *poiesis*, a *aisthesis* e *katharsis* não são camadas hierárquicas que se manifestam no processo de leitura, mas sim funções autônomas que se podem relacionar sequencialmente e autonomamente, em face da obra apreciada. Nessas relações, adverte ainda o autor, que a comunicação literária somente se perpetua como experiência estética, se for resguardado o caráter de prazer.

Ao nos debruçarmos sobre as respostas dos aprendizes de literatura, identificamos episódios que sugerem a conduta de prazer estético nas três funções descritas por Jauss (1979), em relações intermediadas pelo computador e pelo livro. Na *poiesis*, os leitores vivenciaram o prazer, decorrente do sentimento de coautoria, em dois gêneros distintos, na literatura eletrônica e na literatura impressa, como se revela no episódio seguinte.

Episódio 41: Leitura da 3ª sessão de leitura (Literatura eletrônica)

P.T.: É a primeira participação de vocês. Escrevam o nome da princesa! Escrevam o nome da princesa! Já tem um personagem aí, não já?

Todos: Já.

P.T.: Então, qual será o nome que nós vamos dar a essa princesa? Você agora vai clicar nesse quadrinho branco...

Candoca: Eu sei, eu sei.

P.T.: Você vai clicar no quadrinho branco e vai dar nome, um nome feminino a sua Princesa. É você quem vai criar, é você quem vai participar da história, é você que vai ser a autora da história nesse momento. Escreva o nome de uma Princesa que você queira colocar na sua história. Vamos lá? Já tem aí uma personagem e quem vai dar o nome a ela é você.

Quinota: Botei meu nome.

P.T.: Quinota já colocou o nome da Princesa dela.

Antonica: Eu também, eu também, professora.

P.T.: Pronto. Escreva o nome da Princesa!

Teodorico: Você colocou seu nome, foi?

P.T.: Vamos ser bem rápidos, senão não dá tempo.

Nastácia: Coloquei de Ambrósia!

Benta: Vou colocar Danielle!

[...]

P.T.: Quem terminaria a história com o Pato? Com o Pato? Vitória e Ingrid terminaria a história onde o herói era um Pato. Quem terminaria a história com o herói sendo a Tartaruga? Rafaela, Jeniel, David, Fernanda, Celly e Matheus. Então, veja bem, a gente tem opção na leitura eletrônica de escolher o final, não tem? Nessa leitura eletrônica aí a gente escolhe o final. Se eu quiser que a minha história termine com o Castor, se transformando, dando um beijo e recompensa, eu termino. Se eu quiser que a história termine com o Pato sendo o herói, eu termino. E se eu quiser com a Tartaruga, também, né? É legal isso na história eletrônica, não é? Porque a gente pode escolher o nosso final. A gente escolhe o final pra nossa história. Pronto? Todo mundo já viu os três finais?

Juquinha: Vou ver a do Pato.

Visconde: Professora! Eu já vi todos os três!

Juquinha: Professora! Só falta um, a do Pato.

Para essa condição autoral, a literatura eletrônica contribui sobremaneira, ao proporcionar novos modos de interação e ao promover a tomada de consciência do processo de coautoria da obra, prazer expresso também nas entrevistas finais, realizadas após as sessões, em que os aprendizes afirmaram: “Legal, bom ((ler literatura eletrônica)). É que botei o meu nome e o de Daniel”, “A mais legal foi a que eu botei o meu nome ((referindo-se à literatura eletrônica))” (ENTREVISTAS FINAIS, 2010). No blog, eles também expressaram o prazer da coautoria, conforme recortes a seguir:

Eu gostei dessa história *A bola dourada*, por que estava em espanhol e também gostei, por que eu participei e os autores eram anônimos e quem era o autor era eu. Em cada história, tinha um final diferente. Eu botei os nomes dos personagens que eram a princesa, o príncipe e o herói. [...] Senti alegria em fazer a história. [...] Eu gostei quando eu fui autora. [...] Essa aula foi muito boa, por que eu me senti emocionado, por que tinha três finais. O que eu escolhi foi o castor como herói. Gostei de ir fazendo a história (REGISTROS NO BLOG, 2010).

Além dessas formas explícitas de coautoria, possibilitadas pela natureza da literatura eletrônica, os leitores também experimentaram esse prazer *poesis* na leitura da literatura impressa, ao preencherem os vazios propositais do texto literário. Essas situações podem ser observadas em momentos de releitura e em momentos de transposição dessa literatura impressa para outros suportes, nos quais os leitores fizeram antecipações e lançaram previsões, confirmando sentidos.

Episódio 42: Pré-leitura da 5ª sessão de leitura (Literatura em Flipalbum)

P.T.: Esse livro vai falar de quê? O que é que vocês acham que ele vai ter?

Narizinho: Uma pessoa que faz pintura.

P.T.: Uma pessoa que faz pintura.

[...]

P.T.: Essa pessoa pinta em quê?

Teodorico: Tela e quadro.

P.T.: Pinta em tela e quadro é, Teodorico? Pinta o quê?

Alunos N.I.: Pinta desenho, casinha...

P.T.: O que vocês acham?

Ambrósia: Pinta casa...

P.T.: [...] Será que vai ter bicho, será que vai... será que esse pintor vai ser um homem, vai ser um velho?

Juquinha: Vai ter bicho.

Barnabé: Vai ser um homem.

P.T.: Vocês acham que é um homem?

Zé Carijó: Vai ser um velho.

P.T.: Vai ser um velho?

Elias: Vai ter uma borboleta.

P.T.: Acho que vai ter coisas da natureza?

Quinota: Vai.

P.T.: Vai ter coisas da natureza? Por que vai ter coisas da natureza?

Nestor: Vai não. Vai não.

P.T.: Pelo título, o fazedor de amanhecer, vai ter coisa da natureza?

[...]

Nastácia: Pra mim, vai.

[...]

Pedrinho: Pra mim, vai os dois. [...]

P.T.: Mas Zé Carijó acha que é uma pessoa de idade, não é? Alguém acha que vai ter animais?

Alunos: Não.

P.T.: Alguém acha que vai ter borboleta?

Alunos: Eu. Eu. Eu acho que vai ter borboleta. Vai sim, Vai ter gato.

P.T.: Mas vocês acham que esse livro vai ser conto, história, poesia, vai ser o quê? O que é que vocês acham?

Alunos: Poesia. História.

P.T.: Histórias?

Pedrinho: Eu acho que vai ser poesias.

P.T.: Você acha que é poesia?

Benta: Eu acho que vai ser história.

P.T.: Benta acha que vai ser história.

Iara: História. Misturado. Eu acho que vai ser história.

P.T.: Vai ser histórias. Uma só ou várias histórias?

Todos: Várias.

Com a confirmação das previsões lançadas na pré-leitura, os leitores experimentaram o prazer do tipo *poiesis*, ao seguirem as pistas do texto, ao acertarem em suas previsões e ao se surpreenderem com os novos desdobramentos do texto. A despeito desses registros, sabemos que jamais poderemos apreender a totalidade das contribuições do leitor, em sua relação produtiva com o texto, mas dada a natureza inacabada da literatura, podemos inferir que o prazer da coautoria foi experimentado no decorrer das sessões (JOUVE, 2002).

Ainda sobre a experiência estética vivenciada por meio do sentimento de coautoria, afirmamos (com base na experiência de ensino literário por essa nova via midiática) que o leitor transforma os textos e os suportes no contato com a máquina computacional. É fato que a máquina em si não se modifica pela interação com o leitor, como bem pontua Yunes (2002, p. 154): “Interação irá significar ação recíproca, ação que transforma. Transformação, imprevisibilidade... o que na realidade, com as máquinas, pelo menos por enquanto, sabemos que não acontece”. É o leitor, por sua competência recepcional e sua habilidade de manejo da máquina que irá determinar o uso, as possibilidades potenciais de exploração dos recursos multimidiáticos e as camadas de aprofundamento na imersão promovida no ciberespaço. Então, de alguma forma, o leitor contribui com os modos de execução da máquina, modificando os modos como ela interage, potencializando ou não a sua atuação.

Para esclarecermos esse impasse com a autora supracitada, é oportuno retomarmos a sua ideia de coautoria, defendida para uma relação com a ficção em meio impresso.

Um livro literário, ficcional, como exemplo, entre tantas linguagens, sempre provoca um encontro. A história do livro encontra a história do leitor. Se a identificação acontece, o chamado tema significativo, necessário para uma boa ficção, desencadeará, inevitavelmente, o sequestro do leitor [...]. Falar assim de um tema e conceber sequestro na abordagem da relação texto/leitor não seria, certamente, falar em identificação, conduzindo-nos à certeza de que o leitor vê-se irremediavelmente transformado pelo texto que lê? Quanto à história contida (ou muito além), no livro, sabemos também que passa a existir [...] somente a partir do momento em que o leitor abre suas páginas. Logo, a história também sofre transformação na medida em que cada leitura faz, individualmente, a leitura de um determinado texto. Assim, o conceito de co-autoria do leitor junto com o autor de um texto específico me parece bastante razoável (YUNES, 2002, p. 155).

Com essa base, defendemos que a coautoria também acontece na leitura travada no computador, seja na apreciação de gêneros literários, seja na exploração multilinear de hipertextos, uma vez que testemunhamos aprendizes interagindo com máquinas que atuavam de modo diferenciado, segundo as habilidades de cada protagonista, assim como presenciamos leitores identificando-se com personagens e com narrativas e vivenciando leituras diferentes, em um verdadeiro encontro com os textos. Yunes (2002, p. 155) define muito bem essa situação: “Uma busca sem fim. Um texto infinito, uma leitura não linear, ou melhor, uma multilinearidade textual, uma vez que cada leitor irá buscar uma leitura diferente, cada vez que acessar esse hipertexto”.

É importante salientar que as crianças demonstraram engajamento nas sessões de leitura, revelando total prazer. Atribuímos essa atitude à escolha dos textos, dos suportes e dos gêneros, bem como ao uso do computador e à metodologia da andaimagem. A *aisthesis* foi possível pela renovação do olhar, das percepções e das sensações diante das novas possibilidades de leitura, já que os leitores foram inseridos em situações de reflexões sobre a vida, sobre a literatura e passaram a conceber o computador como um meio de encontro com a leitura como experiência de prazer, como observamos a seguir.

Quadro 38: Categorização das respostas dos aprendizes – Blog e Entrevistas finais – Temática: experiência estética do tipo *aisthesis* – relações de renovação do olhar, das percepções e das sensações no contato com os textos

<i>Blog</i>		<i>Entrevistas finais</i>	
<i>Categorias</i>	<i>Frequência por ocorrência</i>	<i>Categorias</i>	<i>Frequência por ocorrência</i>
<i>Relação de descoberta/surpresa</i>	9	<i>Relação de descoberta/surpresa</i>	2
<i>Relação sensorial</i>	27	<i>Relação sensorial</i>	6
<i>Renovação de percepções</i>	14	<i>Renovação de percepções</i>	4
<i>Relação de humor</i>	4	<i>Relação de humor</i>	0

Como observamos, o prazer do tipo *aisthesis* manifestou-se em uma experiência promovida pelo computador, possibilitando relações de surpresa e de descoberta (em 4 ocorrências), relações sensoriais com os textos e com os suportes (em 27 ocorrências), a renovação de percepções (em 18 ocorrências) e relações de humor (em 4 ocorrências). Na contagem da frequência, a relação experiencial sobrepujou as demais relações e reafirmou a possibilidade de a leitura literária via computador provocar uma experiência estética por meio dos sentidos. A via proporcionada pelo prazer do tipo *aisthesis* permite o jogo do texto como um acontecimento para o leitor, no qual ele é desafiado a se surpreender e a lançar previsões aceitáveis frente às pistas do texto. Esse movimento sugere uma maneira de “jogarmos” o texto e “consiste na obtenção de experiência. Então nos abrimos para o não-familiar e nos preparamos para que os nossos próprios valores sejam influenciados ou mesmo modificados por ele” (ISER, 1979, p. 117).

As respostas dos aprendizes agrupadas em torno dessa temática demonstram, portanto, uma relação de prazer advinda dessa nova relação interativa com os textos e o desejo de repetição da experiência leitora – “Eu fiquei impressionado. [...] Queria que tivesse mais aulas e repetiria a de Flicts. (ENTREVISTAS FINAIS, 2010). “Foi impressionante a história das borboletas, tinha cada borboleta linda, tinha uma tão bonita, aquela que parecia um arco-íris” (REGISTROS NO BLOG, 2010).

Na *katharsis*, os leitores foram provocados em seus sentimentos, com perguntas que exploraram o prazer estético, a experiência vicária, o processo de identificação e a relação subjetiva com o texto.

Episódio 43: Pós-leitura da 8ª sessão de leitura (Literatura Impressa)

P.T.: [...] E que outro sentimento desperta a história na gente, ao reler? Hein?

[...]

Narizinho: Porque tem cor.

[...]

P.T.: Porque tem cor. E por que ele comparou as bandeiras com as cores? Que relação é essa que Ziraldo fez? Por quê? O que é que Flicts queria fazer?

Emília: Queria formar um par.

P.T.: Queria encontrar...?

Barnabé: Um amigo.

Visconde: Queria encontrar um amigo, um irmão.

P.T.: E assim, o que é que essa história tem a ver com a nossa história, com a vida da gente?

Libério: Com a nossa história?

[...]

P.T.: Quando a gente tem pessoas por perto, a gente às vezes se sente mais acolhido, não é? E eu acho que era isso que Flicts queria. Ele queria um amigo. E voltando àquela pergunta que nós fizemos antes: é em que momento, vocês já disseram isso ó, Emília...!

[...]

Benta: Quando um amigo não quer falar.

P.T.: Quando o quê?

Benta: Quando um amigo não quer falar com a gente.

P.T.: Aí, se sente assim como Flicts?

[...]

Narizinho: Sim.

P.T.: Quando um amigo não quer falar com a gente?

Emília: E quando nós somos ignorados.

P.T.: E em que momento vocês são ignorados? Em que momento?

Emília: Eu fui ignorada pela minha mãe.

Pedrinho: Na hora em que for pedir para ser amigo de um menino e tá falando com outra pessoa.

P.T.: Aí, deixa você de lado?

Pedrinho: ((Gesticula positivamente)).

P.T.: Em que outro momento a gente se sente assim Narizinho?

[...]

Pedrinho: É quando a pessoa está com um amigo, aí, depois ele sai para ficar brincando com outro menino.

P.T.: Hum... [...]. É Zé Carijó! Em que momento da sua vida você se sente assim, rejeitado igual a Flicts?

[...]

Zé Carijó: Quando minha mãe dá em mim.

O modo de participação dos leitores nas sessões sugere o acordo ficcional com o texto, a relação texto-vida e o processo de identificação que resulta em prazer e em aprendizado sobre a vida, quando o leitor se coloca na pele dos personagens e experimenta seus anseios e seus conflitos. Em aprendizado sobre si e sobre o outro,

a literatura promove ensaio para situações que o leitor poderá encontrar futuramente (YUNES, 2003).

Quadro 39: Categorização das respostas dos aprendizes – Blog e Entrevistas finais – Temática: experiência estética do tipo *katharsis* – processo de identificação, experiência vicária, relação de prazer e contrato ficcional

<i>Blog</i>		<i>Entrevistas finais</i>	
<i>Categorias</i>	<i>Frequência por ocorrência</i>	<i>Categorias</i>	<i>Frequência por ocorrência</i>
Processo de identificação/ Experiência vicária	9	Processo de identificação/ Experiência vicária	0
Relação de prazer com o texto	36	Relação de prazer com o texto	8
Exploração dos sentimentos	19	Exploração dos sentimentos	6
Contrato ficcional	31	Contrato ficcional	5
<i>Exemplos:</i>		<i>Exemplos:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - "Essa aula foi muito boa, por que eu me senti emocionado". - "Eu acho a literatura eletrônica muito legal. Eu amei! Nunca tinha visto isso antes. Achei legal, interessante. Eu amei de verdade. Eu gostaria que nós usássemos em todas as histórias". - "Eu adorei muito essa história. Foi a que eu mais gostei". - "Eu senti tristeza na leitura de Flicts, por que era uma cor solitária. Ele não era aceito, por que era uma cor diferente. Se eu fosse outra cor, eu dava um lugar pra FLICTS ficar e brincava com ele". - "Às vezes, na escola, eu também fico pedindo pra brincar e ninguém deixa. Eu mudaria, na história, o jeito das cores que não queriam Flicts". - "Na leitura, eu senti muita emoção, por que Flicts era uma cor só, feia e aflita. Eu nunca tinha lido o texto de Flicts. Eu não mudaria nada na história, por que ela é legal assim como ela é. É emocionante. Eu gostei de ler no flipalbum". - "Eu senti tristeza, por que no mundo não tinha lugar para Flicts". - "Eu fiquei feliz com a história, por que fala de uma pessoa diferente". - "Eu gostei de todas as histórias. Tudinho! Mas, eu não gostei da de Flicts, por que tinha muito sofrimento, mas eu gostei das cores". - "La pelota dorada/ Vamos! O cachorro está esperando/ eu tenho uma bola dourada/ o príncipe Daniel está esperando e o Ingri-silva e o cachorro Pirtaqui. Essa história eu criei a partir da bola 'dorara'. Gostei da história, é muito boa". 		<ul style="list-style-type: none"> - "Aquela parte do amor foi a mais prazerosa, por que parecia uma poesia". - "Flicts foi o que eu achei mais fácil e o que eu tive mais prazer". - "Me sentia feliz". - "Gostei mais das borboletas e não gostei das coisas do livro de Flicts, que as cores não aceitavam ele. [...] Eu me sentia triste". - "A mais legal foi a que eu botei o meu nome ((referindo-se à literatura eletrônica))". - "O mais prazeroso foi ler a de Manoel de Barros". - "O que mais me marcou foi a leitura que a gente tinha. [...] Na hora que a gente lia aquele que tem tipo um arco-íris" ((referindo-se à obra <i>O fazedor de amanhecer</i>, de Manoel de Barros)). 	

Como observamos no quadro, o computador contribuiu para a relação de prazer com o texto, tendo em vista que os relatos dos leitores (manifestos em 43

ocorrências), muitas vezes, referem-se aos aspectos da textualidade e aos aspectos multimodais, também determinados pelo suporte de leitura. Assim sendo, o prazer estético abrangeu processos de identificação e processos de liberação de sentimentos, em que se sensibilizaram com as trajetórias ficcionais, tornaram essas histórias repertórios de suas vidas e saíram fortalecidos para o além-texto.

De fato, a experiência estética ocorreu na leitura literária mediada pelo computador, muitas vezes provocada pelo uso dessa máquina computacional, em situações que os leitores demonstraram uma relação cognitiva e sensorial com a máquina e com os textos, apontando ora para os enredos que exploravam sensações e sentimentos, ora para os recursos multimidiáticos, tais como o movimento, o som, a agilidade, a rapidez, os *links* e as cores. Sobre esse aspecto abrangente da experiência estética, Iser (1979) admite:

Reúnem-se, no prazer estético, um efeito perfeitamente sensível e um de ordem intelectual. Mas a experiência estética não se esgota em um ver cognoscitivo [...] e em um reconhecimento perceptivo [...]: o espectador pode ser afetado pelo que se representa, identificar-se com as pessoas em ação, dar assim livre curso às próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado por sua descarga prazerosa, como se participasse de uma cura (ISER, 1979, p. 86).

Percebemos, com isso, que o computador, tal como o livro, também pode acessar a subjetividade do leitor, promovendo outra experiência estética, que difere da proporcionada pelos meios impressos e se desloca de uma prática comunitária, orientada pelo mediador, para uma prática mais voltada para a singularidade do sujeito, na interação com a máquina, a qual, por si, convoca as sensações e os sentimentos desse leitor, potencializando o efeito estético da obra apreciada. Em outras palavras, o computador promoveu um encontro entre a literatura e o seu aprendiz, permitindo que esse texto artístico comunicasse algo ao seu leitor, motivasse sua participação, modificasse sua percepção e mobilizasse seus sentidos e sentimentos, como registramos no episódio anterior, em que os alunos, na pele de Flicts, personagem de Ziraldo, compartilham sofrimentos e refletem sobre suas próprias vidas, mediante a ficção.

Ainda no que se refere à recepção dos sujeitos, é importante evidenciarmos que, a despeito de todas as contribuições já atribuídas ao computador, nesta discussão, os leitores em formação ofereceram-nos questões provocativas acerca

da leitura literária pela via midiática, por meio dos relatos referentes às suas preferências. Certamente, os leitores experimentaram o prazer estético, nas suas três funções de *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*, assim como revelaram interesse e motivação na exploração do literário com outra roupagem tecnológica e multimodal; mas também denunciaram dificuldades que não podem ser ignoradas em uma pesquisa que considera as falas produzidas pelas “gentes”.

Quadro 40: Categorização das respostas dos aprendizes – Blog e Entrevistas finais – Temática: experiência leitora no computador em comparação com o livro impresso – preferências dos leitores

<i>Blog</i>		<i>Entrevistas finais</i>	
<i>Categorias</i>	<i>Frequência por ocorrência</i>	<i>Categorias</i>	<i>Frequência por ocorrência</i>
Preferência pela literatura eletrônica	7	Preferência pela literatura eletrônica	4
Preferência pelo <i>flipalbum</i>	4	Preferência pelo <i>flipalbum</i>	2
Preferência pelo computador (sem especificar o gênero/suporte)	3	Preferência pelo computador (sem especificar o gênero/suporte)	2
Preferência pelo livro impresso (mobilidade, proximidade, visibilidade, sensibilidade, afetividade, sentimento de posse, praticidade e exploração dos sentimentos)	19	Preferência pelo livro impresso (mobilidade, proximidade, visibilidade, sensibilidade, afetividade, sentimento de posse, praticidade e exploração dos sentimentos)	24
<i>Exemplos:</i>		<i>Exemplos:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - “Eu gostei de ler no <i>flipalbum</i>, porque os nomes são maiores e passam mais rápido, é só clicar”. - “Eu gosto mais do livro, porque o <i>flipalbum</i> fica lá dentro da tela e o livro a gente pode levar, ler em outro lugar, levar pra casa e ficar assim com ele”. - “A leitura em <i>flipalbum</i> é muito bonita. As cores de Flicts aparecem melhor. Ficam muito bonitas. Eu gostei muito de ler assim”. - “Eu gosto de ler em <i>flipalbum</i>, porque é diferente”. - “Ler com o livro é muito diferente, porque a gente lê sozinho e passa as páginas quando quiser”. - “Foi muito bom ler na tela do computador”. - “Eu prefiro ler no computador, porque é mais legal. A pessoa não segura nada e as letras ficam melhores. Eu aprendo mais”. - Eu gostei mais de ler no livro, porque é melhor de ler e ver. [...] é mais realidade e, eu gostei porque eu lia melhor. [...] porque eu fico mais à vontade. [...] Eu gostei mais de ler no livro do que no <i>flipalbum</i>, porque eu posso ler aonde quiser. [...] Com o livro eu fico mais emocionado. [...] A pessoa fica mais perto. [...] Foi muito bom, porque eu posso ler passando a página e, no computador, é mais difícil, porque a gente tem que clicar. E, posso levar o livro pra onde quiser [...] a pessoa vê 		<ul style="list-style-type: none"> - No livro, a gente lê mais rápido. - O fazedor de amanhecer é a que mais me lembro. Aquela imagem do coração. Penso no livro. - O livro é mais fácil de ler, porque lê mais de perto e o <i>flipalbum</i> não. Tem que encostar a cabeça na tela para ler o <i>flipalbum</i>. - <i>Flipalbum</i> é melhor. - A mais legal foi a que eu botei o meu nome ((referindo-se à literatura eletrônica)). - No livro, desperta o meu interesse. - No livro, a gente se pega. Agora, na tela, a gente não se pega”. - “Ler com o livro na mão foi melhor, porque a pessoa se sente mais à vontade com o livro. [...] Passa a página na hora em que a pessoa quiser. [...] Lê mais com calma”. - “O que eu acho de bom no livro é que entende mais”. - “No computador é só ir clicando”. - “Você segura o livro”. 	

<p>melhor e a pessoa sente mais o livro. [...] Tomo conta do livro. A pessoa vê melhor as imagens e as palavras. [...] Eu gostei mais de ler no livro, porque eu podia ler em qualquer hora, em qualquer lugar, qualquer momento [...]. Fica mais impressionante.</p> <p>- "Eu gostei mais de ler no computador, porque não precisa passar as páginas, é só clicar. É mais rápido e mais movimentado. A pessoa lê, de repente".</p>	
---	--

Conforme afirmamos, no relato dessas preferências, os aprendizes sinalizaram algumas demandas diferenciadas da leitura no computador, assim como algumas dificuldades e entraves provenientes da intermediação da máquina. É curioso atestarmos que, apesar de todos os registros anteriores que apontam para uma relação de satisfação e de curiosidade frente às multimídias integradas ao computador, o livro ganha preferência, totalizando uma ocorrência de 43 falas. Ainda que se sintam atraídos pelas cores, pelo som e pelo movimento, terminam por admitir, em uma maioria considerável, que o livro é o suporte preferível para a leitura literária. Porém, há quem revele a preferência pelos suportes e gêneros multimidiáticos disponíveis no computador (com 22 ocorrências, distribuídas entre o *flipalbum*, com 6 ocorrências; a literatura eletrônica, com 11 ocorrências; e o computador, sem especificação de gênero ou suporte, com 5 ocorrências).

Esses dados construídos após as sessões de leitura versam sobre a recepção dos sujeitos e permitem várias inferências no campo de formação do leitor e de apreciação do literário. Primeiramente, no confronto com os dados construídos por ocasião das entrevistas iniciais, podemos associar as dificuldades de leitura no computador à escassez de uso sistemático dessa máquina para tal fim, o que traz à tona a habilidade recepcional do leitor e, à luz de Stierle (1979), nos permite a interrogação: até que ponto esses leitores podem manejá-la e, ao mesmo tempo, alcançar os horizontes dos textos em uma relação de competência?

Outra inferência cabível é a limitação física da máquina para o ato da leitura; sobretudo das máquinas utilizadas na pesquisa, as quais ainda confrontam o leitor com a luminosidade que salta dos monitores, com as condições precárias de funcionamento que provocam lentidão e impaciência. Essas barreiras técnicas dificultam a imersão no meio e, consequentemente, o encontro com o texto. Além do mais, nesse contato superficial e pouco imersivo, provocam um tipo de recepção que se concretiza em reações de resistência e de aversão, em que os leitores se

queixam das letras pequenas, do desconforto para os olhos e da dificuldade de acesso.

Talvez, a insistência no livro seja uma evidência de que, na atualidade, apesar das inovações tecnológicas, da mobilidade e flexibilidade proporcionada pelos livros eletrônicos, sejam os organizados em *software* tipo *flipalbum* ou em versões *on-line*, ainda não encontramos um substituto para o livro impresso que proporcione a relação corpo-a-corpo exigida pelo texto literário genuíno. Em reforço a essa afirmação, entendemos que os momentos de maior apologia ao livro foram detectados nas sessões de exploração do *flipalbum* e nas sessões em que os leitores tinham posse do livro, com depoimentos que retratam a necessidade do contato com o texto na sua materialidade impressa e com o objeto livro, em sua integridade multimodal. Expressando essa relação significativa com o objeto livro, os leitores assim se manifestaram: “Tem cheiro de novo!” (SESSÕES DE LEITURA, 2010); “Eu gostei de ler no livro porque eu tomo conta do livro. [...] No livro eu fico mais emocionado. [...] A pessoa sente mais o livro. [...]. A pessoa se sente mais à vontade. [...] Você segura o livro” (ENTREVISTAS FINAIS, 2010).

Registraramos, entretanto, que as maiores expressões de apego e de “saudosismo” em relação ao livro ocorreram nas sessões em que esse objeto impresso foi invocado, por meio de gêneros e de recursos que mais se aproximam da silhueta do impresso. Outras assunções do livro como suporte preferível para a leitura ocorreram nas sessões realizadas com o próprio livro, assim como em registros do *blog* e em entrevistas após as sessões. Porém, essas comparações foram pouco frequentes nas sessões e nas afirmações em que a literatura eletrônica foi privilegiada, o que permite a inferência de que os leitores assumiram esse novo gênero como um objeto de apreciação que possui especificidades e se constitui como uma arte inovadora, cuja pretensão não é tomar o lugar do livro ou da literatura, mas sim de produzir novas experiências sensoriais, cognitivas e sociais. Umberto Eco e Jean-Claude Carrière (2010) corroboram nossas inferências quando afirmam que as tecnologias contemporâneas estão longe de desqualificar o livro, principalmente aquele que serve de suporte à arte da literatura, já que “em diversos domínios, o livro eletrônico proporcionará um conforto extraordinário. Continuo simplesmente a me perguntar se, mesmo com a tecnologia mais bem adaptada às exigências da leitura, será viável ler *Guerra e paz* num e-book” (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 17).

Com a abordagem dessas preferências, não buscamos enaltecer o suporte livro em detrimento do computador, nem tampouco supervalorizar o computador diante do suporte convencional da literatura, mas sim defender a subsistência, à moda emiliana, o que pressupõe a visão crítica, entre duas tecnologias: o livro e a máquina computacional, com vistas ao fortalecimento do trabalho pedagógico com a literatura nas escolas.

Nessa direção, ainda com base nas respostas dos aprendizes destacadas até o momento, podemos apontar as contribuições da leitura literária no computador, em paralelo com algumas dificuldades e entraves percebidos nessa prática, considerando as afirmações elencadas abaixo.

Quadro 41: As contribuições e as dificuldades da leitura literária via computador – Categorização das respostas dos aprendizes – Entrevistas finais e Blog

Contribuições	Dificuldades
<ul style="list-style-type: none"> - “Legal, bom (ler literatura eletrônica). É que botei o meu nome e o de Daniel” – sentimento de coautoria e de participação ativa. - “O computador era mais interessante” – engajamento e motivação do leitor. - “Quando li Flicts no computador, tive vontade de ler no livro” – a motivação para a exploração da literatura em outros suportes. - “O flipalbum não tem som e a literatura eletrônica tem” – apropriação das características de gêneros e suportes multimidiáticos. - “Gostei (da literatura eletrônica). Achei diferente” – diversidade na formação do leitor. - “Na leitura, eu senti muita emoção, porque Flicts era uma cor só, feia e aflita. Eu nunca tinha lido o texto de Flicts. Eu não mudaria nada na história, porque ela é legal assim como ela é. É emocionante. Eu gostei de ler no flipalbum, porque os nomes são maiores e passam mais rápido, é só clicar” – agilidade, visibilidade, formação de repertório e experiência estética. - “Eu adorei. [...] Essa história foi a que eu mais gostei, porque tem desenho, porque se movimenta, tem música e a gente pode escolher o nome da princesa” – rapidez, dinamicidade, interação e participação. - “Gostei muito, porque a língua era espanhol, [...] porque todos leram juntos e puderam escolher o nome dos personagens” – diversidade linguística, sentimento de comunidade, acessibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - “A mais fácil de ler é Manoel de Barros. [...] No livro. [...] porque a gente lê mais rápido” – dificuldade de manejo e de acessibilidade. - “O do flipalbum, no computador, vê não, vê as letras pequenas” – ilegibilidade e desconforto visual. - “A pessoa se sente mais à vontade com o livro” – falta de familiaridade e estranhamento. - “Passa a página na hora em que a pessoa quiser. [...] Lê mais com calma” – sentimento de descontrole e de inquietude. - “No computador, você tem que clicar. [...] (No outro você não precisa), passo só com a mão” – dificuldade de manuseio. - “O mais difícil foi (ler) no computador” – a exigência de habilidades específicas. - “O que eu acho de bom no livro é que a gente passa sozinha e lê com as letras mais grandes. [...] Entende mais” – dificuldade de compreensão. - “Gostei mais do livro, porque eu vejo melhor eles. [...] Que você segura o livro e...” – falta de sentimento de posse e de visibilidade. - “No computador (era mais difícil de ler), porque quando a pessoa clicava demorava a passar a página” – interferências de tempo da máquina. - “Era mais fácil ler no livro e eu sentia mais prazer” – ausência do sentimento de prazer. - “O livro é mais fácil de ler, porque lê mais de perto e o flipalbum não. Tem que encostar a cabeça na tela para ler o flipalbum” – sentimento de distância pela interferência da tela.

As respostas dos sujeitos, sejam os aprendizes, seja a mediadora, bem como as observações e os conteúdos de análise, permitem-nos outras inferências acerca das contribuições do computador em uma intervenção de formação leitora. Para além do que já foi apontado, destacamos, a seguir, algumas principais contribuições multimidiáticas do computador, sob o ponto de vista da pesquisadora.

Percebemos, inicialmente, que o “pouco caso” com o computador, por parte dos professores e das instituições educativas, traduz-se como “muito caso”, tal como a Emília em sua atitude diante da situação de guerra: “Ele viu que no fundo não era *pouco caso*, e sim *muito caso*. Emília revoltava-se com as guerras e as outras formas de crueldade dos seres humanos” (LOBATO, 2008, p. 95, grifos do autor). É bem verdade que os professores e as demais instâncias da comunidade escolar não declararam guerra ao computador, desconsiderando-o como aliado para uma educação de qualidade; mas também não possuem formação e condições estruturais adequadas para o uso dessa mídia e passam a colocá-lo em outro patamar inacessível e distante, que não condiz com o trabalho que realizam. Além desse entrave, ainda registramos que a simples presença do computador na escola coloca em evidência as fragilidades dos docentes que, na maioria das vezes, não o utilizam para as atividades escolares básicas, muito menos para ler literatura.

De nossa experiência, podemos relatar, em primeiro lugar, que foi possível concretizar um ensino de literatura via computador, em situações de aprendizagem da mídia, da leitura e da literatura, com gêneros textuais, suportes de leitura e suportes multimidiáticos, possibilitados pelo uso da mídia computacional. Assim, os aprendizes experimentaram diferentes modalidades de leitura e foram inseridos em um ensino sistemático e enriquecedor, que promoveu, em uma via dupla, a leitura crítica, o protagonismo, a autonomia frente à máquina e frente ao texto.

O computador, de uma maneira geral, permitiu que os alunos compreendessem que há muitas fontes de acesso ao texto literário e aos meios de divulgação e de compartilhamento das experiências leitoras, tais como o *blog*. Experimentaram-se, ainda, como leitores de um novo gênero que emergiu como produto cultural do universo multimidiático, a literatura eletrônica. Assim sendo, podemos dizer que tiveram acesso a uma cultura que é, como nos orienta Veen e Vrakking (2009), uma cultura cibernetica global com base na multimídia, e que atua como grande influenciadora dos *homo zappiens*.

Por conseguinte, o computador favoreceu a prática da leitura híbrida e multimodal, em que o leitor pôde exercitar multitarefas e obter respostas, na articulação entre imagens, sons e palavras. Com isso, construiu sentidos e atribuiu significados, uma vez que, no computador,

o significado é construído de formas que são cada vez mais multimodais – em que os modos de escrita-linguística de significação são parte e parcela de padrões visuais, de áudio, e espaciais de significado. Tomemos por exemplo as formas multimodais em que os significados são feitos na rede mundial de computadores, ou em legendas de vídeo, ou em multimídia interativa, ou publicados em computadores [...]. Para encontrar a nossa maneira [...] em torno do mundo de significados emergentes, requer-se uma alfabetização multimodal (COPE; KALANTZIS, 2003, p. 5, tradução nossa).

Nesse sentido, podemos afirmar que os leitores foram inseridos em práticas de alfabetização multimodal, que desenvolveram habilidades de navegação em diferentes níveis midiáticos, habilidades cognitivas de solucionar problemas e de executar múltiplas tarefas. Paralelamente, desenvolveram habilidades sociais e comunicativas, pelo simples compartilhar de uma mídia universal e de uma rede social de registro e de divulgação da experiência leitora. Admitimos, por isso, que o computador auxiliou no respeito às diversas formas de aprendizagem, conduzindo os leitores por caminhos autônomos rumo às práticas virtuais de acesso à leitura.

Ficou evidente também que o computador foi via da leitura como experiência, em que os leitores vivenciaram o prazer estético dos tipos *poiesis*, *ahistesis* e *khatarsis*, em situações de liberação de sensações e de sentimentos, de renovação de percepções, de aprendizados acerca da leitura, da literatura e das mídias, assim como aprendizados de natureza afetiva, cognitiva e social. Assim, o texto literário continuou a atuar como um objeto estético de força universal, que trata da condição humana.

Constatamos, ainda, que o computador favoreceu a abertura do leitor para os textos, suscitando uma predisposição à renovação do olhar diante dos suportes, da leitura e das propostas ficcionais e interativas provocadas pelos textos. Com isso, essa ferramenta formativa ampliou a cooperação do leitor, em relação à máquina e em relação ao texto, em uma atitude nomeada por Culler (1999) de princípio cooperativo hiperprotegido, compreendido como uma “convenção básica que torna possível a interpretação da literatura: a suposição de que as dificuldades, a aparente

falta de sentido, as digressões e irrelevâncias têm uma função relevante em algum nível” (CULLER, 1999, p. 66). Assim sendo, o computador torna-se um aliado persistente na aceitação das transgressões do literário, ao ponto de conduzirem um comportamento acrítico, como se a máquina, por si, legitimasse o texto como relevante e, consequentemente, autorizasse a sua tangibilidade. Como resultado, o leitor abriu-se para as migrações e recriações do literário autorizadas e legitimadas pelo computador, passando a cooperar com as obras apreciadas.

Outra contribuição relevante do computador são as possibilidades que se abrem para a prática da pesquisa, aliada à formação leitora, em uma proposta multimodal de ir para além do texto, de modo a enxergar o suporte na sua relação intrínseca com o conteúdo que veicula. Com essa perspectiva, os aprendizes puderam enxergar aspectos do conjunto da obra literária, lançando o olhar para os autores e para os elementos extratextuais, assim como se utilizaram da pesquisa para o acesso a uma nova forma de literatura, que convive na rede e que passa a se tornar acessível aos pesquisadores que buscam outras experiências sensoriais e intelectuais. Mediante a pesquisa, o computador promoveu a construção de conhecimentos em torno da leitura, das mídias e da literatura, permitindo a integração entre a internet e a prática de formação leitora e alargando a formação literária e a construção de um repertório.

Como podemos observar, a máquina computacional trouxe acréscimos ao ensino de literatura, na medida em que permitiu, no *flipalbum*, a transposição criativa e interativa de obras originalmente impressas, convocando recursos multimidiáticos para uma experiência que não causou prejuízos à linguagem literária, a qual continuou sendo valorizada e colocada em primeiro plano pelos recursos agregados à leitura.

Pela literatura eletrônica, o computador tornou-se um andaime de integração das linguagens, tornadas complexas para uma nova forma, e de acesso à dimensão intertextual e autorreflexiva da literatura (CULLER, 1999), na medida em que retomou contos clássicos para um plano inacabado de animação, a exemplo das obras *La pelota dorada* e *Los tres animalitos*, e no modo como invocou a tradição impressa, potencializando a autorreflexão da literatura, em sua relação com o suporte e em suas recriações contemporâneas. Isso porque “ler algo como literatura é considerá-lo como um evento linguístico que tem significado em relação a outros discursos” (CULLER, 1999, p. 41). Nessa abordagem inovadora, a literatura ganha

força como “uma prática na qual os autores tentam fazer avançar ou renovar a literatura e, desse modo, é sempre implicitamente uma reflexão sobre a própria literatura” (CULLER, 1999, p. 41).

Na leitura da literatura eletrônica, os aprendizes também foram exigidos em habilidades de leitores dos novos tempos, considerando as especificidades desse gênero emergente. No exercício de coautoria diferenciada e consciente, avançaram no reconhecimento de sua identidade leitora e na elevação da autoestima, em um exercício de criatividade.

E acrescentamos, essas diferentes linguagens articuladas podem, ainda, agregar sentimento, cor, ritmo, entre tantos elementos, ao discurso assim construído. Sabemos que a formação do leitor é processo que se inicia, mantém-se e se consolida no convívio social. Entretanto, a escolarização propicia sofisticação e avanço em habilidades que são específicas da leitura de ficção, área de nosso interesse, e, é nesse ponto, que as intenções pedagógicas associadas a metodologias pertinentes requerem pesquisa especializada. Não se trata de prática de leitura de uma forma generalizada ou voltada para a natureza puramente referencial da linguagem, mas de aprender a interagir com material criado para desafiar a imaginação, o pensamento abstrato, estimular a criatividade a partir do enraizamento na realidade (AMARILHA, 2011, p. 141).

Por ser um tipo de ficção de interatividade, a literatura eletrônica apresenta elementos de jogo mais acentuados, já que muitos jogos fazem empréstimos a elementos da narrativa e muitas obras de literatura eletrônica possuem elementos de jogo, tais como *Histórias para dormir mais cedo*, de Angela Lago, em que os leitores precisam vencer um desafio interativo para que a narrativa avance e seja concluída. Parafraseando Hayles (2009), nas obras de natureza eletrônica, o usuário-leitor configura os ambientes virtuais a fim de interpretar, de modo que a ficção interativa não pode avançar sem a participação dos leitores.

Alternando o jogo com os componentes de uma novela, as ficções interativas expandem o repertório do literário por uma variedade de técnicas, incluindo exibição visual, gráficos, animações e modificações inteligentes dos dispositivos literários tradicionais (HAYLES, 2009, p. 25).

Dessa maneira, o leitor pôde vivenciar, na apreciação da literatura eletrônica, um jogo com características próprias, que se aproxima do jogo vivenciado na

literatura impressa, em algumas vicissitudes, tais como a necessidade de um acordo ficcional e de atendimento às regras estabelecidas para um objetivo comum de compreender o texto.

No jogo propiciado pela via multimidiática, os leitores revelaram sentimentos de motivação e de envolvimento, no estabelecimento de contratos ficcionais que propiciaram o mergulho nas narrativas, a identificação com personagens e a construção de sentidos, na construção de acontecimentos marcados por movimentos, cores e som e permeados por relações intra e extratextuais. Vimos que o texto revestido de tecnologia, tal como os outros textos ficcionais e impressos, “automaticamente invoca a convenção de um contrato entre autor e leitor, indicador de que o mundo textual há de ser concebido, não como realidade, mas *como se fosse realidade*” (ISER, 1979, p. 107, grifo do autor). Presenciamos, então, nesse jogo contratual, a imersão de leitores que, no acesso à máquina, suspenderam a relação com o mundo, e até com a mediadora do processo, em indicadores do estabelecimento de um forte contrato que se firmou com a dimensão da textualidade e com a dimensão multimidiática do suporte.

Destacamos, neste percurso, que a literatura eletrônica possibilitou uma formação estética por meio de uma arte inovadora e relevante na atualidade, e que estimula habilidades importantes para o leitor percorrer o texto impresso, tais como a acuidade na leitura de imagens, a manipulação de narrativas e o exercício de interrogar o texto, com o pensamento crítico e argumentativo.

De semelhante modo, esse gênero textual propõe uma interação dinâmica com o computador, no sentido de que pressupõe o ensino da mídia, a aprendizagem do computador em si, em que são promovidas mudanças biológicas e cognitivas favoráveis à condição de leitor autônomo e proficiente. Por isso mesmo, reforçamos a ideia de que a literatura eletrônica valoriza a prática computacional, chamando os aprendizes para o uso do computador e alertando a escola para o seu potencial (VEEN; VRAKKING, 2009).

Hayles (2009) enfatiza que o computador, na condição de máquina inteligente, tem um grande impacto na capacidade cognitiva do leitor e, por sua vez, a literatura eletrônica assume um papel de revalorizar a prática computacional, visto que

a literatura eletrônica estende as funções tradicionais da literatura impressa ao criar malhas de retroalimentação recursivas entre articulação explícita, pensamento consciente e conhecimento sensório-motor corporizado para a articulação explícita e, descendo da articulação explícita, para o conhecimento sensório-motor. Enquanto a literatura impressa também funciona desse modo, a literatura eletrônica realiza a função adicional de entrelaçar modos humanos de conhecimento com cognição de máquina. [...] a literatura eletrônica promove *intermediações* entre código de computador e linguagem unicamente humana, processamento digital e análogo, e meio impresso e formas de mídia eletrônica (HAYLES, 2009, p. 142)

Também vale considerar o fato de que a literatura produzida para o meio computacional demarca a universalidade da literatura e leva o leitor da atualidade a ressignificar as artes, especialmente a literária, aproximando-o das mídias, ao mesmo tempo em que as democratiza na escola. De modo particular, essa arte digital instaura rituais de leitura silenciosa e individualizada que podem ser valorizados como incentivadores da autonomia leitora. Com efeito, as obras que apresentam o estilo de jogo e exigem a manipulação interativa e o arrastar de *mouses*, contribuem para a formação de habilidades específicas do leitor, na medida em que provocam o envolvimento do leitor, que estimulam a acuidade e a criatividade na leitura e que conduzem o leitor por um universo imaginário “de topologias complexas que constantemente renovam, a cada movimento e a cada mudança de orientação espacial, um intenso ambiente computacional” (HAYLES, 2009, p. 29). Podemos, então, dizer que essa tipologia textual multimidiática cria uma interface em que o leitor-usuário colabora e compete com máquinas inteligentes, sendo constantemente desafiado e elogiado em seu exercício de prever, de interagir, de obter respostas dos textos e de compreender.

Na apreciação da literatura via *flipalbum*, de modo específico, os leitores perceberam as possibilidades de transposição do verbo literário para outras interfaces digitais, aprendendo, ao mesmo tempo, sobre a intangibilidade de sua linguagem e organização verbal e sobre as mudanças na silhueta do texto, decorrentes do suporte. Também experimentaram a leitura em um campo multimodal, no uso da motricidade, na audição dos sons característicos do folhear das páginas e no acompanhamento visual das páginas em movimento. Perceberam, em um olhar de retrospecto, as possibilidades interativas das primeiras gerações da literatura eletrônica e as influências do impresso sobre as recriações textuais da tela,

já que o *flipalbum* tem sua funcionalidade, seu *design* e o seu estilo de navegação determinados pelos modelos impressos (HAYLES, 2009). Por meio de obras apresentadas em ambientes como o *flipalbum*, “podemos ver uma curva de aprendizado em ascendência em processo, uma curva que reflete a crescente compreensão do escritor acerca dos recursos da tecnologia como meio literário” (HAYLES, 2009, p. 76).

Diante disso, o suporte *flipalbum*, ao utilizar as mídias interativas do computador em um software que suporta textos diversos, e ao se aproximar do *design* de um livro impresso, atuou como um mediador, em uma dinâmica que une autor, programa, textos e computador. Essa mediação se aproxima do que Hayles (2009) chama de processo de intermediação,

pelo qual um padrão emergente de primeiro nível é capturado em outro meio e representado novamente com os comandos básicos do novo meio, o que leva a um resultado emergente capturado, por sua vez, por um outro meio, e assim sucessivamente (HAYLES, 2009, p. 63).

Assim, o *flipalbum* atuou como meio de apreciação do literário e como um canal de intermediação que reuniu, em uma composição híbrida, elementos da literatura eletrônica e da literatura impressa. Conduziu, portanto, de um meio ao outro, levando o leitor a refletir sobre o valor de cada gênero textual e a pensar a respeito de suas particularidades.

O trajeto para o livro estabeleceu entre os aprendizes uma consciência comparativa e um aprendizado mais apurado acerca dos gêneros e dos suportes. No caminho de volta ao meio impresso, percebemos que a leitura da literatura em *flipalbum* e em literatura eletrônica serviu como andaime para a apreciação da literatura impressa, do mesmo modo que as referências da leitura em meio impresso também foram acionadas na interface com o computador, o que promoveu uma situação de leitura mediada por uma leitora mais experiente e intermediada pelos próprios gêneros e suportes, assim como pela relação entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal. Esse aspecto é um forte argumento favorável à conciliação do computador com as formas convencionais de democratização da literatura, já que as habilidades se constroem e acompanham o leitor na vida e na leitura, nos variados suportes que possam encontrar. Com a experiência, tal como a Emília recomenda,

tiveram uma lição de vida nova e estão preparados para ampliar os horizontes de sua formação leitora.

A nosso ver, o computador pode também ser enxergado como uma ferramenta de democratização da arte literária, apoiando a inclusão dos aprendizes na condição de leitores e o acesso a um texto que conduz ao desenvolvimento da criticidade e da autonomia (CULLER, 1999). Sob essa ótica, pode ser um instrumento aliado à luta política em favor da cidadania, da ética, da sensibilidade e da humanização dos leitores, uma vez que promove um encontro com uma arte que motiva “a consideração das complexidades. [...] promove o questionamento das autoridades e dos arranjos sociais” (CULLER, 1999, p. 44).

Assumimos, com base nessa visão, que, por meio das chaves literatura eletrônica, literatura impressa, *flipalbum*, livro e multimídias, podemos considerar o computador como uma chave para o ensino de literatura na escola, já que agrega à formação leitora diferenciais excepcionalmente heterogêneos, permitindo o uso e a sofisticação de estratégias de leitura desenvolvidas na tradição impressa, bem como o desenvolvimento de outras habilidades necessárias ao manejo do código computacional, de suas narrativas ficcionais jogáveis e de outras formas de arte mediadas pela máquina. Entendemos, portanto, que o computador mobiliza experiências, conhecimentos e possibilidades importantes para intermediações no momento contemporâneo e pode funcionar como um andaime para o encontro autônomo e crítico do leitor com a literatura.

E, finalmente, com essa nova ordem para o ensino de leitura e de literatura na escola, esperamos que o uso do computador possa promover, como nos ensina o Visconde de Sabugosa, uma “atividade adaptativa” para os novos tempos, com a certeza de que “para tudo haverá jeitos. Antes de existirem os livros já existia cultura” (LOBATO, 2008, p. 112). Antes de existirem os computadores, já existiam os livros e, antes de existirem os meios já existia o leitor. Agora, vislumbramos computadores e livros como chaves aliadas na superação de qualquer guerra ou dificuldade que possa se instaurar no território de formação leitora. Assim, ao visitarmos a Casa das Chaves, na companhia emiliana, compreendemos que o computador pode ser uma chave mediadora do encontro com a literatura. Essa é, realmente, uma chave de ideia.

7. A CHEGADA À CASA DAS CHAVES



Lá na Casa das Chaves o Visconde com facilidade colocou a chave do tamanho na posição antiga, e o fenômeno que se operou foi o reverso do apequenamento – foi um instantâneo engrandecimento. Todos os minúsculos insetos descascados, em todos os países, subitamente voltaram ao velho tamanho anterior – e o que aconteceu daria assunto para um livro ainda maior que este (LOBATO, 1942; 2008).

7. A CHEGADA À CASA DAS CHAVES

Lá na Casa das Chaves o Visconde com facilidade colocou a chave do tamanho na posição antiga, e o fenômeno que se operou foi o reverso do apequenamento – foi um instantâneo engrandecimento. Todos os minúsculos insetos descascados, em todos os países, subitamente voltaram ao velho tamanho anterior – e o que aconteceu daria assunto para um livro ainda maior que este (LOBATO, 1942; 2008).

No trajeto desta tese, acompanhamos Emília e Visconde à casa das chaves, na busca de uma que fosse do tamanho de nossas inquietações investigativas. Com essa busca, experimentamos um “engrandecimento”, no trato do objeto e frente ao desafio de tornar as crianças leitoras de literatura. Antes, tínhamos uma ideia “apequenada” acerca das contribuições que o computador pode oferecer para o ensino de literatura e vislumbrávamos, ao longe, a possibilidade dessa interface pedagógica. Porém, após este percurso, enxergamos o computador e a formação literária com outras perspectivas de tamanho, de modo que, para narrar o que aconteceu, nos desdobramentos teóricos e analíticos da intervenção pedagógica, precisaríamos de teses ainda maiores do que esta.

Valendo-nos da metáfora que traz literariedade à tese, pensamos que não se sustenta mais a ideia de guerra à literatura, em face dos novos aparatos tecnológicos e midiáticos, uma vez que compreendemos a arte e a literatura como aliadas em um cenário educativo que demanda estratégias inovadoras e favoráveis ao diálogo entre as áreas e os objetos do conhecimento.

É chegado, pois, o momento de, na Casa das chaves, explorarmos a adequação da chave defendida, o computador, para o trabalho pedagógico com o texto literário, tomando como base uma experiência de ensino construída para fins de uma investigação.

No começo de tudo, no capítulo *A busca pela casa das chaves*, apresentamos as motivações para a pesquisa, as justificativas que atestam a relevância da tese, as questões, os objetivos e os referenciais teóricos que nortearam a investigação. Em nosso percurso pessoal e profissional de pesquisa e de ensino, o prazer pelo literário sempre esteve atrelado ao desejo de democratizá-lo na escola, de modo que os pequenos aprendizes pudessem desenvolver o gosto pela literatura e desfrutar de tudo o que essa arte pode oferecer. Nesse trajeto da tese, descobrimos

que a literatura, além de ser uma chave fundamental para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças escolares, pode ser conciliada com outras chaves que, por suas particularidades, podem fortalecer os processos de desvendamento e de democratização dos bens culturais, assim como podem favorecer a inovação da educação escolar.

As questões e os objetivos de pesquisa conduziram-nos por caminhos plurais, em defesa da tese central de que o computador, com algumas de suas multimídias, contribui para o ensino de literatura na escola. Dentre os achados, destacamos que o computador pode, de fato, trazer grandes contribuições para o ensino-aprendizagem da literatura, promovendo um encontro prazeroso e educativo com a arte literária e, ao mesmo tempo, um encontro dos leitores com os desafios de seu tempo. Evidenciamos, em primeiro lugar, o potencial formativo da literatura e do computador, que podem ser objetos de conhecimento educativo em si e objetos de conhecimentos que servem de mediadores e de andaimes para outras aprendizagens e para outros objetos considerados relevantes na atualidade.

O aporte teórico levou-nos à casa das chaves, contribuindo com abordagens referentes à leitura, à literatura, ao ensino de literatura, às mídias, com ênfase no computador, à mediação pedagógica e à mídia-educação. As escolhas possibilitaram o olhar crítico e aprofundado sobre o objeto de estudo, a defesa da literatura como arte e do computador como meio e como um fim do ensino. Ademais, suscitaram a compreensão em torno das necessidades educacionais atuais e da viabilidade do diálogo com as mídias.

Destacamos, dentre os referenciais privilegiados, as contribuições da *Estética da Recepção*, na compreensão da leitura literária como uma experiência que renova as percepções do leitor, que provoca sensações e que explora os seus sentimentos em um plano ficcional. Esse referencial foi de fundamental importância para descrevermos a experiência de leitura literária mediada pelo suporte computador, em resposta às questões triviais: é possível vivenciar o prazer do texto literário, em interação com o computador? O computador pode, por meio de suas multimídias, formar o leitor de literatura? Se pode, de que forma se dá essa relação, isto é, como o literário se apresenta no computador? De que forma essas questões podem se desdobrar em uma proposição pedagógica que encaminhe o ensino de literatura via computador na escola?

A respeito dessa última questão, as pesquisas de Amarilha (1993; 1994; 2003; 2006; 2009; 2010; 2011) subsidiaram a interface entre a leitura, a literatura e a prática pedagógica e auxiliaram no entendimento de que a aplicabilidade do literário em cenário educativo traz especificidades à nossa abordagem, uma vez que o texto que privilegiamos tem uma dimensão artística a ser respeitada e um valor educativo a ser valorizado.

A *Estética da Recepção* também nos permitiu ampliar as concepções de leitor, de leitura e de literatura, sob a perspectiva da intervenção midiática. Favoreceu, também, a compreensão do leitor como sujeito ativo que constrói sua relação com o texto, o que foi de fundamental importância para o planejamento e para a implementação da intervenção pedagógica, bem como para a interpretação dos modos como os leitores recepcionaram a leitura literária no computador.

De outro lado, a Mídia-educação fez-se relevante na interlocução entre a mídia e a prática pedagógica, principalmente no entendimento de que as mídias devem ser abordadas na escola em sua dupla dimensão de ferramenta pedagógica e de objeto de ensino-aprendizagem (BELLONI, 2005). Com essa visão particular, partimos para uma abordagem social e política da mídia, tendo em vista as características da infância dos novos tempos.

Os demais teóricos a que recorremos em nosso estudo nos auxiliaram na compreensão da prática de ensino de literatura, em face das novas tecnologias que adentram as escolas. Além disso, reafirmaram o papel do professor como mediador e como inovador nas práticas de ensino de leitura e de literatura, assim como a importância do texto literário e do computador na escola.

A metodologia privilegiada e o aporte teórico delineado em torno dos procedimentos e dos instrumentos de pesquisa conduziram-nos por caminhos reveladores acerca do objeto de estudo e favoreceram o alcance dos objetivos propostos. Nessa direção, os empréstimos à pesquisa-ação foram adequados à assunção de uma estratégia metodológica flexível e aberta a replanejamentos, conforme os achados iam surgindo. Favoreceram, portanto, uma prática investigativa e uma experiência de ensino, na qual os sujeitos puderam construir conhecimentos reais acerca da leitura, da literatura e das mídias.

De modo específico, em *A chave histórica da leitura, da literatura e do livro*, elucidamos o processo de evolução da leitura, da literatura e do livro, situando-os em um cenário de predominância tecnológica. Nessa discussão, ficou evidente o

alargamento do campo de formação leitora e, em consequência, a necessidade de práticas que considerem os processos de transformação histórica e social que emergem na atualidade. Optamos, por meio dessa abordagem histórica, por enfocar os processos de leitura, frente às transformações ocorridas no leitor, no livro e na literatura, o que nos levou a considerar as novas tecnologias, sem necessariamente enfatizar a história do computador.

No capítulo *A chave da literatura*, pelo conhecimento profícuo do texto literário e de suas recriações, respondemos às questões de pesquisa *Como se apresentam os textos de literatura no suporte computador? O que é literatura eletrônica?* e admitimos as possibilidades de diálogo entre essa arte e algumas multimídias disponíveis no computador. Concluímos que, nessa relação, os aprendizes podem ser considerados em seus interesses e beneficiados com novas maneiras de ler e de apreciar a literatura, com o conhecimento de outros gêneros recriados a partir da literatura genuína e com o desejo de experimentar suportes e de retornar para o livro, como uma forma de se apropriar do suporte convencional do texto, que é objeto de sua aprendizagem, e, com isso, tomar posse da condição de leitor.

Ressaltamos a importância do reconhecimento da literatura eletrônica como um gênero com especificidades que o diferenciam da literatura genuína que conhecemos, permitindo a valorização de suas recriações no processo de formação do leitor. Na mesma lógica, compreendemos o valor dos suportes que permitem a recriação do literário no meio computacional, nas muitas perspectivas que abrem para a ampliação da experiência leitora.

Entendemos, por meio de *A chave da mídia*, o potencial educativo e transdisciplinar do computador. Vimos, ainda, que esses aspectos o favorecem como aliado no trato pedagógico de diferentes áreas, objetos artísticos e bens culturais. Na tentativa de evidenciarmos as contribuições da máquina computacional para o ensino de literatura, concluímos que essa mídia, por sua tamanha dimensão formativa, necessita ser explorada não somente como uma ferramenta mediadora mas também como um objeto de ensino, com especificidades a serem consideradas em uma proposta de formação do leitor.

Assim, as reflexões desenvolvidas no desenrolar de nosso percurso permitiram-nos entender a possibilidade de um trabalho de articulação entre o computador e a literatura, no processo de formação leitora na escola.

Por meio da análise dos conteúdos construídos na intervenção pedagógica, evidenciados no capítulo A chave do ensino de literatura via computador, foi possível compreender a relevância do computador na ação docente dirigida ao desenvolvimento do gosto pelo texto literário por parte dos aprendizes. Para isso, pautamo-nos nas questões: quais as contribuições do computador, com suas multimídias integradas, para a formação do leitor de literatura? Como se dá a interação do leitor com o texto literário, em diferentes suportes computacionais multimidiáticos e em diferentes gêneros? Quais as especificidades da mediação do professor, na leitura literária realizada nos suportes computacionais multimidiáticos? Com esse fim, indagamos os sujeitos e a mediadora, a respeito das experiências que eles já traziam e que indicavam o valor do computador em suas trajetórias leitoras, e trouxemos para o centro da discussão a mediação pedagógica, a metodologia da andaimagem e os processos de recepção do leitor ao texto literário apresentado em suporte multimidiático.

Após essa trajetória, chegamos à casa das chaves, lugar de enxergarmos com objetividade as contribuições do computador para uma intervenção literária na escola, tendo em vista a tese defendida e os objetivos elencados no decorrer da investigação. Assim podemos sintetizar essas contribuições nos seguintes passos:

- o computador auxilia no resgate da literatura como arte educativa e humanizadora, na escola, permitindo uma acessibilidade ao texto literário e o caminho de volta ao livro impresso. Democratiza, portanto, o literário no ambiente escolar;
- o computador permite a formação de repertório literário e o conhecimento de gêneros ficcionais recriados a partir das convenções da literatura impressa;
- o computador amplia as possibilidades de ensino de literatura, evidenciando seu potencial educativo, multifacetado e transdisciplinar;
- o computador permite experiências inovadoras de leitura;
- o computador forma habilidades leitoras específicas, no manejo de suportes multimidiáticos, a exemplo da articulação entre imagens e palavras;
- o computador democratiza suas multimídias integradas na escola e abre possibilidades para a formação midiática e leitora dos aprendizes;

- o computador alarga as perspectivas culturais dos sujeitos, ao apresentar e recriar objetos artísticos e culturais;
- o computador contribui para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos sujeitos, habilidades fundamentais aos leitores;
- o computador inicia o leitor em práticas favoráveis à apreciação do literário, a exemplo do jogo, que permite o contato com narrativas e o exercício do trânsito ficcional;
- o computador favorece relações de protagonismo no ato de ler e convida o leitor a experiências pessoais e complexas com os textos disponibilizados pelas multimídias;
- o computador chama a atenção para novas responsabilidades da escola, diante dos desafios atuais de formar o leitor de literatura, reafirmando seu papel mediador no contato com os bens culturais e com as recriações ficcionais e virtuais da literatura;
- o computador aponta caminhos especificados de ensino da arte literária, pelos seus suportes e meios, requerendo uma didática inovadora da leitura e da literatura, em uma perspectiva de letramento;
- o computador assume o papel de aproximar os sujeitos no ambiente escolar, em situações de interaprendizagem;
- o computador, principalmente por meio da internet, cria canais de comunicação e de estímulo à leitura, por meio do compartilhamento de testemunhos dos leitores que já conhecem o prazer de ler o texto literário;
- o computador mobiliza o interesse e o prazer dos aprendizes e, com isso, pode se tornar aliado no ensino da leitura, dos objetos de arte e das diversas áreas do conhecimento na contemporaneidade;
- o computador, tendo em vista seu potencial formativo, pode ser utilizado como ferramenta pedagógica que facilita a capacitação para o ato de ler, em uma dimensão mais pragmática e instrucional;
- o computador, ao ser convocado para o ensino de literatura, atenta para saberes e atitudes necessários aos educadores dos novos tempos e, desse modo, alerta para novas possibilidades formativas do professor;

- o computador, com suas tecnologias, fortalece o trabalho com a leitura e com a literatura, explorando o caráter transdisciplinar, artístico, humanizador e experiencial do literário;
- o computador oferece possibilidades de leitura híbrida e multimodal, através de multimídias integradas, atuando como um mediador semiótico, verbal e experiencial;
- o computador possibilitou a implementação de sessões de leitura, com base na metodologia da andaimagem (*scaffolding* – GRAVES; GRAVES, 1995), encaminhando estratégias diferenciadas, adequadas aos suportes midiáticos;
- o computador contribui para o sentimento de pertencimento a uma comunidade leitora em formação, que dá espaço para o protagonismo e para a subjetividade do leitor, em encontros que ocorrem pelo contato direto com os pares e com a mediadora e pelo contato mediado pela tela;
- o computador permitiu ações de pré-leitura destinadas à apreciação do texto impresso, como a discussão e a argumentação em torno dos textos, assim como suscitou a construção de novas estratégias favoráveis à imersão nos meios, à antecipação e à previsão dos gêneros, dos textos e dos suportes;
- o computador permitiu ações de leitura, em suas diversas modalidades, por meio das quais os leitores vivenciaram experiências, exercendo papel ativo, compreensivo e colaborativo;
- o computador serviu de andaime para situações específicas de leitura em voz alta, devido à necessidade de ajustes em função do uso dos recursos multimidiáticos e das interrupções provocadas pela interação com a máquina. Encaminhou, portanto, novas situações de leitura e de mediação;
- o computador promoveu a leitura como um evento individual e silencioso, no qual os leitores leram segundo seus perfis cognitivos, seus estilos de navegação, seus interesses e suas habilidades de manejo da máquina;
- o computador favoreceu situações de leitura compartilhada, em momentos coletivos de apreciação dos textos, no exercício do sentido de comunidade;
- o computador, por meio da leitura de imagens, propiciou a leitura híbrida e multimodal, bem como a acuidade visual, auxiliando no trajeto da imagem e da imagem em movimento (animação) para a palavra em meio digital e em meio impresso;

- o computador, como objeto de posse e de interesse do leitor, convocou à releitura dos textos, em trajetórias pessoais de interpretação, de compreensão e de apreciação, com possibilidades de realizar novas descobertas, de ressignificação dos materiais e dos suportes e de experimentação de estratégias de leitura;
- o computador permitiu ações de pós-leitura, encaminhando situações de discussão e de diálogo dentro e fora dele, tais como: a retomada das previsões realizadas na pré-leitura; exercício da criatividade e da coautoria; a retomada dos enredos das narrativas; a relação texto-vida e o acolhimento das sensações e dos sentimentos; a argumentação, o conflito cognitivo e o oferecimento de informações e de esclarecimentos que possam preencher as lacunas de compreensão e/ou trazer outras significações aos textos; o estabelecimento de relações intertextuais e a ativação do repertório leitor;
- o computador oferece subsídios para o acercamento, a discussão e a reflexão coletiva em torno de textos literários, por parte de uma comunidade leitora em formação e permite o trânsito discursivo entre a esfera privada e a esfera pública.
- o computador propicia uma situação complexa de formação leitora, com variados graus de interatividade, em um intercâmbio multirreferencial, intertextual e de influências simultâneas entre os suportes e sujeitos envolvidos, como a comunicação face a face, a comunicação mediada pelo computador, a comunicação linguística mediada pelos textos e a comunicação social com o grupo;
- o computador permite o exercício da leitura como uma ação hipermidiaticamente orientada, em que os aprendizes inauguram novos modos de ler e desenvolvem o seus estilos pessoais de navegação pelo texto híbrido e fluido;
- o computador, por ser uma mídia integradora, favorece a construção de novas experiências na relação com os textos, com os suportes de leitura, com a leitura, com a literatura e com o professor, no papel de mediador. Alarga, portanto, as possibilidades de leitura, promovendo a autonomia do leitor, nos vários níveis em que a leitura midiática se apresenta.

- o computador estimula o protagonismo no ato de ler e especifica a mediação pedagógica pautada em questionamentos, a partir de perguntas que extrapolam a relação com o texto e se voltam para a relação com os suportes, com os gêneros e os recursos midiáticos.
- o computador agrega valores formativos ao ensino de literatura, promovendo o desenvolvimento de competências afetivas, cognitivas e sociais, conforme as especificidades dos suportes e gêneros utilizados;
- o computador faz emergir novas formas de ler e novas percepções que sinalizam estratégias de pós-leitura inovadoras, que estejam mais centradas na máquina e que considerem outras possibilidades midiáticas de comunicação e de discussão em torno dos textos apreciados;
- o computador auxilia, por meio do *blog*, a construção de uma rede social e comunicativa de registro das aprendizagens referentes à leitura, à literatura e às mídias e, consequentemente, de acesso, de compartilhamento e de incentivo à leitura pela via midiática;
- o computador contribui com a formação do mediador de leitura literária, por meio das possibilidades que abre para a formação de repertório e para a exploração de novos suportes, recursos e gêneros que podem conduzir seus aprendizes para um encontro prazeroso com o texto literário;
- o computador contribui para a democratização da leitura como uma prática multifacetada e de *status* social;
- o computador permite o protagonismo, a autonomia e a coautoria no ato de ler, propiciando um aprendizado multifacetado sobre a linguagem e o manejo da máquina, sobre a interação com o livro, sobre a habilidade de ler e sobre os ritos da sala de aula.
- o computador desperta o interesse nas crianças e, pelas inovações que permite, favorece o gosto pela leitura e pela literatura, convocando para a tela e apontando caminhos de retorno ao livro.

- o computador permite a experiência estética, em seus três níveis de *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*, em situações de renovação do olhar das percepções e das sensações, diante das novas possibilidades de leitura, em situações de liberação de sensações e de sentimentos e em situações de coautoria, de processo de identificação, de experiência vicária, de contrato ficcional e de exploração do prazer do texto;
- o computador promove um encontro entre a literatura e o seu aprendiz, permitindo que esse texto artístico comunique algo ao seu leitor, motive sua participação, modifique sua percepção e mobilize seus sentidos e sentimentos;
- o computador reconfigura a universalidade da literatura e leva o leitor da atualidade a ressignificar as artes, especialmente a literária, aproximando-o das mídias, ao mesmo tempo em que democratiza na escola.

Apesar dessas contribuições elencadas, os resultados obtidos apontam para alguns entraves e para algumas dificuldades que podem inviabilizar o ensino de literatura na escola, pela via do computador, inferidos a partir da experiência e, sobretudo, pelas falas dos sujeitos. Dentre eles, podemos apontar para a fragilidade na experiência leitora, literária e midiática e para as condições estruturais e metodológicas de democratização da literatura e do computador na escola.

Entretanto, confirmamos a tese de que o computador pode ser um aliado na luta pelo acesso e pela valorização do texto literário no território escolar, atuando como um mediador de potencial formativo e de relevância para os leitores da atualidade. Para a concretização dessa chave de ideia, são necessárias políticas públicas de acesso qualitativo ao livro e ao computador, bem como estratégias metodológicas de ensino que favoreçam um ensino da literatura pelas mídias e das mídias pela literatura.

Evidenciamos, em tal processo, o papel do mediador como leitor mais experiente que facilita o encontro prazeroso e inovador com a literatura genuína, a migratória e a recriada para outros meios. Reafirmamos, portanto, a importância de o professor considerar as necessidades e os interesses que emergem entre os novos

leitores da contemporaneidade. Sobre o nosso sujeito, que atuou como mediador, atestamos que, a despeito das fragilidades identificadas em sua intervenção pedagógica, sua postura, seu testemunho e os procedimentos experimentados constituíram-se de suma importância para a experiência estética vivenciada no contato com os textos e para o desenvolvimento de habilidades leitoras e midiáticas entre os aprendizes.

Ressaltamos o fato de que o professor que recorre ao computador para ensinar literatura na escola pode se deparar com novas possibilidades que fortaleçam sua prática pedagógica e que suscitem o gosto pela apreciação do literário em seu suporte convencional. Porém, é importante que haja um trabalho intencional, planejado e sistematizado, norteado por uma metodologia adequada ao acercamento de um objeto artístico e por objetivos claramente definidos.

Em nosso estudo, também ficou constatado o potencial formativo e estético da literatura eletrônica e da literatura recriada em softwares que permitem a transposição da arte da palavra. Com essas escolhas, privilegiamos gêneros e suportes em detrimento de outras manifestações que poderiam ser exploradas como possibilidades de formação literária na via midiática. O fato de termos privilegiado o computador trouxe delimitações ao estudo, assim como a busca pelo literário conduziu-nos à literatura eletrônica como gênero recriado e ao *flipalbum* como suporte que mantém, ainda que de forma aproximada, a integridade e a intangibilidade do texto de literatura. Com isso, reconhecemos os campos que se abrem como desdobramentos dessa discussão, tendo em vista outras manifestações que emergem no ciberespaço e outras redes de incentivo e de compartilhamento da experiência leitora.

Em suma, com a realização desta tese, constatamos a relevância da literatura nos tempos atuais, como arte humanizadora e libertadora, que transforma o leitor, tornando-o sensível, crítico e fortalecido para as condições da vida. Os resultados evidenciaram, ainda, a relevância de uma prática pedagógica que considere o computador para além de uma ferramenta; bem mais como uma mídia a ser ensinada e valorizada no âmbito educacional. Constatamos, também, o desafio de formar o leitor na multimodalidade e na arte literária.

Além dessa compreensão, para que a intervenção pedagógica que realizamos possa repercutir em outras práticas, é importante que o professor assuma devidamente o lugar de mediador de seu tempo e do tempo de seus alunos,

buscando a formação inicial e continuada para atuar como um verdadeiro andaime entre os aprendizes e os bens culturais da atualidade e os bens culturais que já se reafirmaram como relevantes pela sua tamanha força na tradição cultural. Em uma dimensão mais ampla, é preciso que a escola se proponha o papel de ser uma ponte móvel e dinâmica entre os sujeitos e a cultura, de modo que ele possa ressignificá-la em uma perspectiva crítica e libertadora. Voltamos, portanto, para a chave das chaves, a saber: a literatura.

Agora, na casa das chaves, por meio da realização desta tese, passamos a considerar, de forma otimista, o computador como uma “fechadura” possível e valorosa, que deve ser aberta para o ensino de literatura na escola. Com esse encontro, muitas portas podem ser abertas em amplas perspectivas de formação leitora e literária na escola, de formação artística e cultural e de formação integral e transdisciplinar do sujeito aprendiz.

Ao colocar a chave do tamanho na fechadura, a Emília, com sua fala contestadora e recolhida, perguntaria: depois de tantas contribuições atribuídas ao computador no processo de formação do leitor de literatura, não seria o computador tão importante para assumir a condição de chave e não apenas de fechadura? Em resposta, admitimos que o computador se torna, com o apoio da pesquisa, uma chave para a democratização da literatura no meio escolar. Então, quando chegamos à casa das chaves, um fenômeno se operou: encontramos duas chaves para o fim da guerra que condena a escola ao fracasso na formação do leitor, a literatura e o computador.

8. REFERÊNCIAS

A Bíblia de Gutenberg, conhecida como Bíblia de 42 linhas – 1455. Formato JPG. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/B%C3%ADblia_de_Gutenberg. Acesso: 31 de Mar. 2010.

Afternoon, de Michael Joyce, ilustração de uma obra de ficção em hipertexto – orientações para o leitor-usuário. Formato JPG. Disponível em: <http://www.wwnorton.com/college/english/pmaf/hypertext/aft/>. Acesso: 13 de Set. de 2012.

Afternoon, de Michael Joyce, ilustração de uma obra de ficção em hipertexto – links clicados pelo leitor-usuário. Formato JPG. Disponível em: <http://www.wwnorton.com/college/english/pmaf/hypertext/aft/>. Acesso: 13 de Set. de 2012.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Notas para uma psicossociologia da leitura. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

AMARILHA, Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

AMARILHA, Marly. **O ensino da literatura infantil da 1^a à 5^a séries do 1º grau nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte.** Relatório final. Natal: CNPq/UFRN/Departamento de Educação, 1993.

AMARILHA, Marly. (Org.) **Educação e Leitura:** trajetórias de sentidos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2003.

AMARILHA, Marly. Educação para a sensibilidade: a leitura multimodal do poema e do livro de poesia para a infância. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.41, n. 27, p.139-163, jul./dez. 2011.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AMARILHA, Marly. Literatura e oralidade: escrita e escuta. In: DAUSTER, Tânia; FERREIRA, Lucelena. **Por que ler?** Perspectivas culturais do ensino de leitura. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

AMARILHA, Marly. **O ensino de literatura nas escolas:** as respostas do aprendiz. Relatório Final. Natal: CNPq/UFRN/Departamento de Educação, 1994.

AMARILHA, Marly. Uma janela sobre a pesquisa em ensino de literatura. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. (Orgs.). **Formação do pesquisador em educação:** profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió: EDUFAL, 2007.

ANDERSEN, Hans Christian. **A pequena vendedora de fósforos.** Tradução Michèle Iris Koralek. São Paulo: Scipione, 1997.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A.. **Etnografia da prática escolar.** 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Série Prática Pedagógica).

ANTÔNIO, Jorge Luiz. A poesia das mídias eletrônico-digitais. **Visible Language.** Estados Unidos. v.30. n.2. Jan/Mai/Set. 1996.

AQUINO, Julio Groppa. **Instantâneos da escola contemporânea.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

ARANTES, Priscila. **@rte e mídia:** perspectivas da estética digital. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

As tábuas da lei, Rembrandt, 1659. Formato JPG. Disponível em:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Dez_Mandamentos. Acesso: 31 de Mar. 2010.

BARBIER, René. **A pesquisa ação na instituição educativa.** Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Manoel de. **O fazedor de amanhecer.** São Paulo: Editora Salamandra, 2001.

BARROSO, Maria Veralice. **A leitura da literatura no contexto da globalização: uma reflexão acerca do ensino crítico de literatura nas escolas públicas do Distrito Federal.** 2006. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal do Distrito Federal, Brasília-DF, 2006.

Bartolomeus, capa de ferro do estilo gótico-monástico - Séc. XV. Formato JPG. Disponível em: http://cafehistoria.ning.com/profiles/blogs/site-do-escritorio-do-1?xg_source=activity. Acesso: 31 de Mar. 2010.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 2. ed. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada:** vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BELLEI, Sérgio Luiz P. A literatura, hoje: crônica de uma morte anunciada. **Gragoatá.** Publicação do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Niterói: EdUFF, 2007. P. 111-134. 2. sem. 2007.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. **O livro, a literatura e o computador.** São Paulo: Editora da PUC, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil:** cenário de mudanças. Campinas, SP: Papirus, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 78).

BORGATTO, Ana Maria Trinconi. **Influências, intertextualidade e intercâmbios entre arte/mídias/literatura para crianças em tempos de visualidade.** 2007. 178f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BORGES, Jorge Luis Borges. **La biblioteca, símbolo y figura del Universo.** Rio de Janeiro: Anthropos Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FERNANDES DE SOUSA, Maria Alice. **Andaimes e pistas de contextualização:** um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. Disponível em: <http://mundoacademico.unb.br/professor/56/view=itemacervo&cod=369>. Acesso: 26 de Jul. de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo (2007).** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462&msg=1. Acesso: 12 de Fev. de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (2011).** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16779:qualidade-da-educacao-basica-sera-avaliada-em-novembro&catid=211. Acesso: 19 de Mai. de 2012.

BRUNER, Jerome. **El habla del niño:** aprendiendo a usar el lenguaje. Barcelona: Paidós, 1995.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo.** 9. ed. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia Editores, 1985.

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

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitor formado, leitor em formação:** a leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI:** tradição e ciberespaço. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2006.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil?** 5. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991, n.163. (Coleção Primeiros Passos).

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio.** Tradução Ivo Barroso. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de (Org.) [et al.] **O direito à literatura.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

Capa do Código de St. Emeran (870), em ouro e pedras preciosas. Formato JPG. Disponível em: http://cafehistoria.ning.com/profiles/blogs/site-do-escritorio-do-1?xg_source=activity. Acesso: 31 de Mar. 2010.

Capa em prata dourada do séc. VI, encontrada em Antioquia, Turquia. Formato JPG. Disponível em: http://cafehistoria.ning.com/profiles/blogs/site-do-escritorio-do-1?xg_source=activity. Acesso: 31 de Mar. 2010.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CAZDEN, Courtney B.. **El discurso en el aula:** el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. España, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia – Ediciones Paidós Ibérica, 1991.

Chapeuzinho Amarelo. 9. ed. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia Editores, 1985. Formato JPG. Adaptação da autora.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CITELLI, Adilson. **Palavras, meios de comunicação e educação.** São Paulo: Cortez, 2006.

Codex Giga ou Bíblia do diabo, de 1230 d.C. Formato JPG. Disponível em: <http://www.taringa.net/posts/offtopic/8962656/Codex-gigas-y-necronomicon-libros-prohibidos.html>. Acesso: 31 de Mar. 2010.

COELHO, Maria das Graças. (Org.). **Pedagogia crítica da mídia:** a teia da mídia-educação nas redes sociais contemporâneas. Natal, RN: EDUFRN, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. O livro em crise? A pedagogia do texto x a pedagogia da imagem. In: AMARILHA, Marly. (Org.) **Educação e Leitura:** trajetórias de sentidos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2003.

Coletânea de Literatura Eletrônica – Vol. II. 2011. Formato JPG. Disponível em: <http://collection.eliterature.org/1/>. Acesso: 27 de jul. 2010.

Coletânea de Literatura Eletrônica – Volume I. 2009. Formato JPG. Disponível em: <http://collection.eliterature.org/1/>. Acesso: 27 de jul. 2010.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Orgs.). **Multiliteracies:** literacy learning and the design of social futures. London; New York: New London Group, 2003.

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: CARVALHO, Regina Cália de; LIMA, Paschoal. **Leitura:** múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

CRUZ, Xosé Antônio Neira. Fantasia: a outra face da realidade. In: AMARILHA, Marly (Org.). **Educação e Leitura:** redes de sentido. Brasília: Liber Livro, 2010.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária:** uma introdução. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI). 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

ECO, Umberto. **A definição da arte**. Tradução José Mendes Ferreria. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2008. – (Coleção Debates; v. 19).

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 21. ed. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2008. – (Coleção Estudos; v.85).

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ECO, Umberto; CARRIÉRE, Jean-Claude. **_não contem com o fim do livro**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ELECTRONIC LITERATURE ORGANIZATION – ELO. Disponível em:
<http://eliterature.org/>. Acesso em: 12 nov. 2009.

ESTÉBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em Educação**. Tradução Miguel Cabrera. São Paulo: Mc Graw Hill, 2010.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Contos dos Irmãos Grimm**. Tradução Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

FANTIN, Monica. Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor** (UEPG. Impresso), v. 14, p. 27-40, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Leitura como objeto de investigação. Revista da FAEEBA. **Educação e contemporaneidade**. Salvador, v. 13, n. 21, p.13-22, jan/jun, 2004.

FISCHER, Steven R. **História da escrita**. Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FISCHER, Steven R. **História da leitura.** Tradução Claudia Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo.** 2. Ed. Brasília: Liber Libro, 2005. (Série Pesquisa).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação:** diálogos. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção diálogos, v.2).

Frescos de Pompeia, ano 50, tábuas de madeira revestidas com cera. Formato JPG. Disponível em: <http://thecalibraria.blogspot.com.br/2008/10/frescos-de-pompeia.html>. Acesso: 31 de Mar. 2010.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 2. ed. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B.B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: **Reading.** April.1995. HAYLES, N. Katherine [et al.]. (Orgs.). **Coletânea de Literatura Eletrônica.** Vol. I. Out. 2006. Disponível: <http://collection.eliterature.org/1/> Acesso: 27 de jul. 2010.

HAYLES, N. Katherine [et al.]. (Orgs.). **Coletânea de Literatura Eletrônica.** Vol. II. Out. 2006. Disponível: <http://collection.eliterature.org/1/> Acesso: 27 de jul. 2010.

HAYLES, N. Katherine. **Literatura eletrônica:** novos horizontes para o literário. Tradução Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. São Paulo: Global: Fundação da Universidade de Passo Fundo, 2009.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

Ilustração da obra Chapeuzinho Vermelho, de Gustave Doré. 1855. Formato JPG. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Capuchinho_Vermelho. Acesso: 31 de Mar. 2010.

Ilustração da obra Fábulas de Esopo, de Sir Roger L'Estrange. 1645. Formato JPG. Disponível em: http://joseames.blogspot.com.br/2008_06_01_archive.html. Acesso: 31 de Mar. 2010.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura.** Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: JAUSS, Hans Robert (et al.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** 2.ed. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, Hans Robert (et al.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** 2.ed. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*. In: JAUSS, Hans Robert (et al.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** 2.ed. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOBIM, José Luís. La lectura entre el libro y el ordenador. In: RÖSING, Tania M. K.; RETTENMAIER, Miguel. (Orgs.). **Lectura de los espacios e espacios de lectura.** Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo; Badajoz: Universidades Lectoras, 2008.

JOUVE, Vincent. **A leitura.** Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOYCE, Michael. **Afternoon.** Disponível em: <http://www.wwnorton.com/college/english/pmaf/hypertext/aft/>. Acesso: 13 de Set. de 2012.

KIRCHOF, Edgar Roberto; MENEZES, Carlos. A literatura eletrônica como metáfora do pós-humano: uma análise do Tachistoscope Project na perspectiva de Kathrin Hayles. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo.** v.6. n.2, p. 143-153, jul/dez. 2010.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KRESS, Gunther; LEUWEN, Theo Van. **Multimodal discourse:** the modes and media of contemporany communication. Londres: Arnold, 2001.

LA PELOTA DORADA. Disponível em:

<http://www.storyplace.org/sp/eel/activities/goldenball.asp>. Acesso: 25 de Ago. de 2010.

La pelota dorada, versão eletrônica do conto O príncipe rã, dos Irmãos Grimm, publicada como literatura eletrônica, disponível em site espanhol. Formato JPG. Disponível em: <http://www.storyplace.org/sp/eel/activities/goldenball.asp>. Acesso: 25 de Ago. de 2010.

LAGO, Angela. História para dormir mais cedo. In: **O A-B-C-D de Angela Lago.** Disponível em: <http://www.angela-lago.com.br/ABCD.html>. Acesso: 13 de Ago. de 2010.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1982. n. 53. (Coleção Primeiros Passos).

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos.** São Paulo: Ática, 2009.

LEENHARDT, Jacques. A literatura: uma entrada na história. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitor formado, leitor em formação:** a leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

LESCHER, Auro Danny. (Org.). **Crianças em situação de risco social:** limites e necessidades da atuação do profissional de saúde. São Paulo: Ministério da Saúde - FAPESP, 2004.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. 13. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

Livro de argila. Formato JPG. Disponível em: <http://evangelizacao-infantil.blogspot.com.br/2010/11/aula-o-livro-espirita.html>. Acesso: 31 de Mar. 2010.

Livro eletrônico de baixa luminosidade. Formato JPG. Disponível em: <http://colegiodivinomestre.wordpress.com/livro-digital/>. Acesso: 31 de Mar. 2010.

Livro eletrônico que funciona como uma biblioteca virtual, com capacidade para 500 títulos. Formato JPG. Disponível em: <http://www.baboo.com.br/2009/08/sony-prepara-novos-modelos-de-livros-eletronicos/>. Acesso: 31 de Mar. 2010.

LLANO, José Gregório de; ADRIÁN, Mariella. **A informática educativa na escola.** Tradução Katia Magna. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LOBATO, Monteiro. **A chave do tamanho.** São Paulo: Globo, 2008.

LOBATO, Monteiro. **A reforma da natureza.** São Paulo: Globo, 2010.

LOS TRES ANIMALITOS. Disponível em: <http://www.storyplace.org/sp/eel/activities/threelilcritters.asp?themeid=10> Acesso: 25 de Ago. de 2010.

LUCAS, Fábio. **Literatura e comunicação:** na era da eletrônica. São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.81).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Orgs.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANOVICH, Lev. New Media from Borges to HTML. In: WARDRIP-FRUIN, Noah; MONFORT, Nick. **The New Media Reader:** London: Cambridge e Massachusetts, 2003.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos; 74).

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita:** história do livro, da imprensa e da biblioteca. 2.ed. São Paulo: Ática, 1996. (Série Temas; 49).

MASSETO, Marcos T.. Mediação pedagógica e tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MELO, Antonio Carlos de. **Estruturas narrativas na hipermídia:** uso e interações contemporâneas. 2008. 105f. Dissertação. (Mestrado em Tecnologia) – PUC- SP, São Paulo, 2008.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Temas & Educação).

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica.** Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

MORAES, Dênis de. A literatura no compasso virtual. In: **O planeta mídia:** tendências da comunicação na era global. São Paulo: Editora Letra Livre, 1998.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA, Maria Elisa Rodrigues. (Org.). Dossiê – o lugar da literatura na época atual. **Scripta.** v.1. n.1. 1. Sem. 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 16. ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. 2. ed. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

Obra de literatura eletrônica – Birds singing other birds’ song. In: **Coletânea de Literatura Eletrônica – Volume I.** 2009. Formato JPG. Disponível em: <http://collection.eliterature.org/1/>. Acesso: 27 de jul. 2010.

Obra de Literatura Eletrônica, História para dormir mais cedo, de Angela Lago. In: LAGO, Angela. História para dormir mais cedo. In: **O A-B-C-D de Angela Lago.** Formato JPG. Disponível em: <http://www.angela-lago.com.br/ABCD.html>. Acesso: 13 de Ago. de 2010.

PACHECO, Patrícia da Silva. A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares do. et al. (Org.). **Democratizando a leitura:** pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

PALACIOS, Marcos. Jornalismo literatura: combinando pesquisas com experiências didáticas. In: Revista Texto Digital. Ano 2 n.1 2006. Disponível: <http://www.textodigital.ufsc.br/num02/palacios.htm>. Acesso: 07 jul. de 2012.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida. et al (Org.). **Leituras literárias:** discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Tradução de Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PIMENTA, Selma Pimenta; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Orgs.). **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PISA. **Programme for International Student Assessment (2011).** Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 27 de Out. de 2012.

POUND, Ezra. **O ABC da literatura.** Tradução Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2006.

Prensa tipográfica de Gutenberg. Formato JPG. Disponível em: <http://www.cardquali.com/e-tipografia/prensa1/>. Acesso: 31 de Mar. 2010.

Produção de papel na China Antiga – 100 d.C. Formato JPG. Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/historia-do-papel/historia-do-papel-8.php>. Acesso: 31 de Mar. 2010.

Profissional do livro, retratado no séc. XV. Formato JPG. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Escriba>. Acesso: 31 de Mar. 2010. Reprodução em Flipalbum da obra Chapeuzinho Amarelho. In: BUARQUE, Chico.

PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL – PROINFO. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 02 nov. 2009.

Reprodução em Flipalbum da obra Flicts. In: ZIRALDO. **Flicts.** Rio de Janeiro: Editora Melhoramentos, 2003. Formato JPG. Adaptação da autora.

RETENMAIER, Miguel. (Hiper)Mediação leitora: do *blog* ao livro. In: NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tania M. K.; SANTOS, Fabiano dos. (Orgs.). **Mediação de leitura:** discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

RETENMAIER, Miguel. A fogueira de livros e a era do computador. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação).

RETENMAIER, Miguel. La lectura entre el libro y el ordenador. In: JOBIM, José Luís. La lectura entre el libro y el ordenador. In: RÖSING, Tania M. K.; RETTENMAIER, Miguel. (Orgs.). **Lectura de los espacios e espacios de lectura.** Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo; Badajoz: Universidades Lectoras, 2008.

RETENMAIER, Miguel. www.com: a (micro)literatura na rede. In: AMARILHA, Marly. **Educação e leitura:** redes de sentidos. Brasília: Liberlivro, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas.** Tradução Fulvia M. L. Moretto. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento:** sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras – FAPESP, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A ecologia dos saberes. In: **A gramática do novo tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares do. et al. (Org.). **Democratizando a leitura:** pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

SANTOS, Pedro Paulo Alves dos. Hipertextualidade e ficção: ambientes midiáticos na formação de processos contemporâneos de leitura. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades.** Volume V, n. XVII, Abr/Jun. 2006.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é literatura?** Tradução Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2006.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante.** Tradução Maria Fonterrada et. al. São Paulo: UNESP, 1991.

Seção do Livro dos Mortos, no papiro de Nani (1040 a.C. – 945 a.C.). Formato JPG. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Livro_dos_Mortos. Acesso: 31 de Mar. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Tradução Daise Batista. São Paulo: Artmed, 2003.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Tradução Beatriz Affonso Neves. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. O jogo das escolhas. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani [et al.]. (Orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Tradução Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Danielle Medeiros de. **Literatura e Educação:** um caso (uma casa) de inclusão. 2009. 296f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

SOUZA, Roberto Acízelo de Souza. E a literatura, hoje? In: LIMA, Aldo de (Org.) [et al.] **O direito à literatura.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

SPINELLI, Egle Müller; RAMOS, Daniela Osvald. O uso do link em textos literários na internet. **Revista Nacional de História da Mídia**. v.3. n.5. Mai. 2007. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? In: JAUSS, Hans Robert (et al.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2.ed. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

TEIXEIRA, Eliana Oliveira. **Interatividade e interação em ambiente multimodal: novas incursões ao mundo da leitura**. 2002. 93f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TREVISAN, Dalton. **Ah, é?** Disponível em:
http://www.releituras.com/dalontrevisan_ahe.asp Acesso: 27 de Jan. de 2012.

TUFTE, Birgitte; CHIRISTENSEN, Ole. Mídia-educação: entre a teoria e a prática. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v.27, n.1, jan./jun. 2009.

TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo zappiens**: educando na era digital. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VINCENTELLI, Herminia. El Libro-Texto Único: Análisis del propósito de las preguntas como estrategia estimuladora del aprendizaje. **Revista de Pedagogía**, Vol. XXIV, n. 69. Universidad Central de Venezuela. Caracas, enero-abril, 2003.

WEBER, Solange Raquel. **Mosaico analítico**: a construção do sujeito leitor nas relações entre literatura e mídia no mundo infantil. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Porto Alegre, Porto Alegre, 2009.

YUNES, Eliana. A literatura está mesmo em perigo? In: LIMA, Aldo de (Org.) [et al.] **O direito à literatura**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2002. (Coleção Teologia e Ciências Humanas; 5).

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.(Ponto Futuro; 3).

ZILBERMAN, Regina. La lectura en el mundo digital. In: RÖSING, Tania M. K.; RETTENMAIER, Miguel. (Orgs.). **Lectura de los espacios e espacios de lectura**. Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo; Badajoz: Universidades Lectoras, 2008.

ZIRALDO. **Flicts**. Rio de Janeiro: Editora Melhoramentos, 2003.

9. ANEXOS